



# Experiências formativas na PEDAGOGIA A DISTÂNCIA: Pesquisas e relatos sobre práticas de sala de aula

Volume 1

Organizadoras

Elisangela Brum Cardoso Xavier

Estela Aparecida Oliveira Vieira

Giovanna Rodrigues Cabral

Liliane Henrique Torres

**Experiências formativas na  
PEDAGOGIA A DISTÂNCIA:  
Pesquisas e relatos sobre  
práticas de sala de aula**

**Volume 1**

**Experiências formativas na  
PEDAGOGIA A DISTÂNCIA:  
Pesquisas e relatos sobre  
práticas de sala de aula**

**Volume 1**

**Organizadoras**

**Elisangela Brum Cardoso Xavier**

**Estela Aparecida Oliveira Vieira**

**Giovanna Rodrigues Cabral**

**Liliane Henrique Torres**



**Lavras - 2024**

© Editora UFLA 2024 by Elisângela Brum Cardoso Xavier, Estela Aparecida Oliveira Vieira, Giovanna Rodrigues Cabral, Liliane Henrique Torres (organizadoras).

Este livro é de uso livre e gratuito e pode ser copiado na íntegra ou em partes, desde que se cite a fonte. Qualquer dúvida ou informações, entre em contato conosco pelo e-mail: [editora@editora.ufla.br](mailto:editora@editora.ufla.br)

O conteúdo desta obra, além de autorizações relacionadas à permissão de uso de imagens e/ou textos de outro(s) autor(es), é de inteira responsabilidade do(s) autor(es) e/ou organizador(es).

Direitos de publicação reservados à Editora UFLA.

Impresso no Brasil - ISBN: 978-85-8127-113-2

#### **UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS**

Reitor: José Roberto Soares Scolforo

Vice-Reitor: Jackson Antônio Barbosa

Pró-Reitor de Extensão, Esporte e Cultura: Carlos Eduardo Silva Volpato

Diretoria de difusão de tecnologia: Marco Aurélio Carbone Carneiro

#### **CONSELHO EDITORIAL RESPONSÁVEL PELA OBRA**

Andréia da Silva Coutinho, Angélica Souza da Mata, Camila Souza de Oliveira Guimarães, Erick Darlisson Batista, Fernanda Gomes e Souza Borges, Flávio Meira Borém, Giancarla Aparecida Botelho Santos, Giovanna Rodrigues Cabral, Graziane Sales Teodoro, Ilsa do Carmo Vieira Goulart, Lucas Rezende Gomide, Maria das Graças Cardoso, Patrícia Aparecida Ferreira, Roney Alves da Rocha, Rony Antônio Ferreira, Zuy Maria Magriotis

Referências Bibliográficas: Armazém das Palavras

Revisão de Texto: Empresa Luciene de Oliveira Ribeiro Trindade, Trindade Monografias & Edições

Imagens da capa: Giovanna Rodrigues Cabral e Patricia Bernardes da Silva

#### **EXPEDIENTE EDITORA UFLA**

Fernanda Gomes e Souza Borges (Coordenadora)

Damiana Joana Geraldo Souza

Elisângela Quintela Torquato

Guilherme Hermes de Ataíde

Késia Portela de Assis

Marco Aurélio Costa Santiago

Patrícia Carvalho de Moraes

Renata de Lima Rezende

Vítor Lúcio da Silva Naves

Walquíria Pinheiro Lima Bello

#### **Ficha catalográfica elaborada pelo Setor de Processamento Técnico da Biblioteca Universitária da UFLA**

Experiências formativas na Pedagogia a distância : pesquisas e relatos sobre práticas de sala de aula / organizadoras

Elisângela Brum Cardoso Xavier, Estela Aparecida Oliveira Vieira, Giovanna Rodrigues Cabral, Liliane Henrique Torres ... [et al.]. - Lavras : Ed. UFLA, 2024.

277 p. ; 29,7 cm. v. 1.

ISBN: 978-85-8127-113-2

<https://doi.org/10.60144/9788581271132>

1. Docentes. 2. Professores - formação. 3. Espaço escolar. I. Xavier, Elisângela Brum Cardoso. II. Oliveira, Estela Aparecida. III. Cabral, Giovanna Rodrigues IV. Torres, Liliane Henrique. V. Universidade Federal de Lavras. VI. Título.

CDD – 371.26

Ficha elaborada por Defátima Aparecida Silva Pessoa (CRB 6/1496)



**EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS**

Trevo Rotatório Professor Edmir Sá Santos, s/n. Campus Histórico da UFLA. Caixa Postal 3037,

CEP 37.203-202 - Lavras/MG, Tel: (35) 3829-1532 - (35) 3829-1551

E-mail: [editora@ufla.br](mailto:editora@ufla.br), Homepage: [www.editora.ufla.br](http://www.editora.ufla.br)

## PREFÁCIO

Cara leitora e caro leitor,

Em poucas palavras, convido-o/a para a leitura do primeiro volume desta obra, cujo foco é a produção resultante de experiências formativas vivenciadas por estudantes e docentes do curso de Pedagogia, modalidade a distância, ofertado pela Universidade Federal de Lavras.

As organizadoras, Elisangela Brum, Estela Vieira, Giovanna Cabral e Liliane Torres são professoras com excelente formação acadêmica e experiência expressiva na docência, no contexto da educação a distância. Todas atuam, com dedicação, na formação das pedagogas e pedagogos vinculadas/os ao curso que foi o lócus das investigações, atividades de ensino e extensão geradoras dos trabalhos que foram traduzidos nos capítulos deste Volume. Além da docência, todas desenvolvem pesquisas em EaD. A organização da obra conta, também, com a experiência adicional da professora Giovanna Cabral, que coordena o curso.

Os capítulos têm como base a abordagem pedagógica que orienta o ensino-aprendizagem dos docentes e estudantes. Tal abordagem pressupõe ciclos de ação-reflexão-ação associados ao desenvolvimento de atividades de aprendizagem com interfaces na investigação e nas ações de extensão.

Os trabalhos e relatos de experiência apresentados nos capítulos transcendem a abordagem convencional adotada em cursos de graduação, privilegiando experiências formativas a partir da aprendizagem colaborativa e no desenvolvimento de capacidades de reflexão e de investigação sobre as próprias práticas.

A sinergia gerada pelo trabalho de coautoria, pela reflexão sobre a ação durante as aprendizagens compartilhadas e pelos avanços obtidos a partir delas, está evidenciada nas páginas a seguir, que podem ser acessadas de forma linear, em leitura convencional, ou em leitura não linear. A leitora ou o leitor têm a possibilidade de, a partir do sumário, por iniciativa própria ou por indicação de sua/seu mentor de ensino-pesquisa, ir direto aos capítulos mais aderentes ao estilo e objetivos de estudo pretendidos. Qualquer que seja sua escolha para trilhar a leitura dos capítulos, tenho certeza de que encontrará ótimas oportunidades para reflexão-compreensão sobre conceitos e práticas.

Boa leitura!

**Ronei Ximenes Martins**

Professor Associado e Pesquisador do Departamento de Gestão  
Educativa, Teorias e Práticas de Ensino

## APRESENTAÇÃO DA OBRA

Os artigos oriundos de pesquisas e de relatos selecionados para compor esta obra são produções resultantes de experiências formativas vivenciadas por estudantes e docentes vinculados ao curso de Pedagogia, modalidade a distância, da Universidade Federal de Lavras (UFLA), ao longo dos anos de 2017 a 2021. Pela quantidade de produções selecionadas, optamos por organizar a obra em três volumes complementares, com escritos que apresentam reflexões sobre as práticas de ensino, de pesquisa e de extensão voltadas para a sala de aula (Volume I); para a escola e a educação, em seu sentido amplo (Volume II) e para os espaços não escolares (Volume III).

A oferta de processos educativos e a formação profissional de jovens e adultos são compromissos assumidos historicamente pelas Universidades Brasileiras. Esta formação, alicerçada em conhecimentos teóricos e práticos, construídos nos mais diversos campos das ciências e das tecnologias, deve estar articulada com as práticas cotidianas de vida e de trabalho.

De modo específico, em relação à formação para a Docência na Educação Básica, em cursos de licenciaturas, a Universidade, além de garantir o seu papel como agente formativo, precisa estar articulada a outras instâncias educativas, de modo a qualificar a formação acadêmica de seus estudantes, promovendo a reflexão sobre a prática docente como processo ativo e dinâmico de aprendizagem.

Desse modo, o curso de Pedagogia a distância da UFLA visa a formação de um profissional qualificado para atuar nas áreas da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como nas disciplinas pedagógicas do Ensino Médio, na modalidade Normal, no planejamento e na gestão na Educação Básica. Sua origem remonta a presença da UFLA no Consórcio Pró-Formar, criado no ano de 2004, em parceria com outras seis instituições federais - Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), Universidade Federal de São João Del Rei (UFSJ) e Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), para oferta do curso de Licenciatura em Educação Infantil.

Bem antes disso, desde 1987, a UFLA já figurava no cenário nacional como uma das primeiras instituições federais a implementar cursos à distância com a oferta de pós-graduação *lato sensu* nessa modalidade. Reforçando a sua inserção na modalidade a distância a instituição integra a Universidade Aberta do Brasil (UAB) desde 2006 e, com apoio do Centro de Apoio à Educação a Distância (CEAD), chegou a ofertar cinco cursos de graduação em parceria com o sistema: Letras Português, Letras Inglês, Filosofia, Pedagogia e Administração Pública.

Assim, tomando por base a experiência do curso de Licenciatura em Educação Infantil, no âmbito do Consórcio Pró-Formar e, com sua tradição de oferta de especialização na modalidade a distância, a UFLA fomentou a criação do curso de Pedagogia nesta modalidade, ampliando sua inserção no campo dos saberes humanísticos, buscando ampliar a formação de educadores, em alinhamento com as políticas públicas brasileiras.

No ano de 2014, o curso de Pedagogia a distância passou por reformulações, consolidando as concepções e propostas de formação de professores, ao agregar no perfil formativo do pedagogo, além dos aspectos teóricos e práticos voltados para a etapa da Educação Infantil, a formação para a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental da Educação Básica e as especificidades das outras áreas abarcadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Pedagogia, de 2006. E, a partir de 2014, os processos formativos no âmbito do curso são constantemente avaliados e replanejados, sempre que necessário.

Em consonância com o Projeto Pedagógico Institucional (PPI/UFLA 2021-2025)<sup>1</sup>, o curso busca articular as políticas públicas, as demandas sociais e os campos dos saberes docentes com uma formação teórico-metodológica e prática adequadas aos sujeitos para o desenvolvimento de competências críticas e efetivas para o trabalho na Educação. Dessa forma, o curso atende concluintes do Ensino Médio interessados em cursar a licenciatura em Pedagogia para entrada no mercado de trabalho, bem como profissionais que já atuam em escolas e em espaços não escolares, que tenham o Ensino Médio completo e buscam a formação em nível superior, residentes nos municípios e nas regiões que se constituem como polos presenciais de oferta do curso.

Por se tratar de um curso a distância da UAB, vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a Pedagogia atende tanto às regulamentações internas da UFLA, quanto às externas relacionadas ao Sistema UAB/CAPES. Neste sentido, apresenta algumas características, sendo uma delas a de que os integrantes da equipe ao atuarem no curso, seja em atribuições técnicas ou didáticas, ensejam o recebimento de bolsas de fomento CAPES, reguladas por Portarias específicas<sup>2</sup>. E, por isso, os interessados em compor a equipe do curso precisam ser aprovados em um edital específico para a docência e para as atribuições técnicas. Essa peculiaridade fez com que a composição do corpo docente do curso de Pedagogia a distância não estivesse vinculada a um Departamento específico, sendo definida a partir do resultado de processo seletivo para esse fim, o que oportunizou a presença de professores de várias instituições de ensino na ministração das aulas e na orientação dos estudantes em atividades de pesquisa e de extensão.

Assim, no âmbito da Pedagogia a distância além das parcerias instituídas com os sistemas de ensino estadual de Minas Gerais e municipais de Lavras e dos demais polos presenciais credenciados para a oferta do curso, localizados, atualmente em São Sebastião do Paraíso, Cambuí e Bambuí, também outras instituições de ensino, a partir da participação de seus profissionais no curso, passaram a integrar a rede de formação docente no âmbito do curso. O que pode ser verificado pela diversidade de vínculos institucionais dos autores dos artigos incorporados nesta obra coletiva.

Outro aspecto que precisa ser destacado diz respeito a aspectos curriculares do curso. Ainda que a Pedagogia a distância seja organizada em percursos formativos compostos por

<sup>1</sup> Projeto Político Institucional Universidade Federal de Lavras (2021 - 2025) (UFLA, s.d.).

<sup>2</sup> Portarias nº 15/2017 e 139/2017, que alteram, em partes, a Portaria nº 183/2016 dessa mesma instituição (Regulamenta as diretrizes para concessão e pagamento de bolsas aos participantes da preparação e execução dos cursos e programas de formação superior, inicial e continuada no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil-UAB).

componentes curriculares obrigatórios e eletivos, distribuídos ao longo dos oito módulos, é possível verificar a flexibilidade curricular com a inserção dos estudantes em atividades variadas de ensino, de pesquisa e de extensão, a escolha deles. Estas atividades congregam a participação dos estudantes em grupos de estudos, em estágios não obrigatórios, em pesquisas, em atividades de extensão e de iniciação à docência, em ações culturais, sociais e conferem uma aproximação com temas e discussões de interesse dos estudantes para complementação da formação curricular oferecida.

De acordo com o Projeto Pedagógico do curso:

A flexibilização, assim entendida, pode ser a condição de efetivação de um currículo não rígido, não estritamente disciplinar, em que não haja dicotomia entre teoria e prática e, sobretudo, considerando as experiências vivenciadas pelos educandos. Desta maneira, a flexibilização proporciona que se trabalhe o conhecimento de forma a explicitar as interrelações das diferentes áreas, de modo a atender aos anseios de fundamentação tanto acadêmica como de ação social, reconhecendo, assim, os caminhos, com diferentes trajetórias, que apontam para a complementaridade dos saberes (UFLA, 2021, p. 34).

Sob esse viés, os estudantes são incentivados a participar de iniciativas variadas, de modo a qualificar a formação. E, bem mais do que apenas participar, para esta iniciativa os estudantes foram instigados a escrever sobre suas vivências e/ou sobre os estudos, as pesquisas e as ações realizadas, sob orientação de docentes vinculados ao curso. Desta forma, tornou possível socializar suas experiências formativas nesta obra intitulada *Experiências formativas no contexto da Pedagogia a distância*, que se divide em três volumes: 17 artigos estão congregados no Volume I e apresentam as *pesquisas e relatos sobre práticas de sala de aula*; de forma geral compõe o tema dos 13 artigos inseridos no Volume II, as *pesquisas e relatos sobre a escola e a educação* e, por fim, as *pesquisas e relatos sobre espaços não escolares* presentes no Volume III estão em número de 8 artigos, sob organização das professoras Elisangela Brum Cardoso Xavier, Estela Aparecida Oliveira Vieira, Giovanna Rodrigues Cabral e Liliane Henrique Torres.

Para aqueles interessados nas discussões e vivências presentes na formação inicial de Pedagogos, desejamos boa leitura!

As organizadoras  
Elisangela Brum Cardoso Xavier  
Estela Aparecida Oliveira Vieira  
Giovanna Rodrigues Cabral  
Liliane Henrique Torres

## APRESENTAÇÃO DO VOLUME I

Este volume integra a obra coletiva intitulada Experiências formativas no contexto da Pedagogia a distância e congrega artigos que apresentam a inserção dos estudantes em atividades de estudo, pesquisa e extensão, com reflexões sobre as práticas de sala de aula. A possibilidade de escrever sobre as experiências formativas, exige tanto dos estudantes quanto dos professores um ensino contextualizado que se qualifica como um constante processo de ação-reflexão-ação sobre a prática educativa (ALARCÃO, 2001).

Nesse sentido, se considerarmos importante o desenvolvimento de profissionais reflexivos e investigadores, é fundamental que o desenvolvimento de capacidades de reflexão e investigação no estudante se iniciem já na formação inicial, nos cursos de licenciaturas. Precisamos avançar a partir de novas práticas educativas na formação de professores que busquem “novas compreensões, novas posturas relacionais e novas didáticas para as atividades nos ambientes escolares e na construção de relações pedagógicas mais efetivas em sua significação” (GATTI et al., 2019, p. 38).

Fundamentada nesta perspectiva, este volume tem por finalidade socializar os trabalhos desenvolvidos por estudantes, sob orientação dos professores, no âmbito da Pedagogia a distância, em forma de artigos e relatos de experiências. Para isso estão reunidos 17 artigos que abordam variados temas, como as perspectivas da educação especial e da educação inclusiva no ensino regular, o uso das tecnologias nas práticas educativas, a brinquedoteca e a contação de história na educação infantil, as reflexões sobre os desafios da alfabetização para crianças das camadas populares, dentre outros.

Convidamos os colegas professores pesquisadores do Ensino Superior e da Educação Básica, os estudantes dos cursos de licenciaturas e todos aqueles interessados em Educação para conhecerem os trabalhos realizados no âmbito do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Lavras!

## SUMÁRIO

<b>1 QUESTÕES APONTADAS COMO DESAFIADORAS PARA A PRÁXIS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO DO ENSINO REGULAR: UMA PERSPECTIVA DOCENTE</b>	<b>11</b>
Daiane Aparecida Ferreira de Souza, Adriana Pryscilla Duarte de Melo	
<b>2 PERSPECTIVAS DA ATUAÇÃO DO PROFESSOR APOIO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM UM MUNICÍPIO SUL MINEIRO</b>	<b>25</b>
Deneide Maria dos Santos Souza, Adriana Pryscilla Duarte de Melo	
<b>3 DESAFIOS E ESTRATÉGIAS DURANTE OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL COM CRIANÇAS COM TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE (TDAH) E TRANSTORNO OPOSITOR DESAFIADOR (TOD)</b>	<b>40</b>
Josyane Aparecida da Silva, Ana Carolina Samia Faria Souza	
<b>4 BRINQUEDOTECA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA</b>	<b>56</b>
Shynyamara de Fátima Dourado, Bárbara Cristina Heitor Silva, Lucas Aníbal Faria Seabra	
<b>5 A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: MAPEAMENTO DE ARTIGOS NO PORTAL DE PERIÓDICOS CAPES</b>	<b>72</b>
Fernanda Luiza da Silva de Oliveira, Bruna Cury de Barros	
<b>6 UM OLHAR ANTROPOSÓFICO SOBRE O DESENVOLVIMENTO INFANTIL: A IMPORTÂNCIA DAS INTERAÇÕES, BRINCADEIRAS E RITMO</b>	<b>86</b>
Cyntia Olimpio de Oliveira, Carolina Faria Alvarenga	
<b>7 A LEITURA NA ESCOLA: COMO MOTIVAR NOS EDUCANDOS O PRAZER PELA LEITURA LITERÁRIA INFANTIL?</b>	<b>100</b>
Roberta Cristina de Souza Ribeiro, Diego Carlos Pereira	
<b>8 AS PROPOSTAS DAS ATIVIDADES LÚDICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL SEGUNDO A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA</b>	<b>115</b>
Vanessa Corsi Silva, Diego Carlos Pereira	
<b>9 AS INTERAÇÕES SOCIAIS E SUA INFLUÊNCIA NO DESENHO DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL</b>	<b>132</b>
Dayse de Carvalho Costa, Franciane Sousa Ladeira Aires	

---

10 PERCEPÇÕES ACERCA DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL Fernanda de Paula Teixeira Figueiredo, Jéferson Muniz Alves Gracioli	148
11 PESQUISA BIBLIOGRÁFICA: PRÁTICAS DOCENTES QUE PODEM ESTIMULAR O APRENDIZADO DE ALUNOS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL Dione Paulo de Lima, Jéssica Francine Ferreira da Silva	164
12 A CONTRIBUIÇÃO DA PSICOMOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA Taylise Peixoto Ometto, Joelma dos Santos Bernardes	179
13 JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS Joyce Carine Vita de Lima Teixeira, Júlio Resende Costa	191
14 DESAFIOS DA ALFABETIZAÇÃO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO BRASIL: REFLEXÕES SOBRE O UNIVERSO CULTURAL DAS CRIANÇAS DE CAMADAS POPULARES Juliana de Paula Retucci, Letícia Silva Ferreira	208
15 A IMPORTÂNCIA DA PSICOMOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL Kenia Aparecida Medeiros dos Santos, Maria Teresa Junqueira Vasconcellos	224
16 A MÚSICA COMO PARTE DO COTIDIANO EDUCATIVO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES A PARTIR DO DOSSIÊ SOBRE EDUCAÇÃO MUSICAL EM DIÁLOGO COM A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL Mariana Ferreira de Freitas Neta, Olga Maria de Araújo Soares	240
17 A MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E O PAPEL DO EDUCADOR Cristiane Cristina Lemes Rezende, Bárbara Cristina Heitor, Lucas Anibal Faria Seabra	256
<b>SOBRE AS ORGANIZADORAS</b>	<b>271</b>
<b>SOBRE OS AUTORES E AS AUTORAS</b>	<b>272</b>

# 1

## QUESTÕES APONTADAS COMO DESAFIADORAS PARA A PRÁXIS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO DO ENSINO REGULAR: UMA PERSPECTIVA DOCENTE

Daiane Aparecida Ferreira de Souza  
Adriana Pryscilla Duarte de Melo

### 1.1 Introdução

Sabe-se que no passado, as pessoas com deficiência ou atípicas sofreram muito até a conquista de direitos, reconhecimento e principalmente respeito. Essas pessoas eram enclausuradas em suas casas ou deixadas à parte em lugares que nunca favoreceram uma vida digna. Tudo isto porque se criou ao longo do tempo e da história um padrão de normalidade que a sociedade pregava ser o ideal para então ser aceito. Não eram consideradas aptas ao trabalho, à convivência em sociedade e inclusive lhes era negado o direito à educação, que é o enfoque deste estudo.

Para discorrer sobre a educação voltada ao público atendido pela Educação Especial, que inclui pessoas com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação, considerando a perspectiva da inclusão realizada dentro das classes regulares de ensino, se utilizou a pesquisa de cunho bibliográfico, que contemplou alguns estudos produzidos por Glat (2007), Zaniolo e Dall'Acqua (2011), Matos e Mendes (2015), Thesing e Costas (2018), Marinho (2018) e Mello *et al.* (2019). Também perpassou legislações e orientações nacionais com embasamento, principalmente, na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008); e internacionais, como a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes (1975), Convenção de Jomtien (1990), Declaração de Salamanca (1994), Convenção da Guatemala (1999) e Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2009).

A problemática a ser trabalhada se ancora no fato de existirem desafios e dificuldades em todas as modalidades educacionais, e considerando que a Educação Especial exige conhecimentos e práticas específicas e diferenciadas que sejam capazes de promover o desenvolvimento máximo das habilidades de seu público, é preciso ressaltar as limitações e desafios levantados pelos docentes que nela atuam.

Objetiva-se levantar quais desafios os docentes ainda encontram na efetivação de suas práticas na Educação Especial no contexto do Ensino Regular; problematizar políticas e ações voltadas a Educação Especial e, assim, elaborar um estudo que evidencie esta discussão e apresente a possibilidade de novos olhares sobre os desafios desta modalidade educacional.

A identificação das dificuldades que persistem na prática docente desenvolvida na Educação Especial, realizada nas classes regulares se justifica primeiramente por permitirem a reflexão e a compreensão desses desafios e assim a busca por uma possível e favorável melhoria na prática para que bons resultados sejam produzidos, beneficiando o trabalho docente e principalmente o desenvolvimento e a aprendizagem de seus alunos. Um segundo ponto que justifica a busca por estes impasses na Educação Especial são as informações trazidas pelos censos escolares realizados anualmente, que mostram uma crescente nas matrículas destinadas a este público.

## **1.2 Compêndio sobre o contexto histórico e normativo da educação de pessoas com deficiência no Brasil**

### **1.2.1 Trajetória da Educação Especial no Brasil contada a partir da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**

O início deste artigo expressa que as pessoas com deficiência durante um longo período foram segregadas dos setores que compõem a sociedade, inclusive o educacional escolar e observando a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008, p. 6), vê-se que a escola durante seu percurso histórico privilegiou um determinado grupo, sendo este ato de exclusão reconhecido nas políticas públicas e então efetivado nas práticas educacionais. Quando houve a democratização ao acesso à educação, a exclusão foi perpetuada nos grupos e indivíduos que não atendiam a homogeneidade considerada como aptidão para a participação no contexto escolar.

A situação acima apresentada foi se modificando ao passo que os direitos humanos foram traçando suas linhas em uma cidadania embasada no reconhecimento das diferenças e na participação social de todos os indivíduos. Isso só foi possível após a constatação da existência de aparatos políticos, sociais e culturais categóricos que produziam e disseminavam tais desigualdades, o que ocasionou os preceitos de segregação dos alunos perante suas características físicas, intelectuais, culturais, linguísticas, sociais e outras.

Diante destas colocações, a Educação Especial se propôs a realizar um atendimento educacional especializado para substituir a oferta da educação regular para os alunos com deficiência em instituições escolares e classes especializadas. Os atendimentos nestas instituições e classes tinham como concepção um padrão referencial de normalidade/ anormalidade que se orientavam por meio de avaliações diagnósticas psicométricas, que então determinavam quais práticas seriam desenvolvidas com os alunos com deficiência.

A educação brasileira voltada a estas pessoas teve sua gênese ainda no Império, onde foram criadas duas instituições na cidade do Rio de Janeiro, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, no ano de 1854, hoje conhecido como Instituto Benjamin Constant- IBC, e o Instituto dos Surdos-Mudos, em 1857, atual Instituto Nacional da Educação de Surdos- INES. No princípio do século XX, em 1926, foi criado o Instituto Pestalozzi, com ênfase no atendimento especializado

às pessoas com deficiência mental, e em 1945, Helena Antipoff criou o primeiro atendimento especializado para pessoas com superdotação, na Sociedade Pestalozzi. Ainda segundo o texto da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008), as conhecidas APAE's- Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais teve sua primeira instituição fundada em 1954.

### **1.2.2 Contexto histórico e normativo da Educação Especial a partir dos documentos orientadores nacionais e internacionais**

A análise dos estudos realizados por Marinho (2018) permite observar que esta autora considera e elenca em sua tese, além de alguns documentos orientadores nacionais para a Educação Especial na perspectiva da Inclusão, documentos internacionais que repercutiram positivamente na luta para que esta modalidade educacional seguisse seu curso no âmbito brasileiro.

Para citar alguns dos principais documentos nacionais e internacionais que influenciaram, nortearam e ainda orientam as ações voltadas à Educação Especial e Inclusiva em âmbito brasileiro, seguir-se-á discorrendo sobre eles considerando a ordem cronológica de suas publicações.

Em 09 de dezembro de 1975, foi aprovada a Resolução da Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas. Este documento buscou estruturar uma ação concomitante e/ ou individual entre os países que assumiram o compromisso constante na Carta das Nações Unidas, solicitando aos mesmos que fossem adotadas medidas comuns, referenciais e basilares, em amplitude nacional e internacional, no intuito de promover às pessoas com deficiência, uma vida digna em todos os aspectos.

Ao analisar os direitos indicados nesta declaração, fica perceptível o quanto ela tem fundamental relevância para garantir às pessoas deficientes em todos os contextos, inclusive o educacional, o acesso, a permanência, a qualidade na oferta de serviços, e sobretudo reconhecimento e respeito, ou seja, que seus direitos sejam assegurados como a quaisquer cidadãos.

Em 20 de dezembro de 1961, por meio de sanção do projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, foi criada a primeira LDBEN- Lei nº 4.024/61, que entre outras questões, colocava em seu texto segundo a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), a seguridade aos excepcionais do direito à educação com preferência deste atendimento no sistema geral de ensino. Esta LDBEN foi modificada pela Lei nº 5.692 de 1971, que estabelecia atendimento especial àqueles que devido a suas deficiências físicas e mentais estavam em atraso em relação à idade regular de matrícula e aos superdotados, revelando que a modificação efetivada por esta lei não promovia o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, mas acabava por encaminhá-los para classes e instituições especializadas.

No período que compreendeu o ano de 1973, o Ministério da Educação- MEC, fundou o Centro Nacional de Educação Especial- CENESP, órgão que então ficaria responsável pela Educação Especial no Brasil, onde ações e projetos descontínuos revelavam um caráter assistencialista de cunho integracionista, permanecendo assim a ideologia da necessidade de políticas especiais para

atender as necessidades dos alunos com deficiência e com superdotação, apesar de haver uma política pública de acesso total à educação preferencialmente na rede de ensino regular, já que esta rede de ensino não foi capaz de estruturar um atendimento especializado neste núcleo que atendesse as demandas educacionais destes alunos.

Em 1988, com a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil, sendo esta a lei de supremacia no país, fica estabelecido como um dos seus princípios fundamentais segundo seu Art. 3º, Inciso IV “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988). Já especificamente para tratar o que diz respeito à educação pode-se ver no Cap. III, Seção I, Art. 205 que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). O Art. 206 desta mesma Seção, Inciso I estabelece “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, e o Art. 208 em seu Inciso III coloca o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988).

No ano de 1990, duas normativas que muito contribuíram para o trato da Educação Especial foram promulgadas, a Lei nº 8.069, Estatuto da Criança e do Adolescente a nível nacional e a nível mundial a Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem.

Considerada juntamente com a Declaração de Salamanca (1994) uma das principais normativas voltadas à educação a nível mundial, a “Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem”, também conhecida como Declaração de Jomtien, concebida na Tailândia no ano de 1990, discorre e reconhece necessidades que são imprescindíveis à aprendizagem, e diante deste reconhecimento, também assegura a todos os cidadãos do mundo o engajamento para a efetivação dos saberes essenciais a uma vida íntegra e democrática, conforme pode ser observada em seu Art. 1.

Já o Estatuto da Criança e do Adolescente- ECA, Lei nº 8.069 de 1990, determina em seu Art. 53, estabelece que “A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho”, Inciso I “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”; no Art. 54 “É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente, Inciso III “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”; e no Art. 55 que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”, (BRASIL, 1990).

Observa-se nos artigos do ECA acima elencados, que eles estão em plena consonância com as determinações da Constituição Federal de 1988 no que diz respeito à educação e ao atendimento educacional especializado.

Entre os dias 07 e 10 de junho de 1994, na Espanha, foi concebida a Declaração de Salamanca, onde os delegados nomeados para representar instituições governamentais e não governamentais junto a assembleia da Conferência Mundial de Educação Especial, reassumiram o

compromisso da busca de uma Educação para Todos, reconhecendo e enfatizando a necessidade iminente de educação para crianças com deficiência no contexto de Ensino Regular,

[...] aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades, escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas proveem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional (BRASIL, 1994b, n.p.).

Ainda em 1994, é publicado no Brasil a Política Nacional de Educação Especial, que em seu texto apresenta:

Classe comum. Ambiente dito regular de ensino/aprendizagem, no qual também estão matriculados, em processo de integração instrucional, os portadores de necessidades especiais que possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais (BRASIL, 1994a, p. 19).

Vê-se pelo trecho acima que apenas uma parcela do público da Educação Especial teria o acesso garantido às classes regulares de ensino, ou seja, os que independente de suas limitações conseguissem acompanhar o currículo proposto para este ensino, o que demarca mais uma vez a segregação existente dentro de um sistema que busca integrar, já que os alunos precisavam se adaptar ao currículo e não o currículo ser adaptado segundo as demandas educacionais dos alunos com deficiência.

Em 1996, com a reformulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional através da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro, que vigora atualmente, no seu Cap. V, versa sobre as orientações para a modalidade da Educação Especial, onde por meio de seu Art. 59 estabelece que cabe aos sistemas de ensino garantir aos alunos, público alvo da Educação Especial, Inciso “I- currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades” (BRASIL, 1996, n.p.) e em seu Inciso “III- professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (BRASIL, 1996, n.p.).

A Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, ou b, realizada em 1999 no país que a nomeia, prevê em seu texto o combate a todas as formas de discriminação contra a pessoa com deficiência, que segundo seu Art. 1, pode ser entendida como

[...] toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou

percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais (BRASIL, 2021, n.p.).

Estando o texto desta Convenção amparado em outras declarações, protocolos e convenções que versam sobre a temática dos direitos da pessoa com deficiência, considerando as discriminações e preconceitos sofridos por estas pessoas, sustentam que

[...] as pessoas portadoras de deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que estes direitos, inclusive o direito de não ser submetidas a discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano (BRASIL, 2021, n.p.).

O Decreto nº 3.298 também datado de 1999 regulamenta a Lei nº 7.853/89, estabelece a Política Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência, expondo a Educação Especial como uma modalidade educacional que perpassa todos os níveis e modalidades de ensino da Educação Básica, de caráter complementar ao ensino regular.

Em 2001c, a Resolução CNE/CEB nº 2/2001, datada de 11 de setembro, que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, dentre outras importantes colocações para a Educação Especial, dispõe em seu Art. 18, Parágrafo 1º sobre a formação para os professores que atuarão nas classes regulares com a inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais e altas habilidades/ superdotação, colocando como exigência o grau médio ou superior.

Nesta questão, é solicitado que os currículos dos cursos precisam abordar conteúdos referentes à Educação Especial capazes de promover o desenvolvimento de habilidades e valores que permitam a estes docentes a capacidade de contemplar as necessidades educacionais deste público, com valorização da inclusão educacional.

A formação para os futuros docentes busca que eles sejam capazes de promover uma ação pedagógica que atenda as diferentes áreas do conhecimento e ao mesmo tempo as necessidades educacionais especiais dos alunos. É necessário que tenham capacidade de avaliar constantemente o processo educativo voltado à Educação Especial para averiguar a aplicabilidade deste processo e para desenvolverem a habilidade de atuação em equipe, principalmente com os professores especializados na Educação Especial (BRASIL, 2001c, p. 5).

Já a Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, que Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, diz em seu Art. 2º, Inciso II que a formação docente deve proporcionar preparo para o “acolhimento e o trato da diversidade” (BRASIL, 2002, p. 1). Em seu Art. 6º, Parágrafo 3º, Inciso II coloca que a formação deve trabalhar, além dos conhecimentos específicos relacionados a Educação Básica, “conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas” (BRASIL, 2002, p. 3).

No ano de 2003, há a criação do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, pelo Ministério da Educação. O objetivo seria gerir a formação continuada de gestores e educadores das redes municipais e estaduais de ensino no intuito de ofertar uma educação de qualidade, capaz de efetivar a inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação nas classes comuns do ensino regular.

No ano de 2004, o Ministério Público Federal divulga o documento intitulado “O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular”, que trata em suas páginas, da análise das legislações voltadas à Educação Especial e abordam as instruções de cunho pedagógico para as práticas educativas. Este documento objetiva a abordagem das principais legislações e instruções pedagógicas para a Educação Especial na perspectiva Inclusiva, com promoção e construção de sistemas de ensino realmente inclusivos, capazes de atender as demandas e diversidades de todos os estudantes neles matriculados.

No ano de 2007, a Secretaria Especial dos Direitos Humanos, juntamente com o Ministério da Educação, o Ministério da Justiça e a UNESCO divulgam o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, que dentre os Direitos Humanos aplicáveis a todos os níveis e modalidades educacionais, formais e não formais, coloca em pauta no Cap. I a Educação Básica, apresentando como um de seus princípios a necessidade da educação para os direitos humanos abranger as questões da educação formal, das legislações, políticas e ações a ela voltadas, das escolas e das práticas pedagógicas nelas utilizadas no intuito de promover ações pedagógicas com valores fundamentados em consciência e liberdade, que respeitem e valorizem as diversidades e que se voltem a ideais de sustentabilidade e de formação para uma cidadania atuante (BRASIL, 2007, p. 31).

Ainda de acordo com o texto da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008, p. 11), no ano de 2007, através da criação do PAC- Plano de Aceleração do Crescimento, foi divulgado juntamente com o referido Plano, o PDE- Plano de Desenvolvimento da Educação, a proposta de programas e ações em prol da melhoria da qualidade da educação e sua oferta a todos os cidadãos.

O texto da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva Inclusiva coloca como ações voltadas à Educação Especial a formação continuada de professores e criação de sala de recursos multifuncionais. Esta informação pode ser reafirmada no portal do Ministério da Educação, tendo como termos de busca PDE- Educação Especial.

Através de um repositório com característica coloquial, o ministro da educação deste período, Fernando Haddad, com a colaboração de sua equipe de trabalho, agrupa e explicita sobre o PDE, onde coloca que a educação no país foi concebida e vista de forma fragmentada, não permitindo uma visão abrangente sobre o sistema educacional. Frente a esta questão, foram colocadas oposições, das quais a que se refere a Educação Especial mostra que foi o próprio sistema educacional que fomentou o contraste existente entre Educação Regular e Educação Especial como pode ser observado no trecho a seguir

Contrariando a concepção sistêmica da transversalidade da educação especial nos diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino, a educação não se estruturou na perspectiva da inclusão e do atendimento às necessidades

educacionais especiais, limitando o cumprimento do princípio constitucional que prevê a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola e a continuidade nos níveis mais elevados de ensino (BRASIL, 2007, p. 9).

Já o Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007 estabelece a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. No que se refere à Educação Especial, coloca em seu Cap. I, Art. 2º, Inciso IX “garantir o acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas” (BRASIL, 2007, n.p.).

Promulgada no Brasil pelo Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adotada pela ONU em 13 de dezembro de 2006, e anexada ao supracitado Decreto (BRASIL, 2009), no que concerne à educação, diz no Art. 24, Item 1, dos quais merece destaque a alínea *a*: “O pleno desenvolvimento do potencial humano e do senso de dignidade e autoestima, além do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos, pelas liberdades fundamentais e pela diversidade humana” (BRASIL, 2009, n.p.). Já a alínea *a* do Item 2 expressa que serão asseguradas às pessoas com deficiência que elas “não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino primário gratuito e compulsório ou do ensino secundário, sob alegação de deficiência”, (BRASIL, 2009, n.p.). O Item 3 estabelece que será garantido pelos Estados Partes a possibilidade de as pessoas com deficiência adquirirem habilidades sociais e práticas indispensáveis para que sua participação no sistema de ensino e na sociedade seja igualitária e plena (BRASIL, 2009).

Compendiadas as legislações nacionais e internacionais consideradas aqui pela sua importância nos cenários social e cultural, com ênfase no contexto educacional em que as pessoas com deficiência no Brasil e no mundo convivem, é possível observar que elas buscam colocar a pessoa com deficiência no mesmo patamar de direitos das demais pessoas, buscando pela sua inclusão, assegurar a igualdade de direitos.

### **1.3 Alguns dos desafios que atravessam a práxis na educação especial considerando o cenário do ensino regular identificados pela ótica docente**

No intuito de levantar alguns conhecimentos que até então foram concebidos em torno da discussão da Educação Especial e Inclusiva no contexto do Ensino Regular considerando a perspectiva docente, encaminhou-se a busca e a identificação de empasses enfrentados pelos docentes e que ainda se fazem presentes nas práticas desta modalidade de educação, sendo considerados estudos realizados em tempos distintos, objetivando a percepção através do tempo cronológico de suas publicações, a evolução das considerações em torno do problema de pesquisa.

Nos dizeres de Glat (2007), em sua obra “Educação Inclusiva: Cultura e Cotidiano Escolar”, esta autora aponta que uma das dificuldades enfrentadas na Educação Especial e Inclusiva no âmbito do Ensino Regular, dentre outras, é a formação inicial dos docentes, que acaba por ser insuficiente para atender a atual demanda da diversidade do público desta modalidade.

Glat (2007), ainda menciona nesta publicação que as matrículas da Educação Especial no ensino regular crescem consideravelmente. Há um crescimento discreto nas etapas da Educação Infantil- Creche e Pré Escola, e nas etapas de Educação de Jovens e Adultos (Ensino Fundamental e Ensino Médio).

Outra questão apontada na obra de Glat (2007) é a pouca quantidade de teóricos disponíveis que versem sobre as práticas pedagógicas no dia a dia escolar e sobre a realidade cultural educacional brasileira, visto a necessidade de analisar e refletir sobre a complexidade de efetivar a inclusão de alunos com deficiência nas classes regulares, garantindo então que o processo de ensino- aprendizagem seja significativo.

Já Zaniolo e Dall’Acqua (2011), enfatizam no Capítulo I de sua publicação “Inclusão Escolar: Pesquisando políticas públicas, formação de professores e práticas pedagógicas”, que apesar de estar amparada por lei, a inclusão dos alunos da Educação Especial no Ensino Regular ainda não é realizada adequadamente e com qualidade como está indicada em várias legislações e direções estruturadas pelas políticas educacionais vigentes.

Outra questão apontada no Capítulo IV deste mesmo teórico é o fato da existência de docentes que não possuem formação em pedagogia, visto que esta licenciatura é responsável pela formação dos professores em nosso país.

Os supracitados autores enfatizam que muitos professores de Educação Especial são licenciados em outras áreas e assim buscam na pós-graduação em Educação Especial, conhecimento para atuar. Segundo estes autores, infelizmente o conhecimento advindo de muitas pós-graduações são realizados apressadamente e se tornam insuficientes, não permitindo aos professores efetivarem um trabalho docente que consiga atender às diversas necessidades dos alunos com deficiência, transtornos globais e altas habilidades/ superdotação. São demandas que estes alunos apresentam no contexto escolar e que necessitam então de ações pedagógicas diferenciadas.

Outro fato apontado neste capítulo é a formação generalista, onde os cursos de pós-graduações, na maioria das vezes, não se embasam em pesquisas e estudos para estruturar o currículo de seus respectivos cursos, não permitindo também tempos suficientes para aprofundamento nas temáticas propostas. Outro fator importante mencionado por Zaniolo e Dall’Acqua (2011), é a necessidade de reflexão e atuação conjunta entre professor de educação especial e de educação regular.

Já Matos e Mendes (2015) buscaram levantar e elucidar as demandas que os docentes atuantes na Educação Inclusiva apresentam, tomando como ponto de partida a consideração da implementação de políticas públicas para a Inclusão Escolar, o que fomentou o crescimento de alunos da Educação Especial em classes comuns. Matos e Mendes se colocaram no contexto cotidiano de seis professoras de classes comuns dos anos iniciais do Ensino Fundamental com suas respectivas turmas, onde o trabalho é desenvolvido juntamente com alunos com NEE’s (Necessidades Educativas Especiais) e os profissionais do Núcleo de Inclusão da Secretaria Municipal de Educação, em três instituições de uma cidade do sul da Bahia.

Na concepção construída pelas supracitadas autoras que tiveram como embasamento o resultado da pesquisa, este foi um acontecimento que revelou limitações e contradições no sistema

educacional brasileiro, onde os atores e autores educacionais são desafiados a construir novas concepções, capazes de responder às demandas do cotidiano escolar, considerando situações e o processo de ensino-aprendizagem para a diversidade. Neste sentido, os dados que compuseram o relato foram coletados a partir de técnica de observação participante, diário de campo, entrevista semiestruturada e questionário.

A conclusão produzida através do resultado desta pesquisa indicou que este contexto apresenta conquistas e contradições no aspecto da inclusão. Os avanços e limitações observados são frutos da política gerida pela esfera municipal, e as práticas e ações adotadas pela equipe responsável pela Educação Especial considerando o contexto analisado, podem ser reelaboradas ou ampliadas. Os docentes apresentam como demanda o melhor conhecimento acerca das políticas públicas de formação e demandas para a área psicológica.

As autoras do artigo intitulado “As proposições de uma escola inclusiva na concepção de professores de educação especial: algumas problematizações”, Thesing e Costas (2018), buscaram através de seu trabalho evidenciar situações vivenciadas no âmbito da Educação Especial e Inclusiva. As autoras realizaram pesquisas com docentes atuantes na Educação Especial em diferentes realidades escolares, problematizando pontos triviais com o intuito de identificar e refletir sobre situações cotidianas para atestar a veracidade das circunstâncias encontradas no âmbito da Educação Especial e Inclusiva das realidades pesquisadas.

Os apontamentos por parte dos docentes que participaram das pesquisas levaram as supracitadas autoras a conceberem que ainda não existe uma estruturação efetiva para a Educação Especial, ou seja, ainda não é notado por estes docentes a organização que se volta a esta modalidade educativa.

Também foi apontado a sobrecarga de responsabilidade posta nestes profissionais, onde eles e as instituições escolares acabam sendo responsabilizados por mais que o trabalho com o conhecimento e com o processo de ensino-aprendizagem, mas com tudo o que permeia a inclusão.

Ainda de acordo com o resultado da pesquisa realizada, estão indicados pelos docentes outros desafios que infiltram suas práticas pedagógicas, como formação específica e contínua, falta de apoio, de tempo, de diferentes saberes e conhecimentos, os quais poderiam vir através das formações continuadas, de espaço para desenvolver atividades específicas e direcionadas, e mesmo da própria inclusão, mostrando que a realidade de muitas instituições, apesar da garantia deste direito, não conseguem efetivar a inclusão de todos os alunos, inclusive o público da Educação Especial.

De acordo com Marinho (2018), que utilizou além da pesquisa bibliográfica o estudo investigativo por meio de entrevistas semiestruturadas, demonstrou por meio de seus estudos que um dos maiores desafios para a Educação Especial na perspectiva Inclusiva são a falta de preparação dos professores para receber em suas classes alunos com deficiência, a falta de materiais pedagógicos adequados bem como de estrutura física das instituições e até mesmo as políticas públicas, que determinam ações, mas não dão suporte adequado para implementá-las.

Já o artigo “A universidade enquanto formadora e transformadora de professores para a educação inclusiva na atualidade” de Mello *et al.* (2019), vem corroborando com os demais autores

e obras supracitados em uma perspectiva mais atual, atribuindo os desafios que ainda persistem na efetivação da Educação Especial e Inclusiva, a formação inicial dos docentes, mas expondo um ponto chave, antes não mencionado nas demais obras que também embasam este referencial, que é a não adesão de itens propostos para formar um currículo inclusivo sugerido pelo documento norteador do Ministério da Educação “Proposta de inclusão de itens ou disciplinas acerca dos portadores de necessidades especiais nos currículos dos cursos de 2º e 3º graus. Estas seriam, segundo Mello *et al.* (2019), apenas proposições que na prática não são realizadas, mas que em suma, poderiam beneficiar a formação docente para que esta atendesse a demanda diversificada de alunos com necessidades educacionais especiais.

## 1.4 Considerações finais

Ao corroborar as questões apontadas como desafiadoras na práxis da Educação Especial no contexto do Ensino Regular, com as legislações pertinentes a esta questão, foi possível conceber que diante do atual cenário educacional brasileiro, onde de acordo com as estatísticas produzidas anualmente pelos censos escolares, a cada ano o número de matrículas de alunos da Educação Especial na rede regular de ensino tem crescido em suas diferentes etapas e modalidades. Acredita-se que é imprescindível que além do acesso e da permanência, também a qualidade da educação ofertada seja assegurada, mas não só através das palavras contidas nos textos das legislações e políticas públicas que a ela se referem, mas que seja assegurada na prática real.

Para que a prática produza uma educação de qualidade para os alunos da Educação Especial, é importante investigar e analisar periodicamente os motivos que interferem e até mesmo impossibilitam que isto se concretize. Entende-se que a educação é um desafio que necessita de constante análise e reflexão, pois atende às necessidades educacionais dos diferentes indivíduos que nela ingressam, pois cada um possui suas necessidades e individualidades, que precisam ser conhecidas e compreendidas para que então se adapte, modifique, refute ou complemente os currículos e as metodologias utilizadas no processo educacional para que este atenda o que se propõe a realizar. Ao trabalhar com o público da Educação Especial, os desafios encontrados pelos docentes em suas práticas não são mais preocupantes e críticos do que os que comumente se encontram na prática com os demais alunos; são apenas diferentes e por isso precisam ser identificados para que resoluções sejam pensadas e produzidas.

Ao pensar nesta premissa e ao referi-la aos desafios apresentados pelos docentes nos estudos de Glat (2007), Zaniolo e Dall’Acqua (2011), Matos e Mendes (2015), Thesing e Costas (2018), Marinho (2018) e Mello *et al.* (2019), estando entre eles a trajetória da formação acadêmica destes profissionais, que muitas vezes não abrange os conhecimentos necessários para uma atuação segura com o público da Educação Especial, acrescentada pelo desconhecimento acerca das políticas que versam sobre a esta formação, a falta de conhecimento a respeito das diferentes deficiências que integram o perfil dos alunos da Educação Especial e a falta de recursos pedagógicos e materiais necessários para o trabalho educacional com estes alunos, é importante reforçar que os cursos de formação inicial e continuada precisam fomentar os currículos a respeito dos conhecimentos necessários para atuar com a diversidade constante na Educação Especial, proporcionar aos docentes a oportunidade de aperfeiçoamento de suas práticas e conhecimento

de novas, por meio de cursos, seminários, grupos de estudos, podendo estes ser de iniciativa, tanto das esferas governamentais, quanto dos sistemas de ensino e instituições escolares, ou mesmo rodas de conversa, que possibilitem aos docentes o compartilhamento de experiências advindas da práxis.

## Referências

ALARCÃO, I. (Org.). **Escola Reflexiva e nova Racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Especial. **Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes**. 1975. Disponível em: <[portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec\\_def.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_def.pdf)> Acesso em: 20 de fev. 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)> Acesso em: 12 de abr. 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm)>. Acesso em: 12 de abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. 1994a. Disponível em: <<https://encurtador.com.br/vINUX>> Acesso em: 11 de abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Especial. **Declaração de Salamanca**. 1994b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em: 09 de abr. 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 01 de mai. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/ CEB 17/2001a**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>> Acesso em: 03 de mai. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001b** (Convenção da Guatemala). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/decreto3956.pdf>> Acesso em: 09 de abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. 2001c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>> Acesso em: 03 de abr. 2020.

- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2011d**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>> Acesso em: 13 de abr. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Resolução CNE/ CP Nº1, de 18 de fevereiro de 2002**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP012002.pdf>> Acesso em: 13 de abr. 2021.
- BRASIL. Ministério Público Federal. **O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular**. 2004. Disponível em: <<https://encurtador.com.br/flnRT>> Acesso em: 12 de abr. 2021.
- BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm)> Acesso em: 11 de abr. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>>. Acesso em: 10 de abr. 2021.
- BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 6.949 de 27 de agosto de 2009**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato20072010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2009/decreto/d6949.htm)> Acesso em: 09 de abr. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Educação Inclusiva – Apresentação**. s.d. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-especial-sp-598129159/programas-e-acoes?id=250>>. Acesso em: 12 de abr. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Plano de Desenvolvimento da Educação – razões, princípios e programas**. s.d. Disponível em: <<https://encurtador.com.br/fxZ47>> Acesso em: 13 de abr. 2021.
- CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. A Pesquisa: Noções Gerais. Capítulo III. *In*: CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia Científica**, p. 19-32. 3. ed. São Paulo: Editora McGraw-Hill Ltda., 1983.
- GATTI, B. A. *et al.* **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.
- GLAT, R. **Questões Atuais em Educação Especial VI**. Educação Inclusiva: Cultura e Cotidiano Escolar. Rio de Janeiro: Letras, 2007.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. Métodos de Coleta de Dados: observação, entrevista e análise documental. *In*: LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**, p. 25-44. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária LTDA, 1986.

- MARINHO, M. F. B. **Inclusão de Crianças com Deficiência nos Primeiros Anos do Ensino Fundamental em Escola Pública**: dificuldades apontadas por professores. 2017. 214f. Tese (Doutorado em educação/Psicologia da educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.
- MATOS, S. N.; MENDES, E. G. Demandas de Professores Decorrentes da Inclusão Escolar. *Rev. bras. educ. espec.*, Marília, v. 21, n. 1, p. 9-22, mar. 2015.
- MELLO, A. F. G. *et al.* A universidade enquanto formadora e transformadora de professores para a educação inclusiva na atualidade. *In: MELLO, A. F. G. et al. Brazilian Journal of Development*, Curitiba, v. 5, n. 9, p. 14031-14045, set. 2019.
- THESING, M. L. C.; COSTAS, F. A. T. As Proposições de uma escola inclusiva na concepção de professores de educação especial: algumas problematizações. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 99. n. 252, p. 277-293, Brasília, mai./ago. 2018.
- UNESCO (Org). **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. 1990. Disponível em: <[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por)> Acesso em: 09 de abr. 2021.
- UFLA – Universidade Federal de Lavras. Biblioteca Universitária. **Manual de normalização e estrutura de trabalhos acadêmicos**: TCCs, monografias, dissertações e teses. 2016. Disponível em: <<http://repositorio.ufla.br/jspui/handle/1/11017>>. Acesso em: 05 de fev. 2021.
- UFLA – Universidade Federal de Lavras. **Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia a distância**. 2021. Disponível em: <<https://dade.ufla.br/projetos-pedagogicos-cursos-de-graduacao>>. Acesso em: 05 de fev. 2021.
- UFLA – Universidade Federal de Lavras. **Projeto Político Institucional Universidade Federal de Lavras (2021 - 2025)**. s.d. Disponível em: <<https://ufla.br/pdi>>. Acesso em: 05 de fev. 2021.
- ZANIOLO, L. O.; DALL'ACQUA, M. C. **Inclusão Escolar**: Pesquisando políticas públicas, formação de professores e práticas pedagógicas. 1. ed. Jundiaí: Paco Editorial, 2011.

# 2

## PERSPECTIVAS DA ATUAÇÃO DO PROFESSOR APOIO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM UM MUNICÍPIO SUL MINEIRO

Deneide Maria dos Santos Souza  
Adriana Pryscilla Duarte de Melo

### 2.1 Introdução

Pretende-se com este estudo apresentar algumas perspectivas da atuação de professores de apoio à educação inclusiva e compreender as ações e práticas desse profissional - que é uma figura relativamente nova no cenário da educação nacional - a partir da observação da atuação desse profissional nas escolas de um município sul mineiro e do trabalho que eles vêm desempenhando no aprendizado dos alunos e conseqüentemente na consolidação da inclusão.

A justificativa para a realização deste trabalho deu-se por um desejo de compreender o papel desse profissional da educação nesse município sul mineiro, entendendo melhor as políticas que possibilitam seu ingresso na escola, as implicações práticas dessa política e de que maneira elas influenciam a atuação docente.

Acredita-se que o professor apoio é uma peça fundamental no espaço escolar, devendo integrar os alunos com deficiência em um ensino e aprendizagem saudável, valorizando o aluno, entendendo suas dificuldades e limitações e buscando meios para fazer com que o aluno possa ir concretizando a aprendizagem no decorrer do tempo. Dessa forma, tem-se a seguinte indagação como questão de pesquisa: Na prática, as ações do professor apoio em um município sul mineiro, estão de acordo com as atribuições previstas na lei?

Assim, tem-se como objetivo descrever o papel do professor apoio na educação inclusiva e especificamente, descrever as legislações que possibilitam a escola ter um professor apoio, verificar qual deve ser a formação do professor apoio, descrever como é o trabalho do professor apoio em um município sul mineiro durante a pandemia.

Este estudo teve como base uma pesquisa bibliográfica e um levantamento de dados para encontrar estudos, pesquisas e práticas de ensino que abordaram o assunto em tela e assim propiciar o alcance dos objetivos que foram propostos. Inicialmente sendo feita uma revisão bibliográfica para descrever as legislações que regem o trabalho do professor apoio, bem como discorrer sobre o significado da educação inclusiva nessa relação.

Posteriormente será apresentado o levantamento de dados, elaborado no contexto da pandemia da Covid-19, que assola nosso país. Buscou-se informações junto à coordenação pedagógica das escolas municipais e estadual desse município, bem como contato realizado com

as professoras apoio por meio de ligações telefônicas e mensagens via aplicativo. Coletou-se assim, informações necessárias ao desenvolvimento da pesquisa, e dessa forma, descritos o trabalho e o papel destes profissionais neste município sul mineiro.

Como postula Preti (2006, p. 9) a pesquisa bibliográfica “é um tipo de pesquisa conduzido principalmente através do uso de material escrito. Seu objetivo é conhecer e analisar as principais contribuições teóricas existentes sobre determinado assunto, tema ou problema”. Sendo assim, pode-se dizer que se configura em um estudo sistemático com base nos materiais, a fim de obter conhecimento sobre o assunto, para discorrer a pesquisa. Este trabalho se deu mediante leitura de livros, revistas, artigos, periódicos e legislações, ressaltando os pontos pertinentes ao assunto em estudo, tais como Almeida (2011), Cunha (2014), além de documentos normativos.

Este trabalho está apresentado por meio de introdução, desenvolvimento - onde serão discutidas algumas legislações e bases teóricas deste estudo, bem como as perspectivas da atuação do professor apoio nas escolas de um município sul mineiro e como eles lidam com a educação inclusiva, e as considerações finais.

## 2.2 Professor apoio: educação inclusiva, legislação, formação e atuação

Quando se fala em educação inclusiva, logo vem em mente o caráter assistencialista que permeava a educação das pessoas especiais em meados do século XVIII, pois nesta época, as pessoas eram vistas como incapazes de aprender. Portanto, na maioria das vezes não frequentavam o ensino regular, mas sim, escolas especiais como a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), porém muitas cidades não ofereciam esse ensino. Com o passar do tempo, foram surgindo regulamentações para que essas pessoas começassem a serem vistas como capazes e inseridas no ensino regular.

A Declaração de Salamanca (1994) foi um documento que apontava as necessidades de políticas públicas e educacionais para atender as pessoas especiais de modo igualitário. Tal declaração destaca a necessidade de inclusão educacional desses indivíduos (SANTOS; TELES, 2012). Posteriormente, a Constituição de 1988 em seu artigo nº 208, estabelece que “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988, n.p.).

Em seguida, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 em seu capítulo V, traz todo um aparato reforçando a necessidade de inclusão na educação, bem como, regulamentando-a. No entanto, em 2001 foram criadas as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, que regulamentam a inclusão dos alunos com deficiência em todas as etapas do ensino, além de assegurar condições necessárias para uma educação de qualidade, sendo um grande marco para a educação especial no Brasil.

Quando se fala em inclusão no ambiente escolar, logo se pensa em uma adaptação em todo o contexto escolar, desde a estrutura física para acessibilidade da Instituição até a metodologia de ensino, assim Almeida (2011) pontua:

A inclusão requer mudanças sistemáticas na maneira como as escolas são organizadas e administradas, há necessidade de alterações envolvendo, sobretudo, a comunidade escolar. Trabalhar com a diferença, no sentido pleno, é entender que o ensino, o apoio, os recursos didático-pedagógicos, a metodologia, a proposta curricular e a própria avaliação da aprendizagem devem beneficiar a todos e não apenas a “alguns” (ALMEIDA, 2011, p. 533).

Corroborando com as ideias de Almeida, a inclusão em contexto escolar antes de qualquer flexibilização de conteúdos é a capacidade de todos os atores da escola em conviver e respeitar as diferenças. Partindo desse princípio básico sobre lidar com a diversidade no cotidiano escolar, em uma perspectiva de direitos e deveres para todos os seres humanos, tem-se então a verdadeira inclusão, onde não há rotulações e estereótipos sobre a pessoa com deficiência, enxergando assim o aluno com deficiência apenas como mais um aluno da escola, sobretudo aceitando e valorizando as vivências e aprendizagens já adquiridas.

A escola e todo o corpo escolar devem ser capazes de receber bem essas diferenças e oportunizar aos discentes um ensino de qualidade, um ambiente sadio e humano. Porém, o que muitas vezes acontece é que o corpo escolar possui uma dificuldade em lidar com a diferença, transformando assim suas ações em grandes apatias, o que favorece a uma inserção e não inclusão escolar.

É importante salientar que a criação de uma rede de apoio nas escolas configura uma ação extremamente importante no fazer pedagógico. Ter uma equipe multidisciplinar na escola propicia a troca de ideias e informações das crianças em pontos diversos sobre suas fases, gostos, afinidades e sobre os seus desenvolvimentos. Isso possibilita promover novas atividades, que farão com que a criança alcance um salto qualitativo no psiquismo, imediatamente superior à fase anterior, e com isso atingir novas aprendizagens. Essa é uma questão que avalia a aprendizagem das crianças, sobretudo aponta a fase de aprendizagem que ela está, de forma a não frustrá-la, impondo a ela atividades que estão além das suas capacidades para aquele momento.

Nesse sentido se torna importante que a escola lance mão do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), pois através da elaboração de tal documento além de se ter um diagnóstico das aprendizagens dos alunos da educação especial, irá auxiliar na avaliação e condições que os alunos possuem para as aprendizagens.

O PDI deve ser cuidadosamente construído por todos aqueles que fazem parte do processo de escolarização do aluno, pautando-se para a sua elaboração no histórico de vida do aluno, nas avaliações realizadas por ele e em todas as atividades diagnósticas realizadas durante os períodos letivos. Em caso de transferência, o aluno deve levar consigo seu PDI, a fim de guiar o ensino desse aluno na nova escola (MINAS GERAIS, 2020).

Outro ponto importante a ser considerado quando se fala em pessoas com necessidades especiais é a própria visão de mundo e de si que eles têm, sendo que, há uma tendência de que esses indivíduos se enxerguem como os outros os enxergam, ou seja, na grande maioria das vezes coberta de preconceitos e estereótipos resultando em uma limitação e exclusão de si próprios. Diante disso, é necessário que os docentes tenham sempre boas expectativas sobre a realização escolar do aluno, buscando sempre incentivá-los a buscarem o seu melhor cada vez mais.

## 2.2.1 Legislação acerca da atuação do professor apoio nas salas de aula

A Constituição Federal, leis, diretrizes, decretos, normas, documentos norteadores, portarias, resoluções, instruções, pareceres e declarações orientam e auxiliam na efetivação do direito à educação de todos os alunos e orientam as condições de igualdade para a inclusão educacional com qualidade, sendo que, atualmente a legislação brasileira direciona-se pelo atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns das escolas (COSTA; FRANKE, 2015). No entanto, é preciso ter em mente que não adianta apenas se adequar às regras, bem como à escola, é preciso romper barreiras e extinguir o preconceito.

Um grande passo para uma mudança é o reconhecimento da necessidade na criação de alternativas para o acesso de todos à educação. Dessa forma, as instituições escolares precisam se adequar e estar atentas às legislações para atender os alunos com necessidades especiais. Abaixo, serão mencionadas algumas regulamentações importantes para possibilitar a escola a ter o professor apoio.

Conforme já mencionado acima, a Constituição de 1988 traz o Atendimento Educacional Especializado na rede regular de ensino. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 já vem reforçando em seu artigo 58 e 59, a necessidade de um profissional de apoio na educação regular, conforme retrata em seu artigo 58 parágrafo 1º “haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial” e em seu artigo 59, inciso III “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (BRASIL, 1996, n.p.). Já em 1999, foi criado o decreto nº 3.298 que dispõe em sua seção II do acesso à Educação, onde em seu parágrafo 4º discorre “a educação especial contará com equipe multiprofissional, com a adequada especialização, e adotará orientações pedagógicas individualizadas” (BRASIL, 1999, n.p.). Portanto, tal decreto já traz as orientações pedagógicas individualizadas, ou seja, entende-se aí a figura do professor apoio.

Em 2001, foi criada a Resolução CNE/CEB nº 2 que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, e enfatiza em seu artigo segundo que “os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos” (BRASIL, 2001a, p. 1).

Em 2002, foi promulgada a Lei nº 10.436, que dispõe sobre a Língua brasileira de sinais (Libras) e reconhece a língua de sinais como meio legal de comunicação e expressão, além de outros recursos de expressão a ela associados, ou seja, um grande passo para a educação dos alunos surdos/mudos. Ainda em 2002, o Ministério da Educação (MEC), através da portaria nº 2.678 aprova o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa, bem como, recomenda seu uso em todo território nacional. Em 2009, o decreto nº 6.949, promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e em seu artigo 24,2, d) define que “as pessoas com

deficiência recebam o apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação” (BRASIL, 2009, n.p.).

As escolas do município sul mineiro em estudo, observam todas essas legislações acima mencionadas para se ter o professor apoio, no entanto, toma como base a Resolução nº 4.256 de 09 de janeiro de 2020 que institui as Diretrizes para normatização e organização da educação especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais.

De acordo com essa resolução (2020a) em seu artigo 5º, são princípios e objetivos da educação especial inclusiva, o acesso e a permanência ao ensino em toda a idade escolar da criança sem qualquer discriminação e negligência, receber e ter garantido uma educação com equidade e qualidade de ensino, sem qualquer distinção, sobretudo na promoção das atividades pedagógicas, onde ela deve ser sempre elaborada levando em consideração as especificidades de aprendizagem dos discentes.

Assim, promover a inclusão das crianças com deficiência na sala de aula regular de ensino é propiciar a esses discentes as mesmas oportunidades de aprendizagens que as outras crianças. Propiciar um currículo, cujos conteúdos não os segregam, mas que passam por adaptações pedagógicas de forma a suprir as especificidades de aprendizagem das crianças com necessidades especiais de aprendizagem. De forma singular e dessa maneira a escola cumpre o seu papel de formadora para além de uma socialização e uma mínima capacitação.

### 2.2.2 Formação do professor apoio

O professor apoio deve desempenhar um papel extremamente importante na vida escolar das crianças com necessidades especiais, a fim de que elas possam se desenvolver em todos os aspectos: cognitivo, afetivo, físico e social. Assim, Cunha (2014, p. 101) pontua que “não há como falar em inclusão sem mencionar o papel do professor”. Sendo assim, é notório que esse profissional tem condições de atuação que possam suprir os desafios que esse nível de ensino requer.

Não distante, é comum ouvir entre os professores que eles não se sentem preparados para lidar com o ensino na educação especial. Essa questão nos leva a saber que cada vez mais, faz-se necessário que esse profissional busque novos conhecimentos, novas didáticas a fim de aprimorar o seu fazer docente, bem como todo o corpo escolar – supervisores, diretores, merendeiras, monitores e demais colaboradores, que vivenciarão o cotidiano dessas crianças.

O professor apoio:

[...] deve ser um profissional habilitado ou especializado em educação especial, que trabalha com o aluno deficiente que precise de apoio intenso e contínuo e que esteja inserido em salas regulares. Deve auxiliar a criança deficiente, o professor regente e a equipe técnica que por vezes presta atendimento as crianças deficientes. Este deve ser detentor de conhecimentos específicos como código de linguagens e técnicas que possibilitem ao aluno o aprendizado dos conteúdos ensinados (PEREIRA NETO, 2009 apud FREITAS, 2013, p. 44).

A formação do professor apoio é muito importante no processo de ensino e aprendizagem do aluno com necessidades especiais de aprendizagem. No entanto, Fantinato (2014, p. 14) enfatiza que “além da competência técnica promovida pelo conhecimento científico, é necessário que o professor incorpore a convicção da importância da aprendizagem para que se efetivem as mudanças na realidade em que atua”.

Tal aprendizagem deve ser voltada na autonomia do aluno com necessidades especiais, sendo assim, é preciso que o professor apoio saiba conduzir o fazer pedagógico, pois nada adianta acompanhar o aluno, mas não ter o conhecimento e habilidades para tornar sua aprendizagem significativa. Dessa forma, o professor apoio precisa estar sempre estudando e aprimorando sua formação. A LDB (1996) em seu artigo 58, parágrafo 1º discorre sobre o serviço de apoio especializado na escola regular quando necessário, para atender as especificidades de aprendizagem dos alunos da educação especial. E ainda de acordo com esse documento, a respeito da formação do profissional, em seu artigo 59 a Lei de Diretrizes e Bases reconhece a importância de formar professores para atuar na educação especial “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (BRASIL, 1996, p. 19).

O Conselho Estadual de Educação do Mato Grosso do Sul (2019), em sua seção II trata da formação que o profissional de apoio pedagógico especializado deve possuir: ter curso de graduação, licenciatura e pós-graduação na área de educação especial, generalista ou específica. Sendo necessário ainda para a área de surdez, ter certificação de exames oficiais de proficiência em Língua Brasileira de Sinais (Libras). Para o surdocego pós-linguístico é preciso de guia intérprete com proficiência em Libras Tátil e Braille e conhecimentos em Orientação e Mobilidade e em mediação de atividades e adequações de materiais. Para o surdocego pré-linguístico é preciso um instrutor mediador com proficiência em Libras Tátil, Braille e conhecimentos em Orientação e Mobilidade e em mediação em comunicação e socialização. Para cegos ou com baixa visão, professor que atua no ensino de Braille, Soroban, no uso de tecnologias assistivas, na Orientação e Mobilidade, e Atividades de Vida Diária, além de um profissional áudio descritor, ou seja, profissional que atua na descrição de ambientes, de imagens, de projeções, transformando imagens em palavras. Ainda para pessoas cegas ou com baixa visão, é preciso um profissional Transcritor e Revisor de Braille.

Para os alunos com altas habilidades e superdotação é necessário que o professor seja especializado e que suplemente o ensino dessa criança, instigando e propondo sempre novos desafios que fará com que ela desenvolva suas potencialidades. O ensino aos superdotados requer que a escola se atente a possibilidade de matricular esse aluno em uma classe compatível ao nível de ensino em que ele está, e que sejam feitas pela escola, parcerias com universidades ou centros de pesquisas voltadas para a superdotação, a fim de, propiciar projetos e atividades voltadas para os superdotados. Para os alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), os professores especializados ou não, devem ser pacientes, dedicados, falar baixo e usar recursos visuais e concretos para que alunos com TEA possam entender o conteúdo e terem a sua atenção. O ideal é que os professores sejam especializados, visto que dessa forma poderão encontrar melhores intervenções psicoeducacionais e estratégias pedagógicas que possibilitarão o desenvolvimento pleno dos alunos autistas.

“A formação de professores é um elemento essencial para que ocorra uma renovação da educação inclusiva no Brasil” (JESUS, 2004 apud FREITAS, 2013, p. 53). Nesse sentido, a boa formação do professor apoio e a formação continuada é o que define a qualidade do ensino que ele irá ofertar. Buscando sempre propiciar aprendizagens aos alunos que despertem seu interesse e que o façam alcançar experiências pedagógicas que favorecem tais aprendizagens e sobretudo fará com que o professor se sinta seguro e não impotente diante da sala de aula, que contará com uma heterogeneidade de alunos. Uma vez que um professor bem-preparado, com concepções pedagógicas pautado em correntes atuais de ensino compreende que uma sala de aula diversificada é o ambiente ideal para a promoção das aprendizagens e das diferenças e não o vê como sendo um problema, tendo dessa forma uma postura crítica e construtiva a partir dos diferentes conhecimentos.

Uma lacuna na formação do profissional docente impede que ele desenvolva práticas pedagógicas sensíveis às necessidades do aluno. Entende-se dessa forma, que a formação do professor apoio, bem como, sua atualização é de suma importância em seu fazer pedagógico, trazendo conhecimentos e práticas que o tornam capaz de desenvolver um trabalho que traz o aluno por ele acompanhado uma situação, em alguns casos, de igualdade com os demais alunos, sendo uma igualdade muito almejada pela educação.

### **2.2.3 O município sul mineiro e a atuação do professor apoio**

De acordo com o site oficial do município sul mineiro, ele localiza-se no interior do estado de Minas Gerais, região sudeste do país, a sul da capital do estado e sua população em 2013 era de 3.976 habitantes. Este município possui três escolas, sendo duas municipais que atendem creches, a partir de dois anos, até o quinto ano do ensino fundamental; e a escola estadual atende do sexto ano do ensino fundamental ao terceiro ano do ensino médio.

Todas as três escolas do município contam com professoras apoio, sendo quatro nas duas escolas municipais (uma na educação infantil e três no ensino fundamental anos iniciais) e três na escola estadual. O professor apoio possui muitas tarefas que vão desde a observação das necessidades das crianças especiais e auxílio delas até o processo avaliativo, nesse sentido, percebe-se o papel importante desse profissional no ensino e aprendizagem dessas crianças que por meio de seu trabalho têm a possibilidade de desenvolverem suas capacidades que muitas vezes se achava que não seria possível.

Sendo as atribuições do professor apoio:

Atuar de forma colaborativa com os professores da classe comum para a definição de estratégias pedagógicas que favoreçam o acesso do aluno com necessidades educacionais especiais ao currículo e a sua interação no grupo; adaptar/flexibilizar material pedagógico relativo ao conteúdo estudado em sala de aula (atividades, exercícios, provas, avaliações, jogos, livros de histórias, dentre outros) com o uso de material concreto, figuras e simbologia gráfica e construir pranchas de comunicação temáticas para cada atividade, com o objetivo de proporcionar a apropriação e o aprendizado do uso do recurso de comunicação e ampliação de vocabulário

de símbolos gráficos; preparar material específico para uso dos alunos na sala de aula; desenvolver formas de comunicação simbólica, estimulando o aprendizado da linguagem expressiva; prover recursos de Comunicação Aumentativa e Alternativa; garantir a utilização de material específico de Comunicação Aumentativa e Alternativa (pranchas, cartões de comunicação e outros), que atendam à necessidade comunicativa do aluno no espaço escolar; identificar o melhor recurso de tecnologia assistiva que atenda às necessidades dos alunos de acordo com sua habilidade física e sensorial atual e promova sua aprendizagem por meio da informática acessível; ampliar o repertório comunicativo do aluno por meio das atividades curriculares e de vida diária; orientar a elaboração de materiais didático-pedagógicos que possam ser utilizados pelos alunos na sala de aula; promover as condições para a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais em todas as atividades da escola; orientar as famílias para o seu envolvimento e a sua participação no processo educacional; indicar e orientar o uso de equipamentos e materiais específicos e de outros recursos existentes na família e na comunidade (MINAS GERAIS, 2014, p. 20).

Para identificar o perfil profissional dos professores de apoio que atuam no município, foi realizada uma conversa informal com cada uma delas via *WhatsApp*, a fim de conhecer melhor a formação desses profissionais, constatou-se que:

**Quadro 2.1** – Caracterização do profissional docente de apoio da rede estadual de ensino.

PROFISSIONAIS DOCENTES DA REDE ESTADUAL DE ENSINO		
NOME	FORMAÇÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO
Prof. A	Formação em Pedagogia e duas pós-graduações em educação inclusiva com ênfase em comunicação alternativa e atua com Licenciatura plena em educação especial.	4 anos.
Prof. B	Licenciatura em Pedagogia, Licenciatura em Educação Especial, pós-graduação em Educação Inclusiva e Especial, curso de capacitação e Aperfeiçoamento em Educação Especial Deficiências Múltiplas, curso de capacitação e Aperfeiçoamento em transtornos globais do Desenvolvimento, Cursos de: Autismo – Aspectos Pedagógicos, Tecnologia Assistiva, Transtorno por déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), comunicação alternativa e tecnologia assistiva.	10 anos.
Prof. C	Licenciatura em Pedagogia e duas licenciaturas em Educação Especial; pós-graduação em Educação especial e Inclusiva e em Educação Especial e psicomotricidade.	11 anos.

Fonte: elaboração própria (2021).

O município conta também com a sala de Recursos Multifuncionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), localizado na escola estadual. A professora do AEE é formada em

Normal Superior, Licenciatura Plena em Pedagogia e Licenciatura Plena em Educação Especial e atua na educação especial há 11 anos.

**Quadro 2.2** – Caracterização do profissional docente de apoio da rede municipal de ensino.

PROFISSIONAIS DOCENTES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO		
NOME	FORMAÇÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO
Prof. D	Graduação Normal Superior e Pedagogia, pós-graduação em Educação Especial e Inclusiva. Cursos de: Língua Brasileira de Sinais, Deficiência Intelectual, Educação Especial Inclusiva, Comunicação Alternativa e Tecnologia Assistivas, Autismo (TEA), Dificuldade de Aprendizagem, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), Avaliação do Desenho Infantil, Práticas Inclusivas, Atuações Práticas no TEA, Português como Segunda Língua para o Surdo, Deficiência Intelectual, Inclusão Social, Oficina Integralidade de Ações no Ciclo de Vida da Pessoa com Deficiência Intelectual.	5 anos.
Prof. E	Formação Normal Superior e pós-graduação em Educação Inclusiva, atualmente está cursando graduação em Educação Especial.	1 ano.
Prof. B	Licenciatura em Pedagogia, Licenciatura em Educação Especial, pós-graduação em Educação Inclusiva e Especial, curso de capacitação e Aperfeiçoamento em Educação Especial Deficiências Múltiplas, curso de capacitação e Aperfeiçoamento em transtornos globais do Desenvolvimento, cursos de: Autismo – Aspectos Pedagógicos, Tecnologia Assistiva, Transtorno por déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), comunicação alternativa e tecnologia assistiva.	4 anos.
Prof. F	Formação em Licenciatura em Pedagogia, segunda licenciatura em Educação Especial, pós-graduação em Neurociência aplicada a aprendizagem, pós-graduação em Neuropsicopedagogia Educação Especial e Inclusiva. E alguns cursos na área da educação especial de ACO.	3 anos.

Fonte: elaboração própria (2021).

De acordo com a professora da sala de recursos, as atividades são desenvolvidas no contraturno da escola. Ela faz uso de equipamentos, mobiliários, recursos pedagógicos e didáticos que favorecem a aprendizagem do aluno com necessidades especiais de acordo com a série que atua. A professora em questão foi questionada sobre a participação ou não da professora apoio na sala de recursos junto com a criança, em resposta ela disse que não, uma vez que os atendimentos são feitos no contraturno e que por isso as professoras apoio ficam atarefadas com outros compromissos.

A parceria entre o professor apoio e o professor regente é uma questão que merece atenção, visto que ambas as atuações determinam o desenvolvimento de todas as crianças da sala de aula, sendo elas com necessidades especiais ou não. Posto que, segundo Vygotsky (1998) a interação social favorece o desenvolvimento do ser humano, as vivências favorecem trocas ricas

de experiências e conhecimentos entre as crianças, com isso aprendizagens de suma importância. Essa parceria entre o professor apoio e o professor regente bem estabelecida determina uma atuação profissional em consonância com as necessidades de aprendizagem do aluno com deficiência, uma vez que o diálogo entre esses profissionais propicia descobertas de melhores formas de ensino para que juntos atinjam o aprendizado dos alunos da educação inclusiva.

Desta forma, revela-se a necessidade que as escolas têm de uma formação conscientizadora no que tange a construção do currículo escolar do aluno da educação inclusiva, e o quão importante e significativo é essa construção conjunta, de forma que todos os atores que estão envolvidos diretamente com o processo de escolarização dos discentes possam contribuir para a construção de atividades significativas e sensíveis às necessidades de aprendizagens dos alunos da educação especial. Porém, através do levantamento de dados, revela-se que há uma imprecisão na comunicação entre os professores regentes e as professoras apoio e que a construção do currículo não está sendo elaborada em conjunto.

A figura do professor apoio facilitará o processo de aprendizagem das crianças com deficiência, uma vez que eles serão os mediadores dessa aprendizagem, e segundo Vygotsky a mediação favorece o desenvolvimento da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), e conseqüentemente, a aprendizagem. Assim, a mediação do professor apoio estimulará o conhecimento potencial do aluno, criando a ZDP no educando, e com isso novas aprendizagens. Nesse sentido, a ZPD

[...] é 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 de companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 1998, p. 58).

As aulas presenciais no município sul mineiro, bem como, na maioria dos municípios iniciaram no começo do mês de fevereiro de 2020, porém, ao final do mês de março surgiu a pandemia da Covid-19 que é uma doença causada pelo coronavírus com grande facilidade de contaminação e podendo trazer grandes danos à saúde (BRASIL, 2020). Dessa forma, houve a interrupção das aulas presenciais no município. No entanto, visando dar continuidade ao ensino e aprendizagem, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais criou o documento denominado Plano de Estudo Tutorado (PET) que “consiste em apostilas mensais de orientação de estudo e atividades por ano de escolaridade. Os conteúdos foram baseados no Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)” (BRASIL, 2020). Nas escolas municipais não foi diferente, foi criado o PET, também baseado no currículo e na BNCC, sendo o PET da estadual elaborado pelo Estado e o municipal elaborado pelos professores com a supervisão pedagógica das escolas.

Diante desse contexto, o trabalho das professoras apoio muda de estratégia em meio à pandemia, sendo realizado da seguinte maneira: Após o recebimento dos PET's as professoras apoio fazem uma reformulação deles, ou seja, fazem a adaptação necessária para que seu aluno assistido possa desenvolver as atividades neles contidas. Na escola estadual a própria professora

apoio faz a entrega do PET semanalmente, com as adaptações aos alunos. Além de ficar disponível através do telefone, no horário de aula, para auxiliar a família no ensino tutorado ao aluno, tirando dúvidas, sendo este o contato com os alunos e família. Já nas escolas municipais os PET's são entregues mensalmente na casa dos alunos por um veículo vinculado à Prefeitura Municipal e o canal de comunicação se torna o telefone celular, onde elas têm a oportunidade de tirar as dúvidas dos alunos, fazer o contato com a família além de gravar explicações que são primordiais à aprendizagem e desenvolvimento dos alunos.

As atividades da sala de recurso também foram suspensas por causa da Covid-19, devido a esse motivo as atividades também estão sendo desenvolvidas de forma remota, o contato entre professora da sala de recursos e as professoras regentes estão sendo feitas de forma frequente a fim de esclarecerem os conteúdos que serão abordados nos PETs. É feito também contato diário com os familiares dos alunos para sanar as dúvidas e para saber sobre o desenvolvimento da criança. E para os alunos que têm uma defasagem bem comprometida, é feito pela professora da sala de recursos por videoconferências.

Ressalto que em ambas as escolas as professoras possuem dedicação e empenho para que seus alunos possam se desenvolver intelectualmente, muitas vezes elaborando material concreto, inclusive comprando com seu próprio salário para que a aprendizagem possa se concretizar. Demonstrando assim, o papel importante que exercem para a educação, bem como, para a aprendizagem dos alunos necessitados.

Nesse contexto, segundo as docentes, as metodologias de ensino agora precisam ser ainda mais minuciosas, a fim de facilitar o acompanhamento nos estudos diários pelos pais, que sempre levantam questões e dúvidas acerca das atividades.

Muitas são as dificuldades desse ensino remoto para as famílias e para as crianças, as principais levantadas foram a de que algumas famílias não estão conseguindo de forma efetiva ser mediadora desse ensino. As crianças se entediam facilmente, já que o contexto familiar para o estudo é para as crianças, uma situação que foge às normalidades. Também foi levantada a questão dos recursos pedagógicos ou a falta deles, visto que muitas famílias não conseguem fazer o acompanhamento *on-line*, acabam tendo congestionadas as mensagens diárias dos professores, perdendo as dicas e os vídeos pedagógicos indicados por eles. Outra questão é o fato de as famílias não terem outros recursos pedagógicos para explicar os conteúdos de forma concreta e lúdica, e muitas vezes os pais não sabem como passar tal conteúdo para as crianças.

A avaliação dessas atividades também é um fator preocupante para as docentes, uma vez que não é possível acompanhar, se de fato a criança está interiorizando os conteúdos e aprendendo ou se simplesmente os pais ou outro familiar estão realizando as atividades pelas crianças por não entenderem que as atividades bem instruídas e realizadas é um fator determinante para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. Esses foram os questionamentos mais levantados pelas professoras, e a indisponibilidade de alguns pais de fazerem as tarefas com as crianças e de mandarem os vídeos e fotos das atividades realizadas pelas crianças, para assim obterem sua carga horária escolar cumprida.

## 2.3 Considerações finais

A educação inclusiva ainda é um assunto que deixa o profissional docente inseguro em lidar com essas novas perspectivas no exercício da docência. O fator determinante que fará com que o professor apoio de fato consiga atuar propiciando a promoção de atividades que favoreçam as aprendizagens significativas dos seus alunos é a formação continuada. Contudo, contar com o apoio de uma equipe multidisciplinar ajuda as crianças a se desenvolverem de forma integral e de acordo com as suas próprias especificidades.

O objetivo deste trabalho foi descrever o papel do professor apoio na educação inclusiva em um município sul mineiro, e percebeu-se que esse profissional possui um papel fundamental no ensino e aprendizagem dos alunos, ensinando-os com atenção a fim de sanarem as especificidades de aprendizagens. Quanto aos objetivos específicos de descrever as legislações que asseguram a presença do professor apoio nas salas de aula, observou-se que o município assegura o cumprimento dessas legislações à luz da contratação do professor apoio.

Na verificação da formação desse profissional, constatou-se que todas as professoras possuem a formação adequada para atuar com as especificidades dos alunos atendidos e a maioria das profissionais tem experiência na docência da educação especial. Na descrição do trabalho do professor apoio foi possível perceber que as professoras têm suas atividades pedagógicas inclusivas pautadas sobretudo na Resolução nº 4.256 de 09 de janeiro de 2020, cujos princípios norteadores são a equidade no ensino e a promoção das aprendizagens considerando as especificidades de cada criança.

Com a Covid-19, e conseqüentemente, a suspensão das aulas presenciais, os professores apoio do município enfrentaram algumas dificuldades com as famílias no estudo remoto. Para minimizar esses impasses as docentes fizeram planejamentos mais simplificados, buscando vídeos didáticos para compor as aulas e se disponibilizando para atendimento *online*.

Para a avaliação, observou-se que os professores apoio sempre solicitam aos pais que fotografem as atividades e as mandem para que a criança tenha a carga horária computada. Ainda como forma de avaliar esse ensino remoto, os professores pediram que os pais sempre fizessem contato contando o processo das crianças, suas dúvidas e dificuldades.

Por fim, retomando a pergunta que impulsionou essa pesquisa, sobre se as ações do professor apoio em um município sul mineiro estão de acordo com as atribuições previstas em lei, a resposta é sim. Elas estão de acordo, porém verificou-se alguns impasses que prejudicam a eficácia e eficiência das escolas, como o fato de que o município não conta com profissionais efetivos, todas estão em regime temporário, fato este que muitas vezes dificulta a continuidade da realização do trabalho com os alunos.

Outra questão delicada é a comunicação entre os professores regentes de sala e as professoras apoio que pude verificar que ainda é imprecisa e não existe construção do currículo escolar em conjunto, ainda que a escola propicie esses momentos de construção colaborativos através de reuniões frequentes.

Um outro fato observado e que impacta diretamente a avaliação da aprendizagem nas escolas deu-se pela suspensão das aulas devido a Covid-19, em que a direção escolar não realizou o PDI, documento obrigatório do aluno público da educação especial para o acompanhamento das suas aprendizagens em toda a vida escolar do discente. Para tanto, não há dados que possibilitem fazer uma análise comparativa recente sobre o desenvolvimento das crianças mediadas pelos professores apoio.

Com essa pesquisa pude refletir sobre a importância da instrumentalização teórica da prática docente. Estudar e procurar novas perspectivas de ensino inclusivo enaltece o fazer pedagógico e possibilita aprendizagens significativas aos educandos, com práticas pedagógicas lúdicas, assistivas e um currículo adequado às necessidades de aprendizagem de cada criança e que propiciam a elas condições de superação sobre as expectativas de si próprias. Dessa forma, “é fundamental que o professor nutra uma elevada expectativa em relação à capacidade de progredir dos alunos e que não desista nunca de buscar meios para ajudá-los a vencer os obstáculos escolares” (MANTOAN, 2003, p. 38). Assim sendo, o papel do professor apoio na quebra de estereótipos e paradigmas é extremamente necessário tanto para a vida escolar da criança quanto para o seu desenvolvimento pessoal e social.

## Referências

- ALMEIDA, D. B. de. Relatos sobre “salas alternativas de Educação de Jovens e Adultos” para pessoas com necessidades educativas especiais: um olhar no passado com vistas para o futuro. **Revista Inter Ação**, v. 36, n. 2, p. 525-538, 2011.
- BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 11 de mai. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 13 de mai. 2020.
- BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 3.298 de 20 de dezembro de 1999**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d3298.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm)>. Acesso em: 14 de mai. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. 2001a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em: 13 de mai. 2020.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB 2/2001b**. Seção 1E, p. 39-40. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001.

- BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/l10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm)>. Acesso em: 14 de mai. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Grafia Braille para a Língua Portuguesa**. 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/grafiaport.pdf>>. Acesso em: 14 de mai. 2020.
- BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 6.949 de 25 de agosto de 2009**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm)>. Acesso em: 14 de mai. 2020.
- BRASIL. **Resolução nº 4.256 de 09 de janeiro de 2020a**. Disponível em: <<http://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/4256-20-r%20-%20Public.10-01-20.pdf.pdf>> Acesso em: 12 de set. 2020.
- BRASIL. Ministério da Saúde. **O que é Covid-19**. 2020b. Disponível em: <<https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca#o-que-e-covid>>. Acesso em: 17 de ago. 2020.
- COSTA, M. T. de A.; FRANKE, M.C.G.C. **Legislação e políticas públicas para a diversidade**. 1. ed. Curitiba: IESDE BRASIL S/A, 2015.
- CUNHA, E. **Autismo e inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família**. 5. ed. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2014.
- FANTINATO, T. M. **Formação docente para a diversidade**. 1. ed. Curitiba: IESDE BRASIL S/A, 2014.
- FREITAS, A. de O. **Atuação do Professor de Apoio à Inclusão e os Indicadores de Ensino Colaborativo em Goiás**. 2013. 123f. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2013.
- MANTOAN, M. T. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.
- MATO GROSSO DO SUL. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação nº 11.883, de 5 de dezembro de 2019**. Dispõe sobre a educação escolar de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. Diário Oficial do Estado, n. 10. 056, p. 10 e 25, 23 dez. 2019.
- MINAS GERAIS. **Guia de Orientação da Educação Especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais**. 2014. Disponível em: <<https://encurtador.com.br/fozJZ>>. Acesso em: 02 de mai. 2020.
- MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Plano de Estudo Tutorado**. 2016. Disponível em: <<https://encurtador.com.br/hJQT6>>. Acesso em: 30 de ago. 2020.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Resolução SEE nº 4.256/2020**. Disponível em: <<http://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/4256-20-r%20-%20Public.10-01-20.pdf.pdf>>. Acesso em: 27 ago. 2020.

PRETI, O. **Estudar a Distância**: uma aventura acadêmica. 2006. Disponível em: <<https://encurtador.com.br/ewyBS>>. Acesso em: 02 de mai. 2020.

SANTOS, A. R. dos; TELES, M. M. **Declaração de Salamanca e Educação Inclusiva**. 2012. Disponível em: <<http://geces.com.br/simposio/anais/anais-2012/Anais-077-087.pdf>>. Acesso em: 11 de mai. 2020.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

# 3

## DESAFIOS E ESTRATÉGIAS DURANTE OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL COM CRIANÇAS COM TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE (TDAH) E TRANSTORNO Opositor DESAFIADOR (TOD)

Josyane Aparecida da Silva  
Ana Carolina Samia Faria Souza

Os anos iniciais do Ensino Fundamental são de transição, a criança vem de uma etapa onde aprender ocorre através de atividades lúdicas para uma nova etapa que exige da criança atenção e foco. Alunos com TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade) e TOD (Transtorno Opositor Desafiador) têm alterações comportamentais que podem afetar o ambiente escolar, portanto o artigo pretende compreender quais os desafios encontrados em salas de aula, nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), quando da incidência de alunos com TDAH e TOD e quais as melhores estratégias para manter a harmonia na sala e oferecer uma aprendizagem efetiva.

O interesse pela temática aqui apresentada, se deu pela experiência de vida de uma das autoras, mãe de três filhos, cujo do meio, agora com 15 anos, motivou a pesquisar e entender o que era Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade e Transtorno Opositor Desafiador. Enfrentando muitas idas à escola, psicólogos e outros profissionais, como mãe, ficou confusa, em uma situação que parecia não ter fim. Apontado como desobediente, ouvindo frases de professores como: “seu filho não obedece a ninguém”, e outras que só aumentavam essa angústia. Quando estava terminando o quinto ano do Ensino Fundamental, uma professora, especializada em psicopedagogia, mencionou os termos TDAH e TOD.

A falta de conhecimento das razões que o levava a esse comportamento instigou a pesquisar esses temas e adquirir conhecimento para que com o tempo também possa auxiliar outros pais.

O artigo teve como metodologia a pesquisa bibliográfica. Essa categoria de pesquisa utiliza-se de materiais disponíveis, sobre TDAH e o TOD, partindo dos estudos de autores experientes, como base para aquisição de conhecimento e aprofundamento do tema. Para Pádua (1997 apud MARIGO; BRAGA, 2015, p. 60) “a pesquisa bibliográfica tem por principal objetivo colocar o (a) pesquisador (a) em contato com a produção e o registro bibliográfico sobre um determinado tema de pesquisa”.

A pesquisa bibliográfica é realizada para fundamentar teoricamente o objeto de estudo, contribuindo com elementos que subsidiam a análise futura dos dados obtidos – vai além da simples observação de dados nas fontes pesquisadas, pois imprime sobre eles a teoria e a compreensão crítica do significado neles existentes (LIMA; MIOTO, 2007 apud MARIGO; BRAGA, 2015, p. 61).

Pesquisar é buscar respostas a dúvidas e inquietações, seja para desenvolver um trabalho acadêmico ou pela simples necessidade de obtenção de conhecimentos. Marigo e Braga (2015) consideram a pesquisa bibliográfica como sendo “Uma atividade intencional, histórico-social, de busca, de indagação, de investigação, de reflexão e de autorreflexão, de comunicação que nos permite, no âmbito da ciência, gerar conhecimento(s) para melhor compreensão da realidade estudada” (MARIGO; BRAGA, 2015, p. 62).

Nesse sentido, o presente artigo apresenta como objetivos a busca em compreender o que é Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade - TDAH e o que é Transtorno Opositor Desafiador – TOD, identificar as características dos alunos nos anos iniciais do Ensino Fundamental com TDAH e TOD, entender os desafios que alunos com esses transtornos e professores enfrentam nas relações escolares, reconhecer e propor estratégias para utilizar em sala de aula, tornando o ambiente escolar harmônico e adequado à aprendizagem, através de artigos e livros publicados sobre TDAH e TOD e sua relação com a escola.

## 3.1 Conceituando os transtornos

### 3.1.1 Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade – TDAH

Para Valença e Nardi (2015, p. 20) “as características de crianças e adolescentes com TDAH são atividade motora excessiva, falta de atenção e impulsividade”. Conforme eles mencionam, foi em 1902 que George Still, pediatra inglês, descreveu as características primárias do TDAH e foi entre 1919 e 1920, após uma epidemia de encefalite, que muitos outros pediatras começaram a notar aumento de pacientes com sintomas de hiperatividade, falta de foco e impulsividade, passando a acreditar que esses distúrbios eram decorrentes de uma lesão cerebral. As pesquisas passaram a girar sobre esse entendimento e durou até 1960 como sendo uma “disfunção cerebral mínima”. Em 1980 o termo Transtorno de déficit de atenção surgiu, subdividindo-se em dois grupos: com e sem hiperatividade.

Silva (2014) não vê o TDAH propriamente como doença, pelo seu ponto de vista, o indivíduo com TDAH tem um pensamento mais acelerado, ela ainda destaca histórias de pessoas que se sentem deslocadas por pensamentos e as ações diferentes dos que são consideradas normais. A autora ainda menciona como as pessoas com TDAH são extremamente produtivas e criativas, entretanto apresentam essa qualidade apenas em temas que lhes são interessantes.

Se por um lado o adulto e a criança TDAs tem profunda dificuldade em se concentrar em determinado assunto ou enfrentar situações obrigatórias, por outro podem se apresentar hiperconcentrados em diversos temas e atividades que lhes despertem interesse espontâneo ou paixão impulsiva (SILVA, 2014, p. 26).

Algumas pesquisas sobre o TDAH focam na busca pela causa desse transtorno, embora não ofereçam uma conclusão sobre o tema, entretanto, alguns pesquisadores estabelecem como causas questões genéticas e ambientais. Segenreich, Castro e Nessimian (2015) mencionam que

os estudos supõem um coeficiente de 76% de causa genética por hereditariedade, embora os estudos também remetam como causa, fatores ambientais, familiares e históricos gestacionais.

### 3.1.2 Características de indivíduos com TDAH

São três os aspectos base do TDAH: hiperatividade, desatenção e impulsividade. Em cada indivíduo esses sintomas podem se manifestar mais destacados em um aspecto e menos nos outros, fazendo com que as características predominantes variem de pessoa para pessoa.

O TDAH é caracterizado pela presença de um grupo de sintomas bastante heterogêneos entre si, que podem ser divididos em três grandes grupos: desatenção, hiperatividade e impulsividade. Além desses sintomas, sabe-se também que são muito frequentes sintomas como desorganização, inadequado planejamento de tarefas, comprometimento de percepção de tempo e de memória operacional, além de execução incompleta de tarefas longas e dificuldades em observação e reconhecimento de erros cometidos durante sua realização. Esses sintomas foram agrupados e denominados como disfunção executiva (SEGENREICH; CASTRO; NESSIMIAN, 2015, p. 24).

Além da variação de predominância dos sintomas, ocorre variação na intensidade que pode ser leve, moderada ou grave. Silva (2014) refere-se ao transtorno com a sigla TDA, já que a hiperatividade não é recorrente em todos os casos. Assim como outros autores, ela também caracteriza os três sintomas básicos: desatenção, impulsividade e hiperatividade, podendo esses sintomas se manifestarem fisicamente e/ou mentalmente, relatando que em cerca de 70% dos casos de TDAH manifestados na infância continuam na vida adulta.

O manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais em sua quinta edição (DSM-5) define as características do TDAH como segue:

A característica essencial do transtorno de déficit de atenção/hiperatividade é um padrão persistente de desatenção e/ou hiperatividade-impulsividade que interfere no funcionamento ou no desenvolvimento. A desatenção manifesta-se comportamentalmente no TDAH como divagação em tarefas, falta de persistência, dificuldade de manter o foco e desorganização – e não constitui consequência de desafio ou falta de compreensão. A hiperatividade refere-se a atividade motora excessiva (como uma criança que corre por tudo) quando não apropriado ou remexer, batucar ou conversar em excesso. Nos adultos, a hiperatividade pode se manifestar como inquietude extrema ou esgotamento dos outros com sua atividade. A impulsividade refere-se a ações precipitadas que ocorrem no momento sem premeditação e com elevado potencial para dano à pessoa (p. ex., atravessar uma rua sem olhar). A impulsividade pode ser reflexo de um desejo de recompensas imediatas ou de incapacidade de postergar a gratificação. Comportamentos impulsivos podem se manifestar com intromissão social (p. ex., interromper os outros em excesso) e/ou tomada de decisões importantes sem considerações

acerca das consequências no longo prazo (p. ex., assumir um emprego sem informações adequadas) (APA, 2014, p. 62).

Além das características comuns aos indivíduos com TDAH, outros transtornos podem se apresentar, a essa apresentação simultânea de transtornos, dá-se o nome de comorbidades.

São várias comorbidades que podem acompanhar o TDAH, algumas delas, conforme Torres (2015) cita, são: Transtorno de Humor, Transtorno Bipolar, Transtorno Depressivo, Transtorno Distímico, Transtorno Ciclotímico, Transtorno Obsessivo Compulsivo, Transtorno de Ansiedade, Transtorno Disruptivo, Transtorno Específico de Aprendizagem. Alguns fatos geram controvérsias entre pesquisadores, por exemplo, a taxa de incidência do TDAH, conforme o sexo do indivíduo. Torres (2015) declara que, em pesquisas, o TDAH na infância acomete mais meninos que meninas, já Silva (2014) acredita que essa frequência maior em meninos pode ser pelo fato de que meninas com TDAH geralmente não apresentam a hiperatividade, sendo mais comuns os sintomas de desatenção, o que faz com que muitos casos passem despercebidos.

Para exemplificar essa observação, Silva (2014) relata uma experiência vivenciada por uma professora em sala de aula, ela se preocupava com um aluno que não parava um só momento sentado, encaminhando-o aos profissionais da área da saúde, que o diagnosticaram com TDAH. Nessa mesma sala, uma aluna aparentemente comum, apresentava sintomas de desatenção, dispersão e multiplicidade dos pensamentos, entretanto devido seu comportamento tranquilo não foi considerada para investigação. Casos assim podem ser comuns, já que os sintomas não incomodam a sala de aula ou a convivência social do indivíduo, passando despercebidos por toda vida. Entretanto, alguns aspectos negativos tendem a deixar o indivíduo com um sentimento de inadequação já que recebem apelidos maldosos, estigmatizados, causando danos em sua autoestima.

### 3.1.3 Transtorno Opositor Desafiador – TOD

Transtorno Opositor Desafiador – TOD é um conceito relativamente novo nos estudos de Transtornos Mentais. Conforme Brites e Brites (2019, p. 27) este conceito “foi proposto pela primeira vez na segunda edição do Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais, o DSM-II, publicado em 1972”. Entretanto, mesmo com sua publicação pouco se podia afirmar sobre o TOD, já que não havia estudos e pesquisas suficientes para produzir uma definição correta.

Brites e Brites (2019) informam que apenas em 1980, no DSM-III, que o TOD foi listado como transtorno, entretanto muitos ainda questionavam se era um transtorno ou apenas mau comportamento. Alguns pesquisadores questionavam se o TOD poderia ser uma forma leve de Transtorno de Conduta, conforme relata Brites e Brites (2019). Eles destacam que o DSM-5, trouxe algumas atualizações sobre esse transtorno, agrupando os sintomas em três classes: vingativa, humor irritado/irritável e comportamento argumentativo/desafiador. Com essas definições, compreende-se que esse transtorno é tanto comportamental como emocional. Além desses sintomas, também houve a classificação quanto à gravidade.

Dessa forma pode-se compreender melhor o que é o TOD e como essa condição causa dificuldades no autocontrole emocional perante situações de imposições e cumprimento de normas e regras.

Estudos demonstram que alterações cerebrais foram relatadas em pessoas com TOD. Esses estudos evidenciaram que o TOD está relacionado a “**alterações de atividade/intensidade amígdalo-insular-estrial e deficiência de conexões que envolvem as áreas cerebrais de autorregulação tanto emocional como cognitiva**” (BRITES; BRITES, 2019, p. 36 -37, grifos do autor).

Na prática, essas alterações significam que crianças e adolescentes com TOD sofrem de dois grandes problemas de disfunção cerebral: 1) inabilidade em se autocontrolar frente a frustrações e imposições de autoridade, inabilidade de aceitar resiliência e temperamento positivo situações que envolvem adversidades sociais e desfavorecimento pessoal; e 2) dificuldade em tomar uma decisão eficiente e resiliente entre uma má conduta e julgar a conseqüente punição, levando a uma má conduta de destempero (BRITES; BRITES, 2019, p. 37).

Assim como no TDAH, o TOD também apresenta pesquisas que determinam fatores biológicos e ambientais, como definem Brites e Brites (2019), que mencionam a hereditariedade relatada em 61% dos casos, embora famílias disfuncionais e outras questões associadas ao meio e as pessoas que cuidam desses indivíduos também podem contribuir para o desenvolvimento do TOD. Eles afirmam que esse transtorno é mais comum em pessoas do sexo masculino.

### 3.1.4 Características de Indivíduos com TOD

É importante conhecer as características desse transtorno para ajudar a família, a comunidade e a escola a enfrentarem os relacionamentos difíceis ocasionados pelo TOD. Para compreender o assunto, Brites e Brites (2019) informam que no DSM-5, o TOD é descrito como causador de recorrentes episódios de reações raivosas e de irritação, comportamento excessivamente questionador e desafiador, com índole vingativa.

A característica essencial do transtorno de oposição desafiante é um padrão frequente e persistente de humor raivoso/irritável, de comportamento questionador/desafiante ou de índole vingativa (Critério A). Não é raro indivíduos com transtorno de oposição desafiante apresentarem características comportamentais do transtorno na ausência de problemas de humor negativo. Entretanto, as pessoas com o transtorno que apresentam sintomas de humor raivoso/irritável costumam também demonstrar características comportamentais (APA, 2014, p. 463).

O TOD pode ter algumas comorbidades como: TDAH, autismo, Transtorno de Conduta e Transtorno Bipolar. Entre essas comorbidades, a mais comum é o TDAH, entretanto as características dele podem variar nesses casos.

O TOD é caracterizado por um perfil excessivo, rígido, de desobediência, hostilidade e ameaça, que ocasiona sérios problemas ligados ao modo como a criança ou o adolescente reage aos processos rotineiros e disciplinares do cotidiano. Esses jovens discutem excessivamente com adultos ou autoridades, não assumem as responsabilidades de seus atos, incomodam

de maneira sistêmica quem convive ao seu redor e respondem quase sempre de modo inadequado e ríspido se contrariados (BRITES; BRITES, 2019, p. 20).

Brites e Brites (2019) alertam que para o indivíduo receber o diagnóstico de TOD é necessário, entretanto, que os sintomas sejam recorrentes, a variação deles pode ocorrer conforme a idade, em periodicidade diferente, devendo ser analisado essa recorrência por pelo menos seis meses consecutivos, esses sintomas também devem ser especificados quanto à gravidade, podendo ser leve, moderado ou grave.

Assenso ao DSM-5, para ser diagnosticado TOD, o indivíduo deve apresentar ao menos quatro sintomas de alguma das categorias abaixo, em uma análise de pelo menos um semestre, em relações sociais excetuando-se irmão:

Humor Raivoso/Irritável. 1. Com frequência perde a calma. 2. Com frequência é sensível ou facilmente incomodado. 3. Com frequência é raivoso e ressentido. Comportamento Questionador/Desafiante. 4. Frequentemente questiona figuras de autoridade ou, no caso de crianças e adolescentes, adultos. 5. Frequentemente desafia acintosamente ou se recusa a obedecer a regras ou pedidos de figuras de autoridade. 6. Frequentemente incomoda deliberadamente outras pessoas. 7. Frequentemente culpa outros por seus erros ou mau comportamento. Índole Vingativa. 8. Foi malvado ou vingativo pelo menos duas vezes nos últimos seis meses (APA, 2014, p. 462).

O diagnóstico não se dá apenas pela quantificação dos sintomas, é preciso uma avaliação clínica e de intensidade. De acordo com Brites e Brites (2019) existem algumas escalas utilizadas para auxiliar na avaliação do processo diagnóstico. É importante, sobretudo, não usar esse transtorno para definir qualquer comportamento desafiante, crianças fazem birras, adolescentes e jovens também tendem a questionar certas regras e ordens, portanto, reconhecer a frequência e a intensidade dos sintomas é que levará a uma compreensão sobre o comportamento atual do indivíduo.

### **3.2 Razões para se conhecer esses transtornos e os desafios dos professores e alunos frente ao TDAH e TOD nas relações escolares**

Atualmente muito se fala em relações humanizadas, empatia, inclusão, sejam elas na escola ou nos diversos ambientes do convívio social. Para pensar em um ambiente escolar inclusivo é necessário buscar conhecer cada aluno. Ser professor exige muito mais que amor pela profissão, é também essencial conhecimento. Embora não seja possível conhecer todos os desafios da mente humana, reconhecer temas que interferem na harmonia do ambiente escolar e na aprendizagem do aluno é essencial para atender essa demanda.

O TDAH e o TOD podem apresentar-se em comorbidade um ao outro. A Associação Brasileira de Déficit de Atenção (ABDA, 2020) relata uma taxa de 33% de frequência de casos de TDAH que também apresentam o TOD. Esses transtornos isoladamente já tornam complexas

as relações escolares e sociais, estando associados, pode destacar ainda mais o comportamento opositivo e/ou impulsivo.

Em ambientes clínicos, transtornos comórbidos são frequentes em indivíduos cujos sintomas preenchem critérios para TDAH. Na população em geral, transtorno de oposição desafiante é comórbido com TDAH em cerca de metade das crianças com a apresentação combinada e em cerca de um quarto daquelas com a apresentação predominantemente desatenta (APA, 2014, p. 65).

Brites e Brites (2019) e Silva (2014) destacam como rótulos negativos geram consequências para além da infância, problemas de autoestima, criação de uma personalidade cheia de buracos e com danos emocionais. Barkley (1990 apud BENCZIK, 2010, p. 49) cita que “ao escolher um professor para a criança, com TDAH, necessitamos avaliar dois fatores importantes: o conhecimento e a atitude deste”.

Freitas (2011) e Silva (2014) nos fazem refletir como é crescente a queixa de alunos que se enquadram nos sintomas desses transtornos. Sendo assim, é realmente importante que a família procure uma escola cujos professores tenham como característica atitude e conhecimento sobre o TDAH e o TOD ou que todos os professores busquem adquirir conhecimentos relativos a esses e outros transtornos de aprendizagem e comportamento?

A escola é um ambiente adequado para auxiliar na formação do indivíduo, não apenas no que diz respeito à alfabetização e letramento, mas também de autoconhecimento, conforme propõe a oitava competência geral para a educação básica na BNCC (BRASIL, 2018, p. 10): “Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas”.

Para as famílias, a escola é um ponto de referência de conhecimento científico, algumas famílias conhecem o TDAH e o TOD apenas quando a instituição solicita um diagnóstico. Para Brites e Brites (2019), como a escola é um local com atividades que exigem serem cumpridas, além de ser um local onde as crianças passam bastante tempo, esses comportamentos tendem a ficarem mais evidentes.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o comportamento fica mais evidente já que nessa fase de alfabetização, exige-se do aluno longos períodos de atenção, concentração, respeito às regras do ambiente e da boa convivência social.

Nesse período da vida, as crianças estão vivendo mudanças importantes em seu processo de desenvolvimento que repercutem em suas relações consigo mesmas, com os outros e com o mundo. Como destacam as DCN, a maior desenvoltura e a maior autonomia nos movimentos e deslocamentos ampliam suas interações com o espaço; a relação com múltiplas linguagens, incluindo os usos sociais da escrita e da matemática, permite a participação no mundo letrado e a construção de novas aprendizagens, na escola e para além dela; a afirmação de sua identidade em relação ao coletivo no qual se inserem resulta em formas mais ativas de se relacionarem com esse coletivo

e com as normas que regem as relações entre as pessoas dentro e fora da escola, pelo reconhecimento de suas potencialidades e pelo acolhimento e pela valorização das diferenças (BRASIL, 2018, p. 58).

Mesmo com diversos fatos que justificam a necessidade de conhecimentos amplos sobre transtornos e dificuldades de aprendizagem pelos professores, Benczik (2010, p. 49) esclarece que “infelizmente, poucos professores têm conhecimento sobre o TDAH”, vale ressaltar que o mesmo ocorre quanto ao TOD, ela menciona que os professores “têm uma percepção errada sobre a natureza, as causas, as manifestações dos sintomas e o que devem fazer”.

Embora seja importante que se identifique alunos que apresentam aspectos desses transtornos procurando estratégias para lidar com eles adequadamente, com frequência a escola está mais preocupada em obter diagnóstico a efetivamente auxiliar no desenvolvimento da criança. Freitas (2011) descreve em sua tese de doutorado que a busca excessiva por diagnóstico do TDAH no meio educacional geralmente é cercada por interesses políticos, o que acaba incidindo em excesso de medicalização das crianças com TDAH e levanta um questionamento digno de reflexão:

**O que acontece com o saber da educação ou com o não saber face aos Corpos Que Não Param?** O que acontece com nós, educadores, que não somos donos da nossa própria voz? Corpos Que não Param... São falas? Ou, talvez gritos que se manifestam através de um quase contínuo movimento. Olho para eles e vejo não uma doença a ser diagnosticada, mas sujeitos que contam sobre si em movimento. Corpos que denunciam e enunciam os sujeitos (FREITAS, 2011, p. 37, grifos do autor).

Esses questionamentos levantados por Freitas (2011) devem servir como base para a busca da compreensão de que mais que um simples diagnóstico, o fazer pedagógico deve buscar estratégias inclusivas e humanizadas para as salas de aulas.

Quando os professores adquirem conhecimento das várias questões acerca do comportamento e da aprendizagem, podem abordar os pais, conduzindo-os para busca de ajuda especializada nessas questões, além da compreensão da necessidade de reestruturar seus planejamentos de aula para acolher esses alunos e contribuir para seus desenvolvimentos.

Mudanças na postura dos professores e das escolas já podem ser notadas, embora, muitos alunos com TDAH e TOD ainda sofrem preconceitos por suas atitudes de inquietação, desatenção e comportamento opositivo. Freitas (2011) cita as críticas, comentários e castigos aplicados a quem não se comportasse como determinavam as regras da escola. A partir de sua pesquisa, buscou identificar a importância do estudo sobre o TDAH com a indicação dos sintomas mais recorrentes nos sujeitos e seu tratamento adequado. Sua pesquisa buscou ouvir o que professores dizem sobre crianças com TDAH e acompanhou a trajetória das famílias e das crianças.

Crianças nomeadas como hiperativas pela escola guardavam, em sua maioria, traços de modos insatisfatórios de cuidados. Algumas vezes, as Educadoras sugeriram que essas crianças abarcavam problemas sociais, e não de aprendizagem. Difícil é a tarefa de separar o aprender de qualquer produção humana (FREITAS, 2011, p. 178).

É importante compreender que apenas identificar padrões anormais no comportamento dos alunos e encaminhá-los para um médico onde possa ser diagnosticado e medicado não é o ponto final do desafio na escola.

Por que a escola se mostra em desamparo com tantas possibilidades de medicar e encaminhar? O diagnóstico não deveria funcionar como alívio para a escola? Reconheço no desamparo sua condição de sintoma, de busca de algo novo, quando o percebo funcionando como resistência ao que poderia ser uma comodidade. A escola, as professoras, pesam, sente e não reconhecem conforto no diagnóstico. Algo semelhante pode ser identificado nas crianças. Em desamparo, fazem-se ver em movimento de hiperatividade e produzem, sem saber, um movimento de resistência e de existência (FREITAS, 2011, p. 180).

Por esta observação de Freitas é possível perceber que muito além do diagnóstico, há uma necessidade de um fazer pedagógico que atenda essas demandas dos alunos com transtornos de comportamento, pois não é possível pensar no aluno apenas como objeto de ensinar e aprender, ele chega integral na escola, com todos seus aspectos.

O olhar valorizador do fenômeno hiperatividade, segundo meu entendimento e dos autores que me dão sustentação, incorre em um grande equívoco que é centrar no aspecto biológico e cerebral a constituição do sujeito em detrimento do entendimento de que esse fenômeno é produzido na relação entre as pessoas. A produção da desatenção é de responsabilidade não só da criança, mas de todos aqueles que de alguma maneira se envolvem com ela. A produção da atenção se faz da mesma forma (FREITAS, 2011, p. 181).

Embora nesse contexto a autora faça menção às características comportamentais específicas de crianças com TDAH, é possível compreender que qualquer transtorno que define e modifica aspectos comportamentais do aluno na sala de aula deve ser considerado para pensar no fazer pedagógico.

Para Benczik (2010, p. 44) “a desatenção e a falta de autocontrole colocam a criança em um grande risco para dificuldades escolares em termos do desempenho acadêmico e interações com adultos e pessoas”.

A BNCC (BRASIL, 2018, p. 59) define que “nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização”, portanto é necessário um planejamento das aulas que possibilite às crianças uma alfabetização homogênea, considerando que cada criança tem seu tempo de aprendizagem e seu modo de aprender. Nos demais anos da primeira etapa do Ensino Fundamental, o professor deve promover uma continuação desse aprendizado e do desenvolvimento da criança:

Ao longo do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, a progressão do conhecimento ocorre pela consolidação das aprendizagens anteriores e pela ampliação das práticas de linguagem e da experiência estética e

intercultural das crianças, considerando tanto seus interesses e suas expectativas quanto o que ainda precisam aprender. Ampliam-se a autonomia intelectual, a compreensão de normas e os interesses pela vida social, o que lhes possibilita lidar com sistemas mais amplos, que dizem respeito às relações dos sujeitos entre si, com a natureza, com a história, com a cultura, com as tecnologias e com o ambiente (BRASIL, 2018, p. 59).

É possível observar aqui um desafio aos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, esse processo de alfabetizar e colaborar no desenvolvimento dos alunos de forma homogênea.

O comportamento dos alunos na sala de aula também é um desafio ao professor, este é um tema extenso, que gera inúmeras controvérsias entre pesquisadores, contornar esse obstáculo e ainda assim promover um ensino de qualidade. Portanto, se o comportamento de uma criança típica que precisa passar horas em uma sala de aula para desenvolver suas aprendizagens e habilidades já é por si só um desafio, esse desafio ganha maior proporção quando uma criança tem um transtorno como o TDAH e o TOD.

Enquanto professores estão focados nos conteúdos curriculares, considerando a capacidade cognitiva do aluno, e percebem um ou outro com comportamento atípico, julgam que essa criança tem um mau comportamento, acreditando não ser de sua responsabilidade resolver questões comportamentais. Entretanto, alguns pais castigam, conversam e tentam todas as possibilidades que conhecem e não obtêm um resultado positivo. Este é para a criança com TDAH e TOD um primeiro desafio que encontrará em sua fase escolar: passam a ser vistas como um “aluno problema”. É imprescindível que os professores tenham um olhar mais sensível para seus alunos.

Para Brites e Brites (2019) as crianças com TOD tem uma característica expressiva em opor a regras e a visão da sociedade e da escola sobre esse comportamento relaciona a excesso ou falta de firmeza dos seus responsáveis.

Deve-se compreender que a autorregulação responsável por controlar fatores como o comportamento, a cognição e a emoção do indivíduo não respondem adequadamente em alunos com TOD. Brites e Brites (2019) destacam como as pessoas com TOD tendem ser impulsivas, não conseguem refletir antes de agir, não controlam com facilidade seu humor, podendo agir de forma efusiva ou agressiva, com dificuldades de acatar as ordens, e fazem qualquer coisa para participar de atividades quando e como querem.

Conforme Benczik (2010, p. 26) afirma, “as crianças com TDAH demonstram níveis de atenção inapropriados para a idade, são impulsivas e geralmente superativas, apresentam dificuldades para seguir regras e normas”. Comportamentos e atitudes que desafiam as emoções do professor, que objetivam uma aprendizagem homogênea.

Um desafio para a criança, que passa a ser vista como um aluno problemático e sentindo-se deslocado, afasta-se dos colegas, desgosta dos professores e dos estudos, principalmente de atividades que exigem atenção e cumprimento de regras, prejudicando sua aprendizagem. Benczik (2010, p. 27) cita que crianças com TDAH “evitam atividades que exigem esforço mental constante, pois são vivenciadas por elas como desagradáveis e acentuadamente aversivas”.

Em casos em que o aluno não consegue se encaixar nos padrões comuns, outro risco é o julgamento precipitado dos professores, que acabam limitando-se a tentativas incansáveis de fazê-lo obedecer. Benczik (2010) relata que partindo desses comportamentos o professor acaba cobrando mais e mais da criança, por temerem que o resultado da sala seja ruim por causa dessa interferência, entretanto não buscam compreender as razões e possibilidades que levaram a criança a agir de determinado modo. Entretanto, algumas estratégias podem ser utilizadas dentro da sala de aula para que o ambiente seja adequado à aprendizagem desse aluno.

### 3.3 Estratégias para a escola frente ao TDAH e o TOD

Um dos sintomas do TDAH está relacionado a desatenção, conseqüentemente, pode este ser um desafio para aluno e professor, entretanto, Freitas (2011, p. 56) diz que “a atenção é entendida como algo aprendido”. Pessoas com transtornos como o TDAH e o TOD ganham alguns rótulos negativos, isso acontece principalmente quando estão na infância, pois não dominam seus sentimentos e comportamentos. Pensar em como auxiliar os alunos com esses transtornos e promover-lhes consciência que são indivíduos com potencial, destacando suas melhores características, podem contribuir na melhoria de sua autoestima.

É possível direcionar a impulsividade que eles possuem em algo que contribuirá para destacar essas características positivas, fazendo-os perceber suas capacidades. Silva (2014, p. 31) acredita que “se pudermos fazê-los ver a força poderosa que esse impulso pode ter, quando bem direcionado na construção de uma existência que valha tanto a eles quanto à humanidade, teremos feito a nossa parte nesse processo”.

Mesmo quando adultos, indivíduos com TDAH e TOD ainda carregarão os sintomas, embora direcionados, alguns positivamente, outros nem tanto. Silva (2014) relata que a hiperatividade tende a se adequar na forma adulta, e chega a dar a falsa impressão que desapareceu, entretanto, permanece em forma de agitação psíquica, levando esses indivíduos a julgarem outras pessoas como sendo menos dinâmicas que ela. O mesmo acontece na sala de aula, enquanto os alunos necessitam permanecer sentados, ouvindo as explicações dos professores ou aguardando o término das atividades pelos colegas, esses pensamentos permeiam a imaginação do aluno, causando até certa revolta por seus colegas serem tão “lerdos”. Neste momento, alunos com TDAH e TOD, que naturalmente são mais inquietos e insubordinados às regras, têm dificuldades de permanecer em suas cadeiras, ainda mais em silêncio.

Quando a escola percebe que o comportamento de um aluno se destaca negativamente, deve buscar compreender as necessidades dele, analisando toda situação, pois, conforme Brites e Brites (2019) relatam, há casos em que a estrutura familiar dos alunos pode ser tão conturbada que os sintomas podem ser apenas um apelo do aluno por “socorro”. Em casos que vão além dessa tentativa de chamar a atenção por ajuda, a união da família é essencial, pois muitas vezes os sintomas passaram despercebidos em seus lares.

Mudanças nas práticas comportamentais do dia a dia escolar podem ser adotadas independentemente do acompanhamento de um psiquiatra. Brites e Brites (2019) destacam alguns

comportamentos importantes de se adotar: falar olhando nos olhos, com carinho e seriedade, de forma objetiva; delimitar as regras e criar uma rotina e antecipá-las para o indivíduo se preparar para cumpri-las, observar e reconhecer as boas ações, ignorar comportamentos inadequados e esperar a raiva do indivíduo passar, para que o indivíduo perceba que sua atitude não gerou resultados, se utilizar de punições leves quando se fizer necessário.

Crianças com TDAH e TOD podem ter algumas atitudes que causam não apenas desarmonia social, mas danos financeiros, como quebrar objetos pela raiva ou impulsividade, empurrar outras pessoas. Brites e Brites (2019) destacam a importância de fazê-las reconhecer e restituir esses danos, seja com atitudes compensatórias ou trocando um desejo material do indivíduo pelo bem danificado.

Os professores devem, portanto, adotar um comportamento que valorize as boas atitudes dos alunos, reconhecendo os acertos, ensinando-os compensar os erros, sem valorizar tanto as atitudes negativas, para que essas não sejam repetidas como forma de chamar a atenção.

Para Polis (2010, p. 169) “o mais importante no relacionamento entre aluno e professor é o respeito mútuo”, o autor é portador de TDAH e conta sua relação com a família e os desafios que encontrou até chegar à fase adulta. Ele conta que observou ter problemas com a maioria dos professores, exceto um, que era por quem ele sentia afeição e tentava não criar desapontamento com este.

Brites e Brites (2019, p. 124) citam que “estabelecer um bom relacionamento é um componente essencial do gerenciamento eficaz da sala de aula”, mesmo considerando que criar conexão com alguns alunos seja mais fácil que com outros, eles trazem algumas estratégias que podem gerar bons resultados como: “ter expectativas altas e realistas para todos os alunos, cumprimentá-los quando entrarem na sala de aula, ouvi-los, demonstrar empatia, interagir com eles, etc.” Essas estratégias tendem a fortalecer os laços entre professor e alunos, pois ao criar laços afetivos com os alunos, o professor oferece-lhes uma sensação de segurança e confiança, possibilitando que eles estabeleçam necessidades de compensação com respeito.

Aluno com TDAH e TOD tem uma forma de pensar não convencional quando comparado a alunos típicos. Polis (2010) afirma que uma das questões que são desafiantes ao aluno com TDAH é que os professores não consideram o fato da baixa concentração e da velocidade dos pensamentos que esses transtornos geram.

Prever e antecipar os possíveis desafios e estabelecer um planejamento que possibilite resolver esses desafios quando ocorrerem, tendo em vista que uma única estratégia pode não ser suficiente.

A rotina da sala de aula deve ser bem definida. Brites e Brites (2019, p. 127) definem que “atividades bem planejadas incentivam os alunos a se envolver e se engajar nas tarefas”, essa interação dos alunos com as atividades possibilita-lhes que se vejam como sujeito ativo, facilitando a compreensão do que é para fazer e dando oportunidade de ele concentrar-se no fazer, e que os professores devem mostrar na prática como fazer, antes de deixá-los fazer sozinhos. Ao possibilitar que o aluno interaja e participe ativamente dos momentos de descoberta e explicações dos conteúdos curriculares a aprendizagem se torna efetiva.

Criar um ambiente agradável e que desperte o interesse dos alunos à aprendizagem é um aspecto fundamental para qualquer sala de aula, quando há alunos com qualquer transtorno de aprendizagem ou comportamental esse aspecto torna-se mais significativo. Brites e Brites (2019, p. 127) mencionam algumas sugestões que aperfeiçoam o espaço: “organizando os móveis para que todos os alunos possam ver o professor facilmente, distribuindo e coletando materiais didáticos de maneira ordenada e explicitamente ensinando essa rotina”.

Em uma sala de aula, ambiente agradável não se refere apenas à parte física, mas também a atitudes positivas. Encorajar e elogiar atitudes adequadas dos alunos traz um retorno favorável. Brites e Brites (2019) estabelecem algumas dicas:

Forneça aos alunos incentivos e dê preferência ao feedback positivo do que negativo. Tenha expectativas positivas e altas para cada aluno. Forneça aos alunos um feedback positivo e específico sobre sua capacidade de mostrar um comportamento adequado na sala de aula (por exemplo, *Obrigado por caminhar tranquilamente até a porta* em vez de apenas falar *Bom trabalho*). Ajude os alunos a demonstrar comportamentos apropriados, dando-lhes sugestões. Reforce o comportamento com um feedback específico (por exemplo: *Lembre-se: levante a mão para pedir ajuda* e *Obrigado, João, por levantar sua mão para pedir ajuda*) (BRITES; BRITES, 2019, p. 129, grifos dos autores).

Identificar características, atividades ou desenhos animados que os alunos gostam e utilizá-los para desenvolver as tarefas para aplicar em sala de aula pode estimular o interesse dos alunos em desenvolvê-las. Polis (2010) relembra que quando estava aprendendo a ler, algumas atividades que traziam seus personagens favoritos o motivaram, além da utilização de readaptação de alguma história que havia lido chamado a atenção também dava certo. Ele também chama a atenção para a utilização de recursos visuais, jogos e tecnologias como aliado para esse processo de ensino e aprendizagem.

Regras existem em todo ambiente que o ser humano frequenta. Elas estão presentes em casa, na escola, no trabalho, na rua, nos estabelecimentos comerciais, existem para harmonizar as relações sociais e os ambientes, tornando a convivência social adequada a todos. Aparentemente não parece ser um problema, exceto quando o indivíduo tem o transtorno opositor desafiador, que afeta especificamente a compreensão e aceitação dessas regras, como já mencionado anteriormente.

Certifique-se de que os alunos entendam o que o comportamento apropriado parece e representa (por exemplo, explique o que eles devem dizer ou fazer quando precisarem de ajuda). [...] Seja explícito, modele o comportamento, dê prática guiada e forneça um reforço quando o aluno ainda não tiver entendido. [...] Forneça aos alunos, de maneira positiva, dicas visuais (por exemplo, cartazes) para lembrá-los de regras (fale *Por favor, caminhe* em vez de *Não corra*). [...] Use estratégias preventivas, como lembretes positivos (isto é, sugestões), de comportamentos e expectativas apropriados para uma determinada situação, em vez de fornecer um feedback negativo, uma vez

que o mau comportamento já tenha ocorrido. Por exemplo, antes de iniciar uma aula em pequenos grupos, lembre a todos os alunos que levantem as mãos quando quiserem falar, para que apenas um aluno fale de cada vez (BRITES; BRITES, 2019, p. 129-131, grifos dos autores).

O professor deve estabelecer essas regras na sala de aula, demonstrar e cumpri-las também, pois o exemplo estimula o cumprimento dessas normas. É preciso também que essas regras fiquem sempre expostas e visíveis para que os alunos possam se recordar delas diariamente.

Compreender o comportamento dos alunos perante a sala de aula e adotar uma estratégia para lidar com os desafios encontrados nas diversas situações é fundamental para gerenciar conflitos e proporcionar uma aprendizagem de qualidade. O trabalho docente é, por si só, um desafio diário no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o professor deve lidar com a transição de uma educação pautada exclusivamente em processos lúdicos para um processo que exige atenção, foco e regras rigorosas. O aluno chega ansioso para esta etapa da educação pelo novo que lhe aguarda.

Essa mistura de sentimentos dos alunos e professores precisa estar dosada para equilibrar, harmonizar e acolher ambos em um processo que precisa dar certo. Reconhecer cada aluno como um ser humano integral e com suas especificidades, as próprias limitações e buscar adaptar a rotina escolar para atender essa demanda traduz um diferencial para a promoção da aprendizagem de qualidade.

### 3.4 Considerações finais

O TDAH tem como sintomas a hiperatividade, desatenção e impulsividade, enquanto o TOD tem como sintoma a desobediência e dificuldades no cumprimento de regras. Em 1/3 dos casos de indivíduos com TDAH, o TOD se apresenta em comorbidade, o que faz do tema objeto de pesquisa importante aos profissionais da área da educação.

Se por um lado parece fácil pensar sobre os diversos conhecimentos que professores devem ter, na prática, os desafios são diversos, ensinar uma turma esperando que todos aprendam igualmente, manter harmonia na sala e conseguir atrair a atenção dos alunos. O aluno com TDAH e TOD nem sempre é compreendido, alguns professores os veem como problemáticos, além de se sentirem deslocados, têm dificuldades de manter relações sociais positivas. Não há um padrão de comportamento para esses transtornos, a variação dos sintomas e do grau que eles se apresentam torna cada indivíduo único, por outro lado, o comportamento humano também não se apresenta padronizado mesmo em indivíduos típicos.

Quando a escola e os professores têm compreensão das diversas questões que alteraram o comportamento dos alunos elas podem acolhê-los com o respeito e afeto necessário para estimular o desenvolvimento e a formação de uma identidade positiva neles, apontando um caminho para que suas famílias possam contornar os obstáculos encontrados fora da escola. Algumas escolas buscam identificar esses transtornos para sentirem-se livres da responsabilidade

desses “problemas”, entretanto devem compreender que escola e professores são partes envolvidas na solução.

As estratégias encontradas direcionam para que se crie um ambiente harmonioso, com relações sociais saudáveis e uma aprendizagem adequada que envolva: mudança das práticas comportamentais; relação de afeto, baseada no respeito mútuo; intervenções preventivas; atividades que proporcionem maior interação dos alunos; criação de um ambiente agradável e interessante e estabelecimento de regras claras. O professor deve, portanto, compreender seu papel mediador nessas questões comportamentais, buscando conhecer cada um de seus alunos, e desenvolver as estratégias que julgar mais adequadas em cada situação.

## Referências

- ABDA – Associação Brasileira de Déficit de Atenção. **Crianças com TDAH podem ter outros transtornos associados?** 2012. Disponível em: <<https://encurtador.com.br/gimNP>>. Acesso em: 23 de nov. 2020.
- APA – American Psychiatric Association. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5.** NASCIMENTO, M. I. C. *et al.* (Trad.). 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- BENCZIK, E. B. P. **Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: atualização diagnóstica e terapêutica – um guia de orientação para profissionais.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular.** 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>>. Acesso em: 10 de dez. 2020.
- BRITES, L.; BRITES, D. C. **Crianças desafiadoras: aprenda como identificar, tratar e contribuir de maneira positiva com crianças que têm Transtorno Opositor Desafiador.** 1. ed. São Paulo: Editora Gente, 2019.
- FREITAS, C. R. de. **Corpos que não param: criança, “TDAH” e escola.** Porto Alegre: UFRGS, 2011.
- MARIGO, A. F. C.; BRAGA, F. M. **Em Busca do conhecimento em educação: fundamentos do trabalho acadêmico-científico.** São Carlos: EdUFSCAR, 2015.
- POLIS, B. **Minha mãe tem um filho hiperativo.** Campinas: Verus, 2010.
- SEGENREICH, D.; CASTRO, A. C.; NESSIMIAN, B. C. Etiologia do transtorno de déficit de atenção/hiperatividade. *In*: NARDI, A. E., QUEVEDO, J., SILVA, A. G. da. (Org.) **Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: teoria e clínica**, p. 23-34. Porto Alegre: Artmed, 2015.
- SILVA, A. B. B. **Mentes Inquietas, TDAH: Desatenção, Hiperatividade e Impulsividade.** 4. ed. São Paulo: Globo, 2014.

TORRES, J. R. F. Subtipos de transtorno de déficit de atenção/hiperatividade. *In*: NARDI, A. E.; QUEVEDO, J.; SILVA, A. G. da (Org.). **Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: teoria e clínica**, p. 43-48. Porto Alegre: Artmed, 2015.

VALENÇA, A. M.; NARDI, A. E. Histórico do diagnóstico do transtorno de déficit de atenção/hiperatividade. *In*: NARDI, A. E.; QUEVEDO, J.; SILVA, A. G. da (Org.). **Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: teoria e clínica**. Porto Alegre: Artmed, 2015.

# 4

## BRINQUEDOTECA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

Shynyamara de Fátima Dourado  
Bárbara Cristina Heitor Silva  
Lucas Aníbal Faria Seabra

### 4.1 Introdução

O espaço lúdico brinquedoteca é um ambiente pensado e organizado de maneira que a criança se sinta segura para brincar, se divertir, manifestando sua potencialidade e suas necessidades lúdicas, e tem sido uma ferramenta muito importante nas creches e pré-escolas de Educação Infantil (CUNHA, 1994). Cada vez mais, essa proposta de espaço lúdico vem crescendo, pois é um lugar que possibilita a evolução mental, física, social e psicológica das crianças, supondo que as brincadeiras resultam em atividades que podem trabalhar diferentes linguagens: oral, escrita, corporal, musical, quando ajustadas às diferentes intenções e situações envolvidas naquele momento (PIAGET, 1998).

A Educação Infantil é a primeira fase da Educação Básica, que compreende o atendimento da criança de 0 a 5 anos de idade. Ela tem fundamental importância no desenvolvimento integral do ser humano, articulando as experiências e saberes do estudante com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológicos (BRASIL, 2009), em consonância com as Diretrizes curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI).

Através do brincar a criança é estimulada ao aprendizado de forma mais lúdica e divertida, uma ação muito importante que possibilita a produção do saber, auxiliando na formação de indivíduos mais críticos e ativos. Neste sentido, a questão de pesquisa foi: de que forma o brincar contribui no processo de ensino e aprendizagem da criança na Educação Infantil?

No intuito de responder a questão de pesquisa, o presente artigo tem como objetivo geral investigar como o brincar dentro do espaço lúdico da brinquedoteca pode contribuir no processo de ensino e aprendizagem da criança na Educação Infantil. Neste sentido, têm-se os seguintes objetivos específicos: conhecer a legislação que sustenta a importância do brincar no desenvolvimento da criança; e refletir como o brinquedo e a brincadeira podem influenciar no processo do cuidar e educar.

A escolha do tema justifica-se pelo fato de que o brincar já faz parte da vida da criança mesmo antes do nascimento, e percorre ao longo de toda vida do ser humano e em cada fase tem um aprendizado e interação diferente. Segundo Rojas (2007, p. 18), “o brincar é o primeiro

experimental do mundo que se realiza na vida da criança”, permite a compreensão da importância do brincar para o indivíduo, pois é através da brincadeira que a criança tem conhecimento do mundo dos objetos interagindo com brinquedos e materiais disponibilizado para elas, obtendo conhecimento de formas, texturas, cores, tamanhos, espessuras, cheiros e outras especificidades do objeto e também permite interagir com outros(as) meninos e meninas promovendo a socialização.

Segundo Kishimoto (2010), os brinquedos, as brincadeiras, os jogos, a contação de história, a interação com outras crianças torna o aprendizado muito mais prazeroso e interessante, pois o ato brincar tem fundamental importância no processo de aprendizagem do ser humano. Não se trata de um momento só de diversão, mas ao mesmo tempo acontece a formação da assimilação de conhecimento que fará com que a criança leve consigo para a vida toda.

Para atingir estes objetivos, seguimos uma abordagem qualitativa, tendo como base a pesquisa bibliográfica descritiva, fundamentada na leitura de livros, artigos, revistas e sites. Buscando como principal referência a autora Kishimoto, uma vez que possui importantes obras como: *Brinquedos e Brincadeiras na Educação Infantil* (2010); *Brinquedos e Materiais Pedagógicos nas Escolas Infantis* (2001); *Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação* (1994); *O jogo e a Educação Infantil* (1998), onde trazem conceitos que sustentam as questões abordadas pela pesquisa.

O brincar é importante na vida de todas as crianças, é um jeito sério de aprender e se desenvolver, pois é brincando que a criança se desenvolve melhor, exercita suas potencialidades e suas capacidades de aprendizagem de uma maneira divertida e prazerosa. A brincadeira gera nas crianças uma mutação de sentido da realidade, isto é, as coisas transformam-se em outras, pois as crianças utilizam-se do seu imaginário para criar seu próprio mundo do faz de conta, criando e inventando diferentes papéis para suas brincadeiras e cenários para suas ações (BROUGÈRE, 1995).

Pensar que a creche e pré-escola criam um vínculo muito forte entre quem cuida e quem é cuidado, nota-se que os professores são os principais responsáveis no comprometimento com as crianças, fortalecendo ainda mais essa dedicação, respeito e confiança um no outro (ROJAS, 2007). O professor fornece as ferramentas necessárias para que seu desenvolvimento cognitivo ocorra da forma mais apropriada possível.

O brincar, o brinquedo e as brincadeiras são importantes para o desenvolvimento social, emocional e intelectual das crianças, pois servem como mediador desse processo. “Brinquedo é objeto suporte da brincadeira, supõe uma relação íntima com a criança, seu nível de desenvolvimento e indeterminação quanto ao uso [...] o brinquedo estimula a representação, a expressão de imagens que evocam aspectos da realidade, diferente dos jogos” (KISHIMOTO, 1998, p. 24).

## 4.2 A brinquedoteca

Enquanto espaço também do brincar e do lúdico, a brinquedoteca serve como mediadora da aprendizagem na Educação Infantil. Brincando as crianças aprendem e se desenvolvem melhor

em todos os aspectos necessários para o desenvolvimento social, cultural, físico e intelectual. Diante os documentos reguladores da educação, todos os indivíduos têm seus direitos garantidos perante as leis, sendo um deles o direito à educação básica de qualidade e igualitária. Em concordância com estes documentos, os brinquedos e as brincadeiras são uma mediação eficiente na aprendizagem das crianças em seu desenvolvimento, facilitando a aproximação e interação entre professor e aluno.

#### 4.2.1 Brinquedoteca: Espaço de diversão e brincadeiras apenas?

O espaço da brinquedoteca oferece à criança um universo de possibilidades para se desenvolver e adquirir conhecimentos, nas áreas afetiva, cognitiva, cultural, social, psicológica, física e motora. A brinquedoteca é um espaço lúdico que favorece as brincadeiras e o mundo imaginário da criança, pois é um espaço onde as crianças podem brincar, se divertir, fazer e ser quem elas quiserem. O ato de brincar não é apenas uma diversão, mas sim o ponto de partida para o desenvolvimento do aprender das crianças. Para a professora Cunha (1994), o brincar é uma característica primordial na vida das crianças.

Nas creches e pré-escolas este espaço precisa ser bem pensado e planejado, pois são crianças com idades diferentes que usufruem deste espaço lúdico. Para a composição da brinquedoteca é necessário que haja brinquedos, jogos, espaço e equipamentos para as brincadeiras, prateleiras fixas e à altura das crianças para facilitar a visualização de todos os brinquedos, objetos para a criação do faz de conta e estrutura com mobiliários diversos (PIAGET, 1998).

Em qualquer lugar podemos nos deparar com um pequeno ou grande espaço lúdico, seja em clínicas, escolas, hospitais, lojas, restaurantes, shopping, supermercado, dentre tantos outros. A Brinquedoteca é essencial para *o brincar*, pois ela proporciona às crianças interações umas com as outras, sendo um momento muito prazeroso e descontraído. Entende-se que a Brinquedoteca:

É um espaço preparado para estimular a criança a brincar, possibilitando o acesso a uma grande variedade de brinquedos, dentro de um ambiente especialmente lúdico. É um lugar onde tudo convida a explorar, a sentir, a experimentar. Quando uma criança entra na brinquedoteca deve ser tocada pela expressividade da decoração, porque a alegria, o afeto e a magia devem ser palpáveis. Se a atmosfera não for encantadora não será uma brinquedoteca. Uma sala cheia de estantes com brinquedos pode ser fria, como são algumas bibliotecas. Sendo um ambiente para estimular a criatividade, deve ser preparada de forma criativa, com espaços que incentivem a brincadeira de “faz de conta”, a dramatização, a construção, a solução de problemas, a socialização e a vontade de inventar: um camarim com fantasias e maquilagem, os bichinhos, jogos de montar, local para os quebra-cabeças e os jogos (CUNHA, 2010, p. 36-37).

Desta forma, a brinquedoteca é um espaço físico lúdico com vários objetos, onde o objetivo é incentivar as crianças a explorarem e brincar livremente, e isso faz com que valorize o seu comportamento e seu movimento. Em ambientes escolares, o professor é o profissional capacitado que proporciona momentos de grandes interações e prazer, elaborando projetos,

atividades, observando e estudando o comportamento de cada criança, tanto em sua socialização, linguagem, sua capacidade motora e dificuldade. Carneiro classifica os tipos de brinquedoteca que temos, como exemplo temos:

Brinquedoteca Escolar: Cujos objetivos são prover a instituição de objetos lúdicos e de materiais necessários às atividades pedagógicas e de lazer, oferecer um espaço de brincadeiras para que as crianças realizem suas próprias escolhas; permitir um ambiente de observação e de reflexão para que os profissionais conheçam melhor as crianças e assim possam ajudar a se desenvolver, estimulando e favorecendo as relações entre pais e filhos. Educadores e crianças; Brinquedoteca Hospitalares: Têm como objetivo ajudar na recuperação de crianças doentes, favorecendo a comunicação e a expressão das vivências da criança, permite a socialização, a interação e faz com que as crianças que estão em tratamento esqueçam por alguns instantes a dor causada por sua doença; Brinquedoteca Clínicas Psicológicas: Objetivam no favorecimento do tratamento dos pequenos, quanto estimular a expressão livre da criança permitindo que aflorem os problemas; Brinquedoteca Clínicas Médicas: Têm o objetivo de favorecer a espera por atendimento médico, dando a criança interação e divertimento no tempo que tiver naquele local; Brinquedotecas em Shopping/Supermercado/Restaurantes: Mantêm as crianças entretidas, com o auxílio de um monitor, com objetos lúdicos, brinquedos, enquanto os pais fazem compras ou realizam seu entretenimento com amigos (CARNEIRO, 2017, p. 18).

Deve-se levar em consideração que seja a brincadeira ou atividade orientada, precisa ser utilizada de forma que supra as necessidades não só do contexto escolar, mas também de cada criança naquele momento. De acordo com a Lei: nº 8.069, de 13 de julho de 1990, art. 2º do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA): “Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescentes, aquela entre doze e dezoito anos de idade” (BRASIL, 1990, p. 28). Ser criança é não ter preocupação com dinheiro, política, reuniões, trabalho etc. Criança tem que ser criança; brincar de correr, de pular, de soltar pipa, brincar de carrinho; boneca; ciranda; jogar bola; rodar pião; bater figurinha; pique-esconde e pique-pega, brincar sozinho em um mundo de fantasias, e com os amiguinhos poder desvendar um mundo de possibilidades - inventando, criando e aprendendo, sendo curioso. Ou seja, simplesmente brincar e divertir, deixando as coisas acontecerem.

A criança tem uma série de direitos garantidos por lei como: a igualdade, escolaridade gratuita, saúde e alimentação, todos voltados para a valorização das infâncias e a importância na sociedade. Sendo um ser social, a criança possui alguns elementos que foram desenvolvidos especialmente para elas como, por exemplo: parques, brinquedos, livros infantis, desenhos animados, entre vários outros. Para Kishimoto (2010), a infância é uma fase da vida, onde a criança absorve tudo aquilo que vivencia do ambiente e das pessoas ao seu redor. Contribuindo assim para a construção do desenvolvimento humano de relacionar com o mundo e com as pessoas, na primeira infância a brincadeira e o brinquedo tem uma enorme influência no desenvolvimento

das crianças, pois cada fase de sua vida é advinda de experiências e transformações, criando assim sua identidade e se tornando um ser autônomo.

A infância ao longo do tempo sofreu muitas mudanças das quais a criança era vista como um miniadulto, tendo assim um tratamento da mesma forma de um adulto, era considerada inoperante e incapaz de ter qualquer autonomia, não tinha muita importância como atualmente. Kuhlmann Jr. (2000) aponta um grande processo histórico que decorre do desenvolvimento da Educação Infantil.

As creches surgiram com caráter assistencialista para suprir as necessidades das famílias que precisavam trabalhar e não tinham onde deixar seus filhos, porém, a partir da década de 1980, começou-se a discutir qual o papel dessas instituições, principalmente em relação ao desenvolvimento das crianças, pensando na integração do cuidar e do educar. Após o Referencial Curricular de 1998, em consonância com a LDB de 1996, esse paradigma foi quebrado e a Educação Infantil passou a ser visto como parte do sistema educativo e classificada da seguinte forma – Creche = 0 a 3 anos e Pré-Escola = 4 e 5 anos, e ainda há muito que se fazer, apesar de existirem diversos programas e políticas públicas, ainda existe muitas crianças sem atendimento adequado na Educação Infantil (BRASIL, 1998).

Por volta do ano de 1600 as crianças brincavam com brinquedos artesanais, ficando claro assim uma infância bem diferente da atual em que os brinquedos, na sua maior parte, são industrializados. Dessa forma, podemos compreender as diferentes concepções da infância ao longo da história, as crianças se comunicam consigo mesmas e com o mundo, estabelecendo relações sociais e de conhecimentos e acabam se desenvolvendo como um todo (PIAGET, 1998).

Na atividade lúdica, o processo de experiência deve ser valorizado e possibilitar a criança momentos de interação e encontro. Segundo Kishimoto (1994), o ato de brincar é fundamental para a formação do indivíduo, pois o lúdico possibilita o estudo da criança e sua relação com o mundo e a importância do lúdico na formação de sua personalidade, sendo que é através da atividade lúdica, dos jogos e das brincadeiras que as crianças formam conceitos, seleciona ideias, cria relações lógicas, integraliza percepções, faz avaliações compatíveis com o desenvolvimento e crescimento físico, e o que é mais importante, vai se socializando. Portanto, a criança quando emerge no mundo do brinquedo e da brincadeira ela se dispõe a seguir as regras e o roteiro da brincadeira. A relação com as outras crianças dentro da diversão fazem com que o respeito e a igualdade façam parte daquele momento de interação.

### 4.3 As legislações educacionais na Educação Infantil

É na Educação Infantil que as crianças terão o primeiro contato com a educação formal, e é extremamente importante que o professor esteja preparado para lidar com tamanha responsabilidade, pois é exatamente nessa fase que as crianças necessitam de maiores cuidados. Segundo a BNCC:

Essa concepção de criança como ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói

conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social não deve resultar no confinamento dessas aprendizagens a um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo. Ao contrário, impõe a necessidade de imprimir intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré-escola (BRASIL, 2018, p. 38).

Sendo a criança um indivíduo que observa e aprende com facilidade, dentro das creches a influência dos brinquedos é enorme na vida desses indivíduos, entendendo que as atividades lúdicas quando usadas com finalidades pedagógicas criam situações que favorecem o desenvolvimento e o aperfeiçoamento das suas relações sociais com o mundo.

A Educação Infantil teve início com a participação das mulheres no mercado de trabalho, pois as crianças não tinham para onde ir e nem onde ficar. Quando foi criada as creches e pré-escolas era com o objetivo de ser assistencialista, visando proteger e cuidar da criança na ausência da família. A maior expansão da Educação Infantil foi a partir do século XX, onde foram criados documentos que regulamentam as políticas públicas referentes à primeira etapa da educação básica (KUHLMANN, 2000).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil articulam-se às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação “norteando na elaboração, nas políticas públicas, no planejamento, na execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil” (BRASIL, 1996, p. 18).

Em 1996 foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96) seção II, art. 29, que regulamenta a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica e deixou claro seu papel de complementar a ação da família e da comunidade para o desenvolvimento da criança (BRASIL, 1996). Ainda no artigo 9º, fica claro que os eixos estruturantes das práticas pedagógicas são as interações e a brincadeira, pois é na Educação Infantil que as crianças começam a construir e se apropriam de conhecimentos que possibilitam a aprendizagem, o desenvolvimento e a socialização (KISHIMOTO, 2001).

Outros documentos surgiram ao longo dos anos para regulamentar a Educação Infantil no Brasil (BRASIL, 1998) como o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI), que define os seis eixos estruturantes para o currículo da Educação Infantil (Conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se). Além de ressaltar a importância do cuidar e do brincar para o desenvolvimento da criança; Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (2006); Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a cinco anos à Educação (BRASIL, 2006b); Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (PNQEI – 2006a); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009c); Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (2009a), entre outros.

Todos estes documentos têm o objetivo de garantir o direito à educação para as crianças de 0 a 5 anos, e que esta seja de qualidade e supra todas as necessidades para que se desenvolvam integralmente nos aspectos físico, psíquico e social. Contudo, diferentemente do

Ensino Fundamental e do Ensino Médio, na Educação Infantil ainda não havia um currículo único a ser seguido por todas as instituições de Educação Infantil a nível nacional, pois até pouco tempo atrás não se tinha preocupação por parte daqueles que elaboravam as Políticas Educacionais. Foi através dos movimentos sociais que após longas batalhas e reivindicações a Educação Infantil passou a fazer parte das leis que garantiam educação básica, educação formal da criança de 0 a 5 anos de idade, sendo dever do Estado o “atendimento em creche e pré-escola às crianças”, assegurando o direito à educação (BRASIL, 1998, p. 154).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento destinado à orientação na definição do conjunto de aprendizagens fundamentais que os alunos da Educação Básica precisam desenvolver em cada etapa escolar, considerando as particularidades metodológicas, sociais e regionais. Vale ressaltar que a BNCC da Educação Básica integra os segmentos da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Diminuindo assim as desigualdades educacionais e promovendo a equidade e a qualidade da educação no Brasil (BRASIL, 2018).

Da BNCC (Base Nacional Curricular Comum) pode-se definir competência como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para desenvolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018. p. 7).

Entendemos como competências a associação de vários recursos que os professores podem utilizar para resolver qualquer tipo de problema, e de acordo com o documento estão relacionadas 10 competências e elas são interligadas, isto é, para desenvolver uma é impossível não trabalhar com as outras. E com elas é possível trabalhar e mobilizar com questões culturais, de comunicação, de pesquisa, de ciência e da criatividade.

A BNCC traz inovação ao estabelecer competências que norteiam as áreas de conhecimentos e componentes curriculares que são essenciais para assegurar os direitos de aprendizagem de todos: 1º Conhecimento: Valorizar e utilizar os conhecimentos sobre o mundo físico, social, cultural e digital. 2º Pensamento Científico, crítico e criativo: Exercitar a curiosidade intelectual e utilizar as ciências com criticidade e criatividade. 3º Repertório Cultural: valorizar as diversas manifestações artísticas e culturais. 4º Comunicação: utilizar diferentes linguagens. 5º Cultura Digital: compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de forma crítica, significativa e ética. 6º Trabalho e Projeto de Vida: valorizar e apropriar-se de conhecimentos e experiências. 7º Argumentação: argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis. 8º Autoconhecimento e Autocuidado: conhecer-se, compreender-se na diversidade humana e apreciar-se. 9º Empatia e Cooperação: exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação. 10º Responsabilidade e Cidadania: agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação (INEP, 2017, p. 1).

Contudo, estas habilidades possibilitam adequação às diversidades sociais e regionais. A proposta do documento da BNCC implica no desenvolvimento de um currículo criado pelas próprias instituições escolares de ensino, e criam estratégias no Projeto Político-Pedagógico (PPP), desde que estejam alinhadas à BNCC (2018).

Toda instituição de ensino elabora um projeto que visa o desenvolvimento integral das crianças na Educação Infantil e, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que são trabalhados nos cinco campos de experiência: “o eu, o outro e o nós”, “corpo, gestos e movimentos”; “traços, sons, cores e formas”; “escuta, fala, pensamento e imaginação”; “espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” (BRASIL, 2018). As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009), em seu Artigo 4º, definem a criança como:

Sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009c, p. 18).

A criança é o sujeito histórico, o centro do planejamento e ela é dotada de direitos que nas suas interações e relações cotidianas vão construindo sua identidade pessoal e coletiva, brincando e imaginando, ela aprende de forma lúdica, observa, experimenta, narra, questiona e constrói seu sistema cognitivo-sensorial (BRASIL, 2009c).

Ainda segundo o artigo 9º, os eixos norteadores das práticas pedagógicas devem ser as interações e a brincadeira, indicando que não se pode pensar no brincar sem as interações:

**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. Especialmente para bebês, são essenciais ações lúdicas que envolvam turnos de falar ou gesticular, esconder e achar objetos. **Interação com as crianças** — O brincar com outras crianças garante a produção, conservação e recriação do repertório lúdico infantil. Essa modalidade de cultura é conhecida como cultura infantil ou cultura lúdica. **Interação com os brinquedos e materiais** — É essencial para o conhecimento do mundo dos objetos. A diversidade de formas, texturas, cores, tamanhos, espessuras, cheiros e outras especificidades do objeto são importantes para a criança compreender esse mundo. **Interação entre criança e ambiente** — A organização do ambiente pode facilitar ou dificultar 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. **Interações (relações) entre a Instituição, a família e a criança** — A relação entre a instituição e a família possibilita o conhecimento e a inclusão, no projeto pedagógico, da cultura popular e dos brinquedos e brincadeiras que a criança conhece (BRASIL, 2010, p. 2).

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve garantir o acesso a diferentes linguagens, processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e

aprendizagens, garantindo o direito a uma alimentação adequada, saúde, respeito e afeto. De acordo com o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil:

Por meio das brincadeiras os professores podem observar e constituir uma visão dos processos de desenvolvimento das crianças em conjunto e de cada uma em particular, registrando suas capacidades de uso das linguagens, assim como de suas capacidades sociais e dos recursos afetivos e emocionais que dispõem (BRASIL, 1998, p. 28).

Neste âmbito, o professor age como mediador entre a criança e a aprendizagem ou dificuldade. Uma brincadeira dirigida pela presença do professor pode ser bastante rica em descobertas e aprendizagens tornando-se bastante interessante, o professor precisa saber em qual momento deve contribuir e em qual momento deve silenciar.

O professor traz elementos propulsores para descobertas dentro das atividades e interações em grupo (BRASIL, 1998). A LDB 9394/96, artigo 62 determina que para atuar na Educação Básica seja necessário que o docente tenha o nível superior em universidades, e para a Educação Infantil precisa ter no mínimo o magistério (BRASIL, 1998).

De acordo ainda com o documento, as creches não devem ficar limitadas apenas aos cuidados com a criança e as pré-escolas não seja apenas a alfabetização. O cuidado e o aprendizado precisam estar integrados, e o trabalho articulado com os três eixos: a brincadeira, o movimento e as relações afetivas que todas as crianças vão desenvolver.

Kishimoto (2010) contribui eficazmente quando instrui para a relevância do lúdico na formação da criança, o quanto cabe à compreensão não só nos documentos, mas da prática no dia a dia do profissional; contribui dando ênfase à devida importância da observação, do cuidar, do avaliar; da mediação; do acompanhamento e participação; quando retrata a atividade individual, mas também a diversidade nas atividades coletivas e dos objetos para ampliação dos contatos sociais da criança. Ainda contribui para a construção do conhecimento sobre o brincar no desenvolvimento infantil quando aponta a importância de saber separar as atividades brincantes e os brinquedos quanto à faixa etária; além da importância do registro.

A essencialidade do lúdico na vida das crianças para sua formação físico-motora e social é indiscutível e, portanto, não deve ser retirado da mesma ao iniciar o Ensino Fundamental para que não a traumatize com mudanças bruscas. Se for direito da criança como cidadã, portanto, que se respeite e faça se valer, pois:

São numerosas e variadas as experiências expressivas, corporais e sensoriais proporcionadas às crianças pelo brincar. Não se podem planejar práticas pedagógicas sem conhecer a criança. Cada uma é diferente, tem preferências conforme sua singularidade. Em qualquer agrupamento infantil, as crianças avançam em ritmos diferentes. Dispor de um tempo mais longo, em ambientes com variedade de brinquedos, atende aos diferentes ritmos das crianças e respeita a diversidade de seus interesses (KISHIMOTO, 2010, p. 5).

Como dito, afinal, por Kishimoto (2010, p. 17): “As crianças de 6 anos foram transferidas para o Ensino Fundamental, mas continuam sendo crianças”. No Ensino Fundamental é importante manter o lúdico, pois permite que o aluno tenha interesse nas atividades propostas pelo professor. De forma prazerosa, com atividades inovadoras, baseado em atividades que possam desafiá-lo, despertando assim seu interesse pelo que está sendo ensinado em sala de aula, com atividades lúdicas através de brincadeiras e jogos de acordo com o conteúdo estudado.

#### **4.4 O brincar, o brinquedo e a brincadeira na Educação Infantil como formas de cuidado e aprendizado**

Segundo Brougère (1995), o brincar é muito importante para as crianças, além de desenvolver habilidades, ajuda a criança a se inserir no meio social em que nasceu e a integrar conceitos e comportamentos do meio externo. Além disso, os adultos devem intervir externamente nos jogos infantis para torná-los mais eficazes e se tornar um canal de aprendizagem, um intermediário entre a relação das crianças com os outros e com o meio ambiente.

De acordo com Lopes (2005), temos que entender que a criança é um ser dotado de capacidades receptivas e produtoras, dentro do meio cultural em que ela está inserida, ou seja, ao mesmo tempo em que ela está apta a aprender ela também está apta a criar, reinventar, produzindo cultura e novos significados a partir do contexto, tempo e espaço, em que ela vive. As diferentes infâncias existentes são construídas a partir do nosso passado cultural; do nosso presente cultural e com a capacidade também da criança “ressignificar” o futuro como ser constituinte histórico-cultural.

A partir daí foram se intensificando os estudos e as discussões sobre o papel da Educação Infantil e dos profissionais da educação sobre o cuidar e o educar, que antes eram vistos de forma separada. O cuidar está relacionado com as atividades de banho, trocas, alimentação, sono, entre outras, e era reservado apenas para as monitoras. O educar era papel do professor e consistia em ensinar conhecimentos específicos como formas geométricas, alfabeto etc. (ROJAS 2007). Sendo assim, é extremamente importante que o professor planeje suas aulas de forma mais lúdica, e valorize as brincadeiras como momento de aprendizagem, tanto para a criança quanto para o próprio professor que vai poder observar o desenvolvimento das mesmas através das suas interações (CUNHA, 2010).

Desde pequenas as crianças precisam saber que existem regras, e no lúdico, diante das brincadeiras, é possível trabalhar e prepará-las para frustrações e perdas. Tanto no espaço escolar, quanto em meio à sociedade, as crianças precisam aprender a respeitar a todos, pois vivemos em uma sociedade de grande miscigenação, com várias culturas, religiões e etnias (VYGOTSKY, 1978). Nas brincadeiras em grupo requerem uma atenção maior, pois é onde cada um pode se opor e mostrar seu contentamento com as situações criadas por conta da brincadeira.

O educador deve aproveitar este momento para observar, conhecer melhor as crianças, assim pode identificar suas habilidades e limitações a qualquer tipo de brincadeira ou até mesmo à interação social. Crianças que se desenvolvem na infância em todos os sentidos têm maiores chances de serem bem-sucedidas quando adultas e de se tornarem seres autônomos. Segundo

Kishimoto (2010, p. 1), “o brincar é uma ação livre, que surge a qualquer hora, iniciada e conduzida pela criança; dá prazer, não exige como condição um produto final; relaxa, envolve, ensina regras, linguagens, desenvolve habilidades e introduz a criança no mundo imaginário”.

Ou seja, sua importância tem relação com a cultura da infância, colocando a brincadeira como peça fundamental para a criança se expressar, aprender e se desenvolver. A brinquedoteca, fora do âmbito escolar, pode ser utilizada de forma livre ou com a orientação do profissional da brinquedoteca, mais conhecido como brinquedista (SANTOS, 1995). Definindo:

O brinquedista é o profissional que, parecendo estar “brincando apenas”, investe na sua capacitação, elabora projetos, estuda a criança, o brincar, a história dos brinquedos, conhece cada item do acervo, procura entender como a ludicidade evolui ao longo da vida, o seu papel no envelhecimento, além de gerar empatia com o público de todas as idades, gerenciar a equipe, os materiais, o espaço, interagir com a comunidade, com a internet, com a mídia e... - ufa! Ainda fazer parecer que está “só brincando”! (ABBRI, 1984, n.p.).

Segundo Kishimoto (1998), não é fácil definir o conceito de brinquedo, no texto: “O jogo e a Educação Infantil” para definir o conceito a autora ressalta ser indispensável à obra de Brougère, Henriot, Wittgentein, na qual, relata que brinquedo é diferente de jogo e este supõe uma relação com a criança. O jogo representa certas realidades, colocando a criança em reprodução daquilo que existe em seu cotidiano:

Diferindo do jogo, o brinquedo supõe uma relação com a criança e uma abertura, uma indeterminação quanto ao uso, ou seja, a ausência de um sistema de regras que organizam sua utilização. O brinquedo está em relação direta com uma imagem que se evoca de um aspecto da realidade e que o jogador pode manipular (KISHIMOTO, 1998, p. 108).

Segundo os autores da Coleção PROINFANTIL (BRASIL, 2005), Livro de Estudo -vol.2, Ministério da Educação – Secretaria de Educação a Distância: “Podemos entender que cada brinquedo pode ter diferentes significados a partir das condições históricas e sociais que se estabelecem em cada contexto”.

Pode ser que as crianças de hoje brinquem de coisas semelhantes às aquelas que permearam a sua infância (ou não). No entanto, cada criança vai ser influenciada pelo contexto no qual ela está inserida. O importante é entender que a brincadeira vai se organizando a partir dos objetos disponíveis que a criança tem para eleger como brinquedos e das experiências que ela estabelece com o seu meio. Assim, a criança brinca com o que ela tem à mão (que ela transforma em brinquedo) e com o que tem na cabeça (a sua imaginação) (LOPES, 2005, p. 19).

Assim, para o profissional da Educação Infantil ou adulto envolvido no desenvolvimento da criança relacionando-se com o brinquedo: remete-nos à nossa infância através dos brinquedos que

resgatam nossas memórias, não pode querer que determinado brinquedo represente o mesmo para cada criança; toda e qualquer criança tem seus próprios pensamentos, seus imaginários, suas ideias, seu desenvolver particular a partir da relação com determinado objeto. Tratando-se, portanto, a brincadeira da criança com o objeto/brinquedo uma relação estreita e restrita com o envolvimento do adulto.

Quando não compreendemos as crianças enquanto produtoras de cultura, corremos o risco de produzir e planejar coisas para elas seus brinquedos, a organização dos espaços, as propostas a partir do modo como os adultos interpretam o possível sentido que as crianças dão ao mundo (LOPES, 2005, p. 29).

O RCNEI nos ensina o quão importante é o professor conhecer a diversidade, valores, crenças, hábitos e costumes de cada aluno:

A base do cuidado humano é compreender como ajudar o outro a se desenvolver como ser humano. Cuidar significa valorizar e ajudar a desenvolver capacidades. O cuidado é um ato em relação ao outro e a si próprio que possui uma dimensão expressiva e implica em procedimentos específicos (BRASIL, 1998, p. 24).

Ao se discutir sobre cuidado e educação na esfera da Educação Infantil deve-se tratar de todas as situações presentes neste espaço de possibilidades de desenvolvimento para as crianças, sendo importante respeitar as singularidades de cada criança para compreendê-las e assim criar condições para o seu desenvolvimento, o que também implica na garantia e estímulo ao lúdico na vida escolar (PIAGET, 1998).

Segundo Rojas (2010), a construção do vínculo entre quem cuida e quem é cuidado depende desse comprometimento com a criança e com suas dificuldades, ser solidário com suas necessidades e ajudar em seu crescimento, por isso é necessário ouvi-las, observá-las, respeitá-las, fazendo com que tenham uma confiança mútua fortalecendo assim o seu desenvolvimento infantil.

A Educação Infantil sendo a primeira etapa da Educação Básica tem como objetivo o cuidar e educar, visto que estas duas ações estão interligadas. Os profissionais que lidam com essa etapa de ensino devem estar preparados para utilizar de metodologias que buscam preparar as crianças para a construção de seus conhecimentos e desenvolvimento, das suas potencialidades e capacidades de cada criança irá desenvolver (KUHLMANN JR, 2000). Portanto, a responsabilidade das instituições de Educação Infantil é proporcionar condições para esse desenvolvimento, sendo necessário realizar planos adequados de atividades, direcionados, e significativos, para que as crianças possam ter prazer e interesse em realizar essas atividades. A prática do cuidar, educar e brincar se complementam, fazendo com que as crianças criem laços afetivos com as outras crianças e se sintam seguras no espaço escolar.

Educar não pode ser visto como apenas “transmitir conhecimento”, significa transferir, compartilhar experiência e um aprendizado significativo para a vida de cada criança. O educador se desenvolve dentro das vivências e ensinamentos de cada dia, cada rotina é um aprendizado

novo. Dentro da escola os professores buscam instigar cada criança a despertar o interesse em querer estar na creche ou na escola. Este processo de educar vem desde o nascimento de cada ser humano, pois ao nascer a criança já está inserida no contexto de um longo aprendizado, pois cada dia é uma informação diferente, pois são várias formas de adquirir educação, seja ela familiar, em sociedade ou na escola (SANTOS, 1995), o que muda é a forma como ela é repassada.

Para estimular a autonomia das crianças dentro da brinquedoteca é necessária uma grande variedade de estímulos, como jogos, peças de montar, quebra-cabeça, brinquedos sonoros e brinquedos com bastante cor (KISHIMOTO, 2001). Assim, estes tipos de brinquedos fazem com que as crianças se interessem em conhecer o mundo ao seu redor e procurem encontrar meios para ajudar a solucionar qualquer tipo de problema que virem a ter com a convivência dentro e fora do espaço escolar.

O trabalho pedagógico nas creches e pré-escolas tem que visar o cuidar e o educar das crianças, ambos são aspectos integrados. É necessário que a criança se sinta segura, acolhida no seu jeito de ser e se sinta satisfeita em suas necessidades para que ela possa lidar com suas emoções de forma adequada, medos, ciúmes, raiva, alegrias, tristezas, hiperatividade e assim possa se desenvolver de forma integral e construir sua identidade (BRASIL, 1998). O professor deve proporcionar um ambiente rico de experiências e exploração:

Cabe ao professor a tarefa de individualizar as situações de aprendizagens oferecidas às crianças, considerando suas capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas assim como os conhecimentos que possuem dos mais diferentes assuntos e suas origens socioculturais diversas. Isso significa que o professor deve planejar e oferecer uma gama variada de experiências que responda, simultaneamente, às demandas do grupo e às individualidades de cada criança (BRASIL, 1998, p. 32).

O profissional da educação, quando busca direcionar uma brincadeira às crianças, permite que desenvolvam aspectos de postura corporal própria, conscientes, harmônicos e seguros. Isso acontece, pois, parte da vontade da própria criança e não como uma interferência externa originada do adulto (BROUGERÈ, 2001). As crianças são estimuladas a experimentar deslocamentos amplos nos espaços internos e externos da instituição, pois o papel não somente do pedagogo, mas de todos os adultos em geral, é garantir que todas as crianças possam encontrar segurança e apoio.

Os brinquedos e as brincadeiras são fontes inesgotáveis de interação lúdica e afetiva. Para aprender com eficácia, os alunos devem acumular conhecimentos e absorver conteúdo. Nesse sentido, os jogos são um excelente recurso para promover o aprendizado, só através deles os brinquedos e as brincadeiras que as crianças fazem um paralelo entre o real e o imaginário, imitando os adultos, as outras crianças e até personagens de filmes e desenhos.

No momento do brincar a criança externa suas emoções e demonstram muito da sua personalidade, suas preferências e seus desejos. Através dos gestos, os objetos, os sinais e o ambiente significam outra coisa daquilo que realmente são, através do faz de conta elas recriam e repensam sobre os acontecimentos que lhes deram origem agindo frente à realidade de uma

forma não liberal, transferindo e substituindo suas ações do dia a dia em características do papel assumido, utilizando-se de objetos substitutos (ROJAS, 2007).

## 4.5 Considerações finais

A partir do desenvolvimento deste trabalho podemos considerar que a brinquedoteca é fundamental no espaço escolar, pois é um espaço lúdico criado para favorecer as brincadeiras e tem sido um mediador da aprendizagem muito importante nas creches e pré-escolas infantis. É por meio das brincadeiras que a criança emerge no processo de aprendizagem de uma forma divertida e prazerosa, o que facilita a construção da autonomia, reflexão e criatividade.

A BNCC nos faz pensar como é importante a formação do educador dentro da instituição de ensino, pois os desafios são muitos perante tantos desinteresses existentes por parte de nossos governantes. Ter orientação pedagógica em documentos é essencial, porém a dificuldade inicia quando precisa ser colocada em prática. As diferenças sociais e culturais são grandes entre as crianças e isso dificulta a ação dos professores que precisam lidar com e saber estruturar suas ações pedagógicas pensando na melhor maneira de atender as necessidades de todas as crianças sem prejudicar nenhuma delas. A BNCC tem uma preocupação importante, pois ela visa universalizar e apontar para os conhecimentos e práticas, para que sejam iguais para todos. A pedagogia das competências auxilia na preparação das crianças para que tenham adaptação permanente diante ao meio social instável da contemporaneidade.

Os educadores devem ter consciência de que é sua responsabilidade direcionar e organizar este ambiente de forma que as crianças se sintam seguras dentro deste espaço lúdico, a brinquedoteca. Tendo em vista que o desenvolvimento da criança inicia partindo das linguagens que potencializam a apropriação e experimentação do mundo, sendo bem importante para o desenvolvimento integral das crianças.

Sem dúvida, a brincadeira é uma atividade que promove o bem-estar das crianças, de forma natural e espontânea, e com certeza deveria ser continuada no Ensino Fundamental, os professores desta etapa deveriam usar este artifício para continuar o desenvolvimento integral das crianças. Sendo assim, acredito que as brincadeiras e os jogos devem ser vistos como parte integrante da educação, pois é através desses recursos lúdicos que se dá a continuidade da construção da subjetividade e autonomia das crianças, pois o lúdico no cotidiano escolar aumenta o interesse e enriquece o ensino-aprendizagem na Educação Infantil. Quanto maior for a vivência de mundo e a experiência pessoal da criança, melhor será seu desenvolvimento pessoal e geral.

## Referências

ABBRI – Associação Brasileira de Brinquedotecas. **O que é a Brinquedoteca e quem é o Brinquedista**. 1984. Disponível em: <<https://www.brinquedoteca.org.br/c%C3%B3pia-o-que-%C3%A9-brinquedoteca-e-brinqu>>. Acesso em: 08 de abr. 2021.

- BRASIL. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990**. Estatuto da criança e do adolescente. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm)>. Acesso em: 23 de abr. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil – Volume 01**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: Ministério da Educação e Cultura/Secretaria de Educação Fundamental, 1998.
- BRASIL. **Livro de estudo**: Módulo II. LOPES, K. R.; MENES, R. P.; FARIA, V. L. B de (Org.). Brasília: Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação a Distância, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Brasília, 2006a.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília, 2006b.
- BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica. **Indicadores da qualidade na educação infantil**. Brasília, 2009a.
- BRASIL. **Emenda constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009b**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm)>. Acesso em: 19 de mai. 2021.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009c**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Seção 1, p. 18. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2009.
- BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI)**. 1998. <<https://encurtador.com.br/eiBUZ>>. Acesso em: 19 de mai. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 19 de mai. 2021.
- BROUGÈRE, G. **Brinquedo e Cultura**. São Paulo: Cortez, 1995.
- CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil João XXIII. **Projeto Político Pedagógico**. São Sebastião do Paraíso, 2020.

- CARNEIRO, M. A. B. **Professora fala sobre os desafios da educação era digital**. 2017. Disponível em: <<https://j.pucsp.br/noticia/professora-fala-sobre-os-desafios-da-educacao-na-era-digital>>. Acesso em: 26 de jun. 2021.
- CUNHA, N. H. S. **Brinquedoteca: um mergulho no brincar**. São Paulo: Maltese, 1994.
- CUNHA, N. H. S. **Brinquedoteca: um mergulho no brincar**. 4. ed. São Paulo: Aquariana, 2010.
- KISHIMOTO, T. M. Brinquedos e materiais pedagógicos nas escolas infantis. **Educação e Pesquisa**, v. 27, n. 2, p. 229-245, jul./dez. 2001.
- KISHIMOTO, T. M. **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. 6. ed. São Paulo: CORTEZ, 1994.
- KISHIMOTO, T. M. **O jogo e a Educação Infantil**. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 1998.
- KISHIMOTO, T. M. **A Importância do Brincar**. 2011. Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?time\\_continue=1&v=HpiqpDvJ7-8](https://www.youtube.com/watch?time_continue=1&v=HpiqpDvJ7-8)>. Acesso em: 14 de fev. 2019.
- KUHLMANN JR, M. Histórias da Educação Infantil Brasileira. Fundação Carlos Chagas. São Paulo. **Revista Brasileira de Educação**, n.14, p. 5-18, Ma/Jun/Jul/Ago, 2000.
- NONO, M. A. **Breve Histórico da Educação Infantil no Brasil**. 2010. Disponível em: <<https://encurtador.com.br/chpEO>>. Acesso em: 14 de fev. 2019.
- PIAGET, J. **A psicologia da criança**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.
- ROJAS, J. **Jogos, brinquedos e brincadeiras: o lúdico e o processo de desenvolvimento infantil**. Cuiabá: EDUFMT, 2007.
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Novas Competências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. 2017. Disponível em: <<http://inep80anos.inep.gov.br/inep80anos/futuro/novas-competencias-da-base-nacional-comum-curricular-bncc/79>>. Acesso em: 26 de jun. 2021.
- SANTOS, S. M. P. **Brinquedoteca: sucata vira brinquedo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- SANTOS, S. M. P. Atividades lúdicas. *In*: SANTOS, S. M. P. (Org). **O lúdico na formação do educador**, p. 19-37. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.
- VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

# 5

## A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: MAPEAMENTO DE ARTIGOS NO PORTAL DE PERIÓDICOS CAPES

Fernanda Luiza da Silva de Oliveira  
Bruna Cury de Barros

### 5.1 Introdução

Crianças, geralmente, demonstram grande interesse por histórias, lendas, mitos, livros e demais contos que são compartilhados nos diferentes ambientes sociais em que estão inseridas. Tais vivências favorecem a aproximação delas a esse mundo que envolve imaginação e fantasia. De acordo com Monteiro e Artussa (2017), o contato com a literatura infantil pode fazer com que a criança se encante pelas experiências artísticas, despertando o prazer por essa atividade e contribuindo com o hábito de leitura. Assim, práticas pedagógicas na Educação Infantil que envolvem leitura e contação de histórias são essenciais para estimular a criança pequena a se comunicar, se expressar, se apropriar e produzir cultura, se aproximar da função social da escrita, aprimorar a sua fala, dentre tantas outras aprendizagens.

Quando uma criança entra na Educação Infantil, ela pode já ter algum tipo de aproximação com a linguagem escrita na sua rotina com seus familiares. Tal fato facilitará o trabalho pedagógico do/a professor/a. Por outro lado, também há crianças que possuem poucas experiências com livros e contação de histórias, exigindo do/a professor/a mais atenção para o desenvolvimento dessas práticas (MONTEIRO, 2010).

Neste sentido, é necessário que o/a docente da Educação Infantil ofereça livros, aborde diferentes gêneros textuais, realize contação de histórias, proporcione momentos lúdicos para que elas criem o faz de conta a partir da leitura (BARBOSA, 2014). Assim, se reconhece a importância do/a professor/a criar situações em que ele possa contar e ler histórias em voz alta envolvendo a criança no universo de uma cultura letrada, despertando novos desejos e sensações nas crianças pequenas.

Desta forma, advoga-se que “ouvir histórias também é uma forma de ler, pois, [...] assume-se a prática da arte de contar histórias em sala de aula como uma possibilidade de promover na criança a leitura por fruição” (MONTEIRO; ARTUSSA, 2017, p. 49). Partindo dessas premissas, no presente trabalho busca-se mapear artigos que tratam sobre a contação de história na Educação Infantil a fim de analisar como essa prática é realizada nas instituições educativas e as suas contribuições para o desenvolvimento das crianças pequenas.

### 5.1.1 A contação de histórias na Educação Infantil

A Educação Infantil no Brasil é marcada por lutas que visavam o reconhecimento de sua importância para o processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil. A primeira conquista importante foi a Constituição Federal de 1988 em que a criança passou a ter seu direito à educação garantido por meio de um atendimento especializado em instituições educativas, sendo esse direito assegurado pelo Poder Público e de responsabilidade da família e da sociedade (FARIA; PALMEIRA; ANGOTTI, 2013).

Já com a implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), a Educação Infantil é estabelecida pela primeira vez como a primeira etapa da Educação Básica, atendendo bebês e crianças pequenas com idade de 0 a 3 anos em creches e de 4 a 6 anos em pré-escolas. Essa lei admite “a importância em se promover o desenvolvimento integral da criança em instituições educacionais, uma vez que até então os atendimentos estavam vinculados aos órgãos de assistência” (FARIA; PALMEIRA; ANGOTTI, 2013, p. 3).

Considerando a importância dessa etapa para a promoção do desenvolvimento integral infantil em seus aspectos físicos, psicológico, social, entre outros, torna-se necessário considerar os profissionais que atuam na Educação Infantil como professores/as com uma formação específica a fim de fundamentar o seu fazer, além de conseguir atender às peculiaridades advindas da fase de vida das crianças. Assim, de modo geral, o papel principal do/a educador/a é “inserir a criança no mundo do conhecimento, propiciando-lhe desenvolvimento integral, significativo e seguro” (ANGOTTI, 2006, p. 4).

Nestes termos, considera-se ainda que as práticas planejadas e realizadas pelo/a professor/a devem propiciar que a criança se expresse como:

[...] sujeito criativo e sensível, com diferentes linguagens, sensações corporais, necessidades, opiniões, sentimentos e desejos, pedidos de ajuda, narrativas, registros de conhecimentos elaborados a partir de diferentes experiências, envolvendo tanto a produção de linguagens quanto a fruição das artes em todas as suas manifestações (BRASIL, 2016, p. 62).

Por isso, é importante reforçar a ideia sobre a qualificação dos profissionais e o desenvolvimento da contação de histórias, pois, por meio dela é possível inserir a criança no mundo do conhecimento, promovendo a sua aproximação à linguagem escrita e à imaginação. Ademais, esses momentos também envolvem o trabalho com diferentes linguagens, uma vez que o/a professor/a pode fazer uso de diversas formas de expressão para que as crianças compreendam a leitura das histórias, dos contos etc.

De acordo com Zilberman (2003 apud MONTEIRO; ARTUSSA, 2017), o texto literário tem sido incluído nas escolas de uma maneira considerada como estritamente didático, o que a autora caracteriza como sujeição da arte ao ensino. Já Maciel (2008 apud MONTEIRO; ARTUSSA, 2017), menciona a preocupação da escola em assentar os textos literários no processo de alfabetização e de não promover uma experiência estética para a criança. Para a autora, a escola precisa superar essa ideia restrita de que os livros de literatura infantil têm apenas a função de melhorar a escrita e a leitura.

Mantovani (2014) defende que a ideia de utilizar o livro na Educação Infantil é motivar e promover a compreensão e capacidade de reconstruir uma história. Neste processo, é essencial ter um profissional qualificado para que a criança perceba os possíveis usos do livro, a fim de que ela desenvolva prazer em explorá-lo e seja motivada a utilizá-lo de maneira independente e autônoma. Isto é, o significado e valor do livro - mediado pelo/a professor/a ao contar a história - pode proporcionar que a criança adquira o prazer de ouvir e de criar conexões, buscando tais experiências sozinhas.

A contação de história também é uma atividade essencial para trabalhar conhecimentos e valores, sendo decisiva para o desenvolvimento e formação da criança, estimulando o imaginário infantil, o hábito e o interesse pela leitura, o vocabulário. Assim, a criança é instigada a imaginar e criar no desenvolvimento de uma prática pedagógica agradável, produtiva e que proporciona uma aprendizagem significativa. Ademais, quanto maior for o contato das crianças com os livros, mais ampliado será seu universo imaginário e cultural. Por isso, entende-se que a contação de história pode fazer pensar, intrigar, provocar o riso, causar perplexidade e encantamento, trazer descobertas, dentre outras reações às crianças (MATEUS et al., 2014).

Ouvir histórias também é uma maneira de ler, pois, o primeiro contato das crianças com a leitura é através da audição. Toda criança que ainda não lê, o seu contato com os livros será por meio da contação de história, momento que pode ser muito prazeroso e propiciar uma viagem pela imaginação (MONTEIRO; ARTUSSA, 2017). Quando o/a professor/a conta uma história, ele está narrando várias imagens que despertam diversas sensações ao público. Porém, para que a história deixe de ser apenas palavras, é necessário demonstrar ritmo, movimento e fluência (JAMBERSI, 2014).

Para Gonçalves e Gonçalves (2013), a instituição de Educação Infantil também deve possuir espaços qualificados, pensados e planejados para que a criança se sinta à vontade e acolhida para agir sobre eles nesses momentos. Para isso, é de responsabilidade do/a professor/a pensar e providenciar este espaço, disponibilizando novos elementos de acordo com as vivências infantis. Este espaço deve ser decorado para chamar a atenção da criança na atividade de contação de história, o qual deve despertar a atenção e conforto a ela.

Desta forma, de acordo com Santos (2014), o/a professor/a da Educação Infantil deve propiciar que as crianças vivenciem um mundo de fantasias, onde irão se descobrir de uma maneira prazerosa e divertida. Ainda segundo o autor, é essencial que o/a professor/a utilize uma didática dinâmica para levar a atividade de contação infantil para suas crianças, facilitando que elas compreendam a história.

Para tal, é preciso preparação antes de executar essa atividade, pois, caso contrário, pode ser que não se realize uma prática bem-sucedida. Assim, o/a professor/a deverá selecionar de forma minuciosa e cuidadosa a história que pretende contar. Para isso ele deve se perguntar como a história poderá auxiliar na aprendizagem das crianças e como despertará a atenção da turma (SANTOS, 2014).

A escolha pode se fazer:

[...] desde que [a história] seja bem conhecida pelo contador, escolhida porque a ache particularmente bela ou boa, porque tenha uma boa trama, porque seja divertida ou inesperada ou porque dê margem para alguma discussão que pretende que aconteça, ou porque acalme uma aflição...o critério e do narrador... e o que pode se suceder depois depende do quanto ele conhece suas crianças (ABRAMOVICH, 1997 apud SOUSA; STRAUB, 2014, p. 20).

Após essa seleção, o/a professor/a deve recriar o que foi lido, contando-a de maneira autêntica. É preciso transformar o texto para a linguagem oral e contar a história para as crianças da sua maneira, usando a criatividade. Por fim, é necessário estudar, ler várias vezes o texto, imaginar as cenas e saber transmitir o que foi lido (SANTOS, 2014).

O envolvimento do/a professor/a neste processo é muito importante, principalmente para a organização do trabalho pedagógico voltado para a contação de histórias. Evidencia-se, inclusive, a importância de colocar esse momento como ponto de partida para a organização do dia a dia na Educação Infantil e “do trabalho pedagógico, compreendido para além de uma rotina mecanizada, mas que leve em conta as singularidades das crianças” (GONÇALVES; ROCHA, 2017, p. 399). Assim, a contação de história deve ser desenvolvida de forma que atinja o objetivo de despertar o interesse pela leitura na criança.

O que, sobretudo, caracteriza tal perspectiva é o reconhecimento da especificidade da educação da pequena infância, numa dinâmica que procura bases teóricas que fundamentam a afirmação da infância como categoria histórico-social e na atenção aos determinantes materiais e culturais que a compõem (GONÇALVES; ROCHA, 2017, p. 399).

Considerando essa compreensão sobre a educação voltada para crianças pequenas, evidencia-se a importância de possibilitar a elas o contato com livros infantis e histórias no dia a dia da Educação Infantil. Neste sentido, o/a professor/a deve utilizar diversas maneiras para desenvolver esses momentos a fim de incentivar as crianças ao hábito de ouvir histórias e, a partir disso, serem futuros leitores que interpretarão e compreenderão o que estão lendo (SANTOS, 2014).

## 5.2 Procedimentos metodológicos

O presente trabalho é proveniente de uma pesquisa bibliográfica que teve como objetivo mapear artigos brasileiros sobre a contação de história na Educação Infantil a fim de analisar como essa prática é realizada nas instituições educativas e as suas contribuições para o desenvolvimento das crianças pequenas. Para Gonçalves (2011), esse tipo de pesquisa qualitativa preocupa-se com a interpretação e compreensão do fenômeno, considerando o significado que os outros dão às suas práticas.

Os dados aqui analisados são provenientes de revisões de artigos científicos publicados no período de 2010 a 2020, presentes no Portal de Periódicos CAPES. Optou-se pelo levantamento

de estudos publicados em periódicos, pois são meios importantes para a comunicação científica, sendo possível a “comunicação formal dos resultados de pesquisas originais e a manutenção do padrão de qualidade na investigação científica” (GIL, 2002, p. 66). A coleta de dados se deu a partir da documentação indireta com abordagem qualitativa, colocando em diálogo diferentes autores e dados (GONÇALVES, 2011).

Para o levantamento bibliográfico, utilizou-se a expressão “contação de história” no campo da busca do site do Portal de Periódicos CAPES. Em um primeiro momento apareceram 106 artigos, porém desse total foram considerados apenas pesquisas brasileiras, restando assim 70 artigos. Em seguida, foram selecionados os trabalhos que estavam voltados para a contação de histórias na Educação Infantil. Para isso, foram lidos os títulos e os resumos dos trabalhos. Caso os resumos abordassem aspectos relacionados com o objetivo desta pesquisa, o artigo era selecionado para análise.

#### Quadro 5.1 – Relação de artigos selecionados.

Nº	Artigo	Autoras	Revista	Ano
1	A contação de histórias na Educação Infantil	Elinete Cordeiro Vitor; Lenita Maria Korbes	Eventos Pedagógicos	2011
2	É hora da roda, vamos ouvir uma história? A contação de histórias como possibilidade de humanizar tempos e espaços na Educação Infantil	Fernanda Gonçalves; Gisele Gonçalves	Revista de zero a seis	2013
3	A arte de contar histórias na Educação Infantil	Franciele Ribeiro de Sousa; Sandra Luzia Wrobel Straub	Eventos Pedagógicos	2014
4	Caminhos da Cena para Educação Infantil	Flávia Janiaski Vale	Arte da Cena	2019
5	A prática da contação de histórias por professoras da Educação Infantil	Maria Irene Miranda; Valéria Silva	Ensino Em Revista	2019
6	Ludicidade e Literatura: o despertar da formação de leitores na infância	Edenar Souza Monteiro; Fabiana Flávia de Magalhães Nascimento	Rev. Fac. Educ. (UEMT)	2020

Fonte: elaboração própria (2021).

Desta forma considera-se que essas leituras foram realizadas de maneira seletiva, isto é, de acordo com Gil (2002), identificou-se o material que de fato interessa à essa pesquisa e desconsiderou-se a leitura de textos desnecessários que não respondiam ao problema proposto. A partir desses critérios, restaram apenas seis artigos. O quadro a seguir, apresenta os artigos selecionados em ordem crescente de publicação. A análise dos dados foi realizada seguindo a sequência do **Quadro 3**. Na próxima seção apresentam-se as sínteses de cada artigo bem como alguns quadros destacando os objetivos dos trabalhos, as percepções das autoras sobre a contribuição da contação de histórias para o desenvolvimento das crianças e as conclusões obtidas nos estudos.

## 5.3 Análise dos artigos selecionados

No decorrer da leitura dos artigos selecionados para essa análise foram elaborados alguns quadros com assuntos que se relacionam com os objetivos propostos neste estudo bibliográfico. Além dos quadros, também foi realizada uma síntese de cada trabalho analisado, a fim de explorar neles o estudo da contação de histórias na Educação Infantil, sendo esse o maior foco da pesquisa.

O quadro 5.2 apresenta os objetivos dos artigos selecionados e a metodologia empregada em cada uma dessas pesquisas, a fim de comparar e verificar a proximidade entre elas. Assim como pode ser verificado, todos os seis artigos estão relacionados à contação de histórias na Educação Infantil e apresentam objetivos próximos, pois, estão verificando a forma como esse momento é desenvolvido na rotina das instituições. Observa-se ainda que a maioria dos trabalhos analisou dados provenientes da percepção e prática dos/as professores/as, sendo que apenas um deles se refere a uma pesquisa de revisão bibliográfica. As especificidades de cada trabalho são apresentadas nas sínteses que seguem abaixo.

**Quadro 5.2** – Objetivos dos artigos selecionados.

Artigo	Objetivos	Metodologia
1	Observar a prática de contar histórias, a forma como os/as professores/as realizam essa atividade, quais os procedimentos que eram utilizados - antes e durante a contação - e se era organizado um ambiente para a execução da atividade.	Estudo etnográfico a partir da observação, conversas informais e questionários aplicados aos/às professores/as.
2	Refletir sobre a relação das crianças com as contações de histórias no momento da roda, a partir de uma experiência vivenciada no Estágio Supervisionado em Educação Infantil no Curso de Pedagogia da UFSC.	Observações participantes das atividades de contação de história.
3	Analisar a forma como a professora realizava a contação de histórias.	Observação nas instituições de Educação Infantil e entrevistas com professoras e coordenadores.
4	Inserir o teatro na Educação Infantil por meio da contação de história e o brincar.	Realização de apresentações de teatro em cinco centros de Educação Infantil.
5	Identificar as concepções de contação de histórias das docentes que fizeram parte da pesquisa, analisar como a leitura é realizada nas escolas, como buscam e escolhem os textos; e apontar a relação entre esta prática e a realidade dos alunos.	Entrevista com quatro professoras de uma escola municipal de Educação Infantil.
6	Relatar a importância de contar história para as crianças.	Pesquisa qualitativa e bibliográfica.

Fonte: elaboração própria (2021).

O artigo “A contação de histórias na Educação Infantil” de Vitor e Korbes (2011) destaca a importância da história e o que ela representa no processo de aprendizagem da criança no ambiente escolar. Para as autoras, a contação de histórias proporciona às crianças o encantamento e emoções por meio de recursos utilizados pelos/as professores/as durante essa prática, como: as gravuras coloridas e grandes dos livros, os fantoches, a dramatização e entonação de voz dos personagens etc.

Tais recursos podem favorecer que a criança reflita sobre a história que lhe foi contada explorando a imaginação, o senso crítico, atenção e o raciocínio. O/A professor/a tem papel fundamental para elevar a criatividade da criança pela utilização de recursos simples, além também de selecionar o texto considerando o interesse predominante em cada faixa etária. Para o desenvolvimento da pesquisa, Vitor e Korbes (2011) aplicaram um questionário para duas professoras a fim de verificar a importância da contação de histórias na Educação Infantil.

O questionário era composto por perguntas que “enfocavam o que a história proporciona na vida da criança e como era feita a contação pelas professoras e os recursos utilizados na contação de história e o que ela traz de benefícios nessa fase” (VITOR; KORBES, 2011, p. 4). O grupo de crianças envolvidas na pesquisa tinham idade entre 5 e 6 anos, sendo que elas foram observadas nos momentos de contação e nas suas interações durante as histórias contadas.

De acordo com Vitor e Korbes (2011), as respostas das professoras em uma das perguntas do questionário aponta que a contação deve ocorrer na sala de aula e a consideram importante em relação à aprendizagem infantil, pois despertam sentimentos e emoções. Por meio das histórias, as crianças aumentam e enriquecem o seu mundo, aprendem a lidar melhor com certas situações, além de ampliar seu repertório verbal, isto é, possibilita a construção de uma linguagem diferente da fala cotidiana. Para as professoras participantes da pesquisa, a história é uma atividade facilitadora e possibilita que a criança demonstre seus sentimentos. Segundo Vitor e Korbes (2011), o/a professor/a deve trazer em seu planejamento curricular momentos dedicados à contação de histórias, de forma a instigar as crianças a gostarem da leitura e da escrita, por meio de interação e diversão, para que alcance a aprendizagem.

Já o artigo “É hora da roda, vamos ouvir uma história? A contação de histórias como possibilidade de humanizar tempos e espaços na Educação Infantil” de Gonçalves e Gonçalves (2013), refere-se a contação de histórias no momento de roda, descrevendo que a creche é o local acolhedor que a criança tem o privilégio de viver a infância, sendo um espaço agradável e repleto de cuidados e estímulos. O artigo foi desenvolvido a partir de uma experiência vivenciada no Estágio Supervisionado em Educação Infantil no Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina. A turma onde aconteceu o estágio tinha 26 crianças com idade entre 5 e 6 anos, de uma creche da rede municipal da cidade de Florianópolis.

Para Gonçalves e Gonçalves (2013, p. 20), “a criança realiza suas primeiras leituras pelos sentidos, em contato com os elementos físicos do livro. A criança lê as imagens, a textura e até o cheiro”. Os/As professores/as devem continuar esse processo, sempre estimulando e desenvolvendo essa atividade com os alunos. A forma como é executada a contação de história pode fazer com que as crianças se interessem cada vez mais pela leitura.

Por meio de suas observações, Gonçalves e Gonçalves (2013) perceberam o grande interesse das crianças pela literatura infantil, pelos livros e principalmente pela contação de histórias. As autoras observaram também que não era qualquer história que chamava a atenção da turma, mas a forma como o/a professor/a realizava essa atividade era o que encantava as crianças. De acordo com as autoras, era visível que em alguns momentos da roda as crianças se distraíam facilmente e que nem sempre os diferentes elementos – visitas inesperadas, leitura e escrita de cartas – despertavam a atenção.

Portanto, para Gonçalves e Gonçalves (2013), é necessário tornar o espaço da roda um lugar de maior aproximação por parte dos envolvidos, transformar em um momento de descobertas, de buscar pelo novo, de ouvir histórias. É preciso entender este espaço como forma de diálogo, respeitando o espaço e a tomada de decisões do grupo.

O artigo “A arte de contar histórias na Educação Infantil” de Sousa e Straub (2014), se refere a como as professoras participantes da pesquisa narram histórias e como as crianças de 4 anos reagem a essa contação. Os dados foram coletados em duas instituições de ensino: a primeira, em uma turma de creche IV vespertino, composta por 20 crianças, tendo uma professora integral e uma técnica em desenvolvimento educacional; a outra instituição, em uma turma de creche IV vespertino, composta por 22 crianças, tendo duas professoras parciais e uma técnica em desenvolvimento educacional. Foram realizadas observações dos momentos de contação de histórias desenvolvidos pelas professoras regentes das turmas e de uma técnica em desenvolvimento educacional. Também foram realizadas entrevistas com as professoras e coordenadoras das instituições.

Sousa e Straub (2014) apresentam em seu artigo relatos das educadoras que apontam que o contato que as crianças têm com os livros, desperta nelas a criatividade e imaginação. As participantes da pesquisa ainda afirmam que o momento da contação de história deve ser preparado em um ambiente acolhedor e aconchegante, que as creches possuem bibliotecas com salas amplas, colchões, tapetes e a escolha do livro se associa a datas comemorativas com temas importantes e que contenham ilustrações para a faixa etária. Também citam que é importante que os livros fiquem ao alcance das crianças para que eles identifiquem a grafia e estabeleçam uma relação entre linguagem e escrita. Nas observações realizadas nas turmas, as autoras constataram que uma das professoras realizava uma prática de contação de histórias tediosa, cansativa, sem despertar grandes interesses nas crianças. Entretanto, enfatiza-se que tal momento requer planejamento e prazer para a construção de um aprendizado significativo.

Para Sousa e Straub (2014), a criança é o melhor sujeito para descrever sobre a literatura infantil, pois, é ela que ouve, interpreta e relaciona à vida real e que, acima de tudo, classifica como boa ou ruim. Uma leitura interpretada de forma adequada fará com que a criança se lembre dela quando estiver na fase adulta e, assim, irá recontar a mesma história para outras crianças. Nas instituições participantes da pesquisa, as autoras perceberam que as crianças, ao verem uma capa colorida e as ilustrações dos livros, já ficavam ansiosas para que as professoras contassem a história, contando todos os segredos que estavam guardados entre as páginas.

O artigo “Caminhos da Cena para Educação Infantil” da Vale (2019) refere-se à inserção da contação de histórias através do teatro. A peça “A Tempestade”, de William Shakespeare, foi o fio condutor de uma experiência pensada por meio da ambientação cênica e sonora no espaço escolar. A pesquisa foi desenvolvida através da realização de apresentações em cinco centros de Educação Infantil na cidade de Dourado/MS.

Vale (2019) descreveu como a professora resolveu utilizar o teatro para a realização dessa atividade. A autora investigou maneiras e/ou metodologias de trabalho para inserir o teatro na vida das crianças que tinham entre 3 e 5 anos de idade através da literatura Shakespeariana, da contação de história com objetos e da ambientação cênica e sonora, para aprofundar o estudo dos procedimentos utilizados na pedagogia teatral. Para tal, a professora buscou livros que falavam sobre pedagogia teatral, contação de história, Shakespeare, criança pequena, sobre como os/as educadores/as entendiam o teatro.

Trabalhar uma peça de Shakespeare possibilitou fugir um pouco do estereótipo das histórias infantis, e trabalhar com temas como o abandono, a vingança, a maldade, a ganância, entre outros, de maneira lúdica, mesclando o novo e o tecnológico como o artesanal. A ideia de trabalhar a contação de histórias no teatro foi com o intuito de mesclar processo e produto, espectador e contador, realidade e fantasia nas crianças e “proporcionar o contato com a obra de um dos maiores autores da história do teatro e do mundo” (VALE, 2019, p. 201). Vale demonstra em sua pesquisa que a contação de história utilizando o teatro é capaz de desenvolver várias habilidades na criança, como a imaginação e o envolvimento dela em toda a etapa da atividade de contação. De acordo com a autora, o teatro e a educação são capazes de transformar tanto o crescimento individual quanto o coletivo, pois, ao contar a história por meio de um teatro, a criança guarda as cenas que ajudam a desenvolver a realidade com a fantasia, de forma a criar e observar linguagens diferenciadas, expressando sentimentos.

O artigo “A prática da contação de histórias por professoras da Educação Infantil” de Miranda e Silva (2019) trata sobre como os/as docentes levam as histórias para as crianças, a maneira como escolhem os textos e como é executada essa atividade. O desenvolvimento da pesquisa ocorreu inicialmente por um levantamento bibliográfico e, em seguida, foi realizada uma entrevista com quatro professoras de escolas municipais da Educação Infantil. Além disso, também foi desenvolvida uma análise documental de planos de aula dessas participantes, os quais apontaram dados relevantes sobre as concepções de contação de histórias das docentes. De acordo com Miranda e Silva as participantes da pesquisa fazem consulta pessoal das obras que são escolhidas para a contação de histórias, selecionam, pesquisam e utilizam suas experiências pessoais e utilizam o material fornecido às escolas. Segundo as autoras, os momentos de contação de histórias promovem nas rotinas diárias interações e diálogos, além de também favorecer para que a criança interprete o mundo. É uma ferramenta de acesso à cultura que se vale da interlocução do ritmo, música, oralidade, criatividade, ludicidade, imaginação e fantasia, do manuseio do livro, da exploração de diversos gêneros literários como caminho de aprendizagem às crianças (MIRANDA; SILVA, 2019).

Por fim, o artigo “Ludicidade e Literatura: o despertar da formação de leitores na infância” de Monteiro e Nascimento (2020) refere-se às discussões relativas à contação

de histórias para crianças, a forma como são desenvolvidas essa atividade, os recursos metodológicos mediador da aprendizagem e do desenvolvimento dessas crianças em creches e pré-escolas. Com isso, por meio de uma pesquisa bibliográfica, as autoras têm o intuito de contribuir com as reflexões obtidas acerca de narrativas infantis. Nesta pesquisa é demonstrado que a contação de histórias na Educação Infantil é um momento de “interação social com diferentes atores desenvolve o potencial de socialização e desempenha um importante papel no processo de desenvolvimento psíquico da criança” (p. 8). Ainda segundo as autoras, o desenvolvimento da criança se dá através da linguagem por intermédio de sua interação com adultos e com crianças, pois, assim irá conviver com linguagens diferentes e, dessa forma, o processo intelectual será estimulado.

As crianças que ainda não sabem ler se interessam por ouvir sempre a mesma história, pois, assim, elas estão memorizando, guardando nitidamente cada detalhe do texto, com o intuito de que a cada vez que é contada, novas interpretações estão sendo realizadas. É essencial para a criança se atentar aos detalhes da história, a sequência dos fatos e de antecipar as emoções que teve na primeira vez que ouviu (MONTEIRO; NASCIMENTO, 2020). Outro fato relevante para Monteiro e Nascimento é o vínculo afetivo que a criança cria com o contador de histórias. No momento de contar e ouvir uma história, é possível criar um clima afetivo e de aproximação entre os envolvidos, nas diversas linguagens que são realizadas, nos gestos, em toda a encenação que compartilham dessa experiência de descoberta do mundo das histórias da literatura. Ainda segundo as autoras, diversas emoções são desencadeadas no momento da contação de histórias, como: a tristeza, a raiva, a irritação, o medo, a alegria, entre outras emoções que são do dia a dia da criança, ajudando-a a identificar cada uma delas. Vivendo profundamente tudo o que as narrativas provocam em quem as ouve.

Na Educação Infantil, segundo Monteiro e Nascimento (2020), tem professores/as que gostam de contar histórias, e outros que dizem não ter tanta habilidade. Cada pessoa tem o seu jeito de narrar a história, fazer um relato, mas, todos sabem narrar. Existem alguns aspectos que estão envolvidos que precisam ser considerados, como o preparo anterior, pois será narrado textos da literatura que exigem cuidados com as palavras, além de se preocupar com a forma artística. Para isso, é preciso estudo, observação crítica e planejamento do/a professor/a, antes de realizar a atividade com os alunos.

## 5.4 O que as pesquisas dizem sobre as contribuições da contação de histórias?

Compreende-se aqui que todos os artigos selecionados apresentam contribuições semelhantes da contação de histórias na Educação Infantil para a aprendizagem das crianças, estando também de acordo com o referencial bibliográfico apresentado no início deste artigo.

**Quadro 5.3** – Percepção das autoras sobre a contribuição da contação de histórias para o desenvolvimento das crianças.

Artigo	Contribuição da contação de histórias para o desenvolvimento das crianças
1	A contação de histórias na Educação Infantil contribui para o aprendizado da criança, sendo também uma atividade lúdica e de prazer. Esses momentos podem ser desenvolvidos junto com as músicas e brincadeiras de maneira a contribuir ainda mais para o processo de aprendizagem dos pequenos.
2	A contação de histórias favorece o desenvolvimento da criança, pois, através dessa atividade é possível proporcionar um momento de encantamento, onde a realidade e fantasia dialogam a todo instante.
3	A contação de histórias pode contribuir para o desenvolvimento infantil. Quando esses momentos são bem planejados e executados, a criança não considera a leitura como uma obrigação, e sim um momento de aprendizagem.
4	O/A professor/a é capaz de propor formas significativas de experiência para o aprendizado da criança. E é nesse sentido que a contação de história pode colaborar para o processo de aprendizado infantil.
5	A literatura infantil contribui de maneira significativa no aprendizado das crianças. Para tal, o/a docente precisa estar sempre em busca de melhorias nas abordagens com a contação de histórias, considerando a capacidade de provocar mudanças na maneira de agir e pensar das crianças.
6	A contribuição da contação de histórias na Educação Infantil se dá por meio da criação de variadas situações de interação e comunicação que o/a professor/a desenvolve através da ludicidade e da narrativa.

Fonte: elaboração própria (2021).

Dessa forma, foi elaborado o Quadro 5.3 para apresentar a percepção de cada autor dos artigos selecionados sobre a contribuição da contação de histórias para o desenvolvimento infantil. O Quadro destaca a percepção das autoras sobre a contribuição da contação de histórias para o desenvolvimento das crianças. Todos os artigos apresentam que essa prática pode favorecer vários processos relacionados à aprendizagem infantil, seja no desenvolvimento da criatividade, assim como na escrita, na linguagem e em diversos outros fatores.

Para analisar as conclusões obtidas dos seis textos e comparar se existe proximidade entre elas, foi construído o Quadro 5.4. Observa-se ainda que todos os estudos demonstram a importância que os/as professores/as têm na execução dessa atividade, a qual tem que ser planejada, estudada e estar sempre com a intenção de melhorar. A contação de história também pode instigar na criança o gosto pela leitura, pois, esse momento gera um laço forte entre o contador de histórias e o ouvinte. Mas, isso só acontece se a atividade for bem desenvolvida e a obra bem escolhida. Pode-se observar que os artigos selecionados complementam o que já havia sido apresentado na fundamentação teórica deste artigo, por exemplo, quando Mateus *et al.* (2014), Santos (2014) e Monteiro e Artussa (2017) indicam para a necessidade de se pensar sobre a maneira como a contação na Educação Infantil é realizada, quais instrumentos podem ser utilizados e a preparação do ambiente.

**Quadro 5.4 – Conclusão dos artigos selecionados.**

Artigo	Conclusão
1	É importante que a contação de histórias tenha um espaço garantido na Educação Infantil. O/A professor/a deve sempre criar e utilizar recursos que contribuem no processo de aprendizado da criança.
2	É necessário que a criança participe efetivamente da história, como uma possibilidade de virarem protagonista, pois essa relação faz parte do seu desenvolvimento.
3	A contação de histórias tem que ser planejada, desejada e realizada com prazer, pois, se a criança relacionar o momento da atividade de forma monótona, ela pode considerar a leitura como uma obrigação.
4	A educação e o teatro são capazes de transformar o crescimento individual e coletivo.
5	É necessário avançar em discussões sobre o fazer docente no momento da contação de histórias, potencializando mudanças e a construção de novas aprendizagens.
6	Através do estudo realizado pelas autoras, eles concluíram que a contação de história é uma atividade frequente no dia a dia da Educação Infantil, porém com diversas finalidades, cada um com o seu objetivo. Mas, as práticas educativas devem estar relacionadas à ludicidade.

Fonte: elaboração própria (2021).

De acordo com os resultados das pesquisas a contação de histórias deve ser bem planejada pelo/a professor/a para que essa atividade tenha um resultado positivo, isto é, para que contribua no processo de aprendizagem da criança. Através da leitura foi possível perceber que a contação de histórias é uma atividade frequente na Educação Infantil, uma vez que os/as professores/as participantes das pesquisas empíricas buscaram inserir ao máximo esses momentos na rotina das crianças (VITOR; KORBES, 2011; GONÇALVES; GONÇALVES, 2013; SOUSA; STRAUB, 2014; VALE, 2019). Mas, no estudo de Miranda e Silva (2019), também foi possível concluir que essa atividade ainda precisa avançar em discussões sobre o fazer docente no momento da contação de histórias a fim de provocar mudanças na prática e construir novas aprendizagens. Isto é, o/a professor/a precisa estar sempre buscando melhorar para que, assim, possa contar as histórias de forma com que seja alcançado o aprendizado.

## 5.5 Considerações finais

Por meio das leituras realizadas e análises dos artigos selecionados foi possível identificar e apresentar a contribuição da contação de histórias na vida das crianças bem como a forma que devem ser inseridas e desenvolvidas na Educação Infantil. Também se identificou no levantamento bibliográfico poucos artigos relacionados ao tema, fato que evidencia que pesquisadores poderiam produzir mais estudos sobre esse assunto.

A partir do diálogo realizado com a literatura da área evidenciou-se que as histórias desenvolvem a imaginação da criança, proporciona a construção de novos conhecimentos, desperta a curiosidade e aguça a atenção dos pequenos, caso sejam bem executadas. Pode-se ainda observar que o/a professor/a tem papel fundamental em cada etapa da atividade

de contação de história, desde o início, com a escolha da obra que vai ser lida até como será executada. O/A professor/a deve se preparar para não realizar essa atividade de forma monótona, para que não seja passado para a criança que a leitura é uma “obrigação”, assim como abordado nas pesquisas de Vitor e Korbes (2011), Gonçalves e Gonçalves (2013), Sousa e Straub (2014), Vale (2019), Miranda e Silva (2019), Monteiro e Nascimento (2020). A criança tem que sentir prazer em ouvir histórias para que, assim, quando for capaz de realizar a leitura sozinha, ela possa buscar por livros, saiba escolher e criar sua própria história.

Dessa forma, a história deve ser inserida na Educação Infantil desde que ela não venha se tornar um hábito, onde os/as professores/as se acomodam com a situação e deixe de levar diferentes recursos para essa atividade como, por exemplo, a encenação por meio do teatro (VALE, 2019) e/ou a utilização de músicas, brincadeiras, fantoches etc. (VITOR; KORBES, 2011). Isso porque esses recursos contribuem para atrair a atenção das crianças para esse momento tão importante para o seu crescimento intelectual. As histórias contadas em salas de Educação Infantil contribuem de maneira significativa no processo de aprendizagem das crianças, seja ela executada em forma de roda, de brincadeira ou em teatro, o importante é sempre buscar pelo diferencial.

## Referências

- ANGOTTI, M. **Educação Infantil: Para quê, Para quem e Por quê?** Campinas: Alínea, 2006.
- BARBOSA, M. C. Prefácio. *In*: GOULART, A. L.; VITA, A. de (org.). **Ler com os bebês: contribuições das pesquisas de Susanna Mantovani**, p. 7-12. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Proposta preliminar. Segunda versão revista. Brasília, 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília, 2010.
- FARIA, A. C.; PALMEIRA, C. M.; ANGOTTI, M. Educação e desenvolvimento integral da criança na primeira infância: o campo das responsabilidades. **Zero a seis**, Santa Catarina, v. 15, n. 28, 2013.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GONÇALVES, F; GONÇALVES, G. É hora da roda, vamos ouvir uma história? A contação de histórias como possibilidade de humanizar tempos e espaços na educação infantil. **Zero a seis**, Santa Catarina, v. 15, n. 27, 2013.
- GONÇALVES, E. P. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica**. 5. ed. Campinas: Alínea, 2011.

- GONÇALVES, F.; ROCHA, E. A. C. Indicativas da produção científica para a educação dos bebês e crianças bem pequenas no contexto da educação infantil. **Zero a seis**, Santa Catarina, v. 19, n. 36, p. 397-410, 2017.
- JAMBERSI, B. P. A arte de contar histórias na sala de aula: do didatismo ao encantamento. *In*: ARCE, A. **O trabalho Pedagógico com crianças de até três anos**, 168 p. Campinas: Alínea, 2014.
- MACIEL, F. I. P. O PNBE e o Ceale: de como semear leituras. *In*: PAIVA, A.; SOARES, M. B. (Org.). **Literatura Infantil: políticas e concepções**, p. 7-20. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.
- MANTOVANI, S. O livro na creche. *In*: GOULART, A. L.; VITA, A. de (Org.). **Ler com os bebês: contribuições das pesquisas de Susana Mantovani**, p. 153-174. Campinas: Autores Associados, 2014.
- MATEUS, A. N. B. *et al.* A importância da contação de história como prática educativa na educação infantil. **Pedagogia em ação**, Belo Horizonte, v. 5, n. 1, 2013.
- MIRANDA, M. I.; SILVA, V. A prática da contação de histórias por professoras da educação infantil. **Ensino em Re-Vista**, Uberlândia, v. 26, n. 3, p. 745-762, 2019.
- MONTEIRO, E. S.; NASCIMENTO, F. F. de M. Ludicidade e literatura: o despertar da formação de leitores na infância. **Rev. Fac. Educ.**, Universidade do Estado de Mato Grosso, v. 33, ano 18, n. 1, p. 53-69, 2020.
- MONTEIRO, M. I. **Alfabetização e letramento na fase inicial da escolarização**. São Carlos: EdUFSCar, 2010.
- MONTEIRO, M. I.; ARTUSSA, L. A arte de contar histórias e suas relações com as práticas de leitura. **Poesias Pedagógica**, Catalão, v. 15, n. 2, p. 43-64, 2017.
- SANTOS, M. R. E. dos. **A contação de história na Educação Infantil na escola**. 2014. 40f. TCC (Trabalho de Conclusão do curso de Pedagogia) – Universidade Federal da Paraíba, Conde, 2014.
- SOUSA, F. R. de; STRAUB, S. L. W. A arte de contar histórias na Educação Infantil. **Revista Eventos Pedagógicos**, Mato Grosso, v. 5, n. 2, 11. ed., p. 122-131, 2014.
- VALE, F. J. Caminhos da Cena para a Educação Infantil. **Revista Arte da Cena**, Goiás, v. 5, n. 1, 2019.
- VITOR, E. C.; KORBES, L. M. A contação de histórias na Educação Infantil. **Revista Eventos Pedagógicos**, Mato Grosso, v. 2, n. 1, 2. ed., p. 92-100, 2011.
- ZILBERMAN, R. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 2003.

# 6

## UM OLHAR ANTROPOSÓFICO SOBRE O DESENVOLVIMENTO INFANTIL: A IMPORTÂNCIA DAS INTERAÇÕES, BRINCADEIRAS E RITMO

Cyntia Olimpio de Oliveira  
Carolina Faria Alvarenga

### 6.1 Introdução

A Pedagogia Waldorf é uma concepção filosófica e pedagógica que tem como base a Antroposofia, uma ciência espiritual, que busca o conhecimento do ser humano, abrangendo praticamente todas as áreas da vida humana. Criada por Rudolf Steiner (1861-1925), um filósofo austríaco, que defende ser a composição do ser humano dividido em corpo, alma e espírito, em que seu desenvolvimento acontece de forma interconectada, interagindo entre si e com o meio externo. Na sua práxis, a Pedagogia Waldorf aborda o desenvolvimento da criança buscando sempre respeitar o tempo de cada uma considerando suas particularidades e atendendo as prerrogativas de cada fase de seu desenvolvimento.

Neste trabalho, a partir de uma perspectiva antroposófica, nosso objetivo foi compreender a importância das interações, brincadeiras e ritmo para o desenvolvimento infantil. Em diálogo com o campo da Educação Infantil, cuja orientação normativa fala das interações e brincadeiras como eixo do currículo - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2010) – apresentamos a concepção de ser humano a partir da Antroposofia para então relacionarmos aos três aspectos centrais do texto: interações, brincadeiras e ritmo.

Destacamos que não adentramos na discussão sobre as práticas pedagógicas das escolas Waldorf, mas trazemos elementos para pensarmos numa concepção de Educação Infantil que valorize o desenvolvimento da criança para além de seu aspecto cognitivo e perceba como o corpo da criança busca – e tem direito a – uma educação que a valoriza em sua inteireza.

### 6.1 A antroposofia e a organização tríplice do corpo humano

A organização tríplice das estruturas e dos conhecimentos está presente em muitos segmentos. De acordo com Cristiane dos Santos (2017),

Segundo os princípios da alquimia do século XVIII e da antroposofia da virada do século XIX para o século XX, todas as coisas e processos naturais podem ser representados por um tríplice movimento: salinização, mercurialização

e sulfurização. A natureza do homem é corpo, alma e espírito; a natureza do Cosmo: mundo físico, anímico e espiritual; a corporalidade do homem: cabeça, tórax e abdome/membros; a natureza psicológica humana: pensar, sentir e querer; a essência do conhecimento possível é representada pela ciência dos seres (biosophia), ciência do homem (antroposophia), ciência espiritual (teosophia); a natureza da consciência: consciente, semiconsciente e inconsciente; no dogma cristão da Trindade: Pai, Filho e Espírito Santo; na cultura indiana clássica: Shiva, Vishnu e Brahma; e no antigo Egito: Ísis, Osíris e Hórus (SANTOS, 2017, p. 116).

Também a Antroposofia traz em sua filosofia a organização tríplice do ser humano considerando a dimensão física como a parte biológica do mundo material; uma outra dimensão mais sutil corresponde ao mundo espiritual; e por fim, em uma região intermediária ocorre a interação entre esses polos. É nessa região intermediária que se encontra a alma, a psique humana. Sob o olhar da Antroposofia, quanto à divisão apresentada por seu idealizador, Rudolf Steiner, aprofundaremos os estudos com Bernard Lievegoed (2007), que escreve sobre a visão tríplice da organização antroposófica da seguinte forma:

A alma humana (psique) recebe, pois, seus impulsos e conteúdos a partir de dois mundos: a) do mundo corpóreo através das paixões e dos órgãos sensoriais; b) do mundo espiritual através do eu. O espírito (eu) e a matéria (corpo) têm seu encontro numa região intermediária: na alma (psique). Essa região intermediária é o objeto da observação pela psicologia (LIEVEGOED, 2007, p. 11).

No entendimento de Lievegoed (2007), ao analisar a proposta tríplice da organização humana pela Antroposofia, os órgãos sensoriais e as paixões caracterizam o caráter físico, o mundo corpóreo; enquanto o eu, ou espírito, representa o caráter espiritual do ser humano, e o ponto de contato entre os dois é percebido numa terceira região, ou mundo de percepção, representado pela psique, entendido aqui como a alma humana em si. As interações partem de todas elas numa conexão contínua. Somos compostos por três corpos e que cada um atua numa dimensão e reage de acordo com estímulos externos.

Gudrum Burkhard (2010), em diálogo com Steiner, apresenta uma composição a respeito do corpo que impacta diretamente o entendimento do processo educativo em que as interações entre corpo, alma e espírito (que também pode ser entendido como “eu”) ressoam em áreas específicas do nosso corpo.

Nessa composição, que é a composição tríplice do corpo apresentada por Steiner, tem-se a trimembração do corpo dividindo-o por sistemas orgânicos autônomos que se relacionam entre si: o sistema neurossensorial, sistema rítmico e o sistema metabólico-motor (LANZ, 2011; LIEVEGOED, 2007).

O sistema neurossensorial está vinculado ao processo intelectual, dando possibilidades ao ser humano de perceber e pensar. Traz conceitos e desenvolve a parte cognitiva, recebe estímulos externos de todas as partes do corpo e processa essas informações na cabeça onde se concentra a

atividade desse sistema neurossensorial. O sistema rítmico compreende o sentir e está relacionado a tudo que envolve respiração e circulação sanguínea. A base desse sistema se localiza no tórax na região mediana do ser humano. E, por fim, o sistema metabólico-motor compreende o querer, o metabolismo, o movimento dos membros. Ele se situa no abdômen, nos braços e nas pernas (AEPPLI, 2002).

Essa composição engloba e representa as três atividades essenciais que nos movem a todo o momento: o pensar, o sentir e o querer. Estas atividades essenciais se manifestam pelos sistemas neurossensorial, rítmico e metabólico-motor respectivamente, formando, assim, a totalidade do ser na composição desses três sistemas. Assim Willi Aeppli (2002) discorre dizendo

Se vocês consideram este homem triplo, em relação com sua atividade, o homem neuro-sensório, o homem que vive em certas funções rítmicas e o homem que vive no metabolismo, tem vocês a totalidade do que existe na natureza humana, enquanto ela é organismo ativo e, ao mesmo tempo, terão reconhecido três sistemas autônomos nesse organismo (AEPPLI, 2002, p. 10).

Toda essa composição da nossa corporalidade traz a base para as nossas relações anímicas, possibilitando o desenvolvimento das funções essenciais do pensar, sentir e querer. Cada uma dessas funções corresponde a sistemas orgânicos com os quais propiciarão mecanismos para se manifestarem na existência corpórea.

Sabemos que nossa vida anímica se manifesta de três maneiras distintas: como pensar, como sentir e como querer. Rudolf Steiner chama a atenção sobre o fato de que cada uma dessas três energias anímicas está estreitamente vinculada com um dos três sistemas orgânicos. Em outras palavras: cada um desses três sistemas forma a base física e a condição prévia para o desenvolvimento de uma dessas energias anímicas (AEPPLI, 2002, p. 10).

Nessa perspectiva, relacionar essas funções com as atividades orgânicas que ocorrem em nosso corpo proporciona diversas possibilidades de investigação e de estudos sobre como poderemos conduzir e desenvolver o processo de aprendizagem num organismo em formação, principalmente de crianças pequenas, de modo a aproveitar de uma forma mais plena as possibilidades de desenvolvimento das crianças.

Gudrun Burkhard (2016), ao comentar sobre essas faculdades e sua evolução, relata que

A alma humana ou psique (da palavra grega *psyché*, mais abrangente do que a palavra portuguesa “psique”) engloba não só atividade pensante do ser humano, mas também a parte do sentimento e a parte do agir no mundo. Rudolf Steiner fala em pensar, sentir e querer. No organismo humano, estas atividades possuem seus órgãos ou instrumentos físicos correspondentes. No organismo neurossensorial, com sede na cabeça, reside o pensar; o sentir reside no organismo rítmico, ou seja, no coração e nos pulmões, portanto, no tórax; e o querer reside no sistema metabólico-locomotor, (incluindo toda a parte metabólica, os órgãos reprodutores e os órgãos volitivos) – portanto,

onde existe ação existe inconsciência, como nos órgãos metabólicos e nos membros, com seus músculos (BURKHARD, 2016, p. 26).

O aprendizado não se dá somente de forma cognitiva, não podemos restringir a absorção de conhecimento somente pelo cérebro. A trimembração do corpo humano, como nos apresenta a Antroposofia, descreve as fases de desenvolvimento do sentir, pensar e querer relacionados com as partes do corpo humano, os órgãos, trazendo observações e considerações sobre as fases de aprendizagem, período e tempo, correspondente a esses processos, relacionando os sistemas neurossensorial, o sistema rítmico, o sistema metabólico-motor com a maturação e desenvolvimento dos seus órgãos respectivos.

Observando as crianças na primeira infância, Aeppli (2002), em diálogo com Steiner, relata que, nas crianças, o sentido intelectual do pensar só irá se desenvolver entre os cinco e sete anos de idade. Até que isso aconteça, a criança tem sua percepção afluída por todo o corpo. Por este motivo descreve que

A criança é, toda ela, órgão sensório. Ela é pura percepção e seus sentidos são ativados em todo o corpo. [...] A criança ouve a música, por exemplo, não tanto com o ouvido, mas com seu corpo inteiro, que vibra em consonância com o elemento musical. De acordo com o que ouve, todo seu ser corpóreo vibra em harmonia ou desarmonia (AEPPLI, 2002, p. 49).

Com a definição e conceitos trazidos por Steiner sobre o pensar ser desenvolvido mais intensamente a partir dos cinco anos, isso nos convida a olhar para essas crianças e indagar como se processa seu desenvolvimento sem que a atividade pensante esteja presente de uma forma mais consciente.

## **6.3 A importância das interações, das brincadeiras e do ritmo no desenvolvimento infantil**

Tudo o que chega às crianças interfere diretamente na sua formação orgânica. Por este motivo, diante de tais informações, faz-se necessário repensar o cuidar, o manusear o corpo de uma criança, os materiais, os espaços e os conteúdos que são oferecidos a elas, principalmente quando o objeto de estudo é a primeira infância, fase em que muitos órgãos ainda estão em desenvolvimento, em que o cérebro realiza milhões de sinapses de acordo com as vivências e experiências ocorridas, em que as descobertas são realizadas a todo o momento.

Abordaremos, em seguida, três aspectos importantes para o desenvolvimento infantil, os quais precisam ser o eixo das práticas pedagógicas de instituições de Educação Infantil.

### **6.3.1 Interações com a natureza, com o outro e consigo mesmo**

As interações com o meio, com a natureza, com o outro e consigo mesma proporcionam subsídios para o seu crescimento. São vários os exemplos e informações a respeito da interação

entre as manifestações e mudanças no corpo físico com o comportamento das crianças. No entanto, ainda predomina a visão que foi defendida por Descartes. Márcio Figueiredo (2009) recorda, citando Medina, que Descartes foi o responsável pela separação completa entre o corpo e a alma. Este pensador defendia que corpo e alma são diferentes e independentes. A mente, o espírito comandam as ações e movimentos do corpo. E, abandonando a ideia antiga e medieval que entendia o corpo como instrumento da alma, criou, em contrapartida, a ideia da supremacia do espírito sobre o corpo, o que no campo da educação tradicional se revela no entendimento da supremacia do intelecto sobre as emoções e sensações. Figueiredo (2009) explica este processo recordando o pensamento de Descartes e comentando que

Para ele, o homem é fundamentalmente espírito, o que fica expresso na afirmação: Penso, logo existo. O pensamento cartesiano continua a vigorar em nossa sociedade, o que pode ser percebido em determinadas atividades através da valorização a elas dada, como é o caso do trabalho manual e intelectual, sendo este mais valorizado (MEDINA, 2009 apud FIGUEIREDO, 2009, p. 22).

Esse é o modelo que vem sendo seguido há muito tempo. No entanto, percebemos que um modelo de formação humana em que as diversas instâncias, ou as diversas experiências humanas tenham lugar, torna-se cada vez mais necessária.

Há muito já vem sendo discutido sobre o reflexo das questões emocionais no corpo humano, suas implicações e consequências; no entanto, o contrário não se discute muito, em como o corpo físico interfere nas emoções e sentimentos dos seres humanos. Rüdiger Dahlke, em “A Doença como Linguagem da Alma na Criança” (2014), traz essa relação com o corpo físico, demonstrando como as transformações ocorridas no corpo físico promovem amadurecimento e desenvolvimento para nossa parte anímica e espiritual. Cito, como exemplo, a passagem descrita por ele ao falar sobre a caxumba, doença infantil que deixa transfigurado o rosto da criança.

O rosto inchado realmente impressiona. Do ponto de vista simbólico, trata-se evidentemente, de mostrar mais e inchar as próprias bochechas - a criança está treinando gestos ameaçadores. Nesse sentido, trata-se de uma tentativa de desenvolver uma personalidade mais poderosa. Em casos normais, o inchaço do rosto deve-se a uma mastigação intensa ou à compressão crônica dos maxilares. O tema por trás disso seria “praticar bhoga” ou, como dizem os budistas, “digerir o mundo” (DAHLKE, 2014, p. 124).

O autor exemplifica as reações, modificações e consequências que ocorrem quando as crianças são acometidas pelas doenças infantis. Nesse caso da caxumba, ele traz a relação das mudanças no corpo com um aprendizado e amadurecimento emocional na criança que experimenta uma natureza mais firme, mais corajosa, um ensaio para as lutas que enfrentará na vida adulta, ou como o autor destaca, a ideia de a criança digerer o mundo, ou seja, estar mais preparada para enfrentar o que vier daquele momento em diante.

Dessa forma, desvincular a ideia de que o pensar, de que o cérebro comanda o restante do corpo já é um grande avanço para passarmos a valorizar as funções e representações dos outros órgãos. Como expressa Felipe Lisboa (2015, p. 148), “é a pessoa, ou o organismo como um todo, que pensa, aprende ou acolhe, não seu cérebro”.

Apesar de muitos ainda pensarem que o cérebro seja um órgão imutável, que já nasce pronto, ele é um órgão muito plástico em que milhões de neurônios fazem sinapses de acordo com experiências e conhecimentos adquiridos ao longo da vida, proporcionando várias alterações na sua composição. Como descreve Lisboa (2015, p. 145): “no cérebro humano, toda vez que algo é ‘gravado’ na memória de longo prazo, o circuito do cérebro se altera, ocorrendo uma reconfiguração das redes neurais, alterando o mapa dos percursos seguidos pelos impulsos nervosos no processo de ‘pensar’”.

É necessária uma observação mais atenta para o que chega à criança, todos os sentidos humanos estão recebendo informações a todo o momento. Pelo tato, acessam-se todos os materiais que são disponibilizados. Pela visão, alcança-se a disposição organizacional do ambiente em que ela passará o tempo. O paladar pelo alimento que a nutrirá, a acidez, a viscosidade, o doce, o salgado, o quente, o frio. A audição, com os sons que elas ouvem, o tom de voz da professora ou professor, a altura dos sons, o próprio silêncio tão importante. O olfato que traz a vivência do cheiro da sala, do lanche, dos amigos e amigas, da professora ou professor, da escola etc. São todos agentes que atuarão em seu organismo moldando suas células e órgãos. “É com o corpo que entramos em contato com o mundo, o experienciamos, conhecendo seus detalhes, possibilidades e limites” (FIGUEIREDO, 2009, p. 20).

Dessa forma, por meio do corpo, percebemos a vida material, somos adentrados por informações, ondas magnéticas, sensações, as emoções nos envolvem, sentimentos, tudo o que nos chega e que nos toca no corpo moverá uma reação e uma resposta no nosso desenvolvimento e crescimento. Isso nos remete também à visão de Piaget e Vygotsky a respeito da aprendizagem. O primeiro considera que a aprendizagem acontece de dentro para fora, sobressaindo as energias internas sobre as forças externas; a criança possui dentro dela informações latentes e seu desenvolvimento acontecerá como algo já determinado que segue um impulso interno. Vygotsky, ao contrário desse pensamento, fala sobre as influências do meio sobre a aprendizagem da criança e defende que o meio em que a criança nasce atua diretamente sobre sua aprendizagem desde o nascimento.

Pensando dessa forma, podemos dizer que o cuidar do corpo tão presente na Educação Infantil nos leva a caracterizá-la como basicamente uma educação física, educação do corpo em toda a sua completude. Aeppli (2002) discorre sobre esse processo dizendo que:

[...] o homem capta todo o movimento exterior, reproduzindo-o, interiormente, com sua corporalidade. Rudolf Steiner chama a nossa atenção sobre o fato de que o homem reproduz os movimentos que o rodeiam, não só em seu organismo motor físico, mas também em seu ser anímico espiritual (AEPPLI, 2002, p. 55).

A educação se faz presente e se estabelece na medida em que qualquer um se relaciona com uma criança. É uma questão social e cultural. Além da percepção da própria criança com relação ao meio em que vive, ela sofre também as imposições de outras pessoas, com as regras, as normas, os limites, os tabus, as censuras, as liberdades, os incentivos e estímulos e assim todo seu entorno, adultos, outras crianças, ambiente físico, o clima, os sons. Tudo afetará seu organismo físico provocando alterações tanto na sua estrutura física, quanto emocionais, morais e culturais. Steiner (2014) explica sobre tal assunto dizendo que:

Tudo o que lhe vem do meio ambiente se transporta para um processo formativo interior, e para a formação dos órgãos. Quando uma criança, digamos, tem a seu lado um pai que a todo momento se mostra colérico, vivendo, portanto, num ambiente onde a toda hora acontecem vivências exteriores diretas, ela participa dessas vivências – e com tal intensidade que isto se manifesta em sua respiração e em sua circulação. À medida que isso ocorre, plasmam-se os pulmões, o coração e todo o sistema vascular; e a criança leva consigo, por toda a vida, interiormente moldado aquilo que ela formou, plasticamente em si por presenciar os atos de um pai colérico (STEINER, 2014, p. 23).

O aprendizado na criança pequena se dá essencialmente pela imitação. Não adianta apenas falar o que é correto para uma criança, o exemplo é tão poderoso ou mais fortemente influenciável do que considerar apenas a fala. Da mesma forma que as ações ensinam a criança a estar no mundo, a viver e se comportar, a relação do corpo físico com a aprendizagem nos mostra que esse processo se torna visível quando percebemos também as mensagens e informações que os movimentos e gestos nos passam.

Segundo Karl König (2014, p. 11), “Desejo e defesa, simpatia e antipatia, ira e medo, receio e coragem, todos eles têm suas próprias formas de movimento. Mas também sentimentos e sensações mais sutis como repulsa e dedicação, alegria e tristeza, choro e riso, dispõe de formas de gestos que lhe servem”.

Tudo o que chega à criança na primeira infância irá refletir na sua composição física. Recordamos aqui que as crianças não fazem distinção a respeito daqueles e daquelas que convivem com ela, não fazem julgamentos de certo ou errado, não possuem discernimento para isso. Portanto, todas as suas ações e reações provêm de imitações de comportamentos observados por elas. Rudolf Steiner (2014) descreve que

Cada geração, ao evidenciar seus mais graves defeitos, é fisicamente uma cópia fiel da geração precedente. E quando se observam certas falhas dos próprios filhos, numa época posterior da vida, essa observação deve constituir um pouquinho de razão para o autoconhecimento – pois é por um processo muito íntimo que tudo o que ocorre ao redor da criança, se expressa na organização física. Amor no aprendizado do andar, veracidade no aprendizado da fala, clareza e determinação durante o aprendizado do pensar, transformam-se, nessa fase da infância, em organização física. Os

vasos e órgãos se estruturam da mesma forma como, no meio ambiente, se desenvolvem o amor, a veracidade e a clareza (STEINER, 2014, p. 19).

De acordo com a condução e direcionamento dado à criança, sua formação física se moldará por essas energias que a circundam, vindo do ambiente da natureza e de outro ser humano. Apresentamos aqui ideias que promovem uma visão ampla, de igualdade, mas não se pode colocar todos e todas em um mesmo patamar, desconsiderando toda a trajetória, histórico de vida, condições sociais, culturas, habilidades, dificuldades etc. Esses processos são movimentos que precisam ter a equidade caminhando junto. É isso que irá trazer o senso de justiça, equilibrando mais e diminuindo assim as distâncias provocadas pelas diferenças.

## 6.4 O brincar como linguagem, socialização, desenvolvimento e crescimento

Considerando a organização tríplice, pensar, sentir e querer, cada um com suas particularidades e especificidades, podemos perceber nas crianças essas forças agindo e se manifestando num processo contínuo durante seu crescimento e desenvolvimento. Essa organização tríplice se reflete nas ações e reações das crianças ao se expressarem nas brincadeiras. Esse reflexo pode ser observado na escolha e na mudança de comportamento diante das brincadeiras, como por exemplo, ao observarmos o primeiro ano de vida de uma criança, podemos constatar que ela consegue efetuar vários movimentos: se arrasta, engatinha e anda, e todos esses movimentos não são elaborados ou formulados previamente, eles simplesmente acontecem sem esse processo cognitivo.

Burkhard (2016), dialogando com Steiner (2017), relata que esse impulso vem da vontade e não do pensar, e se vem do querer e da vontade, ele se comunica e se relaciona com informações vindas do sistema metabólico-motor e não do sistema neurossensorial. Assim como a função motora, o coração e o pulmão também possuem uma realidade objetiva como princípio criador. Lievegoed (2007) também reforça dizendo que

Esse impulso para a ação manifesta-se nos seres vivos como impulso motor. Ele serve à motricidade interior e às transformações do metabolismo. Os órgãos em que esses princípios criadores tomaram forma são os do metabolismo e os músculos, na qualidade de órgãos do movimento. É deles que emana o impulso para o movimento. Esse impulso manifesta-se primariamente como instinto, como cobiça – impulso para alimentar-se, impulso reprodutor ou motor. Estas emanam das funções dos órgãos do metabolismo, da reprodução e do movimento, e constituem as raízes mais profundas da vida volitiva. Fala-se em vontade consciente apenas quando esse impulso entrou em contato com a atividade reguladora e cognitiva dos pensamentos (LIEVEGOED, 2007, p. 90).

O impulso que se manifesta em nós, seres humanos, promovendo a vontade, o movimento, somente quando exercido com consciência passa a ser regulado por nós, o que não acontece com

os animais, e isso nos difere deles, pois possuem também esse impulso volitivo, no entanto, não possuem o crivo da inteligência, da cognição para controlar a vontade (LIEVEGOED, 2007).

Todo desenvolvimento psíquico corresponde a uma evolução no desenvolvimento físico. As fases de crescimento acompanham o amadurecimento orgânico dos órgãos correspondentes. Segundo Aeppli (2002), toda criança aprende por inteiro e cada uma delas é única na individualidade que está se formando. A melhoria dessa condução acontece a partir do momento em que entendemos melhor tanto suas necessidades e percepções, quanto o mecanismo de aprendizagem pelo corpo. Entendemos, assim, que as informações são recebidas e apresentadas de uma forma integral e por completo, o que faz com que outras formas de ensino e aprendizagem possam e devam ser repensadas e avaliadas, como aprender com a brincadeira, por exemplo, algo que já está posto nas DCNEI, como eixo do currículo da Educação Infantil, junto às interações, conforme destacado anteriormente.

A vontade e o querer presentes no movimento que é muito intenso na criança atendem e correspondem com o metabolismo. Podemos perceber nas brincadeiras e comportamentos das crianças os movimentos como aqueles que os órgãos fazem internamente. Da mesma forma que nosso corpo faz no processo digestivo, as crianças fazem ao brincar: selecionam, separam, juntam, empilham, trituram, destroem. A contração e expansão dos pulmões e a constância das batidas do coração ditam os ritmos das crianças, regulando os horários de sono e fome.

A relação entre o corpo e o brincar existe desde o nascimento da criança, pois seu corpo é seu primeiro brinquedo: as mãos que somem e aparecem, os dedos, as orelhas e cabelos, tudo isso lhe encanta e a diverte nos primeiros meses de vida. Essas descobertas são realizadas até aproximadamente os três meses. À medida que cresce, a criança atenderá às várias necessidades do corpo, incorporando atividades motoras, se exercitando, repetindo movimentos, integrando novos comportamentos, novas descobertas (KÁLLÓ; BALOG, 2017).

A repetição de uma brincadeira ou de uma história representa um conflito interno vivido pela criança em busca de uma resposta ou resolução para esse conflito. Por desconhecerem e não compreenderem o mecanismo desse processo, muitos adultos não aceitam e se irritam muito facilmente com essa atitude da criança:

A repetição verdadeira nos padrões de brinquedo é um sinal de que a criança está lutando com questões de grande importância para ela, e de que, embora ainda não tenha sido capaz de encontrar uma solução do problema que explora através da brincadeira, continua a procurá-lo (BETTELHEIM, 1988, p. 144).

A afirmação de Bruno Bettelheim (1988) nos faz pensar que há uma força ou direção interna que a criança segue ou obedece inconscientemente ao escolher suas brincadeiras. Essas escolhas refletem necessidades concretas da criança, que por meio dessas brincadeiras experienciam um processo natural de desenvolvimento afetivo, psíquico, mental e social.

A escolha do tipo de brincadeira está diretamente ligada a algo que a criança esteja vivenciando, trazendo para o mundo da fantasia questões ou situações em que ela não conseguiu

extravasar ou vivenciar, algum conflito etc. Importa também entender que não existe erro ou equívoco nessas vivências, é o próprio processo de crescimento se efetivando, buscando soluções, ensaiando experiências que serão mais tarde vivenciadas de maneiras diversas (FIGUEIREDO, 2009). É na brincadeira que ela experimenta sentimentos e sensações, conhecendo melhor suas vivências. Na brincadeira, elas fazem a ligação do mundo real e do mundo imaginário. Bettelheim (1988) explica ainda que

[...] brincar é uma atividade com conteúdos simbólicos que as crianças usam para resolver, num nível inconsciente, problemas que não têm condições de resolver na realidade; através da brincadeira adquirem um sentimento de controle que no momento estão longe de possuir (BETTELHEIM, 1988, p. 174).

Podemos perceber essa relação do corpo com o brincar ao observarmos, em um dia frio, uma criança pouco agasalhada, ela brinca sem parar, correndo por todo lado cada vez mais se movimentando; isso ocorre porque seu organismo, para se aquecer, faz com que ela se movimente com mais rapidez para gerar calor. Ao colocarmos um agasalho na criança, ela irá se acalmar e ficará mais tranquila. Da mesma forma uma criança muito agasalhada num dia de sol ficará irritada, agitada e nervosa, mas se tirarmos o excesso de agasalho, ela também se acalmará ficando mais tranquila. Não quer dizer que a criança não sinta calor, nem frio, mas, muitas vezes, ela não percebe que o calor e o frio a incomodam. Isso nos mostra como o organismo da criança também pode direcionar o tipo de brincadeira e seu comportamento, refletindo o que ela está sentindo. É um exemplo da interação entre o corpo físico e o anímico.

Entendendo as funções de cada sistema e conhecendo suas fases de evolução, conseguimos adequar as atividades pertinentes a esses movimentos do corpo, alma e espírito. Lievegoed (2007) recorda que

Esses critérios não têm apenas valor teórico ou científico – possuem um significado diretamente prático e pedagógico. Se a matemática visa a desenvolver o pensar lógico, a ginástica e os esportes devem conduzir ao desenvolvimento da vontade. Mas é principalmente a brincadeira infantil que educa esta última. Conforme já foi dito, brincar intencional é um indício da vontade que desperta (LIEVEGOED, 2007, p. 92).

O brincar é uma linguagem, é socialização, é desenvolvimento e crescimento. Quando se tem a compreensão das épocas em que ocorrem cada uma dessas fases do desenvolvimento, de que forma acontecem e em qual período da vida, o tipo de brincadeira pode contribuir e muito para uma realização mais completa e harmônica da formação da criança.

Nessa perspectiva, o brincar exige uma percepção de espaço, material disponível e tempo com uma qualidade e quantidade considerados dentro de uma lógica e fundamentação sob as premissas da Antroposofia. Assim, tudo o que for vivido pela criança ficará gravado e registrado em seu corpo, refletindo condutas e posicionamentos na vida adulta. As informações que irão pautar as condições e adequações para seu desenvolvimento nos primeiros anos de vida proporcionarão efeitos e resultados para toda a vida (BURKHARD, 2016).

## 6.5 O ritmo como norteador para as funções orgânicas

Somos seres que estamos intimamente ligados a ritmos, movimentos sequenciados por um período determinado que desregulado causa transtornos e malefícios. Os ritmos estão presentes na natureza, estamos mergulhados numa ordem de acontecimentos que ditam o ritmo da nossa vida. Tanto externa quanto internamente os ritmos estão presentes no mundo em que vivemos e, dentro de nós, ele nos compõe e dita nossas funções vitais. Somos guiados e conduzidos por esses ritmos a todo o momento.

A repetição e o ritmo são ferramentas importantes no aprendizado das crianças, enquanto repetem os movimentos estão assimilando e aprendendo. O ritmo está diretamente ligado ao nosso coração e pulmão, são movimentos internos, ininterruptos, desses importantes órgãos que nos ensinam sobre a grandiosidade da contração, da expansão e da pausa (BURKHARD, 2016).

Se observarmos os períodos de desenvolvimento do ser humano perceberemos algumas relações com os ciclos da natureza. A criança para aprender a andar demora geralmente o mesmo tempo em que a Terra faz um movimento de translação, que é uma volta em torno do sol, ou seja, um ano; nós nos guiamos pela luz do sol que está relacionada ao movimento de rotação da Terra em torno de si mesma produzindo o período de um dia. Segundo Luiza Lameirão,

[...] quem vivencia o ritmo percebe que as coisas têm um tempo para acontecer e desenvolve confiança na vida. A criança precisa de ritmo para se firmar no mundo com saúde. Cada amanhecer é como se ela crescesse para a atividade, assim como o sol sobe do horizonte ao zênite até o meio dia. E assim como a partir do meio-dia o sol vai descendo do zênite ao horizonte, até o entardecer, a criança vai decrescendo para a atividade. O mais importante é como aproveitamos esse impulso que a criança traz no amanhecer de crescer para a atividade. Esse fato indica, por exemplo, porque é mais propício o período da manhã para as crianças pequenas se ativarem (LAMEIRÃO, s/d).

Existe dentro de nós um microcosmo que acompanha esse macrocosmo que é a natureza e o universo. Os períodos, os ritmos oriundos da natureza como o dia e a noite, a semana, meses, estações do ano, as fases da lua, as marés, a posição dos astros etc., exercem grande influência sobre nós. A natureza vem nos ensinar os ritmos saudáveis para o nosso desenvolvimento (STEINER, 2017). Podemos notar essa ação quando observamos, por exemplo, que uma semente que sofre um processo de aceleração da sua maturação não vai gerar bons frutos. Encontramos, ao observar as plantas, os movimentos de contração nas sementes e o de expansão no crescimento dos caules e raízes. Na criança, a expansão também se manifesta com o crescimento, denominado também por estirões; a contração existe na fase da repleção quando há alargamento do tronco e entre um e outro, a pausa.

Observamos ainda que as pausas são tão necessárias quanto o movimento em si, uma vez que são nessas pausas que se inicia todo o processo novamente. As pausas convidam à interiorização, ao refazimento, prepara para um novo recomeço. Ciclos contínuos com alternâncias

entre a contração, expansão e pausas, além de gerarem vitalidade, diminuem o cansaço e a ansiedade e nos aproxima da natureza (LAMEIRÃO, s/d). As pausas podem ser realizadas por meio de uma atividade de lazer que interrompa cobranças e exigências e nos traz refazimento; momentos de reflexão e meditação, que também têm esse efeito regulador das energias, trazem uma interiorização do eu; e o sono, seja ele num período maior durante a noite ou a sesta no meio do dia, renovando e trazendo vitalidade.

O ritmo também se faz presente nos espaços. Um ambiente com muitos objetos e informações traz excitação e provoca movimento, agitação e até mesmo irritação. Ambientes com uma luminosidade suave, com materiais calorosos e acolhedores, com espaços vazios trazem a calma e desaceleram (FIGUEIREDO, 2009). Numa sala de Educação Infantil, as crianças podem encontrar e ler essas nuances e se moldam com o que for disponibilizado para elas. Um espaço bem-organizado, com caixas organizadoras, com lugares definidos para determinados objetos, traz a informação do limite para as crianças.

O ritmo se estabelece também no tempo quando esse auxilia a ditar a hora de cada brincadeira ou atividade. Conhecer os ritmos também traz segurança e calma, pois a certeza de que algo se repetirá - como o sol que irá nascer no dia seguinte – traz a sensação de nova oportunidade, de recomeço e isso nos tranquiliza e nos faz sentir confiantes de novas oportunidades, segurança para seguir.

## 6.6 Considerações finais

Se as e os profissionais da área da educação, famílias e responsáveis se atentassem tanto para o desenvolvimento orgânico das crianças, quanto se preocupam com a parte cognitiva, se observassem as necessidades físicas que elas apresentam e equilibrassem com as necessidades emocionais e cerebrais, perceberiam o quanto é prejudicial para o crescimento e desenvolvimento delas a preocupação excessiva sobre a parte intelectual que tantos adultos buscam como se estivessem numa corrida para ver quem “sabe” mais. Os estudos apresentados neste trabalho trouxeram subsídios para que possamos nos basear e nos fundamentar nas pesquisas para proporcionar meios e ferramentas adequadas e condizentes com as necessidades das crianças.

A Antroposofia é uma ciência que ampara os pressupostos da Pedagogia Waldorf e nos possibilita mais consciência para considerarmos a criança na sua totalidade e conhecermos os processos constitutivos do seu desenvolvimento, trazendo bastante elementos que conduzirão as práticas educativas, que irão requerer estudos sobre como se processa o desenvolvimento quando se tem sistemas autônomos que se relacionam entre si, atuando dentro de um único corpo com predominâncias variáveis entre eles, em diferentes períodos de tempo.

A educação das crianças pequenas é uma questão social. As impressões causadas nas crianças repercutirão na sua vida adulta, podendo evitar enfermidades, doenças, traumas, todas essas mazelas que trazem desequilíbrio à sociedade. Se governantes e autoridades responsáveis se atentassem para o início desses conflitos, promoveriam mais recursos, mais formação para subsidiar uma educação mais qualificada para atender as reais necessidades das crianças.

A natureza nos ensina a esperar, a respeitar e a aceitar o tempo de cada coisa, de cada ser. A sabedoria dos processos e suas conquistas nos dão as respostas, o caminho a percorrer. As evidências e os resultados dos processos atuais não são imediatistas, trazem consequências a longo prazo. Assim a correspondência com a causa originária fica mais complexa e dificultosa de se correlacionar.

Diante de todo o exposto, poder oferecer uma educação de qualidade, em que cada criança que chega é recebida com toda a trajetória de vida que a compõe, seu sistema familiar, seu campo de atuação, é um desafio para as instituições de Educação Infantil. Toda criança é um universo particular e usufruir de sua companhia, podendo fazer parte da sua história pode ser um privilégio para aquelas e aqueles que saibam reconhecer essa oportunidade. Cada encontro com cada criança é um aprendizado, cada fenômeno a ser observado é uma riqueza de conhecimentos. Conhecer de forma profunda o desenvolvimento infantil possibilita construir uma pedagogia que valoriza e respeita a criança e suas especificidades.

## Referências

- AEPPLI, W. **O Organismo Sensório sua perda seu cultivo**. A Teoria dos Sentidos de Rudolf Steiner no seu significado para educação. Convívio Escola Guimarães Rosa, Ribeirão Preto: Editora Antroposófica, 2002.
- ABMA – Associação Brasileira de Medicina Antroposófica. **Antroposofia na saúde**. Disponível em: <<http://abmanacional.com.br/institucional/a-medicina-antroposofica/antroposofia-na-saude/>>. Acesso em: 27 de mai. 2021.
- BETTELHEIM, Br. **Uma vida para seu filho: pais bons o bastante**. Rio de Janeiro: Campus, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica**. Brasília, 2010.
- BURKHARD, G. **Tomar a vida nas próprias mãos**. Como trabalhar na própria biografia o conhecimento das leis gerais do desenvolvimento humano. 6. ed. São Paulo: Antroposófica, 2016.
- DAHLKE, R. **A doença como linguagem da alma na criança: interpretação e significado de quadros clínicos em crianças e seu tratamento holístico**. São Paulo: Cultrix, 2014.
- FIGUEIREDO, M. X. B. **Corporeidade na Escola**. Brincadeiras, Jogos e Desenhos. Universidade Federal de Pelotas, 2009.
- KÁLLÓ, E.; BALOG, G. **As origens do brincar livre**. São Paulo: Omniscência, 2017.
- KÖNIG, K. **Os três primeiros anos da criança**. A conquista do andar, do falar e do pensar e o desenvolvimento dos três sentidos superiores. São Paulo: Antroposófica, 2014.

- LAMEIRÃO, L. H. T. **O ritmo para o ambiente propício à criança**. Disponível em: <[http://www.fewb.org.br/covid\\_artigo\\_ritmo.html](http://www.fewb.org.br/covid_artigo_ritmo.html)>. Acesso em: 05 de mai. 2021.
- LANZ, R. **A Pedagogia Waldorf**. Caminho para ensino mais humano. 10. ed. São Paulo: Antroposófica, 2011.
- LIEVEGOED, B. **Desvendando o Crescimento**. As Fases Evolutivas da Infância e da Adolescência. LANZ, R. (Trad.). São Paulo: Editora Antroposófica, 2007.
- LISBOA, F. S. **O Cérebro vai à escola**. Aproximações entre Neurociências e Educação no Brasil. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.
- MEDINA, J. P. **O brasileiro e seu corpo**. Campinas: Papirus, 1987.
- SANTOS, C. P. dos. *et al.* O método Padovan de reorganização neurofuncional sob a ótica da fenomenologia da trimemoração pela medicina antroposófica. **Arte Médica Ampliada**, v. 37, n. 4, Outubro/Novembro/Dezembro de 2017.
- STEINER, R. **Andar, Falar e Pensar**. A Atividade Lúdica. São Paulo: Editora Antroposófica, 2014.
- STEINER, R. **Os três aprendizados da primeira infância e a configuração do destino**. São Paulo: Editora Antroposófica, 2017.

# A LEITURA NA ESCOLA: COMO MOTIVAR NOS EDUCANDOS O PRAZER PELA LEITURA LITERÁRIA INFANTIL?

Roberta Cristina de Souza Ribeiro  
Diego Carlos Pereira

## 7.1 Introdução

Atualmente pode-se ver que a leitura em si deve ser motivada constantemente pois vivemos em uma era tecnológica, no qual a leitura em livros não é a principal linguagem, seja pela falta de incentivo, seja pela falta de tempo. Sendo assim, a escolha desse tema leva a refletir formas de resgatar esses valores que propiciam desenvolvimento e conhecimento. A leitura não deixa de ser praticada, porém é conduzida por outros caminhos, mantendo ainda assim seu lugar na vida do ser humano, o que proporciona aprendizado, fortalecimento, realizações e conquistas.

Diante das experiências da minha trajetória enquanto graduanda em Pedagogia na Universidade Federal de Lavras, formada em Magistério e educadora há cinco anos na rede municipal de ensino, observei em atividades cotidianas junto às crianças, a necessidade de que o aluno tem em ouvir histórias e realizar práticas de leitura, pois percebi que muitos dos alunos não possuem esse hábito, nem na escola e nem em casa.

Para aprofundar o tema, a intenção nesse artigo é construir ensinamentos e compartilhar aprendizados que possam contribuir na formação de futuros cidadãos leitores e na formação como professora e pedagoga, visando a atuação profissional docente. Intenta-se um artigo voltado à literatura infantil, destacando como hipótese que é desde cedo, na socialização do aluno na escola e na família, por meio de contos e fábulas que se aprende a gostar de leitura, que constroem os hábitos de leitura.

Contudo, objetiva-se por meio desses pressupostos, apresentar reflexões sobre a leitura como prática prazerosa e significativa, levando em conta os benefícios que ela oferece para a formação do indivíduo no âmbito escolar, cultural e social. Sendo assim, especificamente, o estudo busca apresentar sobre a história da leitura, os conceitos sobre prática de leitura, como ela se dispõe no processo vivencial, suas contribuições, seus desafios cotidianamente e a maneira que ela possibilita a formação crítica do leitor.

Tomando por base o tipo de trabalho desenvolvido, optou-se pela pesquisa bibliográfica, que requer um estudo processual, no qual cada etapa deve-se questionar, investigar e buscar conhecer caminhos e formas claras e simples de contribuição para o processo de estudo que servirão de ponto de partida para origens de outras pesquisas. Dessa forma, esse artigo mostra-se

relevante no que tange ao exercício intelectual sobre a temática, contribuindo para a formação da autora enquanto futura pedagoga e professora da educação básica.

## 7.2 História da prática de leitura na sociedade e na escola

Destaca-se que as práticas de leitura foram sendo modificadas no decorrer dos anos e os valores conferidos à leitura em cada sociedade. Segundo as autoras Almeida e Espíndola (2009, p. 267), essas modificações foram ocasionadas com as alterações nos suportes, sendo eles: “passagem do rolo ao livro, passagem do livro ao monitor; nas formas de se ler: leitura em voz alta e silenciosa e nas práticas de leitura: leitura intensiva e extensiva”. Percebe-se que o processo de leitura se modificou consideravelmente no decorrer dos anos com o intuito sempre de facilitar a leitura ou até mesmo beneficiar algum grupo social em específico, o que veremos mais adiante.

Aproximadamente nos séculos XII e XIII, ocorreu uma mudança significativa no que tange à prática da leitura, um número expressivo de leitores passaram de uma leitura apenas oralizada para uma leitura silenciosa. Essa mudança também repercutiu na escrita, no qual se produzirá de forma descontínua e separada em palavras (ESPÍNDOLA, 2003). No âmbito dessas mudanças, destaca-se que o objetivo dos textos escritos passa a ser de instrumentos de trabalho intelectual e não apenas uma maneira de conservação e memória.

Ferreira *et al.* (2013), mediante postulações de Chartier (1996/2007), evidencia o percurso histórico da leitura no Antigo Regime Francês entre os anos de 1530 e 1660. Nesse período, o livro era usado para controle e censura advindos de uma política monárquica, transformando toda a economia do impresso. Nas classes mais populares, o livro não era privilégio, sendo que o livro religioso era vigente nessas classes e não tinha espaço para outras temáticas. A distinção entre o público popular e o público erudito era expressiva, sendo que havia diferenças entre os tipos de matérias que eram postos em circulação e seus respectivos usos.

Outro fator importante era o quanto a prática de leitura desses livros; não era uma prática individual, mas sim coletiva, ou seja, “o impresso era manuseado de modo coletivo onde a leitura em voz alta era uma prática muito frequente” (FERREIRA *et al.*, 2013, p. 7). Sobre os locais onde o impresso era disseminado Ferreira *et al.* (2013), destaca que tinham lugares determinados para a prática e experiência da leitura:

A experiência com o impresso e com as práticas de leitura possuíam lugares sociais específicos e privilegiados: a oficina/loja onde havia livros técnicos consultados pelo mestre e seus ajudantes para a realização do ofício, as assembleias religiosas e as confrarias jocosas. No campo, essa relação era extremamente reduzida. As audições dos livros eram excepcionais e ocorriam, de maneira irregular, sob a forma das vigílias camponesas e da leitura senhorial (FERREIRA *et al.*, 2013, p. 7).

Segundo Ferreira *et al.* (2013), nos estudos de Chartier, é abordado a utilização de estratégias pelas editoras com o intuito de alcançar as camadas mais populares com os livros

disponíveis. Foi necessária a utilização de outros suportes mais simples e instantâneos, como por exemplo o uso da associação entre texto e a imagem, cartazes, gêneros tipográficos e livretos mais acessíveis.

Já em meados do século XV, a produção dos livros foi alterada, com isso, o tempo de produção dos livros escritos à mão foi abreviado. Isso ocorreu em decorrência de uma nova técnica que consistia nos tipos de móveis e na prensa. Com essa prensa, as cópias dos livros podiam ser produzidas em maior número e em menor tempo.

Concomitantemente, o material que passa a ser oferecido à leitura foi radicalmente ampliado, a partir de fins do século XV, com a invenção da imprensa por tipos móveis que, ao contrário das cópias manuscritas, facilitava a produção de grande número de exemplares de uma mesma obra, diminuindo também os custos de fabricação do livro e, portanto, seu preço final (DENIPOTI, 2002, p. 99).

Além dessas mudanças na produção dos livros, houve também mudanças no que se refere às práticas de leitura. Segundo Chartier (1999, p. 23), o leitor passa “de uma prática de leitura necessariamente oral, na qual a leitura em voz alta era indispensável para a compreensão do significado, para uma leitura visual, puramente silenciosa”. Essa leitura silenciosa possibilitou ao leitor ter um relacionamento com a escrita, sendo mais libertador, mais estreito e mais discreto.

Quanto às mudanças nas práticas de leitura, segundo Lerner (2002), parecem ter sido inicialmente intensivas, especialmente pela questão da quantidade de textos disponíveis, passando mais tarde a se tornarem extensivas, transformando-se em uma prática de leitura mais rápida, a partir de uma grande quantidade de textos (ALMEIDA; ESPÍNDOLA, 2009, p. 270).

Segundo Almeida e Espíndola (2009), muitas mudanças aconteceram em relação aos objetos de leitura, seja do rolo para o livro, do monitor e até mesmo da ampliação na produção dos livros, mas, é importante destacar que, até o início do século XVI, o livro ainda era manuscrito. Esse tipo de suporte só foi modificado com o advento e disseminação do computador.

O século XVIII foi marcado com várias mudanças nas práticas de leitura. Houve uma certa interdição relacionada a leitura por parte de alguns autores que recomendavam à população que fizessem mais exercícios e lessem menos. A leitura era vista como uma ameaça, um perigo para a mente e até mesmo para a saúde das pessoas.

Nesse período, ocorreu também, segundo Chartier (1999), a privatização da prática da leitura, mas que, segundo o autor, essa contenção não acabou com as práticas antigas; “ler em voz alta, para os outros ou para si mesmo, ler em grupos, ler por obrigação de trabalho ou por prazer são atos que não desaparecem com a revolução da leitura no silêncio e na intimidade” (CHARTIER, 1999, p. 113 apud ALMEIDA; ESPÍNDOLA, 2009, p. 274). Nessa temática, Chartier (1999) classifica a leitura como revolucionária:

A leitura silenciosa de fato estabelece um relacionamento mais livre, mais secreto e totalmente privado com a palavra escrita. Permite uma leitura mais rápida, que não é impelida pelas complexidades da organização do livro e as relações estabelecidas entre o discurso e as glosas, as citações e comentários, o texto e o índice. Também permite usos diferenciados do mesmo livro: dado o contexto ritual ou social ele pode ser lido alto para ou com outras pessoas ou pode ser lido silenciosamente para si mesmo no abrigo do estúdio, da biblioteca ou do oratório (CHARTIER, 1999, p. 18-19).

Em contrapartida, este mesmo período do século XVIII é marcado pelo crescimento da produção dos livros, período chamado de “segunda revolução da leitura” (CHARTIER, 1999, p. 24). Essa ampliação ocorreu em países como a Alemanha, França e Suíça e acarretou o desenvolvimento de outros gêneros textuais e em novas práticas de leitura.

Essas novas possibilidades apoiaram-se em diferentes circunstâncias: “Crescimento na produção do livro, que triplicou ou quadruplicou entre o início do século e os anos 80, a multiplicação e transformação dos jornais, o triunfo dos livros de pequeno formato e a proliferação de instituições” (CHARTIER, 1999a, p. 24). Foi nesse momento que se ampliou a possibilidade de empréstimos de livros, através das sociedades de leitura, clube do livro, bibliotecas de empréstimo. O leitor podia ler sem ter que comprar o livro (ALMEIDA; ESPÍNDOLA, 2009, p. 274).

Diante dos apontamentos históricos correlacionados acima, é possível considerar que, a leitura passa a ser vista como um objeto possível da história, em particular da história cultural, e tanto a leitura quanto sua história podem ser vistas sob diferentes prismas. A história da leitura, nas formas que os historiadores acima buscaram escrevê-la, é a busca por essas diferenças e suas implicações nas sociedades que as forjaram culturalmente. Para Robert Darnton (1989),

[...] a leitura não se desenvolveu em uma só direção, a extensão. Assumiu muitas formas diferentes entre diferentes grupos sociais em diferentes épocas. Homens e mulheres leram para salvar suas almas, para melhorar seu comportamento, para consertar máquinas, para seduzir seus enamorados, para tomar conhecimento dos acontecimentos de seu tempo, e ainda, simplesmente, para se divertir (DARNTON, 1989, p. 212).

Compreende-se, portanto, que a leitura é uma aquisição necessária para a sociedade e instrumento de cultura ao desenvolvimento humano e, assim, torna-se perceptível o aprendizado dela como fonte de informações que orienta o indivíduo a exercer seus direitos como cidadão.

A leitura tem muitos aspectos que provocam reflexão, emoção, informa e enriquece, podendo dizer que a leitura é uma eterna e fiel companheira. Desde o surgimento da humanidade, sabe-se o quão importante é registrar, conhecer, compartilhar informações. A leitura se dá assim, trazendo conhecimento e cultura, de diversas formas, sendo através dos livros e/ou através da tecnologia. Conviver com a literatura é a oportunidade de conhecer o uso da palavra, o que remete a compreensão do mundo que nos cerca.

A leitura não é somente decifrar códigos, é atribuir sentido ao que se lê, para assim ajustar o conhecimento que já se tem com o que ainda há de se adquirir. Segundo Abramovich (2012), ler implica em uma prática básica e fundamental para o aprendizado. Nada pode substituir a leitura, ainda que nos encontremos em uma época com uma enorme variedade de recursos tecnológicos e audiovisuais, como por exemplo, os computadores, celulares, as redes sociais, entre outros. Ou seja, ler é um ato que busca a interação de informações significativas que sustentarão a vida escolar e social.

Meadows (1999), chama a atenção para o forte caráter aglutinador da busca do conhecimento. Afirma que o homem sempre foi movido pela intensa curiosidade e isso se traduz na incessante busca pelo conhecimento, perfazendo dessa construção um processo social realizado a partir do trabalho e do esforço coletivo.

Desde as origens, a literatura tem função essencial que é atuar sobre as mentes, proporcionando ampliar a imaginação, seus conteúdos e despertar a criatividade. Esse encontro com a literatura propõe transformar e enriquecer experiências de vida visando alertar nossa consciência crítica. Muitas histórias narram a vida cotidiana, dessa forma, essa conexão leva a construção e reconstrução do indivíduo de maneira significativa, influenciando no desenvolvimento.

Contudo, vê-se que a leitura é a base para todo conhecimento, sendo que a informação deve ser constante e inovadora a fim de enriquecer o desenvolvimento desse processo. Os conteúdos das leituras compartilhadas contribuem muito para o equilíbrio interno do indivíduo, o que vem a desenvolver o crescimento pessoal, social e cognitivo do ser humano.

De acordo com Abramovich (2012), a linguagem literária é uma prática cultural de natureza artística, que possibilita a criação e uma interação prazerosa buscando desenvolver uma dimensão imaginária, afirmando que a literatura é uma facilitadora no processo de formação de leitores. A literatura nos conduz ao mundo das fantasias; com a tecnologia avançada, a leitura ainda assim vem a ser praticada, a quem opte pelo impresso, ou seja, livros ou aqueles que optem por computadores, celulares e outras tecnologias.

Proporcionar momentos de leitura com frequência, influencia o leitor a criar hábitos, a partir dessa medida é possível que as condições de concentração se ampliem e se tornem mais complexas.

### 7.3 Leitura escolar na Educação Infantil

A partir de 1996, pelos pressupostos teóricos da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), trouxe para o âmbito escolar a Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica, no qual o seu maior enfoque era o cuidar, educar e brincar. Vale ressaltar que ela é dever do Estado, direito da criança e opção da família, não sendo obrigatória antes dos quatro anos. O objetivo principal da educação, ao garantir o acesso a vagas em creches e pré-escolas, é assegurar à criança, o direito de brincar, criar e aprender. “A educação infantil integra creches e pré-escolas distintas apenas pela faixa etária, com ação complementar à família, integrando educação e cuidado” (KRAMER, 2006, p. 805). Ainda segundo a autora, os fundamentos da Educação Infantil,

[...] enfatizam a ação educativa por intermédio de especificidades do currículo, da formação do profissional, normatizam o acolhimento de crianças com deficiências e estabelecem como objetivos da política de educação infantil: expandir a cobertura, fortalecer a nova concepção e promover a melhoria da qualidade (KRAMER, 2006, p. 805).

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (BRASIL, 1998), o educar propõe o cuidado, brincadeiras e aprendizagens, com o intuito de desenvolver as capacidades infantis de relação com os mais diversos meios da sociedade em que ela está inserida e o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das habilidades corporais, afetivas, emocionais e estéticas. Desse modo, Kramer (2006) deixa claro que as crianças precisam e têm o direito de estarem em um espaço educacional bem estruturado que forneçam um currículo que potencialize sua inserção crítica na cultura.

Nessa perspectiva, a Educação Infantil é a primeira etapa da educação que se caracteriza fora do espaço domiciliar. Segundo o Estatuto da Criança e Adolescente (1990), a educação é um direito humano e social de todas as crianças e suas pluralidades.

À vista disso, a leitura encontra-se inerente a nossa vida, e esta precisa ser constantemente utilizada em nosso dia a dia. Por isso, faz-se extremamente necessário a leitura estar inserida no âmbito escolar.

[...] a leitura é o meio mais importante para processo de ensino-aprendizagem, pois isso possibilita a construção de habilidades linguísticas para compreender e interpretar os textos, ensinando o aluno a falar e escrever melhor. É por meio da expressão e compreensão que transmitimos todas as experiências da nossa vida, seja por opinar, argumentar, manifestar (BAMBERGER, 1995 apud AMORIN; FARAGO, 2015, p. 136).

De acordo com os autores supracitados, averiguamos que a introdução da leitura na escola, passará por constantes mudanças, porquanto aplicava-se, tradicionalmente, a leitura de modo forçado, ora tratava-se de textos repetitivos, os quais não eram coerentes com a vivência dos alunos. Ou seja, a leitura era trabalhada em sala de aula de forma obrigatória, sem a finalidade do prazer, fazia-se de modo corriqueiro. Assim, despertava nos estudantes dificuldades e até mesmo aversão por livros.

Ensinar a ler e escrever com base nos métodos analíticos ou sintéticos exigia que as crianças apresentassem uma prontidão para o início do processo de alfabetização. Essa prontidão estava relacionada ao desenvolvimento de habilidades perceptivas e motoras e, na maioria das vezes, era desenvolvida na Educação Infantil. Assim, o trabalho com a linguagem nessa primeira etapa da escolarização era repleto de atividades que levavam as crianças a desenvolver habilidades de coordenação motora e discriminação auditiva e visual, e essas atividades envolviam, entre outras, a identificação e o traçado de letras e sílabas isoladas. Nesse contexto, a leitura e a escrita eram evitadas, e o acesso aos textos limitava-se, muitas vezes, à prática de contar histórias

realizada pela professora, como forma de tornar o texto escrito mais simples e, conseqüentemente, mais “fácil” de ser compreendido (ALBUQUERQUE; FERREIRA, 2020, p. 5).

Contudo, de acordo com Paulos (2003), mesmo inerente à escola, a leitura não é um hábito da maioria dos alunos, de forma que dificulta até mesmo a realização de interpretação e compreensão de textos. Tal problema, pode ser compreendido porque, muitos discentes, ouvem que a leitura é difícil de ser compreendida, e desse modo, sentem-se desprazerosos dentro da sala de aula, devido a falácias não verdadeiras.

Portanto, nota-se que a leitura inerente ao âmbito escolar, precisa ser trabalhada de forma contextualizada, a qual desperte o interesse dos alunos pelos livros. Sendo assim, os professores de Língua Portuguesa, precisam desmistificar o seu uso e agregar o verdadeiro conceito de leitura a sala de aula: a qual foi criada para o benefício próprio dos indivíduos.

Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), a leitura tem como finalidade a formação de leitores competentes, que podem ser entendidos como leitores que usam desse recurso para atender suas necessidades ou exercer atos de cidadania. Nesse viés, Albuquerque e Ferreira (2020), discorrem sobre a importância das experiências com os livros de literatura infantil para o desenvolvimento do gosto e do prazer pela leitura. Segundo os autores, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) afere importância no que tange sobre:

[...] experiências com a literatura infantil para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento do mundo, assim como o contato com textos de diferentes gêneros por meio do qual a criança constrói conhecimentos diversos (diferenciação entre ilustração e escrita, aprendizagem da direção da escrita etc.). Parte-se do pressuposto de que por meio da convivência com textos escritos, as crianças “vão construindo hipóteses sobre a escrita que se revelam, inicialmente, por rabiscos e garatujas e, à medida que vão conhecendo letras, em escritas espontâneas, não convencionais, mas já indicativas da compreensão da escrita como sistema de representação da língua” (BRASIL, 2017, p. 38 apud ALBUQUERQUE; FERREIRA, 2020, p. 11).

A leitura é fundamental para que consigamos interpretar e compreender falas e situações, dentre tantas outras finalidades importantes. O ensino deve ser capaz de promover a interpretação e compreensão dos acontecimentos do mundo, de forma a contribuir na formação da cidadania e consciência das pessoas.

Assim, a leitura, precisa ser trabalhada pelos professores de forma reflexiva, permitindo que o aluno desenvolva e construa suas próprias reflexões. Por isso, a leitura precisa estar envolvida com situações do cotidiano da vivência dos estudantes. Segundo o Referencial Curricular para Educação Infantil (BRASIL, 1998, p. 113), “aprender a língua não é somente aprender as palavras, mas também os seus significados culturais, e, com eles, os modos pelos quais as pessoas do seu meio sociocultural entendem, interpretam e representam a realidade”.

Nesse sentido, os professores precisam adaptar a leitura ao nível de desenvolvimento daquele aluno, porém, estimulando o seu desenvolvimento. Bamberger (1995, p. 24 apud AMORIN; FARAGO, 2015, p. 145), define que “contar histórias em voz alta utilizando livros com gravuras é muito importante para a motivação da criança e o desenvolvimento de seu vocabulário”.

Considerando que a leitura, segundo as postulações de Oliveira e Ferreira (2019), é o caminho mais propício para o crescimento do indivíduo e que através dela há benefícios e oportunidades em todos os âmbitos. O objetivo é contribuir para um crescimento satisfatório e mostrar o quanto a leitura pode ser prazerosa e benéfica na vida do indivíduo e o quanto possibilita evoluir socialmente, profissionalmente e individualmente. Ensinar a ler é um grande desafio, a prática da leitura aprimora o raciocínio, a interpretação e até mesmo o vocabulário.

[...] para que o texto possa ser compreendido, é preciso que o docente planeje atividades de forma que a criança ative conhecimentos prévios, levante hipóteses, crie imagens mentais, realize inferências, relacione informações e questionamentos, participando ativamente do processo de construção de sentidos (SOUZA; MARTINS, 2015 apud OLIVEIRA; FERREIRA, 2019, p. 2).

Ademais, é importante ressaltar que cada discente, desenvolve-se de forma individual e característico ao seu aprendizado. Por isso, o docente deve estar atento de modo reflexivo e individualizado, para com seus alunos, uma vez que as salas de aula são constituídas de modo heterogêneo. Assim, o tempo do ensino e aprendizado também passa a ser compreendido desta forma, afinal, cada aluno tem seu tempo de aprendizagem. Logo, é importante que o professor realize esta reflexão.

## 7.4 Leitura como prática social, seus desafios e contribuições para a formação do indivíduo

A literatura exerce grande importância na vida da criança, tanto em seu desenvolvimento emocional quanto em sua capacidade de expressar suas ideias, em geral, de acordo com Machado (2001), os infantes não gostam de ler e o fazem por obrigação. Mas afinal, por que isso acontece? Talvez seja pela falta de exemplo dos pais ou dos professores, da falta de acesso, do avanço e da comodidade que a tecnologia trouxe às famílias, ou seja, podem realizar diversos serviços sem sair de casa, além de obter informações de forma rápida.

É importante ressaltar que a família é que proporciona à criança o seu primeiro contato da criança com um texto é realizado oralmente, quando o pai, a mãe, os avós ou outra pessoa conta-lhe as mais diferentes histórias. Nesta fase, a preferida é a história da sua vida. A criança gosta de conhecer a sua história, de como foi seu nascimento, e de fatos que ocorreram com ela e seus familiares.

Segundo as autoras Arana e Klebis (2015), ler é pertencer a um meio que se renova de diferentes formas a cada dia, com o uso da leitura o aluno pode desbravar conhecimentos, agregar

saberes. A leitura não é um hábito hereditário, por isso deve ser instigada a todo momento no ambiente familiar e escolar. A leitura é fonte de conhecimento, sabedoria e inspiração.

A leitura na infância é uma descoberta de sentimentos e palavras que conduz o leitor a desenvolver o seu intelectual, a sua personalidade e a aumentar substancialmente a sua capacidade crítica. O ato de ler estimula o imaginário e dá a possibilidade de responder as dúvidas em relação às milhares de questões que surgem no decorrer da vida, possibilitando o surgimento de novas ideias e o despertar da curiosidade do leitor, fazendo assim com que ele sempre queira mais, e não se contente com o básico (ARANA; KLEBIS, 2015, p. 26671).

À medida que as crianças vão crescendo, elas se tornam capazes de escolher a história que querem ouvir, ou a parte da história que mais lhe agrada. É a imaginação vai se aguçando e o prazer de ouvir poemas, assistir peças de teatros e participar de apresentações se tornam essenciais neste mundo da literatura infantil, neste momento, as crianças passam a interagir com as histórias, acrescentando detalhes e personagens.

Diante das dificuldades na formação de hábitos de leitura, como podemos motivar essa ação de forma prazerosa apresentando estratégias que contribuem com o seu desenvolvimento criativo e cognitivo?

É necessário lembrarmos que a escola tem papel importante nas experiências de leitura vividas pelas crianças também fora do ambiente escolar. Diante da pesquisa, podemos ver que as crianças têm acesso à variedade de livros e os reconhecem, porém é necessário investir em um trabalho mais profundo e minucioso com intuito de resultados mais significativos (PICCOLI; ZEN, 2020).

Uma das formas de incentivar as crianças a lerem é apresentá-las a livros que estimulem o hábito de ler pelo prazer. A partir daí elenca-se diversas vantagens, como a de que elas conheçam mundos novos e realidades diferentes para que, desta forma, elas possam construir sua própria linguagem, oralidade, valores, sentimentos e ideias, essas tais, que a criança levará para o resto da vida (ARANA; KLEBIS, 2015, p. 26671).

As histórias reais são essenciais para estabelecer na criança a sua identidade e passe a compreender melhor as relações familiares. O contador das histórias e a criança, estabelecem um vínculo afetivo, tornando a leitura e a descoberta do mundo das histórias e dos livros um importante hábito para a formação de qualquer cidadão consciente, intensificando sua capacidade intelectual, cultural e criativa. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998),

O envolvimento do aluno no processo de aprendizagem deve propiciar ao aluno encontrar sentido e funcionalidade naquilo que constitui o foco dos estudos em cada situação de sala de aula. De igual maneira, propiciar a observação e a interpretação dos aspectos da natureza, sociais e humanas, instigando a curiosidade para compreender as relações entre os fatores que

podem intervir nos fenômenos e no desenvolvimento humano. As formas de ensinar e aprender são contextualizados e dessa forma permite ao aluno se relacionar com os aspectos presentes da vida pessoal, social e cultural, mobilizando as competências cognitivas e emocionais já adquiridas para novas possibilidades de reconstrução do conhecimento. Isso evidencia a necessidade de trabalhar com o desenvolvimento de competências e habilidades, às quais se desenvolvem por meio de ações e de vários níveis de reflexão que congregam conceitos e estratégias, incluindo dinâmicas de trabalho que privilegiam a resolução de problemas emergentes no contexto ou no desenvolvimento de projetos (BRASIL, 1998, p. 149).

Como mediador, o professor tem um papel fundamental na estimulação e no desenvolvimento de hábitos de leitura, possibilitando o prazer na construção de sua imaginação, expondo os alunos a produções artístico-culturais para que percebam melhor o mundo à sua volta. A instituição escolar de ensino possui o papel de apresentação de obras literárias e artísticas, realizando ainda a mediação da compreensão e apreciação dessas obras da literatura na Educação Infantil.

[...] é fundamental que as políticas de incentivo à leitura se descolem da mera organização de feiras ou da criação de bibliotecas e salas de leitura. O mais urgente é investir em material humano, com a formação de mediadores e bibliotecários capazes de semear o prazer da leitura por todo o país. Mediadores são os instrumentos mais eficientes para fazer da leitura uma prática social mais difundida e aproveitada (LINARD; LIMA, 2008, p. 9 apud ARANA; KLEBIS, 2015, p. 26671).

Aprender a ler e a escrever são fundamentais para o desenvolvimento do indivíduo, a motivação deve partir do ambiente familiar e escolar, o professor deve sempre dar aos alunos oportunidade de se expressarem, de impor opiniões e ideias, o que auxiliam no processo de desenvolvimento da criança (SANTOS, 2008).

Reconhecer a importância da leitura na contribuição de formação de cidadãos leitores criativos é importante para a ampliação do potencial cognitivo, na perspectiva de evidenciar competências essenciais enriquecendo o processo de ensino aprendizagem. Entretanto, a leitura é a base do processo de alfabetização e formação da cidadania, com papel significativo na sociedade onde se cria identidades e novas formas de se inserir nela.

Torna-se necessário desenvolver o prazer pela leitura literária, provocando diferentes emoções, organizando os pensamentos de forma criativa, contribuindo com as particularidades, oportunizando o conhecimento do mundo das linguagens, ritmo e musicalidade colocadas em prática. A leitura literária apresenta um jogo lúdico que abrange a linguagem provocando novos interesses, formação de leitores, apropriação de cultura ampliando elementos da aprendizagem e domínio da linguagem oral.

A leitura é uma prática agradável e se faz substancial em toda trajetória de vida do indivíduo. A leitura é um hábito que favorece conhecimento, qualidade de ensino e até mesmo

qualidade de vida, pois, escreve bem quem lê bem, sendo que, quem tem a leitura como hábito é uma pessoa contida de informação, mais instruída e conectada.

Para que a leitura se torne algo prazeroso deve haver a parceria família e escola. Simples atitudes de leitura como ler ao deitar junto a criança, deixando que ela escolha o livro, são atitudes motivadoras e que despertam grande influência na formação de leitores críticos e apaixonados por leitura. Abramovich (2012, p. 27) ressalta que ouvir histórias pode estimular “o desenhar, o musicar, o sair, o ficar, o pensar, o teatrar, o imaginar, o brincar, o ver livro, o escrever, o querer ouvir de novo. Afinal tudo pode nascer de um texto”.

Sabemos que a escola é a ponte que conduz o indivíduo às suas conquistas, porém, os pais, a base familiar, são os primeiros condutores e educadores que oportunizam isso ao indivíduo oferecendo familiarização com esse mundo da leitura e da escrita. Mesmo com o surgimento de novas tecnologias entendemos que os livros são importantíssimos na formação do indivíduo e que são ferramentas essenciais para um bom desenvolvimento no processo de aprendizagem. Francis de Croisset (1877-1937) ressalta que a leitura é a viagem dos que não podem tomar o trem. Ou seja, viajamos sem sair do lugar, imaginamos, contamos, fantasiamos de uma forma prazerosa e educativa, adentrando em um mundo cheio de magias e encantos, a cada conto um aprendizado.

[...] é ouvindo histórias que se pode sentir (também emoções importantes, como a tristeza, a raiva, a irritação, o bem-estar, o medo, a alegria, o pavor, a insegurança, a tranquilidade, e tantas outras mais, e viver profundamente tudo o que as narrativas provocam em quem as ouve – com toda a amplitude, significância e verdade que cada uma delas fez (ou não) brotar... Pois é ouvir, sentir e enxergar com os olhos do imaginário! (ABRAMOVICH, 2012, p. 17).

A leitura envolve um turbilhão de sentimentos, proporcionando ao indivíduo compartilhar emoções, enriquecer-se de conhecimento e ver o mundo com outros olhos. A leitura precisa fazer e ter sentido, e uma leitura bem elaborada estabelece segurança e precisa ir além de decodificar códigos, interpretar, é preciso compreender o livro em si. Buscar formas que prendam a atenção do aluno e que estimulem o prazer pela leitura, desde cedo, é a forma mais sensata e garantida de estabelecer o gosto pela leitura.

Ler consiste em ser prazeroso como jogar bola, assistir televisão e quanto maior o incentivo, melhores serão as chances de um bom desenvolvimento do leitor o que faz com que a leitura possa ir além dos olhos e ser sentida com emoção.

Ouvir histórias é um momento de gostosura, de prazer... É encantamento, seleção... o livro da criança que ainda não lê é a história contada. E ela é (ou pode ser) ampliadora de referenciais... Contar histórias é uma arte... é tão linda!!! É ela que equilibra o que é ouvido com o que é sentido, e por isso não é nem remotamente declamação ou teatro... Ela é o uso simples e harmônico da voz (BARCELLOS, 1995, p. 16).

Ter contato com os livros desde pequeno faz com que o indivíduo crie uma intimidade com os mesmos e assim se aproprie do prazer em ler, o que se torna importante para sua formação.

Fontes interessantes e enriquecedoras são estratégias que não podem faltar nesse processo, através delas podemos adquirir futuramente um bom desempenho na educação como cidadãos leitores críticos e reflexivos.

## 7.5 Considerações finais

A estimulação à leitura desenvolve no aluno a capacidade de realizar uma leitura de mundo e fortalecer a capacidade de criticidade para a compreensão dos contextos que estarão inseridos no decorrer de sua vida. A prática da leitura aprimora o vocabulário e a escrita.

Ressalta-se que, atualmente, as novas tecnologias têm apresentado uma modernidade e dinamismo no que se refere a busca por informações, o que pode prejudicar o ato de leitura, principalmente das crianças, consideradas nativos digitais. Mas, a leitura ainda se torna uma ferramenta significativa para um melhor desempenho no aprendizado dos alunos.

Retomando nossa questão inicial em como motivar a leitura de forma prazerosa, mostrando sua importância, seus benefícios e o quanto ela pode contribuir para o crescimento do indivíduo? Objetivou-se demonstrar no que tange sobre a importância da leitura no espaço escolar, além de trazer sobre o trabalho motivador e incentivador da leitura literária na infância. Além disso, buscou-se construir ensinamentos e compartilhar aprendizados que possam contribuir na formação de futuros cidadãos leitores e na nossa formação como professora e pedagoga, visando a nossa atuação profissional docente.

Dessa maneira, evidencia-se que as práticas e os valores de leitura foram sendo modificados no decorrer dos anos e em cada sociedade. Ao longo da história, a prática de leitura foi se estabelecendo, tornando-se objeto da história cultural. Considera-se que a história da leitura é uma aquisição necessária para a sociedade e instrumento de cultura ao desenvolvimento humano e, assim, torna-se perceptível o aprendizado dela como fonte de informações que orienta o indivíduo a exercer seus direitos como cidadão.

Recapitulando a história da leitura, é possível demonstrar que os suportes de acomodação da escrita estão inerentes a todo o processo. Desde os rolos de papiros até a escrita virtual, esses suportes contribuíram para a prática da leitura em cada época e sociedade. Apresenta-se como exemplo, as sociedades mais antigas, em que somente os sacerdotes, escribas e pessoas ligadas à hierarquia que tinham o privilégio da leitura e escrita. A leitura era realizada em voz alta para uma grande quantidade de pessoas, tornando-se uma prática coletiva e oral.

Percebe-se que, a prática da leitura, configurou-se em um hábito popular impactando a sociedade de modo geral. E, na atualidade, a relação existente com a leitura está ligada com as construções de hábitos sociais dependentes da tecnologia, como a tela de computador e a internet.

No espaço escolar não é diferente, pois a leitura está presente em todos os âmbitos da sociedade. Na escola, torna-se fundamental para a interpretação e compreensão de falas e situações, além do desenvolvimento da escrita e senso crítico. Nesse viés, o ensino precisa

proporcionar a apreensão dos acontecimentos do mundo, de forma a contribuir na formação da cidadania e consciência das pessoas.

No trabalho de apropriação da leitura, o professor tem a função importante de estimular os hábitos e o prazer pela leitura. É importante expor os alunos a diversas obras literárias e artísticas, de modo que a imaginação e o gosto literário sejam instigados.

A temática escolhida contribui de forma significativa para nossa formação enquanto futuros educadores, pois o professor precisa aprender a fazer boas escolhas sobre a didática e os materiais a serem utilizados em suas aulas que podem auxiliar e influenciar seus alunos a aprenderem a ler e assim ter o prazer pela leitura. É necessário saber conduzir os alunos a compreender a importância da leitura e que o ato de ler o ajudará a se tornar um cidadão mais crítico, sendo capaz de analisar e fazer escolhas com mais convicção da sua decisão.

Considerando que a leitura é o caminho mais propício para o crescimento do indivíduo e que através dela há benefícios e oportunidades em todos os âmbitos, o objetivo é contribuir para um crescimento satisfatório e mostrar o quanto a leitura pode ser prazerosa e benéfica na vida do indivíduo e em sua evolução social, profissional e individualmente.

Ensinar a ler é um grande desafio, a prática da leitura aprimora o raciocínio, a interpretação e até mesmo o vocabulário. Ler porque precisa, ler para uma boa informação, ler por prazer, pelo simples fato de gostar e assim, compartilhar o que há de bom em ler nesse processo. Saber incentivar de forma correta toma-se a ciência que futuramente bons leitores, cidadãos críticos e bem-informados terão um espaço rico e construtivo na sociedade.

Ler é um exercício, que ajuda a compreender a si próprio e ao mundo. Possibilitar o contato com os livros desde cedo e mostrar interesse sobre a leitura, contribui para que a criança também venha a desenvolver o hábito; ler diariamente e dialogar sobre a leitura, são fatores que ajudarão a despertar o interesse e o gosto por ela.

## Referências

- ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 2012.
- ALBUQUERQUE, E. B. C.; FERREIRA, A. T. B. Práticas de ensino da leitura e da escrita na Educação Infantil no Brasil e na França e os conhecimentos das crianças sobre a escrita alfabética. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, Dossiê Alfabetização e Letramento no Campo Educacional, v. 36, 2020.
- ALMEIDA, R. M. R.; ESPÍNDOLA, A. L. Práticas de leitura e escola: Uma evolução histórica. **InterMeio**: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, v. 15, n. 29, p. 267-283, jan./jun. 2009.
- AMORIM, M. C. B.; FARAGO, A. C. As práticas de leitura na educação infantil. **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade, Bebedouro**, v. 2, n. 1, p. 134-154, 2015.

- ARANA, A. R. A.; KLEBIS, A. B. S. O. **A importância do incentivo à leitura para o processo de formação do aluno.** Disponível em: <[https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17264\\_7813.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17264_7813.pdf)>. Acesso em: 25 de fev. 2022.
- BARCELLOS, G. M. F.; NEVES, I. C. B. **A hora do conto da fantasia ao prazer de ler.** São Paulo: Sagra-Luzzatto, 1995.
- BRASIL. ministério da Educação e Cultura. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa.** Brasília, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil.** Brasília, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: 2017.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** 1990. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm)>. Acesso em: 07 de jan. 2022.
- CHARTIER, R. (Org.) **Práticas de leitura.** NASCIMENTO, C. (Trad.). São Paulo: Ed. Liberdade, 1996.
- CHARTIER, R. As revoluções da leitura no Ocidente. *In*: ABREU, M. (Org.). **Leitura, história e história da leitura**, p. 19-32. Campinas: Mercado das letras/ALB/FAPESP, 1999a.
- CHARTIER, R. **A aventura do livro: do leitor ao navegador.** São Paulo: UNESP/Imprensa Oficial do Estado, 1999b.
- CHARTIER, R. **A História ou a leitura do tempo.** ANTUNES, C. (Trad.). Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- DARNTON, R. História da Leitura: *In*: BURKE, P. (Org.) **A escrita da história: novas perspectivas**, p. 199-236. São Paulo: EDUNESP, 1989.
- DENIPOTI, C. Apontamentos sobre a história da leitura. **História & Ensino**, Londrina, v. 8, edição especial, p. 95-105, out. 2002.
- ESPÍNDOLA, A. L. **Entre o singular e o plural: relação entre o saber e leitura nos primeiros anos de escolarização.** 2003. 16f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

- FERREIRA, C. S *et al.* História da Leitura, das Práticas de Leitura e da Escrita, segundo Roger Chartier. *In: XXVII Simpósio Nacional de História*, Natal, 2013.
- KRAMER, S. As Crianças de 0 a 6 anos nas Políticas Educacionais no Brasil: Educação Infantil e/é Fundamental. **Educação & Sociedade**, v. 27, n. 96, p. 797-818, 2006.
- LERNER, D.; ROSA, E. (trad.). **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- MACHADO, A. M. **Ilhas no tempo**. 1 ed. São Paulo: Ed. Nova Fronteira, 2001.
- MEADOWS, A. J. **A comunicação científica**. Brasília: Briquet de Lemos, 1999.
- PAULOS, J. **Educação: um tesouro a descobrir: Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. Brasília: Cortez Editora, 2003.
- PICCOLI, L.; ZEN, M. I. H. D. Práticas de leitura, gêneros e suportes textuais do contexto familiar na perspectiva de crianças em classe de alfabetização. **EDUR – Educação em Revista**, Belo Horizonte, Dossiê Alfabetização e Letramento no Campo Educacional, v. 36, 2020.
- OLIVEIRA, K. R. S.; FERREIRA, S. P. A. Compreensão de textos literários por alunos da educação infantil. **Psicol. Esc. Educ.**, v. 23, Maringá, 2019.
- SANTOS, N. R. **Práticas de leitura no ensino fundamental: em que medida a escola contribui para motivar e formar alunos leitores?** 2008. 151f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2008.

# AS PROPOSTAS DAS ATIVIDADES LÚDICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL SEGUNDO A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

Vanessa Corsi Silva  
Diego Carlos Pereira

## 8.1 Introdução

A temática da ludicidade emerge neste artigo enquanto uma preocupação pessoal construída em minha trajetória. Há quase cinco anos fui convidada para ser madrinha de uma menina e, na necessidade de criar um vínculo afetivo com ela, percebi que não entendia muito sobre o universo infantil; não sabia pegar, trocar, dar banho e com o passar do tempo percebi que muito tinha mudado em relação à escola e aos valores sociais se compararmos com as experiências que vivi enquanto criança. Foi então que vi a necessidade de compreender melhor o universo infantil na atualidade.

Iniciei um curso de pós ensino médio-Professor de Educação Infantil em 2015, que atualmente é a exigência das prefeituras para trabalhar como monitora na educação infantil nas creches municipais, mas ainda não me senti preparada para o universo infantil. Após estagiar na creche da minha cidade, observei o quanto as crianças que foram matriculadas desde cedo estavam mais independentes e menos introspectivas quando comparadas com as crianças da mesma idade que iniciaram suas matrículas mais tardiamente. Foi a partir dessa observação que me despertou a vontade de ser professora na Educação Infantil e poder participar desse desenvolvimento na vida das crianças.

Em 2017, iniciei o curso de Pedagogia pela Universidade Federal de Lavras e, desde então, sinto que evoluí muito em relação à compreensão sobre aspectos da Educação Infantil, pois pude acompanhar, por meio de leituras e discussões, o seu desenvolvimento histórico e conceitual no Brasil. Segundo Rizzo (2003), por exemplo, em meados dos anos 70, as instituições de Educação Infantil tinham apenas uma função assistencialista e supriam o papel das mães que empregavam sua mão-de-obra no cenário de desenvolvimento industrial da época.

Raupp (2004) acrescenta ainda que a:

[...] reivindicação da mulher trabalhadora decorreu do aumento da sua inserção no mercado de trabalho, a partir de transformações na sociedade, como a expansão industrial, o crescimento das cidades e as modificações na organização e estrutura da família contemporânea, uma luta determinada por razões concretas, ou seja, pela necessidade de ter um local onde

pudessem deixar seus filhos para aumentar a renda familiar por meio do trabalho remunerado (RAUPP, 2004, p. 201).

O fim da Ditadura Militar, as reivindicações trabalhistas, as Diretas Já, foram outros fatores que marcaram a história do Brasil nesse período. E para acompanhar toda essa transição social vivida, foram promulgadas legislações que passaram a nortear, normatizar e padronizar o ensino no país. Como exemplo temos a Constituição Federal - CF (BRASIL, 1988), a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (BRASIL, 1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN (BRASIL, 1996), o Referencial Curricular Nacional para a educação infantil – RCNEI (BRASIL, 1998), a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil - BNCCEI (BRASIL, 2017), entre outras.

De acordo com a LDBN (BRASIL, 1996), para atender esse novo panorama, os (as) professores (as) precisam passar por mudanças em seu curso de formação. Além de estarem sempre em processo de formação continuada sendo capacitados para formação integral da criança, entendendo que conversam, ensinam e criam vínculo com elas promovendo a integração entre os aspectos físicos, afetivos, cognitivos, emocionais e sociais deles.

Já o RCNEI (BRASIL, 1998) veio normatizar as creches e instituições de Educação Infantil públicas e privadas do Brasil e, a partir disso, esse nível de educação passou a priorizar o cuidar, o educar e o brincar como direito da criança. O documento ainda preconiza que haja espaços físicos que garantam esses direitos, e a partir daí foi preciso repensar um ambiente lúdico, que permitisse a autonomia como as pias e assentos sanitários adaptados aos seus tamanhos e que nas salas haja os mobiliários também proporcionais. Além da oferta, por parte das instituições, de condições para as refeições, cuidados de higiene e do sono.

A BNCCEI (2017) trouxe que:

Na primeira etapa da Educação Básica, e de acordo com os eixos estruturantes da Educação Infantil (interações e brincadeira), devem ser assegurados seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, para que as crianças tenham condições de aprender e se desenvolver, sendo elas “conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se” (BRASIL, 2017, p. 25).

Diante dos cenários descritos, a discussão do papel do lúdico e do brincar nas atividades da Educação Infantil, os conceitos da ludicidade e as mudanças que ocorreram na legislação brasileira desde a Constituição Federal, tornam-se relevantes para quem quer atuar profissionalmente na Educação Infantil.

Sendo assim, a questão desta pesquisa é “Quais são as características, os conceitos e o histórico do lúdico no Brasil?”. Para elucidar tais respostas, foi feita análise das leis, a partir da própria Constituição Federal - CF (BRASIL, 1988), do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (BRASIL, 1990), da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN (BRASIL, 1996), do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998), das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2010) e da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil – BNCCEI (BRASIL, 2017).

Essa temática é atual, estando em constante processo de mudança e reflexão, para que creches e instituições de ensino públicas ou privadas ofertem uma estrutura de qualidade que não fira os direitos das crianças. Além de possuir um corpo docente preparado para ensinar com planejamentos articulados, de forma lúdica, considerando o cuidar, o educar e o brincar, no desenvolvimento intelectual e cognitivo infantil.

Com esse artigo, temos como objetivo geral compreender a ludicidade no âmbito das legislações brasileiras a partir de 1988. E ainda os seguintes objetivos específicos: primeiro, apresentar as mudanças que ocorreram na legislação brasileira em relação à primeira etapa da Educação Básica e, por conseguinte, relacionar os conceitos da ludicidade na Educação Infantil.

Quanto ao procedimento metodológico para a realização desse trabalho, destaca-se o uso de uma abordagem qualitativa, que para Gil (2002, p. 133) é possível “definir esse processo como uma sequência de atividades, que envolve a redução dos dados, a categorização desses dados, sua interpretação e a redação do relatório”. Optamos ainda por realizar uma pesquisa explicativa, visto que:

Essas pesquisas têm como preocupação central identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos. Este é o tipo de pesquisa que mais aprofunda o conhecimento da realidade, porque explica a razão, o porquê das coisas (GIL, 2002, p. 42).

Ainda será feita uma revisão bibliográfica e posteriormente a pesquisa bibliográfica, mas antes é necessário entender primeiramente o conceito de cada uma, no qual de acordo com Pizzani *et al.* (2012, p. 54) “revisão é o que chamamos de levantamento bibliográfico ou revisão bibliográfica, a qual pode ser realizada em livros, periódicos, artigo de jornais, *sites* da Internet entre outras fontes”, ao passo que o autor ainda afirma que “entende-se por pesquisa bibliográfica a revisão da literatura sobre as principais teorias que norteiam o trabalho científico”. Ou seja, primeiramente será buscado autores que se constituam como material que discorra sobre a problemática proposta e posteriormente, por meio de fichamentos e interpretações qualitativas, identificar quais serão úteis no decorrer da escrita. Gil (2002, p. 44) elucida ainda que “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”, sendo a partir desse material a fundamentação teórica deste artigo.

Contudo, para uma leitura mais dinâmica a quem se interessar pelo tema que este artigo discorre, ele está organizado em dois tópicos que representaram o desenvolvimento teórico realizado a partir da pesquisa bibliográfica; o primeiro aborda as mudanças que ocorreram na legislação brasileira em relação a primeira etapa da Educação Básica; enquanto o segundo, disserta sobre os conceitos da ludicidade na Educação Infantil.

## 8.2 Mudanças que ocorreram na legislação brasileira em relação à primeira etapa da educação básica

Muitos são os fatores que interferem na vida das crianças, no âmbito familiar podemos citar as condições de moradias ou os novos arranjos familiares contemporâneos, no quesito social

temos o emprego dos responsáveis que possuem cada vez menos tempo para as crianças e quanto ao avanço tecnológico a inclusão da internet e do celular cada dia mais comuns aos brasileiros. Neste contexto, a partir da evolução da humanidade, muitos autores trabalham o tema da importância de atividades lúdicas na Educação Infantil por ser atual e em constante transformação.

A educação brasileira nos últimos 100 anos tem o primeiro registro de processo de socialização e aprendizagem voltada ao desenvolvimento intelectual e ético de uma pessoa na Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (BRASIL, 1934), em seu art. 5º, inciso XIV, que diz que “compete privativamente à União traçar as diretrizes da educação nacional”. E mais à frente em seu artigo art.149 traz ainda que:

A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana (BRASIL, 1934, n.p).

Enquanto ao processo infantil apenas o art. 138, alínea f, cita alguma referência às crianças com a seguinte redação: “Incumbe à União, aos Estados e aos Municípios, nos termos das leis respectivas: [...] adotar medidas legislativas e administrativas tendentes a restringir a moralidade e a morbidade infantis; e de higiene social, que impeçam a propagação das doenças transmissíveis” (BRASIL, 1934, n.p). Nesse contexto, é possível perceber que a preocupação da época era descentralizar as responsabilidades do Governo Federal aos demais entes federados no que tangesse a possíveis doenças infantis já que a saúde era tão precária quanto à educação de uma nação recentemente posta como República.

Em suma, não é difícil perceber que a legislação do Brasil trazia vestígios da Idade Média (séculos XIV, XV) onde as crianças eram tratadas como miniadultos, no qual Frabboni (1998), chamou este período de Criança-Adulto ou Infância Negada, já que viviam às margens da sociedade sendo ignoradas.

Fica evidente também o porquê de encontrar nos primeiros registros de instituições infantis apenas a função assistencialista para as crianças que as mães precisavam ir trabalhar, uma vez que a legislação não via a infância como prioridade. Segundo Kuhlmann Jr. (2007, p. 74), “a creche era considerada uma escola: de higiene, de moral e de virtudes sociais”. Oliveira (2007, p. 93) diz ainda que “nesse momento já aparecem algumas posições históricas em face da educação infantil que iriam se arrastar até hoje, o assistencialismo e uma educação compensatória aos desafortunados socialmente”. Neste contexto, as instituições recebiam apenas as crianças para as mães que trabalhavam fora de casa.

Posteriormente foi na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 que uma nova visão para a educação aconteceu por meio do art. 205 que diz: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua

qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, n.p.). Este foi o primeiro passo para reconhecer a criança como sujeito de direito.

A partir daí novos rumos foram tomados nas legislações brasileiras tanto para crianças e adolescentes, quanto para a educação, pois passam a ter o direito à educação, independentemente de suas mães estarem trabalhando ou não. Esse direito é reafirmado em 1990, quando foi sancionada a Lei nº 8.069 que trata do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (BRASIL, 1990), abrangendo de 0 a 18 anos de idade. Em seu art. 3º traz mudanças na trajetória antes utilizada para tratar os menores no Brasil, conforme trecho abaixo:

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

Ainda de acordo com o ECA (BRASIL, 1990, n.p.), art. 11, § 3º “os profissionais que atuam no cuidado diário ou frequente de crianças na primeira infância receberão formação específica e permanente para a detecção de sinais de risco para o desenvolvimento psíquico, bem como para o acompanhamento que se fizer necessário”. Desse modo, os (as) professores (as) para atender esse novo panorama, também precisaram passar por mudanças em seu curso de formação. Além de estarem sempre se atualizando, são capacitados para formação integral da criança perdendo essa característica de apenas cuidar, pois conversam, ensinam e criam vínculo com elas promovendo a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos e sociais da criança.

Já em 1996 foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (BRASIL, 1996), lei na qual está em vigor até os dias atuais sendo referência para comunidade escolar e sofrendo mudanças sempre que necessário de acordo a situação que a sociedade se encontra. Contudo, em seu texto original, art. 2º previa a seguinte redação: “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996, n.p.).

No que se refere à Educação Infantil, a LDBEN (BRASIL, 1996), art. 18 incumbiu a responsabilidade ao Poder Público Municipal, e a partir da Seção II, que abrange os artigos 29 e 30, trouxeram a Educação Infantil pela primeira vez no país como sendo a primeira etapa da Educação Básica, ao qual deve garantir às crianças de 0 a 6 anos de idade, divididas de 0 a 3 anos creches ou equivalentes e 4 a 6 anos pré-escola, a responsabilidade de desenvolvimento integral da criança (aspecto físico, intelectual, social, psicológico). Esse desenvolvimento deveria ser acompanhado e avaliado diariamente, mas sem a função de classificar, apenas de aprimorar e melhorar o aprendizado em cada criança.

Ainda com intuito de melhorias na educação em 1998 foi elaborado um documento que atendesse as determinações da LDBEN, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998), com a função de:

Contribuir com as políticas e programas de educação infantil, socializando informações, discussões e pesquisas, subsidiando o trabalho educativo de técnicos, professores e demais profissionais da educação infantil e apoiando os sistemas de ensino estaduais e municipais (BRASIL, 1998, p. 13).

Outro ponto importante destacado no RCNEI (BRASIL, 1998) foi mudar a visão assistencialista que se perdurava a respeito da Educação Infantil, isso fica claro no trecho a seguir:

Modificar essa concepção de educação assistencialista significa atentar para várias questões que vão muito além dos aspectos legais. Envolve, principalmente, assumir as especificidades da educação infantil e rever concepções sobre a infância, as relações entre classes sociais, as responsabilidades da sociedade e o papel do Estado diante das crianças pequenas (BRASIL, 1998, p. 17).

Começa a partir de então a busca por atividades pedagógicas que desenvolvam as crianças enquanto elas vivenciam experiências seja em casa com a família, na escola ou em outros meios sociais. O RCNEI (BRASIL, 1998) trouxe ainda necessidade de atribuir um espaço escolar que favorecesse esse crescimento, destacando que a organização do mobiliário, do espaço, de ambientes novos e materiais específicos contribuiriam e potencializariam essa aprendizagem.

A partir dessas mudanças foi preciso adaptar os ambientes para a Educação Infantil de modo a atender as necessidades previstas em Lei. Foi então que em abril de 2007 foi aprovada a Resolução/CD/FNDE nº 6, que garante o acesso e atendimento a crianças nas creches e pré-escolas com uma infraestrutura física e aquisição de mobiliário e equipamentos adequados ao funcionamento escolar da Educação Infantil, tais como berços, mesas, cadeiras, bebedouros, entre outros.

A construção desses espaços físicos públicos, deu-se por meio da participação dos Municípios com o Projeto do Governo Federal Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância), instituída e regulamentada de acordo com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Ministério da Educação – FNDE.

Em 17 de dezembro de 2009, outro grande passo foi dado com a fixação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil DCNEI (BRASIL, 2010), por meio da Resolução nº 5. Em articulação com as legislações de cada estado e município e com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNs), a DCNEI veio normatizar e definir o que é Educação Infantil, o que é criança, o que é currículo e o que é proposta pedagógica dentro das Diretrizes fixadas para esta etapa.

Tais definições são importantes para encaminhar a formalização da jornada, a faixa de idade, questões referentes às matrículas obrigatórias, organização de atividades pedagógicas que garanta o desenvolvimento sociopolítico da criança, além de elencar os três princípios que devem ser respeitados na Educação Infantil, sendo eles:

Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades. Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática. Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (BRASIL, 2010, p. 16).

Posteriormente tivemos a Lei nº 12.796 de 4 de abril de 2013 responsável por alterações na LDBEN instituída em 1996, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação, entre outras mudanças pertinentes, porém, relacionadas ao assunto desta pesquisa sobre a Educação Infantil. A referida Lei trouxe em seu art. 4º inciso I e II a seguinte redação: “Art. 4º I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma: a) pré-escola; b) ensino fundamental; c) ensino médio; II - educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade” (BRASIL, 2013, n.p.).

O ECA também sofreu alteração com a sanção da Lei nº 13.306, de 4 de julho de 2016, que trouxe novas redações para os art. 54: “IV–atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade” e para o artigo 208, “III- de atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade”, ao qual anteriormente nas redações dos dois artigos respectivamente constavam de zero a seis anos de idade.

Até o final dessa pesquisa a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017, p. 5) é o mais recente “documento completo e contemporâneo, que corresponde às demandas do estudante desta época, preparando-o para o futuro”, chegando assim ao que temos hoje para a educação brasileira.

De acordo com o próprio *site* da Base Nacional Comum Curricular, em sua linha do tempo temos como elaboração alguns marcos históricos, entre eles destaco que a BNCC foi homologada em 20 de dezembro de 2017, pelo então Ministro da Educação, Mendonça Filho, enquanto a BNCC para etapa do Ensino Médio veio a ser homologada em 14 de dezembro de 2018, pelo Ministro da Educação da época, Rossieli Soares.

No que tange a primeira etapa da Educação Básica, que é o foco desse trabalho de conclusão de curso, a BNCCEI direciona a aprendizagem da Educação Infantil considerando seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, sendo eles “conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se”. Estabelecendo ainda para o aprendizado e desenvolvimento cinco campos de experiências que são “Eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e Imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” (BRASIL, 2017, p. 25). Este documento vem norteando como fundamentação legal para as atividades pedagógicas exigidas pelas secretarias de educação de cada estado do Brasil.

Portanto, pela observação das legislações expostas acima, suas promulgações foram um grande passo para que a Educação Infantil deixasse de ter a função assistencialista, ao qual servia apenas para cuidar e educar das crianças enquanto suas mães trabalhavam. De acordo

com Batista e Camargo (2017, p. 4). “A educação brasileira passou por significativas mudanças no decorrer dos anos, surgindo novas concepções didáticas, passando o aluno assim, a ser o centro de todo o processo educativo”, ou seja, educação gratuita passou a ser direito. O cuidar e o educar não deixaram de fazer parte de sua rotina, mas as brincadeiras direcionadas passaram a se tornar atividades de aprendizado.

### 8.3 Conceitos da ludicidade na Educação Infantil

Antecedendo o conceito de ludicidade, é preciso entender o contexto histórico de como as instituições e a sociedade de um modo geral consideravam o brincar. Scholz, Brancher e Nascimento (2007, p. 70) ressaltaram que “na escola, percebemos que as brincadeiras têm tempo e hora, na medida em que se avança nas séries, ou fases subsequentes”. Isso demonstra que a cada ano escolar o aluno deixa de utilizar o lúdico como se ele não fosse mais criança para se divertir.

Ainda sobre a brincadeira Romera *et al.* (2007, p. 136) diz que “o brincar é compreendido, na sociedade, como perda de tempo” e reafirmando essa ideia de que aprender não está ligado ao se divertir. Scholz, Brancher e Nascimento (2007, p. 71) acrescentam que “somente na hora do recreio se pode viver aventuras e experimentar situações novas. Após este período as crianças voltam a ser alunos e retornam aos assuntos considerados importantes”. Em comum, esses autores demonstram em suas falas como a sociedade trata a brincadeira dentro das escolas. É possível perceber que desfrutar desse tipo de aprendizagem e socialização acontece apenas nos intervalos das aulas, por não receberem a importância devida na formação das crianças, com o entendimento que apenas dentro da sala de aula se pudesse aprender alguma coisa de fato e não enquanto brincam e se divertem.

Após compreendido a visão da sociedade sobre o brincar, faz-se necessário explicar o que esse ato significa. Na concepção de Rojas (2007, p. 54) “concebe o brincar como atividade livre, espontânea e criativa, responsável pelo desenvolvimento físico, moral e cognitivo, cujos brinquedos subsidiam essas atividades infantis”. Porém, para contextualizar brincar, é preciso entender o conceito do brinquedo nessa atividade. Na interpretação de Rojas (2007), o brinquedo é:

[...] o mundo ilusório imaginário em que os desejos não realizáveis podem ser realizados. É no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, e não numa esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas, não dos incentivos fornecidos pelos objetos externos (ROJAS, 2007, p. 27).

Adotando o pensamento sobre o mundo ilusório fazer parte da diversão, Rojas (2007, p. 26) completa que “no brinquedo, a criança opera com significados desligados dos objetos e ações aos quais estão habitualmente vinculados. Ao brincar, a criança utiliza os elementos mais significativos para ela no momento, sejam afetivos, emocionais, sejam sociais”. Isso explica o porquê de uns objetos se tornarem, durante a brincadeira, outro objeto ou ainda quando a menina

se projeta como a mãe de suas bonecas, o menino se torna um jogador de futebol reconhecido e o faz de conta fica presente em todo o processo.

De acordo com Scholz, Brancher e Nascimento (2007):

É através da brincadeira que a criança vai confrontando ideias sobre sua realidade, apropriando-se da cultura, construindo conhecimentos, bem como, tenta resolver problemas que lhe são propostos pelos que lhe rodeiam – pessoas e realidade. A brincadeira proporciona para a criança um aprendizado de relações com o mundo, baseado em sua realidade (SCHOLZ; BRANCHER; NASCIMENTO, 2007, p. 78).

Após elucidar sob a ótica de alguns autores, a visão da sociedade sobre o que é brincar, sobre o que o brinquedo representa nesse processo, chega a vez de esboçar o que a DCNEI (2010) diz sobre o que é a criança:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010, p. 12).

Dessa maneira, a criança é o sujeito que está descobrindo o mundo por meio do brincar, do brinquedo, do faz de conta e trazendo para si aprendizados culturais, sociais e pessoais que não seriam possíveis caso fossem impedidos de vivenciar tais experiências brincando.

Por conseguinte, ao considerar a totalidade histórica e legal da Educação Infantil no Brasil, os conceitos e preconceitos sobre como deve ser essa primeira etapa da educação básica, nasceu uma nova vertente, o de ensinar esses sujeitos de direitos por meio de brincadeiras lúdicas.

Contudo, chegamos à explanação do que vem a ser o lúdico, tão defendido na atualidade. Para Massa (2015, p. 113) “a palavra ludicidade, embora bastante utilizada no contexto da educação, não existe no dicionário da língua portuguesa”. Porém, Batista e Camargo (2017, p. 2) afirmam que “é importante mencionar que o lúdico tem sua origem na palavra latina ‘ludus’ que quer dizer ‘jogo’”. Observou-se que o termo lúdico se refere apenas ao jogar, ao brincar, ao movimento espontâneo de forma complexa e extremamente pedagógica.

A fim de explanar melhor sobre o assunto, os autores a seguir, sob suas perspectivas, conceituam a palavra ludicidade. Para Rojas (2007, p. 18) “a ludicidade é a manifestação da espontaneidade por meio da fala e dos gestos que a criança expressa de forma prazerosa, revelando maior significado ao aprender”. Já Pereira (2015) entende que:

A palavra lúdico carrega a conotação de prazer, ausência de tensão e de conflito; também liga-se à criatividade, à arte, à poesia, à construção e desconstrução da realidade; é um espaço-tempo pautado na imaginação, inventividade, fantasia, desejo e associa-se principalmente a ideia de jogo (PEREIRA, 2015, p. 171).

Na concepção de Scholz, Brancher e Nascimento (2007, p. 71) “a ludicidade faz parte de toda a vida do homem e não é porque os adultos não brincam que ela deixa de existir”, enquanto Massa (2015, p. 113) ressalta que “não dispomos de nenhuma outra palavra que encapsule toda a gama de significados atribuídos à ludicidade”. Sendo assim, cada autor coloca sua visão sobre o que a ludicidade é capaz de produzir na criança quando esta recebe a oportunidade de viver tal experiência. Nessa concepção, pode se afirmar que a atividade lúdica na Educação Infantil, deve estar presente desde os primeiros meses de vida da criança, pois é quando se dá início ao seu conhecimento sobre o mundo e sobre si mesma, atingindo assim o autocontrole e a simbolização por meio de gestos e situações imaginárias.

Quando os educadores/adultos guiam as atividades com objetivo de proporcionar um tipo de aprendizagem, esta situação está inserida numa atividade educativa, onde se diferencia o brincar do educar. Para Santos (2008, p. 18) “com o lúdico, a criança aprende tão bem ou até melhor do que qualquer atividade tradicional limitada a livros e cadernos. O fato de estar numa brincadeira não representa um momento de lazer, e sim uma forma alternativa de aprender”, elucidando com suas palavras a necessidade de proporcionar atividades pedagógicas com representações lúdicas.

Kishimoto destaca também as fases da primeira infância e a função do brinquedo tanto para a criança quanto para o adulto:

O brinquedo propõe um mundo imaginário da criança e do adulto criador do objeto lúdico. No caso da criança o imaginário varia conforme a idade. Para o pré-escolar de 3 anos, está carregado de animismo; de 5 a 6 anos, integra predominantemente elementos da realidade (KISHIMOTO, 1995, p. 109).

Desse modo, o desafio está em preparar as instituições para trabalhar com essas crianças toda a parte pedagógica de cada faixa etária. Já que as instituições ficam a maior parte do dia com as crianças, nessa fase ainda não obrigatória da Educação Básica brasileira, mas prevista em lei e gratuita. Rojas (2007) diz que:

[...] o brincar se inicia pelas experiências interativas entre a mãe e a criança, que tem natureza simbólica, de imitação de situações do cotidiano, de gestos e cantos. É o espaço propício para a ação iniciada da criança, o primeiro ambiente lúdico que permite a expressão e a determinação (ROJAS, 2007, p. 52).

Ao analisar a BNCCEI (BRASIL, 2017) sobre as três fases da criança dentro da Educação Infantil, encontramos, como exemplo, a definição de um dos cinco campos de experiências “traços, sons, cores e formas” da seguinte maneira:

Bebês de zero a 1 ano e 6 meses, explorar sons produzidos com o próprio corpo e com objetos do ambiente. Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) Criar sons com materiais, objetos e instrumentos musicais, para acompanhar diversos ritmos de música. Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses) Utilizar sons produzidos por materiais, objetos

e instrumentos musicais durante brincadeiras de faz de conta, encenações, criações musicais, festas (BRASIL, 2017, p. 26).

Esses conceitos esboçam como a legislação atual traz diretrizes que permitem o desenvolvimento da criança por meio da brincadeira, de uma forma lúdica e respeitando cada fase de sua vida, pois de alguma maneira é possível estimular seu desenvolvimento tornando-o autor de seu aprendizado ao ser guiado por um adulto.

Crepaldi (2010) ressalta ainda que:

[...] é necessário que pessoas de todos os ramos profissionais e interessadas no tema, cada vez mais busquem formação adequada para criar espaços para expressão da cultura infantil; elaborar projetos de implementação de espaços para a criança brincar, valorizar o brinquedo e as atividades lúdicas e criativas; integrar ações de cultura, educação e saúde, utilizando o lúdico como ferramenta (CREPALDI 2010, p. 22).

Essa interação entre as crianças e demais profissionais das instituições deve vir expressa no Projeto Político Pedagógico (PPP), já que ele é um documento elaborado a partir da participação de toda a comunidade que está diretamente ligada às metas a serem alcançadas.

Nesse contexto de estimular o desenvolvimento de cada criança cabe a instituição de Educação Infantil prezar para que essas diretrizes sejam trabalhadas de forma íntegra. Que em seu Projeto Político Pedagógico (PPP) estejam projetadas metas que alcancem a efetivação dos objetivos de progresso nas crianças para que juntos consigam colocar em prática os campos de experiência previstos na BNCCEI.

Nesse mesmo entendimento Gadotti (2003) diz que o PPP é:

[...] um projeto que implica, acima de tudo, um certo referencial teórico-filosófico e político. Ele não fica, contudo, no referencial. Ele implica em estratégias e propostas práticas de ação. Para educar não basta indicar um horizonte e um caminho para se chegar lá. É preciso indicar como se chega lá e fazer o caminho juntos. É o escopo do projeto da escola (GADOTTI, 2003, p. 3).

Sendo assim, trazer o corpo docente para as práticas lúdicas é uma forma eficaz de desenvolver o aprendizado, crescimento intelectual, físico e psicológico das crianças traçado no PPP de cada instituição, pois é o (a) professor (a) que está diretamente acompanhando a evolução da criança a cada diagnóstico realizado. Mais recentemente de acordo com Modesto, Silva e Fuki (2020):

[...] promover a educação lúdica na formação profissional, tomando como base uma graduação que alicerça a constituição da identidade lúdica do futuro pedagogo, implica não apenas atender às demandas pedagógicas dos professores da Educação Infantil e primeiras séries do Ensino Fundamental, mas, igualmente, estabelecer uma formação que reformule as condições da

profissão docente e que visualiza em todo o percurso de sua formação um ideal a ser atingido, ou seja, a ludicidade dentro de sua profissionalização docente (MODESTO; SILVA; FUKUI, 2020, p. 67).

Enquanto Santanna e Nascimento (2011) ressaltam que é possível, por meio da utilização do lúdico, estimular o aprendizado cultural conforme vemos no trecho a seguir:

A utilização do lúdico na educação tem também, além do objetivo de desenvolver o aprendizado de forma mais atrativa para o aluno, o objetivo do resgate histórico-cultural dessas atividades. É um ótimo momento para o reconhecimento do seu histórico familiar e de sua cultura regional (SANTANNA; NASCIMENTO, 2011, p. 22).

E nessa perspectiva de ter um amparo no aprendizado cultural, Batista e Camargo (2017) no trecho a seguir dizem que:

O ambiente escolar precisa estimular os educandos contextualizando a Ludicidade estimulando as brincadeiras de forma educativa, segura, afetiva, onde os professores estejam realmente preparados para trabalhar o lúdico na construção do conhecimento acompanhando os educandos durante o processo ensino-aprendizagem, onde os quais fazem descobertas que fazem parte de seu crescimento (BATISTA; CAMARGO, 2017, p. 9).

Isto posto, é possível perceber pela ótica dos autores citados que não basta apenas entender que o lúdico deve estar presente em cada atividade proposta, ou que atividades lúdicas são essenciais para a formação de experiência para a criança, ou ainda compreender as vantagens dela durante esse desenvolvimento, é necessário colocar em prática.

Nessa missão de pôr em prática a ludicidade entra o (a) professor (a) que deve estar além da teoria, mantendo-se sempre atualizado (a), conhecendo novas ferramentas de trabalho, se moldando a cada turma. Uma vez que dentro de uma sala de referência existem realidades diferentes, devido ao contexto familiar, contexto social e pela própria característica de cada criança.

Por outro lado, não é apenas com a vontade do (a) professor (a), ou um documento que oriente atividades lúdicas que a realidade chega na Educação Infantil, é preciso ressaltar que a instituição deve estar adaptada para receber essas crianças, pois é essa preparação que cria um ambiente lúdico e estimulador.

De acordo com a BNCCEI (BRASIL, 2017):

a instituição escolar precisa promover oportunidades ricas para que as crianças possam, sempre animadas pelo espírito lúdico e na interação com seus pares, explorar e vivenciar um amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo, para descobrir variados modos de ocupação e uso do espaço com o corpo (tais como sentar com apoio, rastejar, engatinhar, escorregar, caminhar apoiando-se em berços, mesas e cordas, saltar, escalar, equilibrar-se, correr, dar cambalhotas, alongar-se etc. (BRASIL, 2017, p. 41).

A legislação brasileira também ressalta que o ambiente motiva o processo de evolução das crianças, porém muitos municípios que possuíam escolas públicas não possuíam condições de adequar suas instituições de Educação Infantil a essa legislação de adaptação, e por isso foram criados alguns projetos governamentais.

Como explicado anteriormente, o Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância), foi um desses facilitadores para muitas dessas prefeituras, permitindo a construção de espaços físicos públicos de qualidade para o atendimento das crianças de 0 a 5 anos e 11 meses, pois, por meio, dele foi possível adquirir mobiliários adequados a seus tamanhos, construir padronizadamente salas de aula, banheiros, vestiários, refeitórios, parques de diversões e montar um ambiente em uma altura compatível com a das crianças.

Não é apenas o tamanho dos móveis que influenciam o ambiente, mas sim a disposição e altura dos materiais existentes dentro da sala de referência, proporcionando um ambiente colorido e lúdico. Kishimoto (2010, p. 3) considera que “a percepção pelo bebê de sua própria imagem no espelho favorece o conhecimento de si e do mundo, porque a criança, ao ver sua imagem refletida no espelho, identifica a si mesma como distinta de outras crianças e dos objetos”. Sendo assim, expor seus trabalhos, o alfabeto, brinquedos, livros aos seus alcances e o espelho são meios de estimular a autonomia da criança, respeitando sempre a faixa etária de cada uma a fim de considerar sua aprendizagem.

De acordo com Modesto, Silva e Fukui (2020) é preciso ainda que:

Na sala de aula o aluno deve ter acesso a livros, revistas, gibis e jornais. Os corredores e murais da escola devem ser utilizados para expor as atividades desenvolvidas pelos alunos como uma forma de valorizar os seus trabalhos. A escola deve planejar projetos que envolvam os alunos com a realidade de sua comunidade, promovendo assim a interação aluno e realidade, como também incentivar a prática de atividades esportivas, onde os alunos poderão adquirir hábitos de higiene pessoal e outros valores (MODESTO; SILVA; FUKUI, 2020, p. 62).

Isso porque, essa interação com objetos ao redor, essa valorização de suas atividades permite que ele conheça o mundo e tenha experiências por meio da experimentação capazes de desenvolver sua autonomia e liberdade de inteirar-se com meio social que está ao alcance de todos.

Portanto, a ludicidade e o brincar estão legalmente envolvidos nos direitos das crianças brasileiras se mostrando eficientes quanto ao aprendizado e desenvolvimento, porém não basta que estejam apenas em documentos oficiais, como simples teoria. Incentivar e permitir a capacitação dos profissionais da comunidade escolar da Educação Infantil, oferecer uma estrutura apropriada e condições que gerem autonomia nas crianças também são fatores essenciais para que elas se divirtam e se desenvolvam por meio de suas experiências lúdicas.

## 8.4 Considerações finais

Entender a importância do papel do lúdico e do brincar nas atividades da Educação Infantil se faz necessário constantemente por se tratar de um processo em contínua mudança, de necessária reflexão e adequação por parte das creches e instituições de ensino infantil públicas ou privadas, bem como dos profissionais que atuam nessa área.

Esse artigo se propôs como objetivo geral a compreender a ludicidade no âmbito das legislações brasileiras a partir de 1988. E ainda apresentar as mudanças que ocorreram na legislação brasileira em relação à primeira etapa da Educação Básica e, por conseguinte, relacionar os conceitos da ludicidade na Educação Infantil.

Sendo assim, como foi exposto o lúdico, seu conceito e seu histórico no Brasil nem sempre esteve presente nesta etapa da Educação Básica. Historicamente essa modalidade de ensino era assistencialista voltada para as mães que necessitavam de ir para o mercado de trabalho e não tinham onde deixar crianças. As mudanças legais e de atitudes só sofreram transformações após a promulgação da Constituição Federal de 1988, pois daí por diante outras leis foram sendo sancionadas e o conceito do lúdico, do brincar na Educação Infantil passaram a ser evidenciados por muitos autores da área e finalmente ao longo dos anos tratados com um olhar mais profundo no desenvolvimento e autonomia da criança.

Acompanhar as transições sociais e legais, a partir de 1988, em relação a aprendizagem na Educação Infantil que utilize as atividades lúdicas como métodos de aprendizagem e desenvolvimento foi a motivação para a escrita deste trabalho. Por se tratar de um tema atual, que vive mudanças periódicas para atender as necessidades sociais que vão surgindo, como futura pedagoga, senti a necessidade de entender o papel do(a) professor(a) nesse novo conceito de Educação Infantil, no qual propiciar atividades lúdicas, brincadeiras e preparar o ambiente ao alcance da criança, considerando o cuidar, o educar e o brincar são fundamentais no desenvolvimento intelectual e cognitivo infantil.

Tendo em vista todo o histórico da educação no Brasil, passamos de um período pelo qual a criança não era notada para uma legislação que prioriza toda a primeira infância. Hoje a educação segrega o tipo de ensinamento para cada idade, os (as) professores (as) devem se manter atualizados com uma educação continuada e as instituições que atendem as crianças possuem uma estrutura física focada no universo infantil e não no adulto como antes.

É notório que tão importante quanto ter uma legislação que priorize a criança, é ter instituições de ensino que estejam engajadas nessa transformação, considerando a brincadeira, o lúdico, para crescimento intelectual, físico e psicológico dela de uma maneira divertida e prazerosa, uma vez que os jogos e brincadeiras estão articulados na vida das crianças em todos os momentos, se fazendo essencial a sua permanência.

Para que isso ocorra, a instituição deve possuir uma proposta pedagógica voltada para a Educação Infantil, um PPP que envolva a comunidade, pais, estudantes, professores (as) sendo capaz de ver onde a educação está, quais os pontos que precisam melhorar e quais atitudes para se atingir os objetivos propostos.

Tendo em vista os aspectos observados, o lúdico tornou-se um fator indispensável no processo de mudança na Educação Infantil, uma vez que a humanidade está sempre evoluindo e cabe a sociedade direcionar o melhor tratamento para as crianças junto com a escola, tendo em vista que estamos criando os futuros adultos para o planeta.

## Referências

- BATISTA, F. M. R. C.; CAMARGO, S. R. **O Lúdico na prática pedagógica na educação Infantil**. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.utfpr.edu.br/recit/article/download/e-4793/pdf>>. Acesso em: 20 de fev. 2021.
- BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 16 de julho de 1934**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/Constituicao34.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao34.htm)>. Acesso em: 17 de mai. 2020.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 17 de mai. 2020.
- BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm)>. Acesso em: 15 de mai. 2020.
- BRASIL. **Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: <[portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf)>. Acesso em: 17 de mai. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. v. 3. Brasília: 1998.
- BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Ministério da Educação- FNDE. **Sobre a Proinfância**. Disponível em: <<https://encurtador.com.br/ACUV5>>. Acesso em: 28 de set. 2019.
- BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Ministério da Educação- FNDE. **Resolução/CD/FNDE nº 6, de 24 de abril de 2007**. Disponível em: <<https://encurtador.com.br/vMW12>>. Acesso em: 29 de out. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília, 2010.
- BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm)>. Acesso em: 14 de mai. 2020.
- BRASIL. **Lei nº 13.306, de 4 de julho de 2016**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2016/Lei/L13306.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13306.htm)>. Acesso em: 11 de abr. 2021.

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <<https://encurtador.com.br/xMPS0>>. Acesso em: 27 de ago. 2020.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. **Histórico**. Disponível em: <[basenacionalcomum.mec.gov.br/historico/](https://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico/)>. Acesso em: 20 de fev. 2021.
- CREPALDI, R. **Jogos, brinquedos e brincadeiras**. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2010.
- FRABBONI, F. A escola infantil entre a cultura da infância e a ciência pedagógica e didática. *In*: ZABALZA, M. **Qualidade em educação infantil**, p. 63-92. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- GADOTTI, M. Dimensão política do projeto pedagógico da escola. **Abceducatio**, São Paulo, v. 4, n. 24, p. 36-41, 2003.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- KISHIMOTO, T. M. O jogo e a Educação Infantil. **Pro-Posições**, Petrópolis/RJ, v. 6, n. 2, 1995.
- KISHIMOTO, T. M. **Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais**. 2010. Disponível em: <<https://encurtador.com.br/itEFZ>>. Acesso em: 17 de dez. 2020.
- KUHLMANN JR, M. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 2007.
- MASSA, M.S. Ludicidade: da Etimologia da Palavra à Complexidade do Conceito. **APRENDER – Cad. de Filosofia e Psic. da Educação**. Vitória da Conquista, Ano IX, n. 15. p. 111-130, 2015.
- MODESTO, A. P. S.; SILVA, K. G. O.; FUKUI, R. K. A Promoção da Ludicidade no Processo de Aprendizagem. **Revista Psicologia e Saberes**, Mato Grosso, v. 9, n. 14, p. 59-69, 2020.
- ROMERA, L. *et al.* O lúdico no processo pedagógico da educação infantil: importante, porém ausente. **Movimento**. Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 131-152, mai./ago. 2007.
- OLIVEIRA, Z. R. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- PEREIRA, R. S. Ludicidade, Infância e Educação: uma Abordagem Histórica e Cultural. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 64, p. 170-190, set. 2015.
- PIZZANI, L. *et al.* A Arte da Pesquisa Bibliográfica na Busca do Conhecimento. **Rev. Dig. Bibl. Ci. Inf.**, Campinas, v. 10, n. 1, p. 53-66, jul./dez. 2012.
- RAUPP, M. D. Creches nas Universidades Federais: Questões, Dilemas e Perspectivas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 86, p. 197-217, abr. 2004.

- RIZZO, G. **Creche**: organização, currículo, montagem e funcionamento. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.
- ROJAS, J. **Jogos, brinquedos e brincadeiras**: o lúdico e o processo de desenvolvimento infantil. v. 1. Cuiabá: Ed. UFMT, 2007.
- SANTOS, L. A. **As Brincadeiras no Âmbito Escolar**: um estudo sobre o papel do brincar no desenvolvimento cognitivo de crianças da educação infantil de uma escola privada do Paraná. Brasília: Enciclopédia Biosfera, 2008.
- SANTANNA, A.; NASCIMENTO, P. R. A história do lúdico na educação. **REVEMAT**, v. 6, n. 2, p. 19-36, 2011.
- SCHOLZ, D.; BRANCHER, V. R.; NASCIMENTO, C. T. O Papel da Ludicidade no Processo de Aprendizagem Infantil. **Revista da Faculdade de Educação**, ano V, n. 7-8, jan./dez. 2007.

# AS INTERAÇÕES SOCIAIS E SUA INFLUÊNCIA NO DESENHO DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Dayse de Carvalho Costa  
Franciane Sousa Ladeira Aires

## 9.1 Primeiros traços

*Numa folha qualquer / Eu desenho um Sol amarelo/ E com cinco ou seis retas / É fácil  
fazer um castelo.  
Toquinho (1983)*

É “numa folha qualquer” que tentamos concretizar nossa imaginação, e “com cinco ou seis retas” damos vida a um desenho, onde tudo é possível. É assim que fazemos o “castelo”, porém aquilo que projetamos nem sempre acontece e o que não projetamos pode acontecer, pois o desenho está aberto ao acaso, é nessa construção que se muda ou mantém o rumo da linha. O desenho é vivo, ele se movimenta, dança, faz história, e pausa em nosso coração no que sentimos naquele momento e, de repente, ele brinca junto com a gente. O desenho é tempo e espaço! Ele nos conduz mais do que nós o conduzimos, pois ele comanda e tem vida própria. E isso nos leva a pensar na frase de Rubem Alves<sup>3</sup>: “Não haverá borboletas se a vida não passar por longas e silenciosas metamorfoses”.

A vida é assim, desenhada por conhecimentos, que nos permite mudanças de opiniões, posturas, caminhos, nos levando a uma constante metamorfose. Pois o conhecimento é algo que nos move, é o que dá sentido à nossa vivência e se traduz em nossa evolução, tanto individualmente, como coletivamente e cientificamente. Ele é algo em constante movimento. É por meio dele que surgem novas indagações, que instigam estudos e experiências para o surgimento de um novo conhecimento. Assim, a música de Toquinho e as palavras de Rubem Alves nos instigam a refletir sobre a potência da imaginação da criança, demonstrando que desenhar é mais do que usar lápis e papel.

Desse modo, o presente texto aborda as especificidades da ação de desenhar pelas crianças na Educação Infantil, com o intuito de compreender como as interações sociais que acontecem nessa etapa podem influenciar o desenho infantil. Além disso, temos a pretensão de

---

<sup>3</sup> Numa perspectiva educacional que contemple e valorize as diversidades, evitamos utilizar palavras que utilizem o masculino como regra geral. Ou seja, contemplamos a questão de gênero masculino e feminino na escrita, de forma inclusiva. Sempre que citarmos um autor ou autora fora dos parênteses, em sua primeira aparição no texto, apresentaremos o primeiro nome também.

refletir sobre a importância deste ato, sendo uma das múltiplas linguagens, para contribuir com o desenvolvimento integral infantil e leitura de mundo da criança.

Nesse sentido, optamos por um estudo qualitativo de cunho bibliográfico. Dessa forma, analisamos artigos científicos a partir da plataforma Scielo.

Inicialmente, nossos rabiscos abarcam a interação na Educação Infantil e as múltiplas linguagens da criança, dando destaque para o desenho. Posteriormente, rabiscaremos nossas reflexões com os conhecimentos trazidos pelos textos selecionados da base Scielo buscando compreender os aspectos relacionados ao tema em questão.

## 9.2 Rabiscando alguns conceitos: infância, criança e educação infantil

*Apesar de sua natureza transitória, o desenho, uma língua tão antiga e permanente, atravessa a história, atravessa todas as fronteiras geográficas e temporais, escapando da polêmica entre o que é novo e o que é velho.*

*Edith Derdyk (1989, p. 46)*

Edith Derdyk, artista e educadora, ressignifica de maneira sensível os desenhos produzidos pelas crianças. Destacando que o desenho está além do tempo e espaço, e que a luta pelo reconhecimento da importância das linguagens expressivas da infância é antiga e permanente.

Anteriormente, na Idade Média, a infância era tratada como uma fase irrelevante na vida da criança, com poucos reflexos no futuro adultocêntrico, não sendo, portanto, reconhecida. A criança assumia o papel de um sujeito reduzido, em que a educação acontecia nos afazeres e as brincadeiras eram realizadas somente com os adultos, sem ludicidade e sem distinção de idade e sexo (ÁRIES, 1981).

Por muito tempo, as crianças eram vistas como seres que não conheciam e não eram capazes, sendo consideradas indivíduos incompletos. A infância era caracterizada apenas por uma etapa que conduzia unicamente para a vida adulta (ÁRIES, 1981).

Com o passar do tempo, as concepções de criança e infância se modificaram de acordo com a evolução da sociedade. Sendo assim, o senso de infância começou a surgir lentamente, avançando para o reconhecimento social da infância. Segundo Cristina Gouvêa (2011, p. 551), “as crianças, coletivamente, atribuem significado ao mundo, a partir de seu lugar social. Nesse processo, constroem uma cultura específica, a cultura infantil, a partir da cultura mais ampla e do diálogo com essa cultura”.

A criança passa a ser reconhecida, a ser vista e respeitada em suas especificidades e necessidades. Com isso, surgem leis, estatutos e didáticas específicas para garantir direitos às crianças.

As concepções de criança e infância são construções sociais formadas ao longo da vida, em que cada uma possui sua história, seu meio, seu cotidiano. Ela tem seu papel como sujeito social

e histórico e faz parte de uma história na sociedade, dentro de uma parte, de uma organização familiar, produzindo cultura (BRASIL, 2010).

“Ao longo da história individual, ao tomar posse da linguagem, a criança faz-se produtora de cultura, informando suas experiências e partilhando valores sociais através das múltiplas linguagens” (GOUVÊA, 2011, p. 548). Ela é um ser que constrói sua identidade, que interpreta, tem opiniões, faz escolhas, efetiva trocas e interações.

Além disso, as crianças também têm emoções e sentimentos, que as levam a sentir e pensar o mundo do seu jeito. Dessa forma, segundo Cleber Silva, Tânia Raitz e Valéria Ferreira (2009, p. 78) “não podemos esquecer que as crianças, sem sombra de dúvidas, são atores sociais dotados de pensamento crítico e reflexivo”. A criança não sabe menos que os adultos, ela simplesmente sabe outra coisa, e de maneira diferente.

De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (BRASIL, 1990), a criança tem o direito à liberdade de expressão, porém, anteriormente, ela era limitada em suas manifestações, pois estava nas escolas apenas para ser cuidada e não tinha preocupação com o desenvolvimento da infância.

De acordo com Nilza Forest e Silvio Weiss (2009), a Educação Infantil tinha conotação assistencialista, não considerando o desenvolvimento infantil. As creches existiam para cuidados básicos, porém não tinham caráter educacional. Visando somente o cuidar da criança para que as famílias pudessem trabalhar, os profissionais não tinham formação necessária e sua atuação era somente para os cuidados básicos de higiene e regras de bom comportamento. Portanto, a Educação Infantil remetia somente ao cuidado dispensado à criança de forma assistencial, principalmente por parte das mães e família, e mais tarde pelas instituições que foram surgindo para apoiar essas mães que necessitavam trabalhar, porque, geralmente, possuíam baixa renda. Mas a visão em torno da criança, mesmo em tais instituições (chamadas hoje creches e pré-escolas), era apenas de cunho assistencial, zelo e cuidado, e não a valorizava como um indivíduo que necessitasse também ser estimulado para que seu desenvolvimento fosse de maneira integral. Portanto, não havia a preocupação e a oportunidade de que as crianças pudessem receber além da assistência e cuidados, também a educação.

Em nosso país, a Educação Infantil passou por várias modificações, foi influenciada por aspectos socioeconômicos, políticos e culturais. Com a sua expansão ao longo do tempo, foram necessárias políticas que garantissem a sua oferta, qualidade e cumprimento, tanto para o público atendido como para a formação dos profissionais atuantes na área. Assim, a Educação Infantil deixa de ter seu aspecto assistencial, para ser contemplada pelo aspecto educacional, a junção do cuidar e do educar, proporcionando o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social, complementando a ação da família e da comunidade (AZEVEDO, 2013).

Vale salientar que a abordagem que a Constituição Federal, de 1988, concedeu para os direitos da infância em relação ao sistema de ensino foi de fundamental importância para que outras leis garantissem e ampliassem estes direitos. A visão assistencialista ficou defasada a partir do momento em que se percebeu a importância de uma educação estruturada desde a infância.

As leis que garantem estes direitos estão disponíveis, cabe agora o envolvimento do governo, da sociedade, das escolas, das professoras e da família, em tirá-las do papel e colocá-las em prática. A educação é a base para uma nação forte, emancipada, evoluída, e isso precisa ter início na infância. Não se pode esperar que somente o Estado faça sua parte, cada um que está envolvido neste processo, dentro de suas condições, pode contribuir para garantir estes direitos.

São várias as mudanças que ocorreram na Educação Infantil a partir de uma nova visão acerca da concepção de criança, no entanto, é perceptível a distância existente entre a legislação e a realidade. Ainda há muito que se avançar e evoluir para que a Educação Infantil cumpra seu papel no apoio ao desenvolvimento da infância, é preciso melhorar alguns aspectos para que essa etapa realmente promova o desenvolvimento integral da criança. É necessário empenho para que certas medidas não fiquem somente no papel, pois todas as crianças merecem uma educação de qualidade.

### 9.3 A interação na Educação Infantil

*Crianças são como borboletas ao vento. Umam voam rápido, outras voam pausadamente, mas todas voam do seu melhor jeito. Cada uma é diferente, linda e especial!*

*Inês Clímaco (s.d., on line)*

As crianças possuem suas especificidades e cada uma contribui com a bagagem que traz consigo. Elas se desenvolvem quando interagem umas com as outras, e é na Educação Infantil que vemos o resultado disso. As crianças começam suas percepções de mundo pela necessidade que têm de aprender, de brincar e de cuidar de si mesmas, assim como de também serem cuidadas. Dessa forma, se dá início à formação de seus valores de mundo, de respeito ao próximo e ao ambiente, de respeitar os limites e regras da sociedade, os direitos dos outros e sobre seus deveres. Assim, a Educação Infantil necessita considerar de forma conjunta as dimensões do cuidar, educar e brincar para que seja o aporte de valores para a vida.

Esses princípios valorizam a singularidade de cada criança, estimulando as produções individuais e coletivas, trabalhando a autonomia, a responsabilidade, a solidariedade e os vínculos afetivos. Como também proporcionando brincadeiras, respeitando as diversidades, educando a criança para o exercício da cidadania, além de propiciar a criatividade, a ludicidade e as manifestações artísticas e culturais, e todas as linguagens das crianças.

Dessa forma, a professora deve aproveitar todos os momentos para estimular o desenvolvimento e as potencialidades das crianças, visto que o brincar, cuidar e o educar estão intimamente relacionados dentro da Educação Infantil. O educar na Educação Infantil deve ser realizado por meio da interação com os adultos por elas responsáveis nas escolas e creches, bem como também entre os seus colegas, fazendo-as observar diferentes e novas situações e estimulando-as a perceber e adquirir conhecimentos. Para isso, o brincar e o cuidar de seus responsáveis não podem acontecer de maneira mecânica e sim com o intuito de estimular a percepção da criança para que ela amplie sua aprendizagem e seus conhecimentos. Cada

situação deve ser aproveitada para proporcionar o desenvolvimento integral das crianças (AZEVEDO, 2013).

O brincar é base para a criança se desenvolver, é o momento que ela irá aprender: experimentar, liderar, competir, organizar, criar regras, partilhar, trocar etc. Assim, ela desenvolve a autonomia, reflexão e criatividade. As brincadeiras são importantes para o desenvolvimento afetivo, cultural, cognitivo, emocional e físico. Por isso, é importante que na Educação Infantil além de brincadeiras direcionadas, seja permitido que a criança brinque de maneira livre (GOUVÊA, 2011).

Desse modo, os seus responsáveis devem utilizar essas situações para observar as particularidades de cada criança, oferecendo-lhe, também momentos de atenção individual, para que o educar seja efetivo. Diante da integração entre brincar, cuidar e educar são proporcionados à criança, a exploração da linguagem, a descoberta do próprio corpo e dos movimentos, a autonomia, a percepção e atuação sobre o mundo, indicando o quão complementares e indissociáveis são esses eixos na Educação Infantil.

## 9.4 As múltiplas linguagens da criança

*A criança é feita de cem. A criança tem cem mãos, cem pensamentos, cem modos de pensar, de jogar e de falar. [...] A criança tem cem linguagens (e depois, cem, cem, cem), mas roubaram-lhe noventa e nove. A escola e a cultura separam-lhe a cabeça do corpo.*

*Loris Malaguzzi (1997, s.p.)*

Loris Malaguzzi nos faz perceber a importância de estarmos atentos e sensíveis para ouvir as cem linguagens que as crianças usam para se expressar. É essencial estar preparado para potencializar essas linguagens, assim como compreender e respeitar todas as que as crianças possuem sem excluir a sua capacidade de ver o mundo. Mas para isso, é preciso valorizar as inúmeras linguagens por elas utilizadas: verbal, gestual, brincadeiras, desenho, dança, música e manipulação de objetos artísticos, dentre outras.

Segundo Luciana Silva e Ilsa Goulart (2015) há três possibilidades de concepção de linguagem, sendo elas:

Linguagem é expressão do pensamento. Nessa concepção, as pessoas ao pensarem bem, se expressam bem. Se não se expressam bem, é porque não pensam bem. Isso significa que falar e escrever são expressões construídas no interior da mente que são posteriormente exteriorizadas. [...] É nesse ponto que os estudos linguísticos tradicionais se pautam para a defesa da gramática normativa ou tradicional [...]. Linguagem como instrumento de comunicação. Nela, a língua é vista como um código, isto é, um conjunto de signos que são combinados conforme regras internas. [...] O objetivo é estudar a língua distanciada do ser humano, permanecendo uma visão

monológica da língua, sem reconhecer a interferência do contexto sócio-histórico [...].

Linguagem como forma ou processo de interação. Nessa concepção, a linguagem apresenta-se como lugar da interação humana, de modo que o indivíduo faz o uso da língua não apenas para traduzir e exteriorizar seu pensamento, ou para transmitir informações, mas sim para interagir, atuar e provocar ações em seu interlocutor (SILVA; GOULART, 2015, p. 9-12).

Vemos que a linguagem não é simplesmente a representação de pensamento e comunicação, ela é também uma prática social que promove interação. Sendo assim, apresentamos o desenho como uma linguagem de expressão e comunicação da criança na Educação Infantil.

Nesse contexto, compreendemos que as crianças possuem múltiplas linguagens que estão interligadas ao brincar, principal atividade em suas vidas, que dá a elas o poder de tomar suas próprias decisões. Ao se relacionar com outras crianças nas brincadeiras elas se desenvolvem em diversos aspectos: aprendem a conhecer a si mesmo, aos outros e o mundo ao seu redor, a compartilhar e se expressar. Brincando aprendem a usar o corpo, os sentidos, os movimentos, a solucionar problemas e criar. Enfim, ao brincar a criança se expressa, aprende e se desenvolve, intelectual e socialmente.

O brincar é uma oportunidade para a criança se desenvolver, é o momento que ela irá aprender: experimentar, liderar, competir, organizar, criar regras, partilhar, trocar etc. O brincar estimula a autonomia, a reflexão, a criatividade, a linguagem e a habilidade motora. Segundo Tizuko Kishimoto (2010, p. 1), “ao brincar, a criança experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens”. Diante dessa interação que o brincar possibilita temos, conseqüentemente, a conquista de diversas linguagens, indicando quão complementares e indissociáveis elas são.

E é justamente brincando que a criança trabalha todas as esferas das múltiplas linguagens, sendo a do desenho que destacaremos aqui.

## 9.5 A linguagem do desenho

*O desenho, linguagem que atravessa o arco da história e está sempre presente em todas as áreas do conhecimento, é linguagem inata: pertence a todos nós!*

*Edith Derdyk (2015, on line)*

O desenho era visto como um conjunto de sequências e etapas que a criança precisava cumprir para ser considerada apta ao desenvolvimento “padrão-normal”. A criança, conforme já dito anteriormente, nessa mesma época, era tida como um ser incompleto. Segundo Adriana Monteiro (2013, p. 16), “a criança que não seguia os percursos universais estabelecidos pelos autores era tida como ‘fora da faixa’, correndo o risco de ser considerada como portadora de alguma dificuldade de aprendizagem, regressão mental ou emocional”.

Atualmente entende-se a criança como sujeito de direitos, portadora e produtora de cultura. Monteiro (2013, p. 22) descreve “as crianças como informantes legítimos sobre as suas vidas, sujeitos competentes na produção da vida social, atores da sua socialização e que detêm uma visão consistente do mundo que as rodeia”. As crianças querem falar e serem ouvidas, e querem perceber, sentir, experimentar, desenhar...

Assim, Monteiro (2013, p. 23) demonstra que a representação da imagem realizada pela criança através de rabiscos traz significações simbólicas que expressam o seu eu. “Para a criança rabiscar, colorir, dar forma aos traçados, não são meros atos mecânicos ou cópias da realidade, mas a possibilidade de criar significações simbólicas que a permitem expressar espontaneamente sobre si mesma, as interações e o mundo a sua volta”.

Em contrapartida, o pensamento de que o desenho precisaria de elementos mínimos e necessários para ser reconhecido como desenho faz com que se limite a liberdade de expressão que este tem. Ao mesmo tempo, menospreza qualquer significação do que a criança produz, por considerar as representações gráficas infantis como imperfeitas diante do pensamento infantil que, nessa perspectiva, ainda não é considerado completo.

Contudo, a partir do desenho, a criança aprende, desenvolve, estabelece informações, adquire experiências e revive as que já conheceu e é onde ela passa a enxergar o mundo com seus próprios olhos. Segundo Luciane Goldberg, Maria Yunes e José Freitas (2005, p. 102), “o desenho é um importante meio de comunicação e representação da criança e apresenta-se como uma atividade fundamental, pois a partir dele a criança expressa e reflete suas ideias, sentimentos, percepções e descobertas”. Sendo assim, o desenho torna-se o meio de comunicação entre a criança e o mundo, dando a ela possibilidades de ampliar sua expressão. É através do desenho que ela interliga o mundo real e o imaginário, expondo seus entendimentos e percepções.

A criança possui diversas formas de se expressar por meio do desenho. Ela aprecia cada movimento que efetiva sobre a folha, conhecendo e reconhecendo o que o lápis ou outro material riscante pode fazer sob esta ou qualquer outra superfície.

Seria interessante repensar o espaço físico proporcionado à criança para desenhar, a fim de promover várias situações espaciais e corporais: desenhar em pé, sentado, deitado geram consequências e posturas distintas da relação da criança com a mão, o olho, os sentidos, o instrumento o suporte e o espaço (DERDYK, 2020, p. 48).

Por isso é preciso permitir que a criança desenhe de maneira livre, para que ela expresse e comunique o que há, ansiosamente, em seu imaginário pessoal. Propiciar à criança espaços e contextos diferenciados para desenhar é dar possibilidades a ela de explorar seu mundo imaginário e o poder da criação.

Quando a criança começa a frequentar uma instituição de Educação Infantil, geralmente, o desenho vai perdendo espaço para a escrita, com isso vai diminuindo a frequência de explorar e desenvolver sua arte. Em alguns casos, existe um tempo reservado ao desenho, porém junto vem embutido muitas regras e modelos apresentados como corretos. Desse modo, o desenho perde

sua naturalidade, e transforma-se em algo mecânico, pronto e estabelecido. Fazendo com que a criança fique limitada, dificultando o diálogo que ela tem consigo mesma.

Para colaborar com todo o processo do desenvolvimento infantil através do desenho, é preciso que este seja estimulado sem padronizações e valorizado como linguagem. Sendo assim, é essencial que a educadora tenha conhecimento sobre o desenho infantil e sua importância para o desenvolvimento integral da criança.

Ademais, o desenho também é uma brincadeira para a criança, e pode revelar diversos sentimentos. É no desenho que ela deixa grafado os seus medos, angústias, inseguranças e alegrias, sua forma de falar, registrar e, principalmente, se expressar, assim como o seu conhecimento de mundo e como ela percebe sua realidade.

Toda a criança desenha. Tendo um instrumento que deixe uma marca: a varinha na areia, a pedra na terra, o caco de tijolo no cimento, o carvão nos muros e calçadas, o lápis, o pincel com tinta no papel, a criança brincando vai deixando sua marca, criando jogos, contando histórias. Desenhando cria em torno de si um espaço de jogo, silencioso e concentrado ou ruidoso seguido de comentários e canções, mas sempre um espaço de criação. A criança desenha para brincar (MOREIRA, 2008, p. 15).

Nesse sentido, o papel em branco ou outros portadores ganham rabiscos, formas e cores, de acordo com o que a criança sente, pensa, imagina e cria. Por isso, que por meio do desenho é possível compreender particularidades infantis.

Através do desenho, a criança expressa seus sentimentos, medos, carências, vontades, e até mesmo a forma pela qual se percebe no mundo, com isso, o desenho apresenta-se como um importantíssimo meio de expressão da criança, onde ela manifesta a maneira como se sente e se relaciona em sociedade, tornando-se um valioso meio de comunicação (LIMA; PIMENTA; SOUZA, 2014, p. 2).

O desenho é, portanto, a forma de comunicação que representa o ser criança. Dessa forma, o desenho infantil é uma linguagem fundamental no desenvolvimento que potencializa a sensibilidade, a percepção, a criatividade e a imaginação. O desenho está presente em diversas manifestações, desde uma pintura artística, ou até mesmo num projeto de um carro. Ele está presente em nosso dia a dia e participa ativamente do meio social ganhando diversas atuações. E uma delas, é a criança pequena que aos poucos estabelece a coordenação motora e passa a segurar no lápis e conduzir sua imaginação, onde um traço pode representar uma história inteira.

Por meio do desenho, a criança exterioriza uma ação pensada representando a construção de seu pensamento. Sendo assim, ele constitui uma expressão de como a criança lê o mundo, dando possibilidades de desenvolver suas potencialidades e manifestar suas reflexões.

A criança vivencia tudo ao seu redor, sem delimitações onde o pensamento e atitudes criam asas e pousam em locais que os permitem construir novas configurações, já o adulto por

sua vez, vive em uma condição diferente, como se o caminho que ele precisasse percorrer fosse algo engessado e limitado. Segundo Derdyk (2020, p. 19), “a criança está integralmente presente em tudo o que faz, principalmente quando existe um espaço emocional que o permita”. Portanto, aproximar a educadora (adulto) ao universo da arte por meio de uma sensibilização para que se pense no desenho sob uma nova ótica e que gere mudanças sólidas entre arte e educação, é encarar assim os desenhos produzidos pelas crianças de forma sensível.

Para que mudanças de fato aconteçam na educação com relação à arte é preciso inicialmente promover o entendimento quanto à interdisciplinaridade, na relação entre os cursos de Educação Artística ou Artes e as demais disciplinas que muitas vezes utilizam as aulas de artes como um alívio de tensões e, além disso, impedir que a interdisciplinaridade remeta uma separação entre o pensar e o fazer. Pois “existe no ar uma imagem de que Educação Artística é algo que ‘mexe com a mão’. Já as atividades mais sedentárias são relacionadas com a cabeça, como se mão e cabeça não fizessem parte de um mesmo corpo” (DERDYK, 2020, p. 22).

## 9.6 Traçando a memória bibliográfica

*Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazer se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.*

*Paulo Freire (1997, p.32).*

A afirmação de Paulo Freire nos leva a compreender a importância da prática da pesquisa para que possamos desenvolver nossas competências e habilidades. Nesse sentido, buscamos fundamentar este estudo por meio das fontes bibliográficas consultadas no site Scielo. A partir da pesquisa do banco de dados, que continham os termos dos eixos temáticos – linguagens da criança; desenho infantil; o desenho na Educação Infantil; interações e desenho infantil - foi realizado o estudo e a identificação dos trabalhos que se aproximaram de nossa temática.

Os resultados obtidos e suas análises nos proporcionaram 4 (quatro) publicações, sendo o primeiro deles: “Crianças pequenas no processo de significação sobre borboletas: como utilizam as linguagens?” das autoras Celi Rodrigues Chaves Dominguez e Silvia Luzia Frateschi Trivelato (2014). Este artigo apareceu nos eixos temáticos “Linguagens da Criança”, “Desenho Infantil” e “O Desenho na Educação Infantil”. Este estudo nos apresenta uma pesquisa de campo realizada com duas crianças de quatro anos de idade mediante a linguagem do desenho, no qual uma delas falava pouco e desenhava muito e a outra falava muito e desenhava pouco. Foi analisada também a linguagem verbal e a linguagem desenhista.

Outro trabalho foi o “Desenho Infantil e Aquisição de Linguagem em Crianças Surdas: um Olhar Histórico-Cultural”, escrito por Ana Paula Zerbato e Cristina Broglia Feitosa de Lacerda

(2015). Esse texto foi selecionado por meio dos eixos temáticos “Linguagens da Criança”, “Desenho Infantil” e “O Desenho na Educação Infantil”. O artigo faz uma reflexão acerca do processo de significação de mundo pelas crianças surdas a partir da língua de sinais e da atividade do desenho. Neste estudo participaram três crianças, entre quatro e sete anos de idade.

O terceiro estudo foi “A escuta pedagógica à criança hospitalizada: discutindo o papel da educação no hospital” da autora Rejane de S. Fontes (2005), do qual se destacou apenas no eixo temático “Linguagens da Criança”. Apesar de não se referir a um ambiente estritamente educacional, o artigo nos traz pistas para pensarmos as interações sociais e os desenhos infantis. O estudo observacional, realizado na Enfermaria Pediátrica do Hospital Universitário Antônio Pedro (HUAP), trata de uma análise da interação da criança hospitalizada e das interferências pedagógicas, apresentando como a criança reage no atendimento educacional.

Para finalizar, o artigo “Linguagem, cultura e alteridade: imagens do outro” escrito por Neusa Maria Mendes de Gusmão (1999), foi encontrado somente no eixo temático “Linguagens da Criança”. Este trabalho aborda os conhecimentos acerca da linguagem, cultura e alteridade, no qual são levantados questionamentos em que a alteridade e a cultura se expressam por meio de linguagens. A pesquisa foi efetivada com crianças advindas de uma infância pobre, negra e mestiça.

Agora, como próximo risco, abordaremos uma discussão entre os artigos pesquisados mediante a nossa investigação.

## 9.7 O desenho que a pesquisa bibliográfica nos fez criar

No estudo de Dominguez e Trivelato (2014) observamos que a criança possui diversas formas de linguagem que a permite compreender o universo cultural humano, se fazendo “ativa” para se tornar parte dele. Por isso, a criança utiliza diversas linguagens para se comunicar e não apenas a linguagem verbal. Nesse sentido, as autoras nos mostram que a criança é capaz, por exemplo, de se comunicar tanto pela língua verbal como pela linguagem do desenho.

Assim, ao produzirem desenhos, pinturas, mímicas, brincadeiras, gestos, sons, danças, movimentos, olhares ou palavras; ao interagirem socialmente e deixarem suas marcas no mundo; ao internalizarem elementos das culturas adultas que lhes são disponibilizadas, as crianças vão sendo introduzidas no universo cultural humano, fazendo as adaptações que lhes são necessárias e tornando-se parte dele (DOMINGUEZ; TRIVELATO, 2014, p. 687).

Cada criança expressa de maneira única seu pensamento, seja por meio da linguagem verbal ou desenhista, construindo significados. Pois o desenho é também uma das formas da criança pensar, permitindo que organize seus pensamentos de maneira lúdica.

Pensar envolve memória, atenção e percepção do que se conhece na realidade, permitindo assim criar desenhos e construir significados. Neste contexto, é mais importante o significado que a criança atribui a uma figura/desenho do que o traçar os impressos no papel. Dominguez e

Trivelato (2014, p. 696), em suas pesquisas de observação quanto ao desenho de duas crianças, mencionam que o diálogo das crianças sobre o desenho que estavam efetivando era algo primordial: “É interessante mencionar que esta preocupação não se referia diretamente aos traçados impressos no papel mas, sim, aos significados que as crianças atribuíram a essas figuras”.

A criança ao desenhar procura significado para o seu desenho, ou seja, ela dedica-se a encontrar um nome para o que acabou de representar. Portanto, não são palavras soltas sem contexto, elas têm um sentido e significado relevantes. Dando, assim, ao desenho a função de linguagem.

Por fim, Dominguez e Trivelato (2014, p. 699) afirmam que precisamos dar voz à criança, mas que não precisa necessariamente ser uma voz verbal e sim reconhecer o modo de expressão da criança no processo de significação: “‘dar voz’ às crianças pequenas nem sempre significa permitir que elas falem por meio da linguagem oral”. Além disso, é importante que as representações gráficas venham junto com as interpretações dos próprios autores para que se compreenda o envolvimento integral e afetivo da criança com o desenho e o que ela quis significar nesse processo. Por isso, é importante propiciar que a criança utilize diversas linguagens para se expressar.

Já o trabalho de Ana Zerbato e Cristina Lacerda (2015) apresenta as contribuições da atividade do desenho na aquisição da língua de sinais em crianças surdas. Afirmam que o desenho é um recurso visual muito utilizado pelas crianças e é um meio eficaz nas interações sociais e na mediação do outro.

Cada criança tem seu tempo de interpretar e se dispor a pensar em um dado momento. Segundo Zerbato e Lacerda (2015, p. 432) uma das crianças observadas “narrou previamente o que desenharia fazendo o sinal de um mastro e um barco”. Enquanto uma outra aluna “estava mais preocupada com as cores e procurava o lápis cor de rosa para iniciar o seu desenho”. Percebemos com esse trecho, a importância de se respeitar a forma com que a criança conduz seus pensamentos e a maneira que ela irá desenvolver as atividades.

Em uma das atividades aplicadas pelas pesquisadoras da qual solicitava um desenho, observamos uma crítica delas quando diz que “é interessante observar o desinteresse do aluno pela proposta por ter sido contrariado” (ZERBATO; LACERDA, 2015, p. 434). Isso aconteceu pelo fato de a criança querer continuar em uma proposta de brincadeira que ocorreu anteriormente a essa atividade de desenho. Isso nos leva a refletir a nossa prática pedagógica, pois a imaginação da criança é ampla e é na brincadeira que ela melhor cria situações. Quando se inicia uma atividade de maneira lúdica e a criança insiste em ficar nessa brincadeira evitando a próxima atividade que seria desenhar, é preciso observar que, muitas vezes, a imaginação daquela criança ainda precisa mais do espaço da brincadeira antes de ir para o papel desenhar. Pois, todo “o processo é importante e traz elementos interessantes de como cada criança aproveita a atividade” (ZERBATO; LACERDA, 2015, p. 437).

As crianças gostam e demonstram entusiasmo em propostas para desenhar algo que seja novo. Portanto, explorar novidades permite observar que “o desenho pode ser um espaço de elaboração simbólica de novos conceitos em construção” (ZERBATO; LACERDA, 2015, p. 438).

O desenho é uma linguagem que permite à criança se comunicar, expressar e interagir mesmo que ela não utilize o meio verbal para isso. Sendo importante observar o processo de constituição do desenho.

O desenho pode permitir que a língua se estruture, assim, fatos que a criança não saberia dizer por meio da palavra, ela poderia dizer desenhando, e isso ajuda a dizer, depois do desenho terminado que, dialeticamente, desenho e fala podem se inter-relacionar, ou seja, colaboram tanto para o desenvolvimento da fala como para o processo de significação (ZERBATO; LACERDA, 2015, p. 440).

A pesquisa de Rejane Fontes (2005) nos mostra que a professora precisa ressignificar o espaço em que a criança hospitalizada se encontra, e que o lúdico pode ter um papel importante neste caso, alterando aquele lugar frustrado em um ambiente mais harmonioso e propício ao desenvolvimento integral da criança. Neste contexto, o desenho “constitui um canal de comunicação privilegiado na enfermaria pediátrica” (FONTES, 2005, p. 135). Por isso, durante a pesquisa utilizou-se o desenho como forma de ludicidade para dar oportunidade à criança de desenvolver-se de maneira despreocupada.

Durante as atividades que solicitavam desenhos que representassem o ambiente hospitalar, vemos as recusas em desenhar estes espaços, pelo fato daquele local representar dor, tristeza, delimitação etc. Pois, “por meio do desenho a criança exprime seus sentimentos, cria fantasias e recria realidades” (FONTES, 2005, p. 133). Por isso, as crianças procuravam desenhar aquilo que as levavam para outros locais, longe dali.

Percebemos que o desenho enquanto linguagem é capaz de não somente manifestar os pensamentos, mas de organizá-los. Ou seja, permite que a criança aprenda com o desenho, e faça uso dele para dizer o que muitas vezes ela não consegue compreender daquele meio hospitalar em que está vivenciando. Afinal, “a criança hospitalizada não deixa de ser criança por se tornar paciente. Ela caracteriza-se por intensa atividade emocional, movimento e curiosidade” (FONTES, 2005, p. 134).

O estudo de Neusa Gusmão (1999) aponta que a escola precisa estar atenta em compreender e saber respeitar a alteridade das crianças para que elas consigam inserir em suas manifestações linguísticas o que é próprio delas. Pois a criança possui “a sua voz”, e é atuante no mundo adulto. Ela não pode ser vista como uma folha em branco onde a sociedade impõe o seu texto ou o seu desenho. Essa sociedade a que a autora se refere inclui, principalmente, a escola que possui uma diversidade sociocultural de crianças e tenta transformar em igual o que é diferente, massacrando muitas vezes a alteridade delas. Além disso, a cultura que a criança está inserida tem forte influência sobre as linguagens, e que, a cultura é também uma forma de linguagem.

Pelo caminho da cultura instituinte e dinâmica, a imaginação lhe permite abrir outras portas e, então, estabelecer uma dimensão favorável de si mesmo, expressa na oralidade de sua fala, no gesto e na imagem desenhada. Linguagens que ultrapassam a sociedade da escrita e revelam que a cultura

é uma linguagem que não se exaure na língua ou línguas adotadas por um grupo (GUSMÃO, 1999, p. 48).

Nessa perspectiva, os desenhos revelam muito sobre a criança e o que ela tem a nos dizer, expressar, pensar etc., assim como seus “gritos silenciosos”. É no desenho que as crianças se unificam e se diferenciam por meio da cultura que carregam. Portanto os desenhos não são apenas rabiscos ou grafismos pertencentes a uma fase do desenvolvimento, ele é mais que isso! Os “grafismos são a expressão de uma realidade com a qual ela lida a partir de fragmentos do conhecimento gestado por suas experiências e é desse modo que crianças de todas as idades e culturas dizem o que sabem e que identificam o que as cercam” (GUSMÃO, 1999, p. 60).

Pelo exposto por Gusmão (1999), vemos que a cultura interfere na composição do desenho, são linguagens entrelaçadas. Por isso, é importante que a criança seja respeitada não somente na linguagem do desenho, que é o foco desta nossa pesquisa, mas em todas as linguagens que ela é capaz de se expressar, comunicar e interagir.

A partir dos trabalhos analisados, compreendemos que a criança é capaz de expressar por meio da linguagem do desenho, e que por meio dele estabelece uma organização de seu pensamento. Além disso, a criança é um ser atuante que atribui significado ao que ela desenha, e por isso é importante que seja permitido que ela apresente tudo o que está transferindo ao desenho.

O desenho é também um colaborador nas interações sociais e na mediação com o outro, possibilitando a troca de informações entre as crianças. Neste contexto, percebemos também que a criança desenha aquilo que lhe motiva, que traz bem-estar, pois a criança expressa no desenho seus sentimentos e emoções. Sendo assim, ela tentará não reproduzir em seus desenhos ambientes que lhe causam frustração e tristeza, procurando desenhar aquilo que as levem para um lugar tranquilo, voltado para sua alteridade e especificidade de sua infância.

## 9.8 Desenhando algumas considerações

*Se essa rua / Se essa rua fosse minha / Eu mandava / Eu mandava ladrilhar / Com pedrinhas / Com pedrinhas de brilhantes / Só pra ver / Só pra ver meu amor passar.*

*Mário Lago e Roberto Martins (1930?)*

A cantiga popular “Se essa rua fosse minha” de Mário Lago e Roberto Martins nos remete a rua como símbolo do caminho que percorremos na vida. Esta simples melodia utilizada como canção de ninar por muitos de nós, me leva a refletir que a pesquisa que desenvolvemos até aqui é um caminho necessário para compreendermos que o conhecimento é algo precioso e precisamos lapidá-lo e protegê-lo “com pedrinhas de brilhante”. Quanto ao trecho “só pra ver meu amor passar” consideramos como amor as pessoas que contribuem e compartilham o conhecimento e são essas as pessoas que quero ver passar!

Sendo assim, o desenho infantil é uma linguagem da criança, é uma espécie de dança no papel que a criança canta e conduz a música, ele é impulsivo. Tem sentido e significado. É como se

todas as linguagens infantis se reunissem na ponta de um lápis e corresse em um papel transferindo tudo aquilo que está no corpo e na alma da criança. As crianças dão vida ao desenho e aquele traçado de hoje pode conter uma história diferente se contado em outro dia, pois o mais importante além do desenho é o significado que a criança atribui a ele. O desenho é tempo e espaço, pois ele representa o acontecimento. Ele é também liberdade! É no desenho que tudo é possível.

Por meio das leituras e reflexões realizadas, concluímos que as interações sociais não só influenciam, mas interferem no modo como a criança de 4 a 5 anos elabora, cria, imagina e expressa seus desenhos na Educação Infantil. Vale ressaltar que, além das interações sociais que a criança efetiva, ela também repassa aos seus desenhos as interações do seu local de vivência, como por exemplo: a escola, a casa, o parquinho, o hospital etc. As interações sociais não devem ser resumidas apenas às trocas entre as crianças e seus pares ou grupos de pessoas que convivem com ela, está muito além disso. As interações são tudo aquilo que marcam, modificam e se interiorizam na criança, ou seja, é o interagir com o mundo.

Investigamos também a importância do ato de desenhar para as crianças, sendo este uma linguagem que a permite se comunicar, expressar e interagir mesmo que não utilize o meio verbal para isso. Portanto, o desenho permitirá que ela seja ouvida em relação àquela situação a que não consegue se expressar por meio de outra linguagem, por exemplo, a verbal. Sendo assim, é essencial que a criança possa utilizar o desenho para dar sentido e significado ao que ela sente e pensa.

Por meio da análise dos textos selecionados, observamos a contribuição do desenho infantil no desenvolvimento integral e para a leitura de mundo da criança. A partir do momento que ela consegue se manifestar por meio da linguagem do desenho, consegue compreender melhor esse mundo que a cerca e poderá ir ajustando aquilo que está desregulado. Neste contexto, a criança por meio do desenho vai interiorizar ideias, valores e hábitos que servirão para seu desenvolvimento integral.

Compreendemos que o desenho pode estimular a criatividade, a liberdade de pensar, de se expressar e de interagir com o mundo. Pois o desenho nasce da observação (presente), vai ao encontro da memória (passado) e se expande na imaginação (futuro), por isso ele é liberdade, e caminha junto com a criatividade propiciando a expressão, interação e a comunicação. Refletimos a importância do desenho na Educação Infantil e que ao desenhar, a criança manifesta uma mistura de sentimentos como negação, afirmação, curiosidade, alegria, opressão etc.

Este estudo não encerra nosso interesse pelo desenho infantil, mas nos motiva e nos conduz a continuar refletindo sobre o desenho, a criança e as infâncias. Há muitos traços e desenhos ainda por produzir, estudar, analisar, investigar...

## Referências

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

AZEVEDO, H. H. O. **Educação Infantil e formação de professores: para além da separação cuidar-educar**. 1. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)>. Acesso em: 28 de jul. 2020.
- BRASIL. **Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L8069.htm#art266](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266)>. Acesso em: 24 de out. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. 2010. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares\\_2012.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf)>. Acesso em: 23 de out. 2020.
- DERDYK, E. **Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil**. 3 ed. São Paulo: Panda Educação, 2020.
- DOMINGUEZ, C. R. C.; TRIVELATO, S. L. F. Crianças pequenas no processo de significação sobre borboletas: como utilizam as linguagens? **Ciênc. educ.**, Bauru, v. 20, n. 3, p. 687-702, set. 2014.
- FONTES, R. S. A escuta pedagógica à criança hospitalizada: discutindo o papel da educação no hospital. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro. n. 29, p. 119-138, ago. 2005.
- FOREST, N.; WEISS, S. L. I. **Cuidar e Educar: perspectivas para a prática pedagógica na educação infantil**. 2009. Disponível em: <<https://encurtador.com.br/tBDE0>>. Acesso em: 28 de set. 2020.
- GOLDBERG, L.G.; YUNES, M. A. M.; FREITAS, J. V. O Desenho Infantil na Ótica da Ecologia do Desenvolvimento Humano. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 10, n. 1, p. 97-106, jan./abr. 2005.
- GOUVÊA, M. C. S. Infância: entre a anterioridade e a alteridade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 547-567, maio/ago. 2011.
- GUSMÃO, N. M. Linguagem, cultura e alteridade: imagens do outro. **Cafajeste. Pesqui.** São Paulo, n. 107, p. 41-78, julho de 1999.
- INSTITUTO RUBEM ALVES. **Frases**. São Paulo. Disponível em: <<https://institutorubemalves.org.br/frases/>>. Acesso em: 11 de jan. 2021.
- KISHIMOTO, T. M. **Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil**. 2010. Disponível em: <<https://encurtador.com.br/aCJZ2>>. Acesso em: 28 de jul. 2020.
- LIMA, B. P.; PIMENTA, G.; SOUZA, M. F. P. **A Criança e o Desenho Infantil**. 2014. Disponível em: <<https://encurtador.com.br/DFGQ5>>. Acesso em: 15 nov. 2020.

- MONTEIRO, A. T. M. **Desenho infantil na escola**: a significação do mundo por crianças de quatro e cinco anos. 2013. 171f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.
- MOREIRA, A. A. A. **O Espaço do desenho**: a educação do educador. 12. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2008.
- OLIVEIRA, M. I. Educação infantil: legislação e prática pedagógica. **Psicol. educ.**, São Paulo, n. 27, p. 53-70, dez. 2008.
- SILVA, C. F. S.; RAITZ, T. R.; FERREIRA, V. S. Desafios da sociologia da infância: uma área emergente. **Psicologia e Sociedade**, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 75-80, abr. 2009.
- SILVA, L. S.; GOULART, I. C. **Linguagem e pensamento II**. Guia de estudos. 2015. Disponível em: <<https://encurtador.com.br/sHLMQ>>. Acesso em: 01 out. 2020.
- ZERBATO, A. P.; LACERDA, C. B. F. Desenho Infantil e Aquisição de Linguagem em Crianças Surdas: Um Olhar Histórico-Cultural. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília. v. 21, n. 4, p. 427-442, Dez. 2015.

# PERCEPÇÕES ACERCA DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Fernanda de Paula Teixeira Figueiredo  
Jéferson Muniz Alves Gracioli

## 10.1 Introdução

O presente estudo aborda os questionamentos acerca do uso e apropriação das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) no processo de ensino e aprendizagem, problematizando os seus desdobramentos no desenvolvimento cognitivo dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. O trabalho visa compreender a importância das Tecnologias Digitais para o desenvolvimento cognitivo dos alunos, perpassando pelos aspectos da capacitação dos professores e efetividade das políticas públicas educacionais. A pesquisa pretende esclarecer que o uso e a apropriação das tecnologias caminham juntos, pois, não basta utilizar a tecnologia em sala de aula, ela precisa ser apropriada pelo aluno para gerar aprendizagem.

Para desencadear as discussões e problematizações do estudo, tem-se como questão de pesquisa “Quais desdobramentos as Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação despertam na aprendizagem dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental?” Assim, pretendo dialogar com as diferentes possibilidades que as TDICs acarretam no desenvolvimento formativo dos alunos, investigando suas estratégias de aprendizagem, pensando como utilizá-las a serviço do desenvolvimento do aluno, promovendo a construção do conhecimento, da criticidade e do raciocínio, de forma a proporcionar uma aprendizagem significativa.

As TDICs devem ser utilizadas de modo a promover a aprendizagem significativa de conteúdos, de forma a ressignificar os conhecimentos prévios dos alunos e, ao mesmo tempo, ampliar o processo de ensino e aprendizagem por meio de práticas pedagógicas. A expressão aprendizagem significativa foi utilizada por David Ausubel, sendo um dos pioneiros do termo. Ausubel (1968) apud Moreira (1979) explica que a aprendizagem significativa acontece quando o aluno consegue relacionar uma nova informação aprendida às aprendizagens cognitivas já consolidadas. Ausubel enxerga a forma como o cérebro armazena conhecimentos como altamente organizada, formada por uma hierarquia conceitual que liga conhecimentos específicos a conhecimentos gerais por meio da estrutura cognitiva hierárquica baseada nas experiências sensoriais das pessoas.

O aluno chega à escola com os conhecimentos adquiridos pelo contato social e de experiências. Esses conhecimentos precisam ser considerados pelo professor, dando a

oportunidade do aluno se expressar e explicar seu ponto de vista. Além disso, o aluno aprende novos conteúdos e experimenta novas vivências na sala de aula, o que amplia os conhecimentos prévios dos alunos. Complementando as explicações de Ausubel, Moreira (2010) esclarece o conceito de aprendizagem significativa que:

[...] se caracteriza pela interação entre conhecimentos prévios e conhecimentos novos, e que essa interação é não literal e não arbitrária. Nesse processo, os novos conhecimentos adquirem significado para o sujeito e os conhecimentos prévios adquirem novos significados ou maior estabilidade cognitiva (MOREIRA, 2010, p. 2).

A aprendizagem significativa proporciona novos conhecimentos, ampliando os horizontes dos alunos, estimulando a criticidade e o pensamento, promovendo o desenvolvimento integral do aluno. Nesse sentido, a aprendizagem significativa ajuda a formar cidadãos conscientes do seu papel na sociedade. Ela faz parte de uma educação transformadora, na qual o aluno age como protagonista da sua aprendizagem, aguçando o senso crítico do aluno.

Em busca de respostas para a questão de pesquisa constitui o objetivo geral em analisar a relação entre as TDICs, o aprendizado e o desenvolvimento cognitivo das crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Ressalta-se que ao mencionar o desenvolvimento cognitivo na pesquisa, busca-se apropriar das concepções de Levy Vigotski sobre o desenvolvimento integral por meio da mediação consciente do processo de ensino e aprendizagem pelo professor. Os objetivos específicos são pesquisar as produções científicas acerca da utilização e aplicação das TDICs nos anos iniciais do Ensino Fundamental, investigar a necessidade de capacitação dos professores no que se refere à utilização das TDICs no contexto escolar e analisar como as TDICs podem contribuir para o processo de ensino e aprendizagem.

Por todo o exposto, a motivação para essa pesquisa é investigar como o uso e apropriação das tecnologias facilitará a construção do conhecimento pelos alunos e a promoção do desenvolvimento cognitivo. Para a concretização do trabalho foi feita pesquisa bibliográfica e relato de experiência.

## 10.2 Percorrendo caminhos para a pesquisa

O processo de escolha da metodologia é essencial para os encaminhamentos da pesquisa. Dessa maneira, foi feito um estudo prévio sobre como realizar a pesquisa em um contexto voltado a pandemia da Covid-19 e suas limitações para estudo. E com isso, direcionei o trabalho para uma pesquisa bibliográfica e para o relato de experiência.

Inicialmente, selecionei vários artigos relacionados ao meu tema de pesquisa nos sítios: CAPES, UFSCAR, Scielo e *Google Acadêmico*, publicados nos últimos quinze anos, tais como Costa, Duqueviz e Pedroza (2015), Souza *et al.* (2017), Timboíba *et al.* (2011) e outros. Como critério para seleção desses artigos os descritores utilizados foram TIC e Ensino Fundamental e TIC e desenvolvimento cognitivo. Após a seleção de artigos li os textos e fiz os fichamentos.

Este trabalho constitui-se de pesquisa bibliográfica e de relato de experiência. Nesse sentido, Gerhardt e Silveira (2009, p. 37) explicam que “a pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites”. A pesquisa bibliográfica fornece suporte teórico ao tema de pesquisa por meio de informações científicas sobre o assunto.

Já o relato de experiência descreve uma dada experiência vivenciada pelo pesquisador, contribuindo de forma prática e relevante, através de motivações e metodologias de ações vividas em sala de aula, de modo contextualizado e com base na teoria. De acordo com Lopes (2012):

Um relato de experiência pertence ao domínio social, fazendo parte das experiências humanas, devendo conter tanto impressões observadas quanto conjecturadas. Este tipo de estudo é importante para a descrição de uma vivência particular que suscitou reflexões novas sobre um fenômeno específico (LOPES, 2012, p. 2).

A junção da pesquisa bibliográfica com o relato de experiência une a teoria à prática. Afinal a pesquisa bibliográfica fundamenta de forma teórico-acadêmico a pesquisa e o relato de experiência enriquece a pesquisa com práticas e experiências docentes. Acredito que a pesquisa bibliográfica dará suporte teórico à temática sobre a relevância das tecnologias digitais para o desenvolvimento cognitivo no contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental baseado em dados científicos e o relato de experiência vai complementar a teoria através das vivências de uso das TDICs como professora. Por fim, a escolha pelos anos iniciais do Ensino Fundamental ocorreu pelo fato de estar cursando licenciatura na Pedagogia e pela proximidade que tenho com os anos iniciais do Ensino Fundamental, percebi que ele recebe mais aderência de recursos tecnológicos.

### **10.3 A tecnologia como parte inerente da vida atual e o processo de ensino aprendizagem**

O trabalho tem o intuito de investigar como as TDICs são utilizadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental e qual a sua contribuição no desenvolvimento cognitivo da criança, demonstrando os impactos da sua utilização no processo de ensino e aprendizagem e na construção do conhecimento. Os autores Bessa, Alves e Barbosa (2012), Lobo e Maia (2015), Mattos; Ferrari Júnior e Mattos (2005), Nunes (2007), Oliveira e Vespasiano (2020), Pereira e Arrais (2015), Santos e Oliveira (2016), Souza *et al.* (2017), Tezani (2017), Timboíba *et al.* (2011), que serão utilizados explicam sobre a importância do uso dessas tecnologias em sala de aula, os seus impactos no ensino aprendizagem e sobre a capacitação dos professores para o uso delas.

Mas o que significa Tecnologia Digitais da Informação e da Comunicação? A TDIC é composta de recursos tecnológicos que facilitam a comunicação entre as pessoas e o acesso à informação por meio da internet e de recursos digitais. Complementando Marinho e Lobato (2008),

TDIC são tecnologias que têm o computador e a Internet como instrumentos principais e se diferenciam das Tecnologias de Informação e Comunicação

(TIC) pela presença do digital. O foco em tais tecnologias deve-se à presença das mesmas na escola de Educação Básica, geralmente na Sala Ambiente de Informática (SAI) (AFONSO, 2002 apud LOPES; FÜRKOTTER, 2012, p. 2).

Além disso, Costa, Duqueviz e Pedroza (2015) enfatizam que o termo TDIC se refere a dispositivos eletrônicos: computador, *internet*, *tablet* e *smartphone*. Nesse sentido, as TDICs são as tecnologias que utilizam o digital, tais como os recursos enumerados por Costa, Duqueviz e Pedroza (2015) acima e que facilitam a comunicação em rede.

As TDICs vêm sendo muito utilizadas por várias gerações nascidas no século XXI por intermédio de redes sociais como *Facebook*, *Instagram*, *Twitter*, *WhatsApp*, *Tik-Tok*, *Messenger* e outros. Sendo assim, a educação tradicional, na qual em uma das suas perspectivas, o aluno é visto pela literatura como passivo e receptores de informações, não atendem mais às demandas da realidade escolar. Mizukami (1986 apud LEÃO, 1999) explica que na escola tradicional o conhecimento possui caráter cumulativo e é adquirido pela transmissão de conhecimentos pela escola, sendo o aluno passivo nesse processo.

Os alunos do século XXI são mais interativos, dinâmicos e participativos. Timboíba *et al.* (2011 apud BESSA; ALVES; BARBOSA, 2012, p. 5) explicam que “com a desmotivação das crianças na escola, faz-se necessário aproveitar esta oportunidade e descobrir novas formas de proporcionar uma aprendizagem que desperte o interesse e o prazer em aprender”. Destarte, as TDICs podem ser utilizadas como aliadas no processo de ensino aprendizagem, promovendo uma educação inovadora e dinâmica, na qual o aluno seja sujeito ativo de sua aprendizagem e o professor seja mediador do conhecimento.

Já as Tecnologias da Informação e da Comunicação são compostas de recursos tecnológicos que permitem o acesso à informação e a comunicação entre as pessoas, porém não formam redes. Complementando, Mendes (2008 apud LOBO; MAIA 2015)

[...] define Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) como um conjunto de recursos tecnológicos que, quando integrados entre si, proporcionam a automação e/ou a comunicação nos processos existentes nos negócios, no ensino e na pesquisa científica etc. São tecnologias usadas para reunir, distribuir e compartilhar informações (MENDES, 2008 apud LOBO; MAIA 2015, p. 17).

Atualmente, com as novas demandas e agilidade das gerações, um termo foi constituído para representar indivíduos que utilizam a tecnologia de forma constante – nativos digitais. Outrossim, vive-se uma nova modalidade de educação, em que os alunos não são apenas memorizadores de conteúdos, eles querem e precisam ser sujeitos ativos de suas aprendizagens, participando da construção do conhecimento. Afinal, o protagonismo do aluno gera uma aprendizagem significativa.

De acordo com Presnsky, (2001, p. 1 apud TEZANI, 2017, p. 297) “esses alunos caracterizam-se por nascerem a partir de 1990 e por estarem rodeados pelas TDIC”. O universo digital é parte integrante de suas vidas, sendo assim, “os alunos de hoje pensam e processam as informações

bem diferentes das gerações anteriores”. Segundo Mattar (2014, p. 4 apud TEZANI, 2017, p. 298), os alunos nativos digitais são aqueles que “nasceram e cresceram na era da tecnologia digital”. Sendo assim, muitos alunos de hoje encaram a tecnologia com um recurso inseparável, que é utilizado de forma constante no cotidiano dos alunos. Porém, é preciso ressaltar que temos uma diversidade de contextos sociais e que nem todos estão inseridos de fato nas tecnologias digitais, por questões econômicas, políticas e sociais.

Considerando que o perfil dos alunos na contemporaneidade é diferente, torna-se importante uma postura diferenciada do professor, uma postura mais proativa e dinâmica, proporcionando aos alunos a resolução de problemas e a estimulação do pensamento crítico. Corroborando com esse entendimento Timboíba *et al.* (2011):

Diante deste quadro acredita-se que as novas tecnologias devem ser usadas como um antídoto contra o pessimismo e a acomodação, contudo é necessário reverter esta realidade e transformar educadores e educandos passivos em sujeitos questionadores e livres para fazerem suas escolhas. Sabe-se que é um desafio árduo, por isso é fundamental que cada um assuma uma parcela de responsabilidade, para assim obter a transformação de simples indivíduos em cidadãos íntegros, dinâmicos, criativos e ávidos pela construção do conhecimento tão necessário no exercício da cidadania (TIMBOÍBA *et al.*, 2011, p. 15).

Nessa perspectiva, a relevância das TDICs é perceptível, por isso, elas devem ser utilizadas no processo de ensino e aprendizagem, para que o aluno aprenda de forma significativa. A tecnologia motiva, permitindo ao aluno participar de forma ativa nas aulas, formando cidadãos íntegros, proativos, criativos e autônomos.

A utilização das TDICs na educação pode favorecer um processo de aprendizagem significativa e transformadora, ajudando na construção do conhecimento, formando alunos autônomos e ativos de sua aprendizagem. Assim, tais recursos abrem um leque de pesquisas para alunos e professores e ainda contribuem para uma aprendizagem significativa por meio de interações e pesquisas. Nesse sentido, percebe-se que a utilização das TDICs na educação é muito positiva, além de chamar a atenção dos alunos para construir o aprendizado de uma forma diferenciada, atual e em consonância com a realidade que vivemos. Reforçando esse entendimento:

No processo de ensino-aprendizagem (EA), é importante destacar a importância do aprender fazendo, do aprender a aprender, do interesse, da experiência e da participação como base para a vida em uma democracia. As modernas pedagogias têm apontado na direção da aprendizagem ativa, do trabalho coletivo, da participação, da pesquisa e da construção do conhecimento (AMARAL, 2004 apud LOBO; MAIA, 2015, p. 17-18).

Nesse sentido, por meio do uso e da apropriação das TDICs os alunos aprendem fazendo, de forma ativa e participativa, sendo estimulados a refletirem sobre o processo de ensino e aprendizagem e sobre a sua atuação na sociedade, construindo o conhecimento de forma mais

dinâmica. Afinal, precisamos formar alunos atuantes na sociedade, que possam ser agentes de transformação da realidade social, que pensem no bem da coletividade. Assim, Timboíba *et al.* (2011) afirmam que a tecnologia na educação desenvolve o processo de ensino e aprendizagem ao facilitar a interação entre o conhecimento e a construção da autonomia, diversificando a prática pedagógica e, ao mesmo tempo, aguçando o interesse e a participação do aluno, melhorando a aprendizagem.

O uso e apropriação da tecnologia promovem a autonomia do aluno, estimula a pesquisa, a seleção de informações confiáveis e que tragam novos saberes, ensinando-o a refletir, a buscar soluções para problemas e a atuar como sujeito ativo da aprendizagem. Destarte e Libâneo (2001 apud PEREIRA; ARRAIS, 2015) complementam:

[...] as mídias apresentam-se, pedagogicamente, sob três formas: como conteúdo escolar integrante das várias disciplinas do currículo, portanto, portadoras de informação, ideias, emoções, valores; como competências e atitudes profissionais; e como meios tecnológicos de comunicação humana (visuais, cênicos, verbais, sonoros, audiovisuais) dirigidos para ensinar a pensar, ensinar a aprender a aprender, implicando, portanto, efeitos didáticos como: desenvolvimento de pensamento autônomo, estratégias cognitivas, autonomia para organizar e dirigir seu próprio processo de aprendizagem, facilidade de análise e resolução de problemas, etc. (DESTARTE; LIBÂNEO, 2001, p. 70 apud PEREIRA; ARRAIS, 2015, p. 5-6).

As mídias podem ser utilizadas como recursos didático-pedagógicos, enriquecendo o conteúdo de várias disciplinas, através de informações atualizadas, estimulando o pensamento, a autonomia, a cognição, a resolução de problemas e a criticidade. A tecnologia permite ao aluno se comunicar de diferentes formas e com diferentes pessoas, trocando experiências e vivências, ampliando seus conhecimentos e, ao mesmo tempo, considerando seus conhecimentos prévios.

Nunes (2007) ressalta que o uso das tecnologias favorece a interação e integração entre os alunos, incluindo estudantes da educação especial. Enfatiza ainda que a internet possibilita a troca de conhecimentos pelos alunos por meio de trabalhos em grupos ou duplas, fazendo com que os alunos participem da aula de forma ativa e que consigam perceber que eles são parte importante no processo de ensino e aprendizagem. De fato, a tecnologia tem o poder de atrair pessoas de todas as idades e todas as personalidades. Sendo assim, a tecnologia consegue promover uma educação mais inclusiva, promovendo a interação entre alunos e entre professor-aluno.

As atividades envolvendo a tecnologia utilizadas na sala de aula devem ser elaboradas de acordo com a faixa etária da criança, para que ela possa assimilar novos saberes, somando aos seus conhecimentos prévios e as suas vivências. Nesse sentido, a tecnologia vem agregar valor ao processo de ensino aprendizagem. Moran; Masetto; Behrens (2006 apud OLIVEIRA; VESPASIANO) acrescentam que:

A instrução através da tecnologia possibilita aos alunos a apreensão do conhecimento por intermédio da vivência, da experiência, os alunos aprendem melhor quando relacionam, estabelecem ligação entre o saber

e o objeto do saber, aprendem mais quando descobrem a finalidade do estudo em si, sendo assim, a obtenção de novos hábitos que estimulem aos aprendizes utilizarem a tecnologia de forma agradável, prazerosa e principalmente com foco na aprendizagem, poderá facilitar o processo da integração da tecnologia na educação (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2006 apud OLIVEIRA; VESPASIANO, p. 6).

As tecnologias permitem aos alunos expandirem seus horizontes, obtendo informações do mundo inteiro, desenvolvendo os aspectos cognitivos e sociais da criança, tornando-a mais autônoma e reflexiva. Por meio do contato com outras realidades de outros países o aluno amplia seus conhecimentos culturais, espaciais e de noção de mundo. Souza *et al.* (2017) explicam que os materiais educativos digitais e as novas práticas educadoras servem para potencializar o processo de ensino e aprendizagem, desenvolvendo os aspectos cognitivos e sociais do aluno, possibilitando a autonomia dele. Os materiais digitais permitem ao aluno verificar e selecionar informações de forma ampla, tendo contato com outras culturas mundiais, além do encantamento que a tecnologia desperta nos alunos.

O desenvolvimento cognitivo acontece na interação entre os colegas e na interação professor-aluno. Nesse sentido o professor deve mediar o processo de ensino e aprendizagem de forma planejada, promovendo a reflexão nos alunos. Pasqualini e Tshako (2016) explicam o desenvolvimento cognitivo preconizado por Vigotski:

A psicologia histórico-cultural de Vigotski nos ensina que o desenvolvimento não é um processo natural nem espontâneo, mas um processo cultural e socialmente mediado. Por essa razão, a qualidade das mediações que oferecemos às crianças é decisiva para seu desenvolvimento. Nessa perspectiva, a forma como conduzimos o processo educativo deve ser objeto de permanente reflexão e cuidadoso planejamento (PASQUALINI; TSUHAKO, 2016, p. 32).

O processo de ensino-aprendizagem é um processo mediado pelo professor. Por isso, essa mediação deve acontecer de forma consciente, fazendo o aluno pensar de forma autônoma. Diante disso, fica evidenciado que a pedagogia histórico-crítica compreende o professor como aquele que media o processo de ensino aprendizagem desenvolvendo diversas possibilidades educacionais (PASQUALINI; TSUHAKO, 2016).

Ademais, a pedagogia histórico-crítica se preocupa com o desenvolvimento integral do aluno, envolvendo o desenvolvimento cognitivo, a criticidade e a personalidade. De acordo com Vigotski (2012) apud Pasqualini e Tshako (2016):

[...] a aprendizagem de novos conteúdos pela criança não apenas se apoia nas funções já amadurecidas, ou seja, naquilo que já se formou e se consolidou em seu psiquismo, mas provoca a formação de novas capacidades. Quando a criança começa a aprender determinado conteúdo, as funções psíquicas necessárias para sua apropriação não estão ainda formadas. É justamente a apropriação do conteúdo que desencadeará ou provocará o desenvolvimento

de novas capacidades psíquicas ou habilidades do pensamento (VIGOTSKI, 2012 apud PASQUALINI; TSUHAKO, 2016, p. 91).

As TDICs podem consolidar o que já foi aprendido pelo aluno e desenvolver novas capacidades por meio da apropriação da tecnologia. O uso da tecnologia de forma adequada gera uma apropriação pela criança dos instrumentos tecnológicos desenvolvidos pelos seres humanos. Por meio da aprendizagem através da mediação do professor acontece o desenvolvimento da criança.

A tecnologia contribui para orientar o desenvolvimento humano, pois opera na zona de desenvolvimento proximal de cada indivíduo por meio da internalização das habilidades cognitivas requeridas pelos sistemas de ferramentas correspondentes a cada momento histórico. Assim, cada cultura se caracteriza por gerar contextos de atividades mediados por sistemas de ferramentas, os quais promovem práticas que supõem maneiras particulares de pensar e de organizar a mente (LALUEZA; CRESPO; CAMPOS, 2010, p. 51 apud COSTA; DUQUEVIZ; PEDROZA, 2015, p. 605).

A tecnologia contribui para o desenvolvimento humano por meio da internalização de conteúdos e aprendizagens, melhorando a socialização, a interação e a troca de experiência e de conhecimentos. A tecnologia mudou as práticas sociais e as práticas escolares devem ser ressignificadas.

Por todo o exposto, as TDICs ajudam na construção da autonomia e do conhecimento, como participação ativa do aluno e da mediação do professor. Por isso, as TDICs são aliadas no processo de ensino e aprendizagem, tornando o ensino mais atrativo, interessante, significativo e dinâmico, envolvendo o aluno no processo de ensino aprendizagem de forma participativa e proativa.

## 10.4 Tecnologias digitais na formação das práticas pedagógicas dos professores

As TDICs podem ser utilizadas a favor do processo de ensino aprendizagem, como explanado acima, contudo, as tecnologias devem ser bem utilizadas para que não se tenha o efeito contrário neste processo. Bessa, Alves e Barbosa (2012) ressaltam que:

[...] é preciso saber usar as tecnologias, pois elas por si só não ajudarão em grande coisa, ou seja, os educadores precisam estar capacitados para executarem as tarefas, a fim de que todos os objetivos esperados sejam alcançados. Acreditamos, ainda, que o uso dos recursos tecnológicos prende por mais tempo a atenção dos aprendizes, já que é algo novo, contribuindo bastante com o ensino-aprendizagem (BESSA; ALVES; BARBOSA, 2012, p. 2).

Para isso, os professores precisam se capacitar para saberem utilizar a tecnologia de forma adequada e eficaz. Os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental devem motivar os alunos através das TDICs. Por isso, os recursos tecnológicos não podem ser utilizados como mero passatempo, as aulas devem ser planejadas e ter objetivos claros.

Destaca-se que a tecnologia já se encontra em uso em algumas escolas por meio de vídeos, músicas e filmes. Porém, é necessária a apropriação das tecnologias digitais pelo professor. De acordo com Ferreira (2010, p. 29) - Mini Aurélio apropriação significa: “1- Ato ou efeito de apropriar (-se). 2-Ato de tornar próprio o que não tem dono ou está abandonado” e apropriar “1-Tomar como seu. 2-Tomar como próprio, conveniente; adaptar. 3-Apoderar-se”. Nesse sentido, é necessário que o professor se apodere das Tecnologias Digitais, afinal as TDICs vão além do uso e manuseio da tecnologia. Assim, o professor precisa internalizar a tecnologia para transmitir conhecimentos para seus alunos. Ou seja, o professor tem que se apropriar das TDICs, conhecendo-as para promover uma aprendizagem significativa. Para isso, é necessária a capacitação dos professores.

Para Bessa, Alves e Barbosa (2012, p. 3) “é preciso que trabalhem com elas em uma perspectiva equilibrada e inovadora. Para que não haja perdas, que seja algo que venha somente a colaborar com o ensino”. Desse modo, é preciso trabalhar as TDICs de forma inovadora e planejada para que elas promovam o conhecimento e a aprendizagem significativa, tais como: o uso de jogos interativos, adivinhas, desafios, vídeos, pesquisas na internet, atividades *onlines*, contação de história com uso de recursos tecnológicos, exercícios no *Google Forms* etc.

As TDICs exigem uma ressignificação das práticas pedagógicas, com a mudança de postura da escola e do educador. A escola e o professor devem proporcionar um ambiente facilitador do processo de ensino e aprendizagem, que permita ao aluno ser sujeito ativo na construção do conhecimento, estimulando a reflexão, a criticidade e o pensamento. As aulas devem ser contextualizadas, para que os alunos consigam realizar a leitura de mundo e do espaço em que vivem, sabendo interpretá-lo. Ademais, o professor precisa respeitar as individualidades de cada aluno e o ritmo de aprendizagem de cada um. Nesse sentido, Souza *et al.* (2017):

Através do uso das TIC podemos aproximar o conteúdo de estudo com a vida cotidiana da criança, despertando nela o desejo de estabelecer comunicações, produzir e publicar histórias, contar acontecimentos do seu cotidiano, trocar experiências, como também desenvolver o prazer pela leitura e escrita (SOUZA et al., 2017, p. 49).

O uso da tecnologia na sala de aula aproxima a criança da sua vida diária, fazendo com que ela estabeleça relações do conteúdo estudado com a realidade que ela vive, proporcionando a leitura de mundo. Além disso, a tecnologia propicia a interação entre os alunos, entre o professor e o aluno, entre o aluno e o mundo, viabilizando muitas informações e aprendizagens.

Em concordância com Lévy (1998 apud MATTOS; FERRARI JÚNIOR; MATTOS, 2005), percebe-se a importância do planejamento docente para a prática.

Deste modo, ao utilizar a informática como ferramenta pedagógica o professor necessita reestruturar seu planejamento escolar, e adaptar sua prática às novas possibilidades de ensino e aprendizagem. Certamente não estará somente a prática educativa se dirigindo a um novo rumo, os educandos, sujeitos em formação, estarão seguindo caminhos numerosos que unem distintas e

diversas áreas do conhecimento, uma trilha repleta de novidades (LÉVY, 1998 apud MATTOS; FERRARI JÚNIOR; MATTOS, 2005, p. 8).

Logo, o professor deve reestruturar as suas aulas, atividades e seu planejamento escolar para utilizar e apropriar da tecnologia de forma adequada, a fim de promover a aprendizagem significativa. A tecnologia traz um novo olhar para a educação, um olhar mais amplo, repleto de novas descobertas e possibilidades de aprendizagem. Dessa forma, a tecnologia deve ser trabalhada de forma interdisciplinar, para que o aluno perceba que todos os conteúdos estão interligados, um dialoga com o outro.

De acordo com Santos e Oliveira (2016), é possível diversificar as atividades escolares utilizando a tecnologia, desde que a proposta pedagógica pense no educando, seja planejada dentro de um contexto, pode ser por meio de projetos, oficinas que usem a tecnologia na escola, com metas e objetivos previamente definidos. Nesse sentido, acredito que a tecnologia pode agregar muitos conhecimentos para os alunos desde que a proposta seja pensada de acordo com a realidade social da turma e com o perfil dos alunos, que sejam estabelecidos objetivos a serem cumpridos e que as atividades sejam planejadas. Dessa forma, o professor está utilizando a tecnologia para melhorar a qualidade da educação e, conseqüentemente, a aprendizagem.

Nesse sentido, o professor deve atuar como mediador do processo de ensino aprendizagem, promovendo momentos de reflexão por intermédio da tecnologia, estimulando as potencialidades e habilidades dos alunos. Pois, assim, o professor vai propiciar aos alunos o pensamento e a criticidade, ensinando-os a selecionarem as informações seguras, confiáveis e que trazem aprendizagens.

Ademais, Timboíba *et al.* (2011) acrescentam que a tecnologia possui uma relação indissociável com uma educação de qualidade e reflexiva, conferindo praticidade à prática educativa através de uma visão holística. As autoras ressaltam que com as TICs as aulas ficam mais prazerosas e o ambiente escolar se torna propício ao aprendizado, possibilitando o aluno a realizar leitura crítica de conteúdos da televisão e da internet, percebendo seus pontos negativos.

A tecnologia atrai o aluno, fazendo com que ele se interesse mais pelos conteúdos trabalhados, permitindo a reflexão no processo de ensino aprendizagem. A tecnologia, quando trabalhada de forma didática, permite o aluno pensar de forma crítica, questionar e procurar soluções. Nesse sentido Timboíba *et al.* (2011) apontam que:

[...] a tecnologia é uma grande aliada da educação e requer um novo e complexo olhar, pois é preciso reconfigurar as metodologias didáticas tradicionais, oferecendo desta forma novas oportunidades de ensinar e aprender, descobrindo seu funcionamento, suas finalidades e as possibilidades de exploração que esta nova forma de educar oferece. Ao tomarmos conhecimento da necessidade da tecnologia na educação, podemos fazer uma profunda revisão do papel do educador da atualidade na perspectiva de que uma nova educação seja construída (TIMBOÍBA *et al.*, 2011, p. 14).

Por todo o exposto, é preciso que o educador seja uma pessoa crítica e reflexiva, que promova a ruptura dos moldes tradicionais de educação, no qual somente se preocupa no repasse de conteúdos de forma mecânica. O educador precisa mostrar aos alunos que é possível ir além da prática conteudista, que existem diversas possibilidades de pesquisas, sempre dialogando com os conhecimentos prévios dos alunos e agregando novos saberes.

A tecnologia pode ajudar a ressignificar as práticas pedagógicas, modificando e melhorando a educação tradicional. Nesse sentido, o professor deve estar apto à mudança, para inovar em suas práticas pedagógicas utilizando recursos tecnológicos. Timboíba *et al.* (2011 apud BESSA; ALVES; BARBOSA, 2012, p. 17) completam que “as TICs devem apoiar uma disciplina ou conteúdo, mas para isso é preciso uma mudança na prática pedagógica, porque o uso das TICs em velhas práticas não vai promover uma nova educação”. Por esse motivo, o professor deve estar aberto à mudança e à inovação para que ele promova uma educação de qualidade que estimule o raciocínio por meio do uso e da apropriação das tecnologias. Por isso, a capacitação é fundamental nesse processo.

Por fim, Peralta e Costa (2007 apud SOUZA *et al.*, 2017, p. 49): “A integração das TIC no currículo implica investimento em dois domínios: na atitude dos professores e numa adequada capacitação para o seu uso”. Assim, para que as tecnologias sejam aliadas no processo de ensino e aprendizagem são necessárias: mudança das práticas pedagógicas e capacitação dos professores.

## 10.5 Formas de utilização das TDICs nos anos iniciais do Ensino Fundamental e políticas públicas educacionais

O professor ao trabalhar com a tecnologia promove a educação de forma inovadora, interativa e dinâmica, proporcionando um ensino mais atrativo. Assim, Bessa, Alves e Barbosa (2012) sugerem ao professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental que as atividades tecnológicas sejam desenvolvidas na sala de informática, por meio de atividades diferenciadas que fujam do exercício de escrita, saindo da rotina diária e estimulando a participação dos alunos. Além disso, os autores sugerem que na contação de histórias as professoras utilizem recursos tecnológicos: imagens, sons para prender a atenção dos alunos.

As atividades devem ser contextualizadas e o professor deve observar o conteúdo a ser estudado. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental é possível utilizar jogos, sons, imagens, charadas, desafios, vídeos, pesquisas na internet, digitação de textos, rébus, atividades *onlines*, caça-palavras, cruzadinhas, contação de história pelo *Power Point* com imagens e sons, exercícios no *Google Forms* etc.

As crianças devem começar a ter contato com as TICs nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Assim, Demo (2009 apud TIMBOÍBA *et al.* 2011) explica que a criança

Ao usar o teclado, começa a perceber letras e números, e outros signos que fazem o computador reagir. A criança descobre que o computador é máquina interativa. Nele se podem ver filmes, ouvir músicas, assistir a desenhos e outras animações, navegar na Internet. A relação mais forte com

a criança, além de lúdica substancialmente, é poder interagir com a máquina que responde de maneiras atraentes, instigantes (DEMO, 2009, p. 81 apud TIMBOÍBA et al. 2011, p. 11).

A criança pode aprender através das tecnologias, estabelecendo uma interação com elas de forma atraente e instigante. Assim, o educador pode trabalhar a escrita, a leitura através de análise de mensagens de redes sociais, tais como *Facebook*, *WhatsApp*, *Instagram*, *Twitter*.

Rahde (2001 apud MATTOS; FERRARI JÚNIOR; MATTOS, 2005) argumenta que:

As informações e as mensagens veiculadas pelos meios tecnológicos (neste caso, a internet), ao serem trazidas para o contexto educacional e trabalhadas, estudadas e contextualizadas a partir da realidade e da vivência dos alunos, da curiosidade que eles mostram sobre um determinado assunto, podem ser transformadas em conhecimentos significativos, que realmente enriqueçam o seu desenvolvimento intelectual. Entretanto, Lévy (1998) argumenta que utilizar os recursos da informática em ambientes educacionais implica a composição de uma atmosfera interativa, de trocas de idéias, de informações e de conhecimentos, entre professores e alunos. Neste momento, o educador deve estar atento não somente a sua prática, e sim às construções de seus alunos, pois novas aprendizagens serão desenvolvidas (RAHDE, 2001 apud MATTOS; FERRARI JÚNIOR; MATTOS, 2005, p. 8).

Diante do exposto, as tecnologias são recursos que podem promover a transformação do processo de ensino e aprendizagem, alterando o cenário educacional e rompendo os paradigmas da educação tradicional. Porém, como professora, tenho consciência de que nem todas as escolas possuem recursos tecnológicos suficientes e com a devida manutenção. Entretanto, isso não pode ser utilizado como desculpa e como motivo para acomodar. É preciso lutar para promover uma educação de qualidade, uma educação que aproveite todas as TDICs a favor do ensino e aprendizagem. Também é preciso cobrar do Poder Público políticas educacionais efetivas que favoreçam o uso e a apropriação das TDICs nas escolas.

Uma forma de driblar a ausência de recursos tecnológicos nas escolas é o professor levar o próprio *laptop* para realizar a atividade com as tecnologias ou até mesmo cada aluno utilizar seu próprio celular. Entretanto, nem todos os professores possuem *laptop* devido aos baixos salários pagos aos professores e a precarização do trabalho docente. E ainda quando o professor utiliza seu *laptop* nas aulas surge a questão: Quem arcará com os custos de manutenção dos laptops? Afinal, não é justo o professor ser responsável pela manutenção dos equipamentos tecnológicos utilizados no trabalho. Ademais, os *laptops* dos professores são de uso pessoal, o que pode gerar uma quebra da privacidade docente.

Outro complicador é que nem todos os alunos possuem celular e muitos possuem o equipamento, porém não tem acesso à internet. Muitas escolas não possuem *wi-fi* para uso dos alunos e dos profissionais da educação. Outra questão a ser pontuada é que muitos investimentos educacionais não são realizados, pois para o governo não é interessante ter pessoas pensantes, conscientes e críticas que podem questionar as suas ações.

Sendo assim, o Poder Público deve criar políticas públicas para fornecer *laptops* e recursos tecnológicos suficientes para as escolas. Afinal, investir na educação é dever do Poder Público e ao criar investimentos para a educação o governo estará investindo na qualidade do ensino e das interfaces tecnológicas. Por isso, cabe a todos os cidadãos cobrar do Poder Público políticas públicas que melhorem a qualidade da educação.

Nesse sentido, são necessárias políticas públicas educacionais efetivas que favoreçam e facilitem o uso e a apropriação das Tecnologias Digitais, que forneçam os recursos tecnológicos necessários e a capacitação para os agentes escolares. Dessa forma, os alunos terão acesso a recursos tecnológicos na escola, podendo aprender de forma interativa e proativa, aliando a tecnologia aos conteúdos de forma interdisciplinar, sempre com a mediação do professor.

## 10.6 Narrando experiências acerca da apropriação das tecnologias digitais em sala de aula

Ao longo da minha trajetória acadêmica e profissional percebi que existem muitos programas para utilizar as TDICs em sala de aula, tais como *Comic Life* (o aluno pode elaborar histórias em quadrinho), *Movie Maker* para fazer edição de vídeo, *Sound Cloud* (para gravação de áudio), *Google sites* (para elaboração de sites para divulgar trabalhos escolares), *Google Forms* (para elaborar questionários e atividades), etc.

Nas aulas que eu observei para o Trabalho de Conclusão de Curso da pós-graduação em Mídias na Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora e em aulas que lecionei utilizando as TDICs percebi que o ensino se torna mais interessante e menos maçante. Nessas aulas foi possível constatar o uso intenso da tecnologia por meio do *e-board* e de recursos tecnológicos como *sites*, vídeos, jogos *online*, áudios, entrevistas, documentários, parte de filmes e músicas. Os alunos têm contato com a tecnologia de forma constante e têm a oportunidade de realizar atividades e jogos no *e-board*, participando de forma ativa nesse processo.

Além disso, lecionei em escolas públicas e particulares nos anos iniciais do Ensino Fundamental utilizando a tecnologia. Trabalhei em uma escola pública, de fevereiro de 2019 a março de 2020, que utilizava a rede de ensino Positivo. Todas as unidades têm uma trilha do conhecimento que os alunos faziam em casa e depois eu levava os alunos para o laboratório de informática para checar as respostas e conversar sobre elas. Os alunos participavam de forma ativa e eu, como professora, mediava o processo de ensino aprendizagem. Além disso, eu sempre procurei utilizar diversos recursos tecnológicos, tais como: filmes curtos, áudios, vídeos, músicas, sites e jogos *onlines* para aliar a tecnologia ao processo escolar.

Outra atividade que tive a oportunidade de desenvolver com os meus alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental foi a chamada *cooking class*. Nessa aula eu explicava os ingredientes de uma receita em inglês e toda a turma ia para a cozinha fazer a receita e praticar a língua inglesa por meio da fala. Todos participaram da aula com muito entusiasmo. Como tarefa os alunos tinham que escolher uma receita e gravar um vídeo em grupo fazendo a receita na prática. Por fim, o vídeo era publicado nas redes sociais da escola, mediante autorização dos pais.

Em virtude da pandemia mundial do COVID-19 as aulas aconteceram de forma remota e os recursos tecnológicos viabilizaram a troca de conhecimentos entre professor e aluno. No curso de idiomas lecionei inglês online pelo *Google Meet*. Já na prefeitura de Coronel Xavier Chaves/MG elaborei as atividades e a escola imprimiu para os alunos. Gravei vídeo aulas que foram postadas no grupo de *WhatsApp* de cada turma para orientar os alunos nas atividades. Depois corriji as atividades impressas, dei *feedback* e esclareci dúvidas via *WhatsApp* e fiz algumas aulas pelo *Google Meet*.

Como professora aprendi que a tecnologia atrai o interesse e a atenção dos alunos, desde que as aulas tenham objetivos claros e sejam planejadas. Ademais, os alunos ficam mais motivados e saí da metodologia tradicional, na qual o professor é o centro do saber. Os alunos participam das aulas de forma ativa e o professor realiza a mediação do processo de ensino e aprendizagem.

## 10.7 Considerações finais

Por intermédio dessa pesquisa foram investigados o uso e a apropriação das TDICs nos anos iniciais do Ensino Fundamental no processo de ensino e aprendizagem, destacando seus desdobramentos no desenvolvimento cognitivo dos alunos, a necessidade de capacitação dos professores para o uso da tecnologia e de políticas públicas efetivas. Ademais, a tecnologia foi analisada como parte inerente à vida atual e relatos de experiência sobre o uso e apropriação das TDCIs.

A tecnologia modificou o cenário mundial e a realidade de muitos alunos, exigindo uma ressignificação das práticas pedagógicas escolares. Nesse sentido, a tecnologia deve ser utilizada na escola de forma planejada e com objetivos para ampliar as possibilidades dos alunos por meio do compartilhamento de experiências e conhecimentos. A tecnologia ajuda no desenvolvimento formativo dos alunos, promovendo a construção de uma aprendizagem significativa e do desenvolvimento cognitivo, formando alunos pensantes.

As TDICs podem promover a aprendizagem significativa, aproveitando os conhecimentos prévios dos alunos, ampliando-os, estimulando a criticidade, o pensamento e a autonomia, propiciando desenvolvimento global do aluno, formando cidadãos conscientes do seu papel na sociedade. Conclui-se que esse processo acontece com a participação ativa dos alunos e da mediação do professor. Nesse sentido, a pesquisa mostrou que os impactos das TDICs são positivos no processo de ensino e aprendizagem.

A pesquisa constatou que é necessária capacitação dos professores para que a tecnologia seja utilizada como aliada no processo de ensino e aprendizagem e que as escolas precisam dos recursos tecnológicos com a devida manutenção. Para isso políticas públicas efetivas são imprescindíveis e devemos cobrar do governo. Afinal, é dever do Estado garantir o acesso e a permanência na escola com qualidade.

Por todo o exposto, penso que o objetivo da pesquisa: analisar a relação entre as TDICs, o aprendizado e o desenvolvimento cognitivo das crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental foram cumpridos, visto que a presente pesquisa demonstrou os benefícios do uso e apropriação

das tecnologias no processo de ensino e aprendizagem e como a tecnologia deve ser utilizada para que os seus benefícios cheguem aos alunos, promovendo a aprendizagem.

Além disso, o trabalho contribuiu para mudar o meu olhar sobre o uso e a apropriação das tecnologias nos anos iniciais do Ensino Fundamental tanto como docente quanto como pesquisadora, contribuindo para o repensar e o ressignificar das minhas práticas pedagógicas utilizando recursos tecnológicos. Por fim, a pesquisa proporcionou momentos de reflexões, análises, me permitindo constatar que o simples uso da tecnologia sem planejamento, sem objetivos, sem capacitação não transforma a educação nem tão pouco promove a aprendizagem significativa e reflexiva.

## Referências

- BESSA, M. J. R.; ALVES, M. V. F.; BARBOSA, M. S. M. F. A inserção das novas tecnologias no Ensino Fundamental: visão dos professores. **Anais IV FIPEd**. Campina Grande: Realize Editora, 2012.
- COSTA, S. R. S.; DUQUEVIZ, B. C.; PEDROZA, R. L.S. Tecnologias Digitais como instrumentos mediadores da aprendizagem dos nativos digitais. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v. 19, n. 3, p. 603-610, Set/dez. 2015.
- FERREIRA, A. B. H. **Mini Aurélio**: o dicionário de língua portuguesa. 8. ed. rev. atual. Curitiba: Positivo, 2010.
- GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.
- LEÃO, D. M. M. Paradigmas contemporâneos de educação: escola tradicional e escola construtivista. **Cadernos de Pesquisa**, n. 107, p. 187-206, jul. 1999.
- LOBO, A. S. M.; MAIA, L. C. G. O uso das TICs como ferramenta de ensino-aprendizagem no Ensino Superior. **Caderno de Geografia**, v. 25, n. 44, 2015.
- LOPES, M. V. O. Sobre estudos de casos e relatos de experiências... **Revista da Rede de Enfermagem do Nordeste**, v. 13, n. 4, 2012.
- LOPES, R. P.; FÜRKOTTER, M. **O papel atribuído às tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) em processos de ensino e aprendizagem por futuros professores de matemática**. 2012. Disponível em: <<https://encurtador.com.br/jyKO4>> Acesso em 26 set. 2020.
- MATTOS, E. B. V.; FERRARI JÚNIOR, J. C.; MATTOS, M. V. P. Projetos de Aprendizagem e o Uso de TIC's. **Tecnologias de Informação e Comunicação: Novos Possíveis na Escola. Novas Tecnologias na Educação**, v. 3, n. 2, nov. 2005.

- MOREIRA, M. A. A teoria de aprendizagem de David Ausubel como sistema de referência para organização de conteúdo de Física. **Revista Brasileira de Física**, v. 9, n. 1, 1979.
- MOREIRA, M. A. **O que é afinal aprendizagem significativa?** 2010. Disponível em: <<http://moreira.if.ufrgs.br/oqueeafinal.pdf>>. Acesso em: 26 de ago. 2020.
- NUNES, A. T. F. **“Colhemos o que plantamos”**: projeto nos anos iniciais com o uso das TICs, 2017. Disponível em: <<https://encurtador.com.br/ajBKQ>>. Acesso em: 27 de ago. 2020.
- OLIVEIRA, A. S.; VESPASIANO, B. S. **O uso das novas tecnologias como recurso para a aprendizagem.** 2020. Disponível em: <<https://encurtador.com.br/bmGHS>>. Acesso em: 27 de ago. 2020.
- PASQUALINE, J. C.; TSUHAKO, Y. N. **Proposta pedagógica para a Educação Infantil.** 2016. Disponível em: <<https://encurtador.com.br/cjxBT>>. Acesso em: 27 de set. 2020.
- PEREIRA, B. S.; ARRAIS, T. S. **A influência das Tecnologias na Infância**: vantagens e desvantagens. 2015. Disponível em: <[http://www.pucrs.br/ciencias/viali/doutorado/ptic/aulas/aula\\_2/EV047.pdf](http://www.pucrs.br/ciencias/viali/doutorado/ptic/aulas/aula_2/EV047.pdf)>. Acesso em: 27 de ago. 2020.
- SANTOS, L. A.; OLIVEIRA, A. C. C. A. **As tecnologias da informação e comunicação no ensino da geografia**: relato de experiência a partir da implementação de sequência didática em escola da rede pública de Salvador-BA. 2016. Disponível em: <<https://eventos.set.edu.br/enfope/article/view/2114>> Acesso em: 15 de set. 2020.
- SOUZA, J. A. *et al.* **A importância das Tecnologias de Comunicação e Informação (TIC) como ferramenta pedagógica na educação infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental.** 2017. Disponível em: <<http://editora.universidadedevassouras.edu.br/index.php/RM/article/view/1169/pdf>> Acesso em: 22 de set. 2020.
- TEZANI, T. C. R. Nativos digitais: considerações sobre os alunos contemporâneos e a possibilidade de se (re)pensar a prática pedagógica. **Rev. Bras. Psicol. Educ.**, Araraquara, v. 19, n. 2, p. 295-307, jul./dez. 2017.
- TIMBOÍBA, C. A. N. *et al.* **A inserção das TICs no Ensino Fundamental**: limites e possibilidades. 2011. Disponível em: <<https://periodicos.unimesvirtual.com.br/index.php/paideia/article/view/180/187>>. Acesso em: 24 de ago. 2020.

# 11

## PESQUISA BIBLIOGRÁFICA: PRÁTICAS DOCENTES QUE PODEM ESTIMULAR O APRENDIZADO DE ALUNOS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dione Paulo de Lima  
Jéssica Francine Ferreira da Silva

### 11.1 Introdução

Atualmente, vivemos em uma época de grandes mudanças comportamentais na humanidade. Incrivelmente, existem gerações muito distintas referentes à forma como veem o mundo, se comunicam e, conseqüentemente, aprendem. Na sociedade atual, que é conectada e em rede, se faz necessária a compreensão de novas maneiras de aprender, ensinar, agir, dentre outras, tal como a identificação de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) e do modo como interferem na percepção, expressão e transformação das pessoas sobre o mundo (BELLONI, 2009).

Assim, diante desse cenário tão diverso, parece bastante desafiador ensinar e estimular as novas gerações tão arraigadas à tecnologia. Portanto, consideramos que será preciso avançar no entendimento sobre os alunos e seus interesses para poder pensar em propostas e práticas que possam estimular o prazer pelo aprendizado e o gosto pela escola. Pensando nisso, seguem as questões que norteiam este trabalho: Atualmente, como os professores podem estimular o aprendizado de alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental<sup>4</sup>? Quais métodos e práticas são necessários?

O objetivo deste estudo é identificar quais ações e práticas educativas podem ser desenvolvidas em sala de aula para estimular o interesse e o aprendizado de alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para tanto, os objetivos específicos são: a) identificar abordagens que parecem eficientes para o estímulo do aprendizado; b) averiguar como os professores podem desenvolver habilidades necessárias para a abordagem eficaz de estímulo da aprendizagem.

### 11.2 Desenvolvimento

Como obter a atenção dos alunos? Como envolvê-los na construção do conhecimento? Pensando nisso, quais atitudes e práticas docentes podem ser adotadas?

---

<sup>4</sup> Consideramos os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental por considerarmos que, possivelmente, nessa fase já se inicia a imersão ao uso de tecnologias.

Estas são questões que nos impulsionam para a construção e elaboração deste trabalho, mas, não necessariamente conseguiremos respondê-las.

A utilização de práticas educativas que estimulam os alunos, como, por exemplo, o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) e da ludicidade através de jogos, músicas e brincadeiras, é um assunto que diversos autores como, Lima, Silva e Raboni (2010), Moran (2000), entre outros, já abordaram/abordam, por isso, existem literaturas que discorrem e exploram esse tema.

Após análises de textos como os de Querino (2008), Candau (2011), Falkembach (2006), observamos que um dos personagens vitais para o desfrute do prazer em aprender é o professor, cabendo a este o cultivo de um clima agradável em sala de aula e de um bom relacionamento com seus alunos, na intenção de promover um ambiente propício para uma aprendizagem significativa e prazerosa; o que também corrobora as ideias de Moran (2000).

Segundo Querino (2008, p. 141), “o foco recai sobre o professor, pois depende dele, do clima que promove em sala de aula e do relacionamento que estabelece com seus alunos, facilitar ou dificultar a aprendizagem”. Assim, as contribuições de Querino (2008) reforçam o papel chave do educador no que envolve a promoção de ambientes favoráveis para a aprendizagem que estimule o aprendiz.

Com este enfoque, entendemos que o professor deve acompanhar o desenvolvimento de seus alunos diariamente, buscando estimulá-los e, conseqüentemente, promover suas aprendizagens. Esta seria uma forma em que o professor se colocaria à disposição do aluno e pode representar uma das habilidades necessárias para o docente dominar, pensando no estímulo à aprendizagem.

Porém, esse não é o único pormenor que devemos nos atentar com o objetivo de promover o estímulo à educação. De acordo com Querino (2008), existem outras práticas que devem ser adotadas para a descoberta do estímulo ao aprendiz dos alunos como, por exemplo, a adoção de práticas interdisciplinares, em que os conteúdos poderiam ser abordados de maneira que não exista distinção de séries nem de disciplinas específicas, sendo apresentados numa sequência lógica, do mais simples ao mais complexo. Essa abordagem teria como ponto de partida as experiências já vivenciadas pelos alunos; de modo que consigam fazer ligações entre as disciplinas e, com isso, possam observar o valor prático do aprendiz.

Também é de grande valor a constante avaliação de elementos do processo de ensino-aprendizagem, como o fortalecimento da autoestima, que vise superar os bloqueios emocionais decorrentes de fracassos escolares; aprendizagens significativas através das quais o professor se coloca à disposição do aluno, acompanhando-o em seu progresso diário, estimulando-o e promovendo atendimento complementar necessário, além da interdisciplinaridade (QUERINO, 2008).

Segundo a Teoria da Aprendizagem Social, os seres humanos possuem a capacidade de reproduzir um comportamento observado e, diante disso, questionamos as implicações que as ações do professor podem ter sobre seus alunos.

Nesta perspectiva, se os alunos, como observadores, passassem a imitar o seu professor, eles apresentariam como resposta apropriada um comportamento semelhante ao deste. Teriam

gerado padrões semelhantes de comportamento ao do professor, em que tal comportamento se repetiria na ausência do modelo, e em ambientes diferentes nos quais eles teriam de observar o comportamento desse professor (FONTOURA; STOBÄUS; MOSQUEIRA, 2011).

Parece natural que os seres humanos imitem o comportamento observado, especialmente as crianças, assim, a postura e modelo oferecido pelo professor podem ser essenciais para o estímulo educacional. O aluno terá como modelo/exemplo o professor, um adulto, no entanto, como referência de conduta, dependerá da forma como o próprio adulto/professor se comportará. É importante, nesse sentido, que o professor seja compromissado com a educação e os alunos, demonstrando frequentemente atitudes éticas e comprometidas com seu papel.

Outro ponto que nos faz refletir sobre as diferenças dos nossos dias atuais, com épocas passadas, é a grande influência da tecnologia.

Atualmente, de acordo com Almeida (2017), especialmente nas escolas públicas, utilizam-se métodos do século XX para se educar uma geração que se desenvolve em meio à tecnologia e sua evolução. Assim, os educadores precisam quebrar paradigmas e deixar de lado práticas que não são mais capazes de estimular nos jovens o aprendizado.

Uma proposta que pode promover o estímulo ao aprendizado dos alunos é a utilização de atividades lúdicas, por meio de tecnologias digitais.

Diante disso, utilizar jogos educacionais, por exemplo, por meio de *softwares*, que apresentem atividades e conteúdos educacionais que ofereçam diversão, poderia ser uma forma de promover o estímulo, a partir do aprendizado lúdico.

Para Falkembach (2006):

A melhor forma de conduzir a criança à atividade, à autoexpressão, ao conhecimento e à socialização é por meio dos jogos. O jogo por meio do lúdico pode ser desafiador e sempre vai gerar uma aprendizagem que se prolonga fora da sala de aula, fora da escola, pelo cotidiano e acontece de forma interessante e prazerosa. Jogando a criança, o jovem ou mesmo o adulto sempre aprende algo, sejam habilidades, valores ou atitudes, portanto, pode-se dizer que todo jogo ensina algo (FALKEMBACH, 2006, p. 2).

A utilização do lúdico associado à tecnologia pode ser uma ótima ferramenta para o estímulo ao conhecimento e à socialização, facilitando, dessa forma, o prazer pelo aprendizado escolar. Portanto, parece-nos ser necessária a adoção destes recursos visando estimular a educação formal.

Também, pode-se observar que o envolvimento da família no aprendizado dos alunos contribui para o estímulo destes. Segundo Walberg e Paik (2000, p. 7), “o ambiente familiar influencia poderosamente a aprendizagem que as crianças e os jovens fazem dentro e fora da escola”.

Essa forte influência ocorre devido ao grande tempo em que os alunos passam com sua família. Nesse sentido, é perceptível a importância do envolvimento da família no auxílio ao desenvolvimento do estímulo do aprendizado.

Ao notar a importância da família na educação dos alunos, entendemos que os professores precisam formar parcerias sólidas com estas, com o objetivo de estimular, acompanhar e, sobretudo, valorizar os esforços dos alunos. Essa cooperação entre docentes e família possivelmente tenderá a gerar bons resultados e benefícios a favor do aprendizado.

Além disso, reconhecidamente, a escola lida com um público que possui diversas origens e princípios familiares e, infelizmente, nota-se que a educação vem, através do tempo, muitas vezes, priorizando, no coletivo, uma única forma de ensino para uma clientela cada vez mais heterogênea. Assim, como argumenta Candau (2011, p. 240), “a cultura escolar dominante em nossas instituições educativas prioriza o comum, o uniforme, o homogêneo”. Diante a este cenário, se faz importante que os professores compreendam que, ao invés de lidar com esse grupo heterogêneo de forma coletiva, é preciso se empenhar para o ensino de modo individualizado, levando em consideração as diferenças socioculturais e limitações dos alunos.

Nas palavras de Candau (2011),

A escola tem um papel importante na perspectiva de reconhecer, valorizar e empoderar sujeitos socioculturais subalternizados e negados. E esta tarefa passa por processos de diálogo entre diferentes conhecimentos e saberes, a utilização de pluralidade de linguagens, estratégias pedagógicas e recursos didáticos, a promoção de dispositivos de diferenciação pedagógica e o combate a toda forma de preconceito e discriminação no contexto escolar (CANDAU, 2011, p. 253).

Assim, a escola tem o dever de se valer de uma pluralidade de linguagens para promover o envolvimento de todos os seus alunos ao educá-los. Caso a classe docente seja bem-sucedida nesta missão, provavelmente irá favorecer o desenvolvimento do estímulo ao aprendizado, em seus alunos, atendidos e vistos de modos individuais.

### 11.3 Caminhos da pesquisa

Este estudo, de natureza qualitativa, utilizou, como instrumento metodológico, a pesquisa bibliográfica, para entender o que se tem produzido sobre o estímulo educacional, nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A pesquisa bibliográfica, de acordo com Boccato (2006, p. 266), “trará subsídios para o conhecimento sobre o que foi pesquisado, como e sob que enfoque e/ou perspectivas foi tratado o assunto apresentado na literatura científica”. Em outras palavras, a pesquisa bibliográfica envolve um levantamento do que já se produziu ou se conhece do assunto estudado.

Portanto, a partir disto, propomos uma análise integrativa dos dados, visto que esta tem ampla abrangência, permitindo incluir distintos tipos de métodos de estudos, bem como perspectivas teóricas e empíricas. Parte de uma questão específica, da exposição do processo de busca do acervo estudado na literatura científica, da categorização, avaliação e interpretação dos estudos, culminando com a síntese dos resultados e apresentação da revisão (MENDES et al., 2008).

Para investigar sobre ações e práticas docentes estimulantes, na atualidade, realizamos um levantamento bibliográfico nas plataformas *Scielo* (*Scientific Electronic Library Online*), *Google Acadêmico* e *CAPES* (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), devido à abrangência de pesquisas e trabalhos que essas ferramentas oferecem.

Os descritores utilizados foram: 1) práticas pedagógicas estimulantes; 2) práticas educativas motivadoras; 3) práticas educativas ensino fundamental; 4) ensino fundamental práticas educativas inovadoras; 5) práticas educativas; 6) práticas docentes e 7) práticas educativas escolares.

Este estudo focalizou o levantamento de artigos científicos, produzidos entre os anos de 2000 e 2020 – isto foi pensado por demarcar o início do séc. XXI e por abranger um recorte temporal considerável, levando em conta o estudo proposto. Inicialmente, selecionamos os artigos científicos que apresentaram os descritores de pesquisa em alguma parte do texto. Após esse processo, realizamos a leitura dos resumos e, os que poderiam se relacionar diretamente com esta proposta, foram separados para leitura integral dos textos. Após a leitura integral, organizamos um quadro síntese com os textos selecionados e elaboramos uma síntese deles.

Na plataforma *Scielo*, fazendo uso do filtro “Educação e Pesquisa Educativa” (para todos os descritores), utilizamos o descritor “práticas pedagógicas estimulantes” que gerou 02 fontes para pesquisa. Após a leitura dos títulos, identificamos que não se relacionavam com o objetivo deste estudo.

Após isso, fizemos uso do descritor “práticas educativas motivadoras”. Com esse descritor, encontramos 01 trabalho e, após a leitura do título e resumo, observou-se que este aparentemente não contribuiria com o tema proposto.

Tentando localizar práticas educacionais nos anos iniciais do Ensino Fundamental, passamos a fazer uso do descritor “práticas educativas ensino fundamental”, que nos apresentou 08 resultados. Destes, 02 se relacionavam com a pesquisa proposta, assim, após leitura dos resumos dos trabalhos apresentados, percebemos que estes não poderiam enriquecer nossa pesquisa.

Depois, fizemos uso do filtro “ensino fundamental práticas educativas inovadoras”, porém, não obtivemos nenhum resultado.

A utilização do descritor “práticas educativas” gerou um número de 08 títulos. Após a leitura dos mesmos, encontramos 01 artigo que aparentemente se encaixava dentro deste recorte e o selecionamos para a leitura do resumo, porém, detectamos que não se encontrava dentro do tema estipulado. Acrescentando o termo “anos iniciais”, não obtivemos nenhum outro resultado.

Valendo-nos da descrição “práticas docentes”, obtivemos como resultado 858 títulos, porém, utilizando nossos recortes e o filtro “Educação e Educadores”, reduzimos nossa pesquisa a 19 artigos. Após realizar a leitura dos títulos, não identificamos nenhum trabalho que pudesse contribuir para nossa pesquisa.

A partir do descritor “práticas educativas escolares”, 05 resultados foram encontrados. Nenhum se encaixava no tema pesquisado; com exceção de 01 artigo que já havia sido considerado e descartado.

Na plataforma *Google Acadêmico*, utilizando o descritor “práticas pedagógicas estimulantes”, obtivemos como resultado 25.600 trabalhos. Objetivando filtrar esse número, utilizamos a ferramenta “Pesquisa Avançada” e optamos por localizar artigos que possuíssem a frase exata “práticas pedagógicas estimulantes”. Isso resultou em 29 títulos. Por fim, fazendo uso dos recortes estipulados previamente (artigos produzidos entre 2000 e 2020), reduzimos para 15 trabalhos. Após leituras dos títulos dos artigos, encontramos 01 artigo que possivelmente se encaixava nesta pesquisa.

Por meio de “práticas educativas motivadoras”, obtivemos como resultado 1.440 obras. Assim, valendo-nos do filtro “Classificar por Data” conseguimos reduzir a 09 artigos. Lendo os títulos, percebemos que apenas 01 trabalho se encaixava no perfil desta pesquisa.

Com o filtro “práticas educativas ensino fundamental”, apareceram 05 trabalhos e, destes, apenas 01 foi selecionado.

Fazendo uso do descritor “ensino fundamental práticas educativas inovadoras”, encontramos 11 trabalhos. Após a análise dos títulos, selecionamos 02 para a leitura do resumo, por parecerem se encaixar no recorte estipulado para a pesquisa. Após a leitura dos resumos, escolhemos 01 para compor nossa pesquisa.

Outra expressão utilizada em nossa pesquisa foi “práticas educativas”, que resultou em 17.900 títulos. Assim, objetivando refinar, incluímos a descrição “anos iniciais”; o que resultou em 14.100 resultados. Diante do volume apresentado, utilizamos a expressão delimitante “envolventes”, que nos apresentou 01 trabalho e, após leitura do título, não se encaixava em nossa pesquisa.

Ao descrever “práticas docentes”, com uso do filtro “Pesquisa Avançada”, 18.700 trabalhos foram localizados. Visando filtrar ainda mais os resultados, acrescentamos o descritor “anos iniciais”. Após acrescentar esse descritor, obtivemos 39 artigos. Posterior à leitura dos títulos, percebemos que estes não se encaixavam em nosso recorte.

Buscando ampliar a busca de boas práticas escolares, passamos a pesquisar por “práticas educativas escolares”. Com essa especificação, encontramos 28.600 trabalhos. Dessa forma, fizemos uso do filtro “Classificar por data – 2000 a 2020”, resultando em 1.240 resultados. Assim, utilizando o filtro “Pesquisar páginas em português” obtivemos como resultado 13 publicações. Após realizar a leitura dos títulos, selecionamos 02 deles para a leitura dos resumos, porém, nenhum pôde ser acrescentado à pesquisa devido a não se encaixar no recorte desejado.

No portal de periódicos CAPES, com o uso do descritor “práticas pedagógicas estimulantes”, obtivemos como resultado 29 títulos. No entanto, devido ao recorte empregado, refinamos os resultados utilizando apenas artigos relacionados à Educação. Essa ação resultou em 02 trabalhos. Após a leitura dos títulos, 01 artigo foi selecionado.

Por meio do descritor “práticas educativas motivadoras”, 112 obras foram localizadas. Com o uso do filtro para artigos, conforme recorte da pesquisa, restaram 94 trabalhos. Assim, fazendo uso do filtro “Educação e Educacional”, sobraram 11 trabalhos. Após a leitura dos títulos, percebemos que nenhum se encaixava ao objetivo. Passamos a filtrar por “Educação”, aparecendo 08 trabalhos. Ao analisá-los, apenas 01 artigo pareceu poder contribuir com este trabalho científico.

Utilizando o descritor “práticas educativas ensino fundamental”, 2.184 estudos apareceram. Fizemos uso do filtro “Educação”, que reduziu o número de trabalhos para 228. Utilizando o filtro “Ensino”, restaram 23 textos. Após análise dos mesmos, 01 resultado pareceu ser viável para este estudo.

O descritor “ensino fundamental práticas educativas inovadoras” resultou em 130 artigos. Filtrando por “Educação”, tivemos como resultado 01 artigo que já havia sido encontrado no descritor anterior e, por isso, não foi novamente selecionado.

A expressão “práticas educativas” nos gerou 4.027 resultados. Diante disso, buscamos refinar a busca utilizando o filtro “Educação” que disponibilizou 801 artigos. Com o intuito de refinar ainda mais a pesquisa, usamos o filtro “Pedagogia”, que resultou em 26 artigos. Após a leitura dos títulos, detectamos que 01 deles poderia contribuir para nossa pesquisa, porém, ao realizar a leitura dos resumos, percebemos que tal trabalho não contribuiria para a pesquisa.

Com o descritor “práticas docentes”, obtivemos como resultado 3.405 artigos. Assim, utilizando o filtro “Educação”, 723 títulos restaram. Visando refinar ainda mais os resultados, filtramos por “Práticas Pedagógicas”, que indicou 18 títulos. Após análise dos títulos, apenas 05, aparentemente, se relacionavam com o recorte desejado da pesquisa científica intencionada. Dessa forma, foi realizada a leitura dos resumos e nenhum foi selecionado.

Diante desse resultado, passamos a incluir ao descritor “práticas docentes” o descritor “anos iniciais”, o que gerou 585 trabalhos. Buscando delimitar a pesquisa, utilizamos o filtro “Educação e Pesquisa Educacional”, que ofereceu para análise 58 estudos. Ao realizar a leitura dos títulos, verificamos a possibilidade de reduzir ainda mais o número de trabalhos e utilizamos os filtros “Docentes” e “Educação”. Com o filtro “Docentes” encontramos 03 estudos que não se relacionavam com o recorte pesquisado. Já o filtro “Educação” gerou 22 trabalhos e, destes, apenas 01 se mostrou interessante para o estudo delimitado, mas, já havia sido selecionado.

Por fim, fizemos uso do descritor “práticas educativas escolares”, que gerou 889 trabalhos. Diante disso, com o filtro “Educação” houve a redução para 22 estudos. Após a leitura dos títulos, observamos que 01 artigo se encaixava no recorte desta pesquisa, porém, o artigo já havia sido selecionado para o trabalho.

Embora tenhamos encontrado muitos estudos com a utilização dos descritores, foram selecionados, relativamente, poucos artigos, visto que grande parte se relacionava com outras etapas da educação, como a superior e o ensino médio ou com disciplinas específicas dessas etapas.

Em suma, foram selecionados para leitura integral e síntese 04 artigos do *Google Acadêmico* e 03 artigos da CAPES. Sintetizados a seguir, em ordem decrescente de publicação.

O trabalho “A ludicidade no processo ensino aprendizagem”, escrito por Gonçalves e Frasão (2019), objetivou analisar as contribuições da ludicidade para o processo de ensino e aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Foi empregada uma pesquisa quantitativa e qualitativa, por meio da realização de uma revisão bibliográfica, utilizando artigos científicos. Em conciliação com os aspectos bibliográficos, foi realizada, também, uma pesquisa de campo na Escola Municipal Maria Isabel Queiroz Alves - CAIC, na cidade de Patrocínio, Minas Gerais.

Detectou-se, com esse trabalho, que a prática lúdica possibilita a liberdade de ação, estímulo interior, desenvoltura, e, por conseguinte, bem-estar e divertimento, que dificilmente é visto na rotina escolar normal.

No artigo de Reis e Mendes (2018), “De iniciantes a vanguardistas: o uso de tecnologias digitais por jovens professores”, o objetivo foi a compreensão dos usos que os jovens professores fazem das tecnologias digitais em sala de aula. Para tanto, foi realizada uma pesquisa qualitativa com abordagem etnográfica virtual. Como resultado, concluiu-se que os jovens professores tendem a usar com mais intensidade as tecnologias em situação de aula, mas isso não está relacionado apenas ao fato deles serem usuários imersos em instrumentos tecnológicos na vida pessoal. O fator principal que impulsiona esses docentes a desenvolverem práticas pedagógicas inovadoras, especificamente, no caso estudado, está relacionado à aproximação que eles tiveram com as TICs (Tecnologias de Informação e Comunicação) na licenciatura e o aprofundamento dessa temática via cursos extracurriculares ou pós-graduação.

No artigo intitulado “Formação docente para a diversidade: um saber plural”, de Guerch (2017), objetivou-se investigar se as temáticas de gênero e diversidade são abordadas na formação inicial docente nos Cursos de Licenciatura do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha. Para tanto, utilizou-se uma metodologia qualitativa, a partir de um procedimento de investigação documental, em que foram analisados os Projetos Pedagógicos de Curso. A referida pesquisa confirmou a necessidade de que a formação inicial dos licenciandos contemple, de forma ainda mais ampla, as temáticas de gênero e diversidade, pois, ao atuar dentro do ambiente escolar, local de tantas heterogeneidades, o docente necessita de subsídios reflexivos e críticos para saber abordar tais temáticas e conseguir elaborar espaços de discussão e promoção de uma educação que combata as discriminações e não reproduza estereótipos.

O artigo intitulado “Produção Didática”, de Pais e Sakate (2014), teve por objetivo focalizar os desafios e as possibilidades dos atuais ambientes virtuais de aprendizagem, diante da inserção dos recursos tecnológicos digitais nas práticas educativas escolares. A metodologia empregada foi fundamentada na pesquisa-ação, por envolver o cotidiano vivenciado pela equipe de formadores e das relações estabelecidas com os professores que atuam em sala de aula. Com os resultados obtidos, conseguiu-se identificar alguns pontos essenciais que devem ser incorporados em novos projetos, visando reinventar a educação comprometida com o nosso tempo de atuação na instituição escolar. Nesse sentido, foi possível constatar uma expansão positiva e crescente da consciência geral dos professores quanto à necessidade de avançar na produção de métodos compatíveis com a sua formação e, também, com a potencialidade proporcionada pelos instrumentos tecnológicos. Além disso, percebeu-se que a inserção de recursos tecnológicos no ensino é um processo lento e gradual, passando pela incorporação da cultura tecnológica nem sempre presente na formação clássica.

O artigo “Efeitos e implicações de um projeto pedagógico em classes de Alfabetização”, de Melgarejo (2013), objetivou a análise de efeitos e implicações de um projeto pedagógico que visava instituir a proposta de Educação Integral da Rede Municipal de Ensino (RME) no contraturno escolar, em classes de alfabetização de uma escola municipal de Porto Alegre. A

metodologia aplicada foi um trabalho investigativo que assumiu a configuração de um estudo de caso. Os resultados obtidos apontaram que esse projeto, tal como está sendo desenvolvido, vem alcançando bons resultados devido ao ambiente alfabetizador atraente e a didática produtiva; no entanto, constata-se que essa abordagem teórico-metodológica precisa ser estendida para as salas de aula de ensino regular.

A pesquisa “Diferenças culturais, cotidiano Escolar e práticas pedagógicas”, de Candau (2011), teve por objetivo analisar diferentes concepções presentes nas práticas pedagógicas, assim como, a partir de alguns resultados de pesquisas, identificar aspectos que permitam oferecer aos educadores e educadoras contribuições para trabalhar este tema no cotidiano escolar. A metodologia empregada foi à pesquisa bibliográfica, alicerçada em Antônio Flávio Barbosa Moreira, Luiza Cortesão, José Gimeno Sacristán, entre outros. De acordo com os resultados, foi possível detectar, nesta pesquisa, os embriões de práticas educativas mais sensíveis às diferenças que emergem com maior força e visibilidade no cotidiano escolar, além de esclarecer o papel da escola para a viabilização e a superação das diferenças culturais e garantir um padrão comum estabelecido para todos os alunos.

O artigo “Educação e diversidade cultural: o impacto da Cultura popular no espaço escolar”, de Souza (2009), visou analisar a escola e a legislação brasileiras abordando as políticas educacionais que buscam assegurar práticas educativas que incorporem as manifestações da cultura popular brasileira. Buscou-se, com esse trabalho, apontar algumas questões relacionadas à formação de professores e quais seriam os obstáculos que impediriam tantos educadores de aplicarem práticas educativas que contemplem a presença das manifestações da cultura popular nas escolas. Para tanto, a autora fez uso de pesquisa bibliográfica valendo-se, para isso, principalmente das ideias de Gramsci, Paulo Freire, Edgar Morin, Moacir Gadotti e Ana Mae Barbosa, e obteve como conclusão de seu trabalho que a escola precisa ser pensada como espaço que priorize o acesso à cultura, possibilitando a formação de cidadãos plenos. Além disso, foi indicado que para que ocorram mudanças em relação à educação e diversidade cultural, mais do que nunca, é necessário valorizar os educadores engajados em enaltecer a diversidade cultural, que desejam e buscam mudanças diante do modelo oferecido atualmente. Ainda, é preciso dar esperança aos educadores que estão desacreditados.

Considerando os objetivos específicos deste trabalho e os artigos selecionados no levantamento bibliográfico, propusemos, a seguir, 02 tópicos de discussão sobre: a) abordagens que parecem eficientes para o estímulo do aprendizado; b) como os professores podem desenvolver habilidades necessárias para a abordagem eficaz de estímulo da aprendizagem. Os tópicos foram fundamentados com base nas contribuições identificadas em cada artigo.

## **11.4 Abordagens que parecem eficientes para o estímulo do aprendizado**

O artigo de Gonçalves e Frazão (2019, p. 94) descreve a importância das brincadeiras, jogos, arte e música para o processo de ensino e estruturação do aprendizado. De acordo com as

autoras, “brincar é necessário. É por intermédio das brincadeiras que as crianças podem descobrir o mundo, se comunicarem e se inserirem em um contexto social”. Assim, o lúdico, quando utilizado de maneira prazerosa, pode tornar a criança mais segura por respeitar seu desenvolvimento natural ao permitir seu envolvimento com diversas formas de brincadeiras; estimulando a vontade de aprender com alegria e prazer. Diante disso, notamos que as atividades lúdicas são uma estratégia metodológica, que podem enriquecer e inovar as metodologias utilizadas pelos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Na pesquisa de Reis e Mendes (2018), nota-se a utilização das Tecnologias Digitais no ambiente escolar como auxílio à mediação pedagógica. Nessa pesquisa, ficou evidente que um dos maiores desafios enfrentados pelos professores é a insegurança quanto à utilização da tecnologia na mediação pedagógica. Além disso, os docentes que mais utilizam as Tecnologias de Comunicação e Informação (TICs), em favor da educação, são aqueles que possuem uma experiência educacional significativa, que fazem uso dos instrumentos tecnológicos e das plataformas digitais em sua vida pessoal e social. Por fim, o artigo destaca que a tecnologia pode ser utilizada em sala de aula “para facilitar e criar mais oportunidades de interação e aprendizagem colaborativa.” (REIS; MENDES, 2018, p. 313).

A pesquisa de Guerch (2017) destaca a importância da construção dos saberes que o docente constrói com seus colegas de profissão, com os alunos e a sociedade durante a vida profissional, visto que:

O exercício da docência supõe necessariamente um processo de formação permanente e que estimule os profissionais a serem protagonistas nesse processo de (re) significação de concepções culturais e históricas ainda muito arraigadas às discriminações (GUERCH, 2017, p. 1).

Ou seja, compreendemos que a formação continuada dos educadores é capaz de se tornar uma ferramenta importante e eficiente para o estímulo do aprendizado, pois, a partir dela, os docentes terão a oportunidade de construir os saberes necessários que poderão torná-los capazes de atender a demanda da escola que atualmente se tornou multidisciplinar e plural.

A pesquisa de Pais e Sakate (2014) descreve que a realização da formação continuada de professores, através do método de educação à distância, poderá proporcionar experiências significativas que, potencialmente, permitirá ao educador, o contato e a descoberta com o uso da tecnologia na educação. Isto poderá facilitar a utilização destes em sala de aula, visto que mudanças significativas nas práticas escolares, por meio da utilização das tecnologias digitais, se potencializam na medida em que o professor vivencia novas conquistas em sua própria formação. No entanto, nesse artigo, não há uma descrição direta a abordagens específicas para o estímulo ao aprendizado.

O artigo de Melgarejo (2013) discorre sobre o projeto “Aprender Brincando”, que demonstra como um ambiente lúdico pode impactar positivamente na construção de aprendizagens significativas. Assim, de acordo com a autora, o “ambiente exerce força sobre nossa forma de sentir e aprender o que está ao nosso redor. Por isso, a sala de aula precisa ser

pensada como o espaço físico que acolhe disposto para o trabalho” (*Ibid.*, p. 6). Dessa forma, este trabalho argumenta que um ambiente alegre e descontraído, porém, focado na aprendizagem, na afetividade e relacionamentos interpessoais, teriam o potencial de viabilizar mais facilmente a formação de sujeitos críticos e autônomos.

Candau (2011) apresenta como a aceitação da diversidade poderia colaborar para o desenvolvimento dos processos de ensino/aprendizagem de modo individualizado. A autora considera que as diferenças sociais, religiosas, econômicas, entre os alunos, deveriam fazer parte da cultura escolar que atualmente é padronizadora. Tal atitude, em tese, contribuiria para os processos de diálogo entre diferentes conhecimentos e saberes que promoveriam meios de diferenciação pedagógica e combate ao preconceito e discriminação no contexto escolar, podendo, assim, contribuir para a formação do sujeito.

O artigo de Souza (2009) argumenta que a cultura popular brasileira poderia ser utilizada como artifício educacional para uma formação conectada com a realidade dos alunos, visto que, no Brasil, há uma grande diversidade cultural. Caberia ao educador trabalhar de maneira descritiva o elemento cultural, trazendo para a sala de aula a historicidade, a incidência e o significado para o grupo social ao qual a manifestação pertence e, a partir daí, propor sua vivência. Tal tática contribuiria para a formação mais humanizada dos educandos.

Dessa forma, notamos que existem diversas abordagens que, se utilizadas pelos educadores, podem contribuir para que seus alunos se envolvam no processo educativo e de aprendizado. Percebemos também que a aplicabilidade de tais ações envolve geralmente baixos investimentos ou aquisições, além de não depender de uma estrutura física escolar ideal, podendo, assim, serem utilizadas em um grau maior ou menor nas salas de aula dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

## 11.5 Como os professores podem desenvolver habilidades necessárias para a abordagem eficaz de estímulo da aprendizagem

Gonçalves e Frazão (2019, p. 104) descrevem que seria importante se os “profissionais tivessem mais tempo, recursos e capacitações para se dedicar a aprender mais e a como trabalhar o lúdico mais frequentemente em suas aulas”. Nesta citação, destacam-se alguns dos desafios encontrados pelos docentes para a utilização do lúdico em sala de aula; todavia, compreende-se que seria importante ao educador buscar conhecer abordagens lúdicas através de formação continuada, pesquisas e troca de experiências com outros profissionais que utilizam tais abordagens.

A pesquisa de Reis e Mendes (2018, p. 303) apresenta algumas abordagens que os docentes podem utilizar em sala de aula “independentemente da estrutura tecnológica da escola”. Esse artigo argumenta que os professores, em suas abordagens educativas, poderiam utilizar plataformas educacionais e *softwares*, muitas vezes disponibilizados por fundações educacionais,

que consistem no uso de inovações tecnológicas (destaque para o *Smartphone*) do cotidiano das pessoas, com objetivos educacionais. Outro recurso que poderia ser utilizado são as produções audiovisuais, em que o aluno ou grupo produziram um vídeo em complemento à determinada matéria e compartilharia(m) este com a turma para posterior reflexão.

De acordo com Guerch (2017), o exercício da docência envolve mais do que o conhecimento do conteúdo da disciplina para ensinar, é preciso, ainda, desenvolver um saber social, que se desenvolve a partir da perspectiva da pluralidade (saberes da formação profissional, disciplinares, curriculares e experimentais) e é produzido desde a formação do profissional se estendendo até as interações entre docentes e entre alunos e educadores. Dessa forma, os diversos saberes:

Devem estar articulados na formação, contemplando a noção de que o docente ao construir seu saber o faz de forma interligada com a realidade e suas vivências, exigindo do professor capacidade de dominar, integrar e mobilizar tais saberes enquanto condição para sua prática, haja vista que o docente não é constituído apenas da formação técnica, mas pela prática diária que vai moldando sua atuação, reforçando a necessidade de boa relação do docente com seu ambiente de trabalho até as informações que permeiam essa construção cotidiana do saber (GUERCH, 2017, p. 13).

Assim, verificamos que o artigo expõe que os professores os quais se mantêm abertos à formação continuada e ao diálogo com todos os demais atores envolvidos na educação, possivelmente conseguiriam desenvolver habilidades necessárias para a abordagem eficaz de estímulo da aprendizagem no ambiente diverso da escola. Dessa forma, nota-se que a interação do professor com seus pares e alunos poderia contribuir para o desenvolvimento do exercício da docência.

A pesquisa de Pais e Sakate (2014) destaca sobre a realização de uma formação continuada de professores que proporcione, a estes, experiências significativas com a educação a distância. Esse contato, com os recursos digitais através da educação à distância, pode proporcionar aos educadores segurança e aplicabilidade dos aparatos tecnológicos no fazer pedagógico ao implantá-las em sala de aula. Assim, percebemos que o envolvimento do educador e a utilização em seu dia a dia podem contribuir para o uso desses recursos com fins educativos.

Melgarejo (2013) argumenta que, nas reuniões pedagógicas ou durante a formação continuada, deveria haver o compartilhamento de experiências e práticas que proporcionem o desenvolvimento de atividades que contemplem ações didáticas planejadas, estimulando a participação ativa dos alunos no aprendizado, ao mesmo tempo em que se cria um ambiente acolhedor e lúdico. Sendo assim, compreende-se que a troca de experiências entre os professores poderia elevar o nível da educação oferecida no sistema público.

Candau (2011) observa que a escola precisa reconhecer e criar subsídios que visem trabalhar as diferenças e transformá-las em 'vantagem pedagógica' e, para isso, a autora destaca que, durante a formação continuada, seria valioso pautar a forma como lidar com as diferenças que ocorrem em sala de aula, abarcando a maneira como os docentes devem se posicionar diante

de questões referentes às diferenças. O artigo destaca que a educação não deveria partir da igualdade, mas sim, reconhecer que somos diferentes, pois o professor deveria estar sensível ao que acontece no dia a dia, entre outros. Também é enfatizado que, durante as formações continuadas, seria vantajoso destacar a valorização do diálogo em sala de aula e estabelecer estratégias pedagógicas voltadas para o trabalho com diferentes linguagens, utilizar estudo/trabalho em grupos, por exemplo. Nesse artigo, nota-se que seria importante o educador se basear nas suas ações educativas para a diferença, pois, assim, supostamente, haveria mais eficácia no envolvimento dos alunos.

Souza (2009) destaca que a participação em cursos de autoformação em artes, que não ofereçam diplomas de graduação ou pós-graduação, poderia contribuir para que o professor se inteirasse e aprofundasse na cultura popular regional. Tais cursos serviriam para o estímulo, para a fomentação de reflexões acerca da cultura popular e das práticas educativas. E, dessa maneira, percebe-se que a formação pessoal e continuada do professor pode contribuir para que este traga, para a sala de aula, elementos culturais que estimulem seus alunos, por estarem presentes em suas realidades.

Podemos perceber, após análise dos trabalhos acima, que os professores possuem um papel central no desenvolvimento das habilidades necessárias para uma abordagem eficaz de estímulo da aprendizagem. Notamos que este contribuirá com o aprendizado de seus alunos ao se tornar um profissional inquieto e em constante formação e aperfeiçoamento profissional. Além disso, observamos que o oferecimento regular da formação continuada significativa, pela instituição de ensino, também contribuirá para que os educadores aprimorem suas abordagens educativas.

## 11.6 Considerações finais

Este trabalho objetivou identificar quais ações e práticas educativas podem ser desenvolvidas em sala de aula para estimular o interesse e o aprendizado de alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Ao analisar a complexa relação de ensino e aprendizagem existentes nas salas de aula, em um momento histórico no qual a tecnologia exerce grande influência na sociedade, notamos que existem muitas maneiras que parecem eficazes e que são capazes de estimular o aprendizado em uma geração bastante impactada pelos recursos digitais. Foi possível perceber, com esta pesquisa, que a partir de algumas ações, atitudes, práticas e abordagens como, por exemplo, a troca de experiências e reflexões entre os professores, a consideração da multiplicidade e realidade dos alunos, a utilização de instrumentos tecnológicos – inclusive os já utilizados pelos alunos –, a arte, a música, os jogos etc., podem ser utilizados para estimular o aprendizado. Além disso, enfatizamos que a adoção de elementos lúdicos e de brincadeiras, que possibilitem a transformação da sala de aula em um ambiente rico pedagogicamente, pode contribuir para que o aluno se envolva com o próprio processo educativo, podendo ser uma prática estimulante a este.

Neste sentido, parece-nos que existem várias práticas e abordagens as quais podem ser utilizadas com relativo sucesso ao se buscar estimular os alunos para que se envolvam no processo educativo e aprendizado. Contudo, é bastante significativo citar que todos os artigos discutidos neste estudo apontam que o professor tende a continuar sendo o elemento chave no estímulo educativo dos alunos. Outro ponto que merece destaque é o fato de que, possivelmente, a utilização de apenas uma abordagem que vise estimular o aluno, quanto ao aprendizado, talvez não seja suficiente para envolvê-lo com a educação. Dessa forma, cabe aos professores, enquanto profissionais comprometidos (ético, político e socialmente), buscarem ampliar seus métodos, práticas e abordagens educativas e utilizá-las em conjunto. Ressaltamos, ao docente, a importância de refletir sobre suas práticas educativas, objetivando encontrar diferentes caminhos para estimular o aprendizado junto aos alunos.

Diante disso, entendemos que os professores, por serem profissionais em constante formação, necessitam de apoio e formação continuada para construir e ampliar sua base de conhecimentos para o ensino (SHULMAN, 1997). Considerando os múltiplos fatores que envolvem o trabalho docente; visto que a formação inicial não dá conta de abranger todas as demandas atribuídas ao professor e propiciar o desenvolvimento de conhecimentos contextualizados, situados na prática (MARCELO, 2009). Desse modo, não basta ter somente o domínio de técnicas para ensinar, é necessário o desenvolvimento de práticas docentes que estimulem o aprendizado do aluno, alicerçadas em um amplo cabedal de diferentes tipos de conhecimentos, tanto específicos, quanto pedagógicos.

## Referências

- ALMEIDA, P. **Temos escolas do Século XIX com professores do Século XX para alunos do Século XIX**. 2017. Disponível em: <<https://omirante/seminario>>. Acesso em: 13 de mai. 2021.
- BELLONI, M. L. **O que é mídia-educação**. 3. ed. Coleção polêmicas do nosso tempo. Campinas: Autores Associados, 2009.
- BOCCATO, V. R. C. Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação. **Rev. Odontol. Univ.**, São Paulo, v. 18, n. 3, 2006.
- CANDAU, V. M. F. Diferenças Culturais, Cotidiano Escolar e Práticas Pedagógicas. **Currículo sem fronteiras**, v. 11, n. 2, p. 240-255, jul/dez. 2011.
- FALKEMBACH, G. A. M. **O Lúdico e os Jogos Educacionais**. 2006. Disponível em: <<https://encurtador.com.br/ktPQ7>>. Acesso em 15 mai. 2021.
- FONTOURA, C. F.; STOBÄUS, C. D.; MOSQUERA, J. J. O Docente como modelo de relações afetivas motivadoras para aprendizagens positivas. **Revista 31**, v. 16, p. 72-88, 2011.

- GONÇALVES, D. S.; FRAZÃO, L. V. V. D. A ludicidade no processo ensino aprendizagem. **Revista Educação, Saúde & Meio Ambiente**, v. 2, Ano 3, n. 6, 2019.
- GUERCH, C. A. Formação docente para a diversidade: um saber plural. **Educar**, Curitiba, n. 29, p. 207-221, Editora UFPR, 2017.
- LIMA, J. M.; SILVA, J. D.; RABONI, P. C. A. (Org.). **Pesquisa em educação escolar: percursos e perspectivas**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.
- MARCELO, C. A identidade docente: constantes e desafios. **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 109-131, ago./dez., 2009.
- MELGAREJO, E. Z. **Efeitos e Implicações de um Projeto Pedagógico em Classes de Alfabetização**. 2013. Disponível em: <<https://encurtador.com.br/fnvV7>>. Acesso em: 15 de mai. 2021.
- MENDES, K. D. S.; SILVEIRA, R. C. C. P.; GALVÃO, C. M. Revisão Integrativa: Método de Pesquisa para a Incorporação de Evidências na Saúde e na Enfermagem. **Contexto Enfermagem**, Florianópolis, v. 17, n. 4, p. 758-764, Out-Dez, 2008.
- MORAN, J. Mudar a Forma de Ensinar e Aprender - Transformar as aulas em pesquisa e comunicação presencial-virtual. **Revista Interações**, São Paulo, v. 5, p. 57-72, 2000.
- PAIS, L. C.; SAKATE, M. M. Produção didática de professores e as tecnologias digitais em sala de aula. **Revista Diálogos Educacionais**, Campo Grande, v. 5, n. 2, p. 117-132, 2014.
- QUERINO, M. F. **Aceleração da Aprendizagem: a redescoberta do prazer de aprender**. 2008. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2627>>. Acesso em: 12 de mai. 2021.
- REIS, V.; MENDES, G. M. L. De iniciantes a vanguardistas: o uso de tecnologias digitais por jovens professores. **HOLOS**, Ano 34, v. 1, 2018.
- SHULMAN, L. S. Knowledge and teaching foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**, v. 57, n. 1, p. 1-22, 1987.
- SOUZA, A. C. B. Educação e diversidade cultural: o impacto da Cultura popular no espaço escolar. **Revista Extraprensa**, v. 2, n. 2, p. 1-21, 2009.
- WALBERG, H. J.; PAIK, S. **Práticas Educativas Eficazes – Academia Internacional de Educação**. Departamento Internacional de Educação. França: UNESCO, 2000.

# 12

## A CONTRIBUIÇÃO DA PSICOMOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

Taylise Peixoto Ometto  
Joelma dos Santos Bernardes

### 12.1 Introdução

O trabalho apresentado partiu da experiência como monitora de uma creche com crianças pequenas de 0 a 3 anos e 11 meses de idade, do Berçário ao Maternal, onde foi possível apreciar vários momentos do crescimento e desenvolvimento corporal, intelectual e pessoal de todos os alunos, o que iniciou a motivação do interesse pelo tema.

A primeira manifestação de vida do ser humano é pelo movimento, desde seu desenvolvimento intrauterino. O primeiro contato do ser humano com o mundo a sua volta é pelo movimento, através de gestos, olhares, toques, emoções, para posteriormente iniciar a aprendizagem da linguagem verbal.

As crianças da Educação Infantil se desenvolvem em diversas áreas, sendo que a psicomotricidade auxilia neste processo, pois é uma ciência que busca conhecimento de várias ciências, e a partir do corpo visa o desenvolvimento global do indivíduo, auxiliando-o a obter autoridade sobre o próprio corpo, entre diversas outras habilidades futuras.

De acordo com os autores Mendonça e Rodrigues (2018):

Psicomotricidade é uma área de intervenção corporal destinada aos profissionais da saúde (fundamentalmente psicólogos, fonoaudiólogos, fisioterapeutas) e da educação (professores da educação infantil, ensino fundamental, professores de educação física); atua, portanto como uma prática terapêutica e educacional. (MENDONÇA; RODRIGUES, 2018, p. 217).

Algumas das funções da psicomotricidade na Educação Infantil como prática pedagógica são as de socializar, estimular, auxiliar, avaliar e desenvolver a criança de forma global.

Discorrer sobre este tema é imprescindível na vida dos profissionais da educação para que compreendam que esta prática na Educação Infantil seja necessária, principalmente por ser um recurso facilitador na obtenção das aprendizagens e do desenvolvimento que se espera dos educandos. Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI (BRASIL, 1998, p. 11), a Educação Infantil é a porta para o desenvolvimento, pois “a sociedade está mais

consciente da importância das experiências na primeira infância, o que motiva demandas por uma educação institucional para crianças de zero a seis anos”.

Quando o professor aplica atividades psicomotoras em sala de aula, a criança realiza brincadeiras que desenvolvem a capacidade motora, fortalecem a orientação espacial, expandem sua interação social e muitas outras habilidades imprescindíveis para o crescimento saudável do ser humano.

Pessanha, Cordeiro e Pinto (2015, p. 19) afirmam que “é de grande importância analisar a psicomotricidade como parte integrante do processo de aprendizagem, uma vez que cresce a cada dia o índice de alunos com dificuldades de aprendizagem”. Desta forma, esta pesquisa visa apresentar estudos e afirmações de autores renomados acerca da psicomotricidade durante a etapa da Educação Infantil, para que o educador tenha acesso a mais um material significativo com a intenção de verificar a importância excepcional desta prática na aprendizagem e evolução do aluno.

Nesse sentido, o termo psicomotricidade apareceu no início do século passado, com os trabalhos do neuropsiquiatra Ernest Dupré que, de acordo com Negreiros, Souza e Moura (2018, p. 133), “em 1907 utilizou esse termo para evidenciar o paralelismo psicomotor, a junção entre o desenvolvimento da motricidade, inteligência e afetividade”. Ao nascer, o ser humano apresenta capacidades motoras limitadas, o corpo ainda estará se habituando ao novo ambiente e irá explorar suas capacidades físicas ao longo dos meses e anos seguintes. Assim, o humano aprende e se desenvolve durante toda a sua vida, a sua base de aprendizagens é realizada através de diversas experiências com o meio e consigo mesmo na infância.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a Lei nº 9.394, traz em seu artigo 29 que: “A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos de idade em seus aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996, p. 11).

O bebê e a criança merecem total respeito como indivíduos, e percebidas como um sujeito único. Devem ter seus direitos garantidos a fim de receber todos os cuidados necessários ao seu crescimento saudável.

Diante da pertinência da psicomotricidade no amadurecimento significativo da criança pequena, qual a importância da aplicação de suas práticas nas aulas da Educação Infantil?

Este artigo tem como objetivo descrever a importância da contribuição da psicomotricidade na Educação Infantil para o desenvolvimento da criança. E como objetivos específicos: pesquisar as definições e concepções de psicomotricidade através de revisão bibliográfica; explicar como a psicomotricidade contribui para a aprendizagem, desenvolvendo capacidades afetivas, cognitivas e motoras; descobrir quais os fatores psicomotores que podem ser desenvolvidos na Educação Infantil.

A metodologia utilizada no estudo é a pesquisa bibliográfica seguido da classificação e categorização dos dados levantados com a finalidade de descrever e compreender o que o campo científico trata sobre a temática investigada (LÜDKE; ANDRÉ, 2013; MORAES, 1999).

Na seção seguinte é apresentado o desenvolvimento da pesquisa e as análises realizadas para alcançar o objetivo da pesquisa.

## 12.2 Desenvolvimento

Esta seção tem a finalidade de apresentar aos leitores os procedimentos metodológicos efetuados para a execução deste artigo, elaborado por meio da coleta de dados de diversos artigos científicos publicados em periódicos e livros científicos. Ademais, apresentar as análises realizadas a partir da coleta nas pesquisas bibliográficas do objeto de pesquisa.

A metodologia aplicada para alcançar os objetivos foi a pesquisa bibliográfica. A partir dela foi realizado como procedimento metodológico uma revisão da literatura seguido da análise de conteúdo. A primeira tem a finalidade de levantar quais foram os conhecimentos sobre a psicomotricidade em livros e periódicos. Já a segunda, tem a finalidade de classificar e categorizar os dados levantados para compreender o que o campo científico trata sobre a temática investigada (LÜDKE; ANDRÉ, 2013; MORAES, 1999).

Uma pesquisa bibliográfica fundamenta teoricamente o objeto de estudo, reunindo referências de diferentes autores para fornecer embasamento teórico, em busca de um trabalho completo. Nesse sentido, Preti (2006) relata que o objetivo dela é conhecer e analisar as principais contribuições teóricas existentes sobre determinado assunto, tema ou problema. A pesquisa pode ser realizada por livros, teses, revistas, periódicos, artigos e dicionários, em busca da exposição de uma análise crítica e reflexiva na escrita.

Desta forma, os procedimentos metodológicos escolhidos para a pesquisa visam obter a possibilidade de acesso às experiências de autores que já pesquisaram bastante sobre o assunto, e desta maneira, expor, descrever e dialogar entre as diversas descobertas desses autores, fundamentando e complementando o projeto com bases teóricas fidedignas.

Inicialmente foram realizadas buscas de artigos pelo Portal de Periódicos da CAPES, que ao inserir o descritor “psicomotricidade na Educação Infantil” foram encontrados 42 artigos, muitos deles da área de atuação da saúde ou da educação física. Desta forma, foram selecionados três por terem proximidade com a área investigada. Ao aplicar o segundo descritor “psicomotricidade”, foram encontrados 133 artigos, porém muitos eram de outra área de atuação, desta forma, foram selecionados quatro importantes artigos na área investigada. Com o terceiro descritor “motricidade infantil”, os resultados da busca foram de 456 artigos, porém nenhum artigo foi selecionado, pois, todos os temas abordados eram específicos das áreas de atuação da saúde e de educação física.

Posteriormente, foi realizada uma busca no *SciELO* inserindo o descritor “psicomotricidade na Educação Infantil”, surgiram apenas dois artigos, sendo um em língua espanhola, desta forma o selecionado foi o de língua portuguesa. Ao inserir na pesquisa a palavra “psicomotricidade”, foram encontrados 20 resultados, sendo que alguns são redigidos em língua espanhola, outros eram da área de atuação da saúde e alguns abordavam a importância da psicomotricidade para pessoas com deficiência física. Assim, foi selecionado apenas um artigo pertinente à área educacional. Com o descritor “motricidade infantil”, os resultados da busca foram 51 artigos em língua portuguesa disponíveis, porém novamente a maioria apresentava temas de outra área da atuação, como a psicologia e educação física, assim, apenas um artigo foi selecionado.

Foram selecionados e incluídos os artigos que apresentavam seus conteúdos com a área de atuação educacional, de língua portuguesa, de outras línguas que estivessem traduzidas para o português, e de acordo com a temática deste artigo. Foram excluídos os artigos específicos com área de atuação da saúde, psicologia, educação física e de outras línguas estrangeiras (sem tradução para o português). Ademais, após leitura dos textos foi possível encontrar novos artigos, livros e referenciais interessantes para a temática psicomotricidade na Educação Infantil, que posteriormente também foram utilizados neste trabalho, como o livro de Fonseca (1995) intitulado “Manual de Observação psicomotora: Significação psiconeurológica dos fatores psicomotores”, o livro de Le Boulch (1985) de nome “O desenvolvimento psicomotor: do nascimento até 6 anos – a psicogenética na idade pré-escolar” e o livro da autora Velasco (1996) intitulado “Brincar: O Despertar Psicomotor”.

Concluindo, foram coletados ao todo dez artigos, nas duas bases de dados. Foi possível constatar que existem artigos semelhantes quanto às definições e concepções de psicomotricidade, alguns de pesquisa de campo, outros relatando teorias, porém todos contribuíram positivamente para a obtenção de saberes importantes sobre a psicomotricidade. A exploração e leitura dos títulos selecionados durante as pesquisas acrescentaram muito na investigação e produção de conhecimento sobre o tema, auxiliando nos momentos de escrita deste artigo. O primeiro resultado alcançado, a partir da pesquisa bibliográfica, foram os fatores, também chamados de elementos divididos em categorias e suas descrições levantadas nos livros e artigos estudados que tratam sobre psicomotores pode ser observada no Quadro 12.1.

#### Quadro 12.1 – Fatores (ou elementos) psicomotores.

CATEGORIAS	DESCRIÇÃO DAS CATEGORIAS
Tonicidade	Tem papel fundamental no desenvolvimento motor, pois gera a tensão ou relaxamento muscular necessária para realizar as ações.
Equilíbrio	O equilíbrio pode ser dinâmico ou estático, com destreza para sustentar o corpo, trabalhando sua postura e atenção.
Lateralidade	Dominância ou predomínio motor das partes que integram os lados dos corpos; direito e esquerdo.
Noção corporal	Consciência de seu próprio corpo e suas partes, ao interagir com o meio.
Estrutura espaço-temporal	A estrutura espacial é a orientação do corpo no espaço ou local, enquanto a estrutura temporal é a habilidade de perceber o tempo, períodos e sequência de acontecimentos.
Coordenação Motora Global	Envolvem os grandes músculos e equilíbrio, permitindo movimentos amplos do corpo.
Coordenação Motora Fina	Envolve a destreza de utilizar de forma eficaz os pequenos músculos.
Coordenação Óculo-manual	Controle ocular que acompanha os gestos das mãos, ou seja, ações que requerem o uso simultâneo dos olhos e mãos, em harmonia com o movimento.

Fonte: elaboração própria (2021).

A partir do Quadro 12.1, ao analisar os materiais coletados, pode-se salientar que nos primeiros anos de vida a criança necessita adquirir um amplo repertório de habilidades motoras para possibilitar o domínio de seu corpo. Desta forma, diversas atividades psicomotoras podem ser realizadas com esta finalidade, como por exemplo; engatinhar, andar, correr, saltar, se equilibrar em um determinado ponto, rolar, escalar, arremessar bola, arremessar pedras, chutar, encaixar peças, desenhar, pintar, recortar etc.

Em seus estudos, Rebelo *et al.* (2020), tratam acerca da relação entre as habilidades motoras e a idade da criança, de 12 a 46 meses. Apresentando reflexões acerca das variáveis que envolvem a práxis educativa, como as diferenças das habilidades motoras globais (como andar, correr, pular e rodar) e as habilidades motoras finas (como pegar com as mãos, realizar movimentos de pinça com os dedos, desenhar, pintar e tocar instrumento musical).

Sacchi e Metzger (2019) relataram que a psicomotricidade favorece os aspectos físicos, mentais, afetivo-emocionais e socioculturais das crianças, sendo que o estímulo do desenvolvimento motor também irá auxiliar nos momentos da leitura e escrita posteriormente, pois diversas atividades psicomotoras desenvolvem a coordenação motora. Os estudos apresentados por Sacchi e Metzger promoveram momentos reflexivos, inclusive quando descreveram que

a psicomotricidade deveria ocupar um lugar de destaque na educação infantil e na formação dos professores, não só como um conteúdo importante para dar suporte à aprendizagem, mas também como instrumento de construção de unidade corporal, identidade e conquista da autonomia intelectual e afetiva das crianças (SACCHI; METZGER, 2019, p. 107).

Os professores de Educação Infantil deveriam ser mais bem preparados em suas graduações e estudos acerca das vantagens da psicomotricidade no progresso do educando.

O educador deve proporcionar os corretos espaços e materiais para as atividades realizadas, atuando como mediador e facilitador das oportunidades de aprendizagem oferecidas. Deve planejar as melhores maneiras de direcionar as atividades lúdicas e psicomotoras de acordo com o currículo da escola e a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017).

A ideia de Benetti *et al.* (2018) foi a de constatar, através da investigação qualitativa, a percepção que oito professoras pré-escolares têm sobre psicomotricidade e Educação Infantil, verificando se as educadoras possuem conhecimento aprofundado sobre o assunto. Os resultados demonstraram que as participantes da pesquisa não possuíam entendimento suficiente sobre a temática, e não executavam atividades específicas com foco na educação psicomotora.

Benetti *et al.* (2018) afirmam que

O campo da Psicomotricidade deveria ser amplamente difundido, ganhando respeito e atenção, principalmente dos gestores da Educação Infantil, para que possa realmente ser posta em prática junto à educação formal, sendo trabalhada de maneira consciente e comprometida não apenas pelos docentes, mas por toda a instituição (BENETTI *et al.*, 2018, p. 604).

É muito importante que os profissionais da educação sempre busquem conhecimentos, capacitações e maneiras diferentes de ensinar, inclusive através de formação continuada, em busca de um desenvolvimento completo de seu aluno; corpo e mente.

Carvalho (2003, p. 85) relata que a psicomotricidade trabalha como coadjuvante das aprendizagens escolares ao “proporcionar tanto a descoberta do mundo exterior, das coisas, do mundo objetivo, quanto à descoberta do mundo interno, o autoconhecimento, a auto-organização, sendo ambos preciosos para o desenvolvimento humano”. Nesse sentido, pode-se compreender que um professor da Educação Infantil pode se tornar um psicomotricista se assim desejar se especializar nesta área, assim estará apto para realizar atividades específicas em busca dos desenvolvimentos corporais, sensoriais e globais. Este profissional é capaz de exercer suas funções em diversas áreas; educacional, hospitalar, empresarial e outras.

De acordo com a Associação Brasileira de Psicomotricidade (ABP):

O Psicomotricista é o profissional que age na interface saúde, educação e cultura, avaliando, prevenindo, cuidando e pesquisando o indivíduo na relação com o ambiente e processos de desenvolvimento, tendo por objetivo atuar nas dimensões do esquema e da imagem corporal em conformidade com o movimento, a afetividade e a cognição (ABP, on-line).

De acordo com Assunção, Viana e Carvalho (2015), a música pode ser amplamente utilizada nas atividades de intervenção pedagógica que visam explorar a psicomotricidade dos alunos. Assim, para os autores, alguns pontos psicomotores podem ser favorecidos com a música.

A música instiga sensações e sentimentos humanos, e pode ser utilizada para promover momentos de socialização dentro ou fora de sala de aula. Através dela e de seus inúmeros ritmos, é possível trabalhar o equilíbrio, a lateralidade e a coordenação de movimentos. Assunção, Viana e Carvalho (2015, p. 114) afirmam que “os alunos precisam de ritmo para ler, para escrever, e assim, gradativamente desenvolvem a coordenação motora, a motricidade e noções espaciais, além de auxiliar o trabalho com idiomas”.

As atividades musicais podem facilitar que as crianças interpretem, raciocinem e se relacionem com o mundo em que vivem, por isso diversas instituições escolares da etapa de Educação Infantil utilizam músicas, brincadeiras musicais e poesias cantadas nos seus planejamentos pedagógicos, realizando movimentos e atividades corporais em sala de aula, como um recurso lúdico em busca de um ensino de qualidade.

Segundo Benetti *et al.* (2018):

A psicomotricidade é reconhecida como uma ciência que muito tem a contribuir para o desenvolvimento humano, em todas as suas etapas, da infância à velhice, e em toda sua complexidade, pois afeto, cognição e movimento são inseparáveis e fazem parte da condição humana. (BENETTI *et al.*, 2018, p. 604).

Constata-se que realizar atividades psicomotoras com os alunos da Educação Infantil é essencial para a sua evolução como indivíduo, trazendo diversos benefícios para seu

desenvolvimento corporal, cognitivo e pessoal ao longo de toda a sua vida. O movimento influencia na maturação do sistema nervoso da criança, assim ela aprende sobre o mundo a sua volta através de seu próprio corpo.

**Quadro 12.2** – Relação entre as categorias e suas descrições.

CATEGORIAS	DESCRIÇÃO DAS CATEGORIAS
Concepções de psicomotricidade	Nove artigos destacam as diversas concepções de psicomotricidade que se concretizaram ao longo dos anos, por diversos estudiosos da área.
Educação psicomotora	Cinco artigos destacam que aliar a psicomotricidade nas atividades pedagógicas diárias dos alunos contribui no desenvolvimento, desta forma, a educação psicomotora é indispensável.
O desenvolvimento psicomotor e a aprendizagem	Cinco artigos destacam algumas atividades psicomotoras que podem ser aplicadas aos alunos em prol de sua evolução na aprendizagem.
Fatores (ou elementos) psicomotores	Cinco artigos destacam os fatores corporais que podem ser desenvolvidos através de atividades psicomotoras na Educação Infantil.
A psicomotricidade e a música	Apenas um artigo destaca que a expressão musical age ativamente na mente, pois através da música a criança pode expressar sentimentos e emoções.

Fonte: elaboração própria (2021).

Ao aprofundar as análises nos 10 artigos, a categorização realizada através dela foi com o propósito de identificar relações entre eles, e assim, buscar descrever a importância da contribuição da psicomotricidade na Educação Infantil para o desenvolvimento da criança. As categorias e suas descrições podem ser observadas no Quadro 12.2. A seguir são apresentadas as análises a partir de categorias que ao longo da investigação apresentaram relação de aproximação e afinidade nos dados levantados (MORAES, 1999).

## 12.3 Categorização

### 12.3.1 Concepções de psicomotricidade

Os artigos levantados nas plataformas de busca Portal de Periódicos da CAPES e *SciELO* tiveram uma predominância em definir concepções do termo psicomotricidade. Nove, dos dez artigos analisados, apresentaram suas definições. Todas as concepções apresentaram uma relação de concordância, algumas apenas de modo a introduzir o tema, para posteriormente especificar o seu foco de estudo.

Sacchi e Metzger (2019) retratam que a psicomotricidade

[...] é uma prática pedagógica que visa contribuir para o desenvolvimento integral da criança no processo de ensino-aprendizagem, dessa forma,

ocupa um lugar importante na educação infantil, favorece os aspectos físicos, mentais, afetivo-emocionais e socioculturais, e busca estar sempre condizente com a realidade dos educandos (SACCHI; METZER, 2019, p. 98).

Almeida (2016, p. 499) alega que “na busca pelo desenvolvimento intelectual infantil, pesquisadores descobriram uma conexão entre o desenvolvimento motor e psíquico das crianças, posteriormente chamado de psicomotricidade”.

Ao pesquisar as definições e concepções de psicomotricidade através de revisão bibliográfica, foi possível constatar que existem diversas elucidações presentes na literatura, convergentes entre si, inclusive se complementando. Uma forma bem simplificada de relatar o significado de psicomotricidade é afirmando que é a integração das funções motoras e psíquicas do ser humano.

### 12.3.2 Educação psicomotora

Ao analisar a quantidade de dez artigos encontrados nas bases de dados, evidencia-se que cinco discutiram a temática utilizando o termo “educação psicomotora” para esclarecer como a psicomotricidade deve estar presente nas instituições escolares.

Negreiros, Souza e Moura (2018) declaram que:

A educação psicomotora deve ser considerada como uma educação de base na educação infantil e séries iniciais. Ela permite o processo de alfabetização e dá condições à criança de tomar consciência de seu corpo, da lateralidade e situar-se no espaço, dominar seu tempo, obter a coordenação de seus gestos e movimentos (NEGREIROS; SOUZA; MOURA, 2018, p. 144).

A psicomotricidade prepara a criança pequena da Educação Infantil para a alfabetização no futuro, pois ao executar atividades motoras o indivíduo adquire conhecimento e domínio de seu próprio corpo. Ao praticar situações que desenvolvem as funções motoras de seus membros superiores, o aluno constrói destreza para dominar os movimentos de suas mãos, por exemplo, e dos movimentos com o lápis no momento da escrita.

Mendonça e Rodrigues (2018) discorrem que:

No campo da educação a Psicomotricidade atua principalmente no desenvolvimento infantil, oportunizando que a criança possa experienciar sua corporeidade, sua individualidade, sua relação com o outro, a comunicação. Essa prática é denominada de Educação Psicomotora; e pode ter modos diferentes de conceber a estimulação do desenvolvimento infantil a partir do seu corpo (MENDONÇA; RODRIGUES, 2018, p. 217).

A partir dos dados encontrados é compreendido que a educação psicomotora na Educação Infantil contribui para a aprendizagem. A prática da psicomotricidade no contexto da educação psicomotora possui diferentes técnicas e abordagens pedagógicas de intervenção. Quando as atividades pedagógicas psicomotoras são devidamente planejadas e preparadas com intencionalidade pelo professor, elas atuam de forma a desenvolver diversas áreas.

### 12.3.3 O desenvolvimento psicomotor e a aprendizagem

Dos dez artigos analisados, destacam-se cinco que afirmaram como a psicomotricidade contribui para o desenvolvimento e aprendizagem do aluno na Educação Infantil, conforme estabelecido nos objetivos específicos deste artigo. Estes autores afirmaram que o desenvolvimento ocorre nas brincadeiras, jogos, socializações e interações realizadas nas instituições escolares.

Pessanha, Cordeiro e Pinto (2015) argumentam que:

Considerando que é através do seu corpo que a criança percebe o mundo a sua volta e que seu desenvolvimento é estabelecido por meio das trocas que ela realiza com o meio, pode-se entender que o estudo sistemático dos elementos básicos da psicomotricidade, constitui-se como pré-requisitos da aprendizagem que poderá ajudar na resolução de problemas ligados às dificuldades de aprendizagem (PESSANHA; CORDEIRO; PINTO, 2015, p. 27).

Benetti *et al.* (2018, p. 520) afirmam que “a escola é o cenário ideal para melhorar as habilidades motoras da criança visando à otimização do desenvolvimento humano”.

O brincar tem papel fundamental na Educação Infantil, pois é uma das maneiras que a criança descobre o mundo a sua volta quando imita, pensa, observa, imagina e executa capacidades motoras e cognitivas. Os dados levantados informam que as atividades psicomotoras realizadas na escola, em forma de brincadeiras, irão propiciar experiências significativas que contribuirão para o desenvolvimento integral do educando.

### 12.3.4 Fatores (ou elementos) psicomotores

Cinco dos artigos analisados destacaram os fatores corporais que podem ser desenvolvidos através de atividades psicomotoras na Educação Infantil. Três destes artigos relataram convergência à definição descrita no livro de Fonseca (1995, p. 98) afirmando que a psicomotricidade “pode ser estudada através de sete fatores como necessidades psicomotoras, são elas: tonicidade, equilíbrio, lateralidade, noção corporal, estruturação espaço-temporal, coordenação (ou praxia) global e fina, e óculo manual”.

Sacchi e Metzger (2019, p. 98) descrevem que existem os fatores psicomotores: “o esquema corporal, a lateralidade, a tonicidade, a orientação espacial e temporal, o equilíbrio e a coordenação motora”.

Os dados do referencial teórico apontam quais são os fatores psicomotores que podem ser desenvolvidos com a prática da psicomotricidade na Educação Infantil, em prol de evoluir diversas habilidades da criança. Tem-se como exemplo: a percepção dos movimentos e funções de seu próprio corpo, formação da identidade e autonomia, interação, socialização, comunicação, conquista da autonomia intelectual, consciência e respeito ao espaço de outras pessoas, entre outras.

### 12.3.5 A psicomotricidade e a Música

Apenas um entre os dez artigos examinados relata a interação entre a psicomotricidade e a música, pois a expressão musical age ativamente na mente, sendo que através da música a criança pode expressar sentimentos e emoções.

A música pode estimular a psicomotricidade de várias formas. Uma delas, muito importante são as brincadeiras cantadas, pois elas exploram a musicalidade, a dança, a dramatização e a improvisação. Elas ajudam a desenvolver a socialização, estimular o gosto pelo movimento, pelo folclore e pelo civismo (ASSUNÇÃO; VIANA; CARVALHO, 2015, p. 115).

Ao analisar os dados levantados é possível constatar que alguns fatores psicomotores podem ser explorados através de atividades e brincadeiras musicais, sendo um recurso facilitador na aprendizagem dos movimentos.

## 12.4 Considerações finais

Dentre as contribuições que o trabalho trouxe ao ser desenvolvido foi para a formação enquanto estudante, e para a atuação profissional ao possibilitar repensar o planejamento de ensino e as atividades voltadas para a psicomotricidade na Educação Infantil. Ademais, um outro ponto de destaque do estudo, é a riqueza da literatura científica que aborda a temática, mostrando a pertinência da temática para a prática docente.

Com esta pesquisa foi pretendido descrever a partir da literatura científica como a psicomotricidade pode ser utilizada para contribuir, de forma positiva e gradativa, as potencialidades de criança da Educação Infantil, desenvolvendo-a em diversos fatores imprescindíveis.

As experiências vivenciadas na primeira infância são muito importantes para auxiliar na formação do ser humano, desta forma a atenção em boas práticas pedagógicas nesta fase deve ser primordial.

O professor deve buscar desenvolver as habilidades psicomotoras de seus alunos, pois é ele que está presente na rotina diária do educando em âmbito escolar, portanto é responsável por grande parte do processo de aprendizagem e crescimento da criança, visando que seu desenvolvimento ocorra em tempo adequado à idade.

Quando o profissional da educação aplica a educação motora de maneira contextualizada em suas aulas, auxilia a criança pequena a ter conhecimento de si mesmo, percebendo o seu próprio corpo e compreendendo seus limites.

Atividades psicomotoras realizadas em sala de aula irão beneficiar a criança em todo o seu processo de ensino aprendizagem na escola no futuro, inclusive em sua formação e autonomia corporal. É na infância que se firmam muitos alicerces que o indivíduo irá utilizar em sua jornada adulta individual e coletiva na sociedade.

A inexistência de um trabalho de qualidade na área motora das crianças poderá acarretar um baixo desenvolvimento motor no futuro, portanto realizar atividades psicomotoras através de

brincadeiras, atividades, músicas, jogos, entre outros, devem estar presentes no dia a dia escolar. Desenvolver a motricidade fina e ampla com atividades psicomotoras, por exemplo, irão auxiliar na capacidade do aluno em ler e escrever nos anos escolares futuros, ou seja, a psicomotricidade auxilia a formar várias bases do aluno.

Ainda existe grande necessidade de estudos específicos sobre a temática e a inclusão da psicomotricidade nas formações acadêmicas de Pedagogia e Letras, para que os futuros educadores sejam realmente formados e informados sobre a importância da aplicação desta prática no dia a dia escolar.

Conclui-se que a psicomotricidade é um recurso facilitador na obtenção de aprendizagens, estimulando o desenvolvimento de capacidades afetivas, cognitivas e motoras ao longo do processo educacional, em prol de uma formação completa e saudável.

## Referências

- ALMEIDA, M. H. L. F. de. O processo ensino/aprendizagem através da educação psicomotora. **Revista Eventos Pedagógicos**, Mato Grosso, v. 7, n. 2, p. 498-510, jun/jul. 2016.
- ABP – Associação Brasileira de Psicomotricidade. **O que é Psicomotricidade**. Disponível em: <<https://psicomotricidade.com.br/sobre/o-que-e-psicomotricidade/>>, Acesso em: 08 de abr. 2020.
- ASSUNÇÃO, F. P.; VIANA, H. B.; CARVALHO, E. G. A. de. Contribuições Psicopedagógicas e musicais para o desenvolvimento psicomotor. **Horizontes** – Revista de Educação, Dourados, v. 3, n. 6, p. 109-118, jul/dez., 2015.
- BENETTI, I. C. *et al.* Psicomotricidade e desenvolvimento: concepções e vivências de professores da educação infantil na Amazônia setentrional. **Estudos Pesquisa em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 2, p. 588-607, 2018.
- BRASIL. **Lei N° 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 1996.
- BRASIL. Ministério da educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. v. 1. Brasília, 1998.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, 2017.
- CARVALHO, E. M. R. de. Tendências da educação psicomotora sob o enfoque Walloniano. **Revista Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, p. 84-89, 2003.
- FONSECA, V. **Manual de Observação psicomotora**: Significação psiconeurológica dos fatores psicomotores. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

- LE BOULCH, J. **O desenvolvimento psicomotor**: do nascimento até 6 anos – a psicogenética na idade pré-escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **A Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U. 2013.
- MENDONÇA, J. G. R.; RODRIGUES, M. Psicomotricidade: o discurso do corpo na escola. **EDUCA – Revista Multidisciplinar em Educação**, Rondônia, v. 5, n. 11, p. 216-226, mai/ago. 2018.
- MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.
- NEGREIROS, F.; SOUZA, C. M. de; MOURA, F. K. L. de. Psicomotricidade e práticas pedagógicas no contexto da Educação Infantil: uma etnografia escolar. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 11, n. 1, jan/abr. 2018.
- PESSANHA, M. S.; CORDEIRO, L. S.; PINTO, F. O. A Importância da Psicomotricidade nas Dificuldades de Aprendizagem. **Revista Interdisciplinar do Pensamento Científico**, v. 1, n. 2, jul./dez., 2015.
- PRETI, O. **Estudar a distância**: uma aventura acadêmica. v. 4. A construção da pesquisa II. Cuiabá: EdUFMT, 2006.
- REBELO, M. *et al.* Desarrollo Motor del niño: Relación entre Habilidades Motoras Globales, Habilidades Motoras Finas y Edad (O desenvolvimento motor da criança: relação entre as habilidades globais, habilidades motoras finas e idades). **Cuadernos de Psicología del Deporte**, v. 20, n 1, p. 75-85, 2020.
- SACCHI, A. L.; METZER, A. C. A percepção do pedagogo sobre o desenvolvimento psicomotor na educação infantil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 100, n. 254, p. 96-110, jan/abr. 2019.
- VELASCO, C. G. **Brincar**: O Despertar Psicomotor. Rio de Janeiro: Sprint, 1996.

## JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Joyce Carine Vita de Lima Teixeira  
Júlio Resende Costa

### 13.1 Introdução

O brincar na Educação Infantil deveria ser algo permanente. Durante as brincadeiras as crianças criam, imaginam, comunicam e se sentem livres. A brincadeira é muito importante para o desenvolvimento da criança, pois segundo Kishimoto (2001), nesta fase de descobertas a brincadeira contribui para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem.

Para Rojas (2007):

O brincar é essencial a criança. Revela-se de diversas formas, buscando maneiras, contextos, símbolos, objetos, movimentos reveladores do sujeito que nos habita. Constitui auxílio na boa formação infantil, nos aspectos emocional, intelectual, social e físico. O brincar faz parte da vida e, ao oferecermos à criança a possibilidade de brincar, oferecemos muito mais do que o ato em si mesmo, visível aos olhos. Entendemos uma perspectiva de vida melhor. Entendemos um desenvolvimento mais natural e eficiente, uma socialização decorrente de tão somente brincar e, ainda mais, e a possibilidade de se reconhecer como Ser, de expressar e concretizar criativamente seus desejos, necessidades e fantasias (ROJAS, 2007, p. 56).

O brincar contribui significativamente para a formação, educação e desenvolvimento da criança na Educação Infantil. O ato de brincar pode acontecer em outras etapas da vida, porém na infância acontece predominantemente, pois é uma atividade que desperta o interesse da criança em qualquer momento ou lugar.

O jogo é essencial na Educação Infantil, por meio dele a criança começa a raciocinar, investigar, desenvolver novas capacidades e a competitividade. O professor é o responsável pela condução do processo ensino-aprendizagem. A brincadeira e o jogo podem ser essenciais durante os momentos de aprendizagem, sendo necessário e importante que o professor seja o mediador nesse processo de brincar e aprender.

Os jogos e as brincadeiras deveriam fazer parte do convívio e do desenvolvimento integral das crianças, contribuindo significativamente para a socialização e interação entre as crianças, sendo também um grande aliado para o desenvolvimento da cidadania.

Diante dessas considerações iniciais, foi investigado o seguinte problema de pesquisa: Como os jogos e as brincadeiras podem contribuir para o processo de ensino e aprendizagem das crianças na Educação Infantil?

Para responder ao problema de pesquisa e conduzir o estudo, foi definido o seguinte objetivo geral: Discutir como os jogos e as brincadeiras podem contribuir para o desenvolvimento da aprendizagem da criança na Educação Infantil.

Para conduzir o estudo, utilizou-se a metodologia de pesquisa bibliográfica. Além de livros físicos, realizou-se uma busca no Periódicos Capes e no *Google Acadêmico*, utilizando os descritores “jogos”, “brinquedos”, “brincadeiras” e “educação infantil” para filtrar os resultados. A pesquisa levantou estudos de autores que pesquisaram o tema, observando o quanto o jogo e a brincadeira são importantes nos momentos da aprendizagem na Educação Infantil, mostrando também que eles são essenciais para que o desenvolvimento pleno da criança aconteça, uma vez que as brincadeiras e os jogos fazem parte da infância.

Maluf (2003) nos diz que:

O brincar proporciona a aquisição de novos conhecimentos, desenvolve habilidades de forma natural e agradável. Ele é uma das necessidades básicas da criança, é essencial para um bom desenvolvimento motor, social, emocional e cognitivo (MALUF, 2003, p. 9).

O ato de brincar, além de contribuir para a construção de novos saberes, desenvolve habilidades motoras, sociais e emocionais. Sobre a utilização dos jogos na Educação Infantil, Antunes (2003) explica que:

Os jogos infantis podem até excepcionalmente incluir uma ou outra competição, mas essencialmente visam estimular o crescimento e aprendizagens e seriam melhor definidos se afirmássemos que representam relação interpessoal entre dois ou mais sujeitos realizada dentro de determinadas regras. Esse conceito já deixa perceber a diferença entre usar um objeto como brinquedo ou como jogo (ANTUNES, 2003, p. 9).

Os jogos e as brincadeiras fazem parte da infância da criança, e nesta fase especial de sua vida, podem contribuir na ampliação de aprendizados. Minha pesquisa pretende demonstrar o quanto eles são importantes no desenvolvimento das atividades pedagógicas, proporcionando aprendizagem de forma atrativa e prazerosa.

Os jogos e brincadeiras são capazes de ensinar e estimular a criança para o aprendizado. Quando a criança brinca e joga ela desenvolve a imaginação, a criatividade e a competitividade.

## 13.2 Breve contexto histórico sobre a infância

Quando pensamos na nossa infância, rapidamente nos vem à memória os momentos de alegria, brincadeira, diversão, descobertas, emoções. Infelizmente muitas crianças viveram

momentos tristes. Ao refletir sobre minha infância, percebi que ela foi, também, uma fase difícil, da mesma maneira que pode ter sido para muitas outras crianças, ou seja, uma realidade bem diferente da que vivenciamos na atualidade.

A infância nem sempre foi considerada uma época especial para a criança, ao analisar os estudos de Ariès (1960), Rojas (2007) infere que, antigamente, a infância era ignorada. A criança pequena era vista como um adulto, sem ter a oportunidade de vivenciar, plenamente, as diversas fases de seu desenvolvimento. A criança se misturava com os adultos e realizava tarefas próprias de um adulto. Dessa forma se dava sua educação.

Compreende-se que, naquela época, a infância não tinha nenhuma relevância na vida da criança, sua presença na família e na sociedade eram insignificantes. A infância não tinha importância, as necessidades e as fases do desenvolvimento da criança eram deixadas de lado (ROJAS, 2007).

Ainda com base nos estudos de Ariès e Rojas (2007), no início do século XVII, ao completar sete anos, a criança tinha duas opções: estudar ou trabalhar. As brincadeiras e os jogos, nesse período, eram os mesmos dos adultos, sem distinção de idade. Por volta do ano 1600, a brincadeira já pertencia à primeira infância. A brincadeira com a boneca era comum para meninos e meninas, assim como a roupa, que era chamada de traje, um tipo de vestido. Os brinquedos mais comuns naquela época eram o cavalo-de-pau, cata-vento, pião, pássaro-presos por um cordão e a boneca que era feita de palha, pano ou louça. A pipa também era um dos brinquedos, mas era chamada de pássaro amarrado.

De acordo com Rojas (2007), outros jogos e brincadeiras habituais eram o arco, cartas, xadrez, raquete, além de mímica, cabra-cega, esconde-esconde, homem-que-não-ri, berlinda, brincadeiras de pegar e peteca utilizando raquete. Outras brincadeiras presentes na infância, de acordo com Rojas (2007), eram as brincadeiras ou jogos de salão, música, dança, canto e os brinquedos de balanços. Além dessas brincadeiras, no final do século XVII, as histórias de contos de fadas também se destacaram e eram apreciadas também pelos adultos.

Conforme Niehues e Costa (2012), a concepção de infância surge no século XVIII:

Foi somente no século XVIII com o surgimento do sentimento de infância, que a concepção de infância se efetivou. A partir daí, elas passam, do ponto de vista biológico, a ser tratadas com particularidades, a serem percebidas na sua singularidade por possuírem sentimentos próprios (NIEHUES; COSTA, 2012, p. 285).

A partir desse período, o sentimento de infância foi visto de uma forma diferente. De acordo com Ariès (1981, p. 168), “o sentimento de infância desenvolveu-se paralelamente ao sentimento da família, se manifestando por meio de intimidade e diálogo familiar, de modo que a família volta-se para a criança”. Para Ariès (1981), as primeiras instituições escolares dedicadas às crianças surgiram após o século XVIII, período em que a família começa a observar mais a criança e a enxergá-la como um indivíduo que faz parte da nossa sociedade e que necessita de cuidados.

Compreender como a infância era percebida e como ela é concebida atualmente, nos faz entender ainda mais a importância deste período na vida de uma criança. A evolução do pensamento sobre a infância foi se modificando ao longo do tempo e, atualmente, sua relevância está assegurada na legislação. Nesse sentido, é necessário mencionar as principais leis que garantem o direito da criança à educação.

### 13.3 Infância e legislação

A respeito dos direitos sociais, a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 6º, nos fala: “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta constituição” (BRASIL, 1988, p. 18).

Ainda enfatizando os direitos infantis, o artigo 53 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069, de 13 de julho 1990, diz o seguinte:

A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-lhes: I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - Direito de ser respeitado por seus educadores; III - Direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores; IV - Direito de organização e participação em entidades infantis; V - Acesso à escola pública e gratuita, próxima de sua residência, garantindo-se vagas no mesmo estabelecimento a irmãos que frequentam a mesma etapa ou ciclo de ensino da educação básica (BRASIL, 1990, p. 43-44).

A respeito da responsabilidade do Estado com a educação, o artigo 4º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei Federal nº 9.394, estabelece e define os níveis de escolarização: “O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: I - Educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma: 1. Pré-escola; 2. Ensino fundamental; 3. Ensino Médio” (BRASIL, 1996, p. 9).

Além da Constituição Federal, do Estatuto da Criança e do Adolescente e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, há outros documentos legais que contemplam o direito social da criança à educação. Cabe citar quatro textos oficiais, que estabelecem objetivos, diretrizes, definições, metodologias e estratégias mais específicas que asseguram o direito da criança à Educação Infantil: as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNs), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.

De acordo com Brasil (2013), as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica orientam as instituições escolares nas questões de organização, articulação, desenvolvimento e

avaliação das propostas pedagógicas das redes de ensino brasileiras. Além disso, o documento visa garantir o acesso, a permanência e o sucesso dos alunos com base em uma educação pautada na qualidade social.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica reúnem princípios, fundamentos e procedimentos que são estabelecidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Buscam orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil. Também é necessário que se observem as legislações estaduais e municipais e as normas do respectivo sistema (BRASIL, 2010).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é um documento importante para a Educação Infantil. Segundo BRASIL (2017), o documento traz diversas normas que definem um conjunto orgânico de aprendizagens essenciais que os alunos deverão desenvolver de acordo com as etapas e modalidades da Educação Básica, e que asseguram os seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

Outro documento significativo é o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, um guia de reflexão de cunho educacional com objetivos, conteúdos e diversas orientações para professores que atuam com crianças de zero a seis anos (BRASIL, 1998).

## 13.4 O lúdico na infância e na Educação Infantil

Atualmente, observa-se que o lúdico tem sido um importante aliado dos professores da Educação Infantil. Por meio da ludicidade, as crianças desenvolvem novas capacidades e competências importantes para seu desenvolvimento integral e, ao mesmo tempo, podem brincar.

De acordo com Colchesqui (2015):

[...] o lúdico é a forma utilizada pelos educadores afim de desenvolver a criatividade, os conhecimentos, o raciocínio de uma criança através de jogos, música, dança, mímica etc. A finalidade é educar e ensinar com maior interação e comprometimento com os outros. O brincar segue assim sendo considerado uma importante ferramenta de desenvolvimento e aprendizado que se caracteriza por ser espontâneo, funcional e satisfatório. (COLCHESQUI, 2015, p. 2).

Outro ponto destacado por Colchesqui (2015), é que por meio do lúdico a criança consegue se expressar melhor, passa a ouvir e respeitar mais, começa a discordar de algumas opiniões, exerce liderança e ainda compartilha a alegria de estar brincando.

Embora o brincar e as brincadeiras sejam uma das principais formas das crianças expressarem seus sentimentos e emoções, muitas famílias e escolas não dão a devida importância para estes momentos, o que pode prejudicar ou comprometer o desenvolvimento da criança. É importante que a família e a escola se conscientizem sobre a importância que a ludicidade

tem para o desenvolvimento da criança. Ressalta-se que os momentos lúdicos, devem acontecer espontânea e frequentemente.

Dessa forma, é necessário que a família participe do desenvolvimento da criança. Ela deve estar em parceria com a escola, pois o meio social em que a criança vive é tão importante quanto a escola, isto é, ambos contribuem para seu desenvolvimento pleno, em diversos aspectos. A família e os professores devem enxergar o brincar como um momento altamente significativo para criança e seu desenvolvimento, pois é brincando que a criança se diverte, explora com mais entusiasmo o ambiente ao seu redor e aprende.

É possível perceber que o lúdico é fundamental na fase da infância, pois quando a criança está brincando ela desenvolve sua imaginação e coloca sua criatividade em prática, ela se torna protagonista da sua imaginação. A cada dia a criança cria, faz novas descobertas, desenvolve habilidades e competências dentro do seu imaginário.

O desenvolvimento da criança acontece com o convívio social, seja na família, na sua comunidade ou na escola, por isso é necessário que ela interaja com adultos e crianças utilizando jogos, brinquedos e brincadeiras. Para a criança, brincar é algo divertido e alegre. É o momento em que ela expressa a sua imaginação e criatividade e pode também imitar situações da rotina de um adulto. Rojas (2007) reforça essa questão, ao afirmar que as crianças tendem a imitar e repetir as situações dos adultos.

O brincar guia as atividades da criança. É interessante que ela tenha autonomia para tomar suas decisões, de como e com o que brincar, para que ela possa se expressar, se conhecer. É importante o professor permitir que a criança crie as regras das suas brincadeiras, se movimente, experimente coisas, explore os espaços.

O brincar é importante, acima de tudo, porque propicia a aprendizagem e a criança aprende com prazer. De acordo com Kishimoto (2010), a brincadeira promove o desenvolvimento de habilidades, brincando a criança aprende a respeitar as regras, aprende diferentes linguagens e aprende a imaginar. É através das brincadeiras que a criança passa a expressar seus sentimentos, suas vontades e assim ela descobre a si, aos outros e ao mundo.

Kishimoto (2010) afirma ainda que a importância do brincar está ligada à cultura da infância, que coloca a brincadeira como um direito que garante a cidadania da criança, para que ela possa se desenvolver através de suas expressões e aprendizagens que o brincar proporciona. Para a autora também é importante que haja uma mediação de um adulto ou de uma outra criança para que se possibilite o contato com novas brincadeiras e brinquedos, daí a importância de se pensar sobre a cultura de pares, pois a criança não nasce sabendo brincar, ela aprende através das mediações. Por fim, Kishimoto (2010) defende que na Educação Infantil é importante que se tenham as brincadeiras como foco do processo educativo.

Quando brinca, a criança desenvolve novas capacidades. Para que essas competências se desenvolvam em plenitude, recomenda-se a intermediação de um adulto. Ao observar e repetir o que o adulto faz, a criança sempre aprende algo novo. Da postura adequada do adulto, de seu comportamento ético, decorrem importantes aprendizagens para a criança.

Para que o processo ensino-aprendizagem seja efetivamente de qualidade na Educação Infantil, brincar se constitui em uma estratégia imprescindível para o desenvolvimento integral das crianças. De acordo com Teixeira e Volpini (2014):

Pensar a criança, a infância e educação requer muito esforço e dedicação. A escolha desse tema nasce do interesse em melhor compreender o conceito da educação infantil como espaço privilegiado da aprendizagem infantil onde é possível assimilar o aprender com o brincar. Tem como objetivo esclarecer a importância do brincar no contexto da etapa denominada Educação Infantil, mostrando que o lúdico é considerado como importante fator no processo ensino aprendizagem (TEIXEIRA; VOLPINI, 2014, p. 76).

Por isso, utilizar o lúdico no momento da aprendizagem é uma ótima estratégia de ensino na Educação Infantil, pois o professor pode trabalhar diversos conteúdos nos momentos do brincar, facilitando o aprendizado da criança.

A Educação Infantil compreende a primeira etapa da Educação Básica ela propõe o desenvolvimento pleno da criança até os cinco anos de idade. Nessa etapa, as crianças terão a oportunidade de aprender novas regras, sentimentos, convivências diferentes e conhecimentos.

Na Educação Infantil, as crianças têm novos contatos sociais que são diferentes do seu ambiente familiar. Por isso é importante que a escola procure despertar a atenção da criança utilizando as brincadeiras e os jogos durante as atividades.

Segundo Kishimoto (2010):

Todo o período da Educação Infantil é importante para a introdução das brincadeiras. Pela diversidade de formas de conceber o brincar, alguns tendem a focalizá-lo como característico dos processos imitativos da criança, dando maior destaque apenas ao período posterior aos dois anos de idade. O período anterior é visto como preparatório para o aparecimento do lúdico. No entanto, temos clareza de que a opção pelo brincar desde o início da Educação Infantil é o que garante a cidadania da criança e ações pedagógicas de maior qualidade (KISHIMOTO, 2010, p. 1).

Nessa fase de intensas descobertas da criança, o brincar é o seu momento preferido, ela se sente livre, brinca a qualquer momento e em qualquer lugar. Um simples objeto proporciona a criação de novos brinquedos e brincadeiras, por meio de sua imaginação. Zanluchi (2005, p. 89) nos fala sobre esse momento: “Quando brinca a criança prepara-se para a vida, pois é através de sua atividade lúdica que ela vai tendo contato com o mundo físico e social, bem como vai compreendendo como são e como funcionam as coisas”.

Qualquer que seja o momento em que a criança esteja brincando ou os recursos (seguros) que utiliza para brincar, certamente ela está experimentando novas situações, desenvolvendo algum saber, construindo alguma aprendizagem. É nesse sentido que as brincadeiras devem ser valorizadas pedagogicamente, pois o ato de brincar proporciona novos rearranjos cognitivos por meio da diversão e da alegria.

O brincar é algo fundamental para o desenvolvimento infantil, nos momentos em que a criança brinca várias habilidades e competências se desenvolvem. Colchesqui (2015, p. 5) aponta que: “as crianças desenvolvem sua capacidade de raciocinar, de julgar, de argumentar, de como chegar a um consenso, e reconhece o quanto isso é importante para dar início à atividade em si”. O jogo também é uma forma de desenvolver a capacidade de interação entre as crianças, ele estimula a competitividade e ensina as crianças a seguirem regras, despertando sentimentos de satisfação e prazer.

O brincar é coisa séria para a criança. Cabe ao professor auxiliar e utilizar este momento em suas práticas pedagógicas, buscando estimular o desenvolvimento da criança, enquanto proporciona experiências ricas, diversificadas e desafiadoras. Tanto o jogo quanto a brincadeira são essenciais durante a prática pedagógica. É necessário que o professor busque utilizá-los de maneira correta, fazendo as intervenções necessárias para que eles cumpram seu propósito educativo e proporcionem situações de novos aprendizados à criança.

Sobre a brincadeira e interações, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil trazem alguns eixos norteadores que garantem experiências que:

- Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão de individualidade e respeito pelos ritmos e desejo da criança;
- Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;
- Possibilitem as crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;
- Recriem em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações em espaços temporais;
- Ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;
- Possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;
- Possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade;
- Incentivem a curiosidade, exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao mesmo tempo e à natureza;
- Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;
- Promovam interação, o cuidado, a preservação e conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais;

- Propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;
- Possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas e, outros recursos tecnológicos e midiáticos. (BRASIL, 2010, p. 25-27).

Por isso, é necessário que as instituições escolares elaborem propostas curriculares de acordo com esses eixos norteadores, pois a Educação Infantil corresponde à etapa escolar dedicada à formação da criança. A infância é uma etapa do desenvolvimento do ser humano caracterizada pela presença do imaginário, do faz de conta, da fantasia, da brincadeira e muita ludicidade. Uma escola assim concebida e comprometida com esse propósito proporciona à criança maior interesse pelas atividades e integração com o ambiente escolar e as outras crianças.

Baranita (2012, p. 37) ao citar as ideias de Piaget fez diversos estudos sobre a importância do lúdico. Ele argumenta que: “o jogo é fundamental para o desenvolvimento da criança ao afirmar que a atividade lúdica é o berço das atividades intelectuais da criança, sendo por isso indispensável à prática pedagógica”.

O jogo na Educação Infantil é considerado uma prática relevante para o ensino e a aprendizagem, pois cada jogo possui regras e estruturas diferentes, promovendo a socialização da criança com outras culturas.

Sobre o jogo, Kishimoto (2010) aponta que, utilizado no ambiente escolar, o jogo tem relevância educacional e apresenta benefícios no processo ensino-aprendizagem. O jogo faz parte da vida da criança e atua como estímulo, provoca a alegria e colabora com o empenho voluntário e espontâneo para que a criança consiga alcançar o objetivo que estimula seu raciocínio, a organização do tempo e do espaço e, simultaneamente, inclui aspectos de sua personalidade social, afetiva, cognitiva e motora.

O lúdico pode ser uma alternativa pedagógica de valor inestimável nos momentos de aprendizagem na Educação Infantil, pois através dele a criança cria, recria e fantasia. Explorar o lúdico contribuirá para o crescimento, desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Dessa forma, é preciso que o professor reconheça que o lúdico é fundamental na infância e reconheça as concepções de infâncias, as fases de desenvolvimento da criança e suas especificidades. Silva (2014) argumenta que:

O lúdico está associado a jogos, brincadeiras, interesse, prazer, ajuda a desenvolver a criatividade e proporciona bem-estar aos educandos, cabe ao profissional de educação utilizar a ludicidade como meio para desenvolver inúmeras capacidades em seus alunos para que o ensino aprendizagem aconteça de forma espontânea, divertida e principalmente significativa (SILVA, 2014, p. 14).

Ressalta-se, também, a necessidade de que o professor busque conhecimentos que possam contribuir para a aprendizagem da criança, obedecendo a estrutura dos eixos estruturantes da Educação Infantil, disponibilizados na Base Nacional Comum Curricular:

Na primeira etapa da Educação Básica, e de acordo com os eixos estruturantes da Educação Infantil (interações e brincadeiras), devem ser assegurados os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, para que as crianças tenham condições de aprender e se desenvolver. São eles: conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se. Considerando os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, a BNCC estabelece cinco campos de experiências, nos quais as crianças podem aprender e se desenvolver: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Oralidade e escrita; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Em cada campo de experiências, são definidos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento organizados em três grupos de faixas etárias (BRASIL, 2017, p. 25).

Por meio do lúdico a criança reforça seus laços afetivos, seus níveis de interesse são elevados e sua imaginação é estimulada. O lúdico na Educação Infantil favorece a construção de novos conhecimentos, habilidades e experiências para o aprendizado da criança.

As práticas para a Educação Infantil devem considerar as interações e as brincadeiras, elas são os eixos norteadores que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil salientam. Sendo assim, os jogos e brincadeiras nas atividades pedagógicas expandem o desenvolvimento do saber, das emoções, das interações, das percepções, do conhecimento e de outras dimensões constitutivas da criança.

### 13.5 O papel do professor na Educação Infantil

O jogo e a brincadeira fazem parte do cotidiano das crianças, principalmente como fonte de lazer. É necessário que cada escola perceba e investigue o quanto o jogo e a brincadeira são indispensáveis para as vivências na Educação Infantil. Quando utilizados em atividades pedagógicas, despertam sensações e emoções especiais para o desenvolvimento da criança.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, cabe ao professor “planejar uma sequência de atividades que possibilite uma aprendizagem significativa para as crianças, nas quais elas possam reconhecer os limites de seus conhecimentos, ampliá-los e/ou reformulá-los” (BRASIL, 1998, p. 196).

O professor tem um papel fundamental na vida de cada criança, ele é o responsável em passar os primeiros aprendizados para a criança, depois de sua família. Cabe a ele proporcionar à criança um ensino diversificado, utilizando estratégias diferentes de ensino como a utilização do jogo e da brincadeira em sua prática docente.

É importante também que a prática docente valorize os jogos e brincadeiras que as crianças trazem em suas experiências, pois elas revelam uma cultura passada de geração em geração. Precisam ser compartilhadas para não caírem no esquecimento, pois são culturas riquíssimas em significações, podendo também ser adaptadas e modificadas para se adequar ao novo público e assim, serem ressignificadas.

O brincar é um direito da criança e deve acontecer no seu ambiente familiar e na escola. Sobre esta questão, a Base Nacional Comum Curricular orienta:

[...] brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais (BRASIL, 2017, p. 38).

O professor melhora sua prática a partir das experiências vividas, das novas visões que vão evoluindo sobre a criança e as infâncias, assim ele está refletindo sobre sua prática pedagógica. De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil:

É o adulto, na figura do professor, portanto, que, na instituição infantil, ajuda a estruturar o campo das brincadeiras na vida das crianças. Consequentemente é ele que organiza sua base estrutural, por meio da oferta de determinados objetos, fantasias, brinquedos ou jogos, da delimitação e arranjo dos espaços e do tempo para brincar (BRASIL, 1998, p. 28).

A escola deve ser um espaço aberto às possibilidades, no qual a aprendizagem seja uma construção de sentidos e os sujeitos envolvidos no processo tenham uma relação dialética, de estímulos e reciprocidade. Se todas as escolas aproveitassem esse espaço, a educação faria muito mais sentido para as crianças e agregariam mais valores, estimulando a participação e o engajamento, tornando o processo de aprendizagem mais significativo.

Gandini (2015) pondera que o espaço da escola é um terceiro educador:

A fim de agir como um educador para a criança, o ambiente precisa ser flexível; deve passar por uma modificação frequente pelas crianças e pelos professores a fim de permanecer atualizado e sensível às suas necessidades de serem protagonistas na construção de seu conhecimento (GANDINI, 2015, p. 148).

A instituição educacional deve despertar o interesse das crianças para as atividades. É importante que o professor introduza novas ideias para que o ambiente seja agradável na sala de aula, uma vez que é lá que acontece a maioria das atividades escolares.

A escola desempenha um papel muito relevante em relação à educação e formação da criança. De acordo com Tourino (2013):

A escola, portanto, tem um papel significativo nesse preparo do aluno, desde cedo, para o exercício da cidadania. Trata-se, portanto, de formar um cidadão, não um mero receptor passivo, mas um membro da sociedade com visão de liderança, de participação, de intervenção em questões de seu interesse e da sua comunidade, que por isso é crítico, é atuante, é responsável (TOURINO, 2013, p. 41).

Por isso é importante que a escola e todos os profissionais que nela atuam desenvolvam um trabalho pedagógico que busque formar para a cidadania e a autonomia. A Educação Infantil torna-se a fase inicial para começar a ensinar regras, participar de atividades coletivas, socializar e construir a identidade da criança.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, as propostas pedagógicas para as instituições da Educação Infantil devem cumprir sua função sociopolítica e pedagógica:

- Oferecendo condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais;
- Assumindo a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias;
- Possibilitando tanto a convivência entre crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivências da infância;
- Construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa (BRASIL, 2010, p. 17).

A criança é um ser em desenvolvimento, adora brincar, imaginar e criar. Por isso, a escola deve proporcionar atividades educativas com jogos e brincadeiras, de forma crítica e espontânea contribuindo para que a criança se desenvolva plenamente, enquanto sujeito em construção. Essas atividades críticas podem ser desenvolvidas através estímulos da imaginação com contação de histórias e rodas de conversas, um momento de interação com colegas e o professor.

Por meio dos jogos e brincadeiras, é possível ao professor explorar o lúdico e propiciar experiências ricas e diversificadas para que as crianças possam construir seus conhecimentos com sentido e significado. As brincadeiras, os brinquedos e os jogos constituem canais para que a criança descubra o mundo e a realidade à sua volta, construindo suas primeiras aprendizagens. Segundo Silva (2014):

O professor que trabalha com Educação Infantil precisa desenvolver seu trabalho focado nas brincadeiras, estar atento a faixa etária das crianças, para que cada atividade trabalhada possibilite ao professor atingir os objetivos propostos, além de materiais coerentes e necessários (SILVA, 2014, p. 20).

As ideias contidas no excerto são ampliadas com as colocações de outros autores. Ao consultar os escritos de Kishimoto, Rojas (2007) analisa o posicionamento da pesquisadora e conclui que:

A utilização do jogo e das brincadeiras potencializa a exploração e a construção do conhecimento, por contar com a motivação interna, típica do lúdico, mas o trabalho pedagógico requer a oferta de estímulos externos e a influência de parceiros, bem como a sistematização de conceitos em outras situações que jogos ou brincadeiras (ROJAS, 2007, p. 55).

Diante dos aspectos mencionados, fica evidente o quanto o jogo e a brincadeira são importantes no trabalho pedagógico do professor, e que sua utilização no ambiente escolar e nas atividades pedagógicas fortalecem a aquisição de conhecimentos.

Cabe destacar também a importância do brinquedo no momento do brincar. Ao manusear um brinquedo, a criança está explorando sua imaginação e criatividade. Vygotsky (1998, p. 137) expõe que: “a essência do brinquedo é a criação de uma nova relação entre o campo do significado e o campo da percepção visual, ou seja, entre situações no pensamento e situações reais.”

Rojas (2007) se debruça sobre os estudos de Moyles acerca da importância da criatividade do professor ao proporcionar situações diversas para que a criança explore o espaço em seu entorno e construa saberes e experiências e conclui:

Devemos oferecer uma variedade de situações e inovações dentro da sala de aula, que permitam diferentes oportunidades para diferentes crianças e, mais importante, temos de assegurar que cada criança tenha oportunidade de explorar adequadamente um novo meio ou situação – e isso significa tentar explorar as experiências com palavras, assim como por meio do brincar (ROJAS, 2007, p. 58).

Diante da questão colocada pela autora, depreende-se que a sala de aula deve ser bem-preparada para as atividades e o professor deve utilizar os jogos, brinquedos e brincadeiras neste ambiente, de forma a permitir que a criança explore todo o espaço.

Kishimoto (2010) dá sugestões de alguns brinquedos e materiais que podem ser explorados na Educação Infantil, de acordo com cada faixa etária trabalhada. Conforme demonstrado no Quadro 13. 1.

As sugestões de brinquedos e materiais de Kishimoto (2010) nos fazem refletir sobre as diversas possibilidades de exploração do brincar em atividades na sala de aula e em outros ambientes da escola, como o pátio, brinquedoteca e parquinho.

Diante destes materiais e brinquedos mencionados pela autora, é possível criar inúmeras possibilidades de brincadeiras e jogos e, ao mesmo tempo, trabalhar diversos conteúdos e temas que estão no planejamento escolar e garantir experiências. Seguindo esse movimento, o aprendizado fica menos cansativo.

Levando em consideração estes aspectos, cabe ao professor ter habilidade, criatividade e o conhecimento necessário para utilizar os jogos e brincadeiras em atividades pedagógicas, propiciando espaços e situações de aprendizagem que estimulem as crianças a se desenvolverem plenamente nas dimensões da formação humana, sejam elas: emocional, social, afetiva e cognitiva.

**Quadro 13.1 – Brinquedos e materiais que podem ser explorados na Educação Infantil.**

Idades	Sugestões de brinquedos e materiais para Educação Infantil
Bebês (0 a 1 ano e meio)	Chocalhos, móveis sonoros, sinos, brinquedos para morder, bolas de 40 cm e menores, blocos macios, livros e imagens coloridas, brinquedos de empilhar, encaixar, espelhos. Objetos com diferentes texturas (mole, rugoso, liso, duro) e coloridos que fazem som (brinquedos musicais ou que emitem som), de movimento (carros e objetos para empurrar), para encher e esvaziar. Brinquedos de parque. Brinquedos para bater. Cesto com objetos de materiais naturais, metal e de uso cotidiano. Colcha, rede e colchonete. Bichinhos de pelúcia. Estruturas com blocos de espuma para subir, descer e entrar em túneis.
Crianças pequenas (1 ano e meio a 3 anos e 11 meses)	Túneis, caixas e espaços para entrar e esconder-se, brinquedos para empurrar, puxar, bolas, quebra-cabeça simples, brinquedos de bater, livros de história, fantoches e teatro, blocos, encaixes, jogos de memória e de percurso, animais de pelúcia, bonecos/as, massinha e tinturas de dedo. Bonecas/os, brinquedo mobiliário e acessório para o faz de conta. Sucata doméstica e industrial e materiais da natureza. Sacolas e latas com objetos diversos de uso cotidiano para a exploração. TV, computador, aparelho de som, CD. Triciclos e carrinhos para empurrar e dirigir. Tanques de areia, brinquedos de areia e água, estruturas para trepar, subir, descer, balançar, esconder. Bola, corda, bambolê, papagaio, perna de pau, amarelinha. Materiais de arte e construções. Tecidos diversos. Bandinha rítmica.
Crianças Maiores Pré-Escolares (4 e 5 anos e 11 meses)	Boliches, jogos de percurso, memória, quebra-cabeça, dominó, blocos lógicos, loto, jogo de profissões e com outros temas. Materiais de arte, pintura, desenho. CD com músicas, danças. Jogos de construção, brinquedos para faz de conta e acessórios para brincar, teatro e fantoches. Materiais e brinquedos estruturados e não estruturados. Bandinha rítmica. Brinquedos de parque. Tanques de areia e materiais diversos para brincadeiras na água e na areia. Sucata doméstica e industrial, materiais da natureza. Papéis, papelão, cartonados, revistas, jornais, gibis, cartazes e folhas de propaganda. Bola, corda, amarelinha, varetas gigantes. Triciclos, carrinhos, equipamentos de parque. Livros infantis, letras móveis, material dourado, globo, mapas, lupas, balança, peneiras, copinhos e colheres de medida, gravador, TV, máquina fotográfica, aparelho de som, computador, impressora.

Fonte: Kishimoto (2010, p. 17-18).

## 13.6 Considerações finais

O entendimento da infância sofreu diversas modificações ao longo dos anos, a infância de hoje não será a mesma que daqui alguns anos, pois ela ainda sofrerá muitas transformações. O brincar para a criança não é só uma forma de diversão, é a maneira que ela tem para expressar seus sentimentos, perceber e aprender o mundo e, por isso, muitas vezes se espelha nos adultos, principalmente imitando ou reproduzindo suas atitudes. É o momento em que ela desenvolve suas primeiras habilidades, por isso, torna-se importante que a criança vivencie momentos divertidos com brincadeiras e jogos, sobretudo em sua primeira etapa de escolaridade.

A Educação Infantil é uma fase muito importante para a criança, pois é nessa etapa de sua trajetória escolar que a criança começa a entender e apreender o mundo, outras pessoas e aprender sobre si mesma. Ao utilizar a ludicidade com finalidade educativa nas atividades pedagógicas, o professor proporcionará maior interesse e curiosidade da criança para se envolver com as atividades propostas. Para que ocorra um desenvolvimento pleno das crianças, o professor precisa relacionar o brincar, o ensinar e o aprender, pois é dessa maneira que as crianças se desenvolvem mais completa e plenamente.

Os jogos e as brincadeiras podem ser utilizados nas salas de aulas e em outros espaços da escola, pois contribuirão para o processo de desenvolvimento e aprendizagem, fazendo parte do dia a dia e da rotina escolar da criança. Se utilizados nas atividades educativas, os jogos, os brinquedos e as brincadeiras proporcionam prazer e satisfação à criança e motivam seu aprendizado. Os brinquedos, os jogos e as brincadeiras fazem parte do universo, da essência da infância e são, dessa forma, vetores indispensáveis para que a criança se desenvolva plenamente.

É importante o planejamento das atividades pedagógicas para enriquecer a aprendizagem das crianças. É fundamental que os professores construam suas propostas pedagógicas com criatividade, inserindo os jogos e brincadeiras nas atividades.

Diante dos desafios e possibilidades que se impõem ao ato de educar, as instituições escolares devem ser ambientes de trocas culturais. Devem valorizar o brincar como parte do processo de formação do desenvolvimento cognitivo, da criatividade e imaginação da criança, tendo ele como uma das mais importantes estratégias de aprendizagem utilizada pela criança. A ação de brincar é a linguagem da criança e uma de suas principais formas de expressão.

O trabalho docente não se restringe a uma mera proposição, planejamento e sequência de atividades pedagógicas a serem aplicadas junto aos alunos da Educação Infantil. O professor deve pensar e refletir sobre seu trabalho, buscando sempre novas estratégias que alcancem a melhoria e efetividade de suas práticas pedagógicas. Nesse sentido, a formação continuada e os círculos de estudo constituem uma boa perspectiva de trabalho para o sucesso, tanto do professor, quanto da criança; tanto do ensino, quanto da aprendizagem.

## Referências

ANTUNES, C. **O jogo e a educação infantil**: falar e dizer, olhar e ver, escutar e ouvir. Petrópolis: Vozes, 2003.

ÁRIES, P. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BARANITA, I. M. C. **A importância do jogo no desenvolvimento da criança**. Lisboa: Escola Superior de Educação Almeida Garrett, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. 2017. Disponível em: <<https://encurtador.com.br/xBIVX>>. Acesso em: 30 de nov. 2020.

- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. 2013. Disponível em: <<https://encurtador.com.br/cdyzX>>. Acesso em: 09 de jun. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 2010. Disponível em: <<https://encurtador.com.br/xKR04>>. Acesso em: 09 jun. 2021.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN** (Lei nº 9.394/96). 1996. Disponível em: <<https://encurtador.com.br/ghIQ5>>. Acesso em: 18 de fev. 2021.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Disponível em: <<https://encurtador.com.br/KQS28>>. Acesso em: 18 de fev. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. 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: 14 de jun. 2020.
- COLCHESQUI, M. N. C. A importância do ato de brincar na Educação Infantil. **Revista Científica Eletrônica da Pedagogia**, ano XIII, n. 25, julho, 2015.
- GANDINI, L. Espaços educacionais e de envolvimento pessoal. *In*: EDWARDS, C; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**, p. 145-159. Porto Alegre: Editora Artmed, 2015.
- KISHIMOTO, T. M. **Brinquedos e brincadeiras na educação infantil**. Belo Horizonte: Perspectivas Atuais, 2010.
- KISHIMOTO, T. M. (Org). **Jogo, brinquedo e brincadeira e a educação**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- MALUF, A. C. M. **Brincar: prazer e aprendizado**. Petrópolis: Vozes, 2003.
- NIEHUES, M. R.; COSTA, M. O. Concepções de infância ao longo da história. **Revista Técnico Científica IFSC**, v. 3, n. 1, p. 284-289, 2012.
- ROJAS, J. **Jogos, Brinquedos e Brincadeiras: O lúdico e o processo de desenvolvimento infantil**. Cuiabá: Ministério da Educação, 2007.
- SILVA, N. Z. **A importância do lúdico na Educação Infantil**. 2014. Disponível em: <<https://encurtador.com.br/cpCO3>>. Acesso em: 02 de out. 2020.
- TOURINO, R. C. C. T. **A importância e o significado do brincar**. 2013. Disponível em: <<https://encr.pw/1cywY>>. Acesso em: 01 de out. 2020

TEIXEIRA, É. C.; VOLPINI, M. N. A importância do brincar no contexto da educação infantil: creche e pré-escola. **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade**, Bebedouro, SP, v. 1, n. 1, p. 76-88, 2014.

VYGOTSKY, L. S; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1998.

ZANLUCHI, F. B. **O brincar e o criar**: as relações entre atividade lúdica, desenvolvimento da criatividade e Educação. Londrina: Editora Realize, 2005.

## DESAFIOS DA ALFABETIZAÇÃO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO BRASIL: REFLEXÕES SOBRE O UNIVERSO CULTURAL DAS CRIANÇAS DE CAMADAS POPULARES

Juliana de Paula Retucci  
Letícia Silva Ferreira

### 14.1 Introdução

A experiência na mediação da aprendizagem de crianças com deficiência nos anos iniciais do Ensino Fundamental durante os estágios do curso de pedagogia EaD da Universidade Federal de Lavras, apontou que muitas crianças não deficientes também não conseguem sucesso em seus processos de alfabetização. As reflexões estabelecidas a partir de então, evidenciaram que muitos aspectos poderiam estar relacionados a essa defasagem no desenvolvimento dos conhecimentos relacionados à leitura e à escrita por parte dessas crianças. Haveria métodos de alfabetização mais eficazes que outros? Todas as crianças aprendem da mesma forma? Uma criança teria mais “facilidade” em aprender que outra? O que pode contribuir ou mesmo dificultar um bom desenvolvimento no processo de alfabetização de crianças nos primeiros anos do Ensino Fundamental?

A partir da troca de experiências entre as autoras do texto em tela, considerou-se que as questões socioeconômicas se mostraram muito evidentes uma vez que, grande parte das crianças identificadas com a situação mencionada eram provenientes de famílias constituídas por pais analfabetos ou com pouca escolarização, ausentes na vida escolar das crianças e, em sua maioria, integrantes de comunidades marginalizadas. Nesse sentido, seguindo os passos para uma pesquisa bibliográfica, buscamos conhecer a influência dos aspectos socioeconômicos no processo de alfabetização de crianças de camadas populares.

Tínhamos como premissa o fato de que ser alfabetizado se constitui em uma habilidade de suma importância, compreendendo que não conseguir ler e interpretar com proficiência, prejudica a inserção social dos sujeitos, que nesse caso, continuarão em uma situação precária de vida, sendo impedidos de crescer socialmente e economicamente. Nesse sentido, o problema de pesquisa que orientou os estudos apresentados neste trabalho foi: Os problemas socioeconômicos influenciam na alfabetização de crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental?

Compreender como se dá o processo de alfabetização, para além de métodos e estratégias de ensino, se faz importante pois, a realidade da população brasileira é diversa. Ao passo que

muitas crianças possuem desde pequenas, oportunidades de acesso ao universo da leitura e da escrita, muitas outras, dadas suas condições precárias de vida, ficam alheias a essa cultura, o que faz com que essas crianças só venham a conhecer essa possibilidade no espaço escolar. No entanto, reduzir a questão às poucas condições materiais pode não ser o melhor caminho para explicar o problema. Sandra Sawaya (2013) afirma que essa população

[...] tem utilizado de diversas estratégias para sobreviver na adversidade e exclusão social e driblar a fome e a miséria. No entanto, ela ainda demanda estudos focados cujas metodologias de investigação possibilitam a aproximação da complexidade de questões a serem enfrentadas (SAWAYA, 2013, p. 89).

Ampliando a discussão, a autora salienta que

Há um privilégio de certo discurso escolar, das formas escolares de apropriação da leitura e da escrita (Lahire, 1993), isto é, de uma apreensão das competências do ler e do escrever construídas pelos grupos autorizados – pedagogos, linguistas, gramáticos, estudiosos da linguagem etc. – que são consideradas como as relações legítimas com o objeto escrito. Essas competências apreendidas fora do contexto social, político e econômico onde são produzidas, são naturalizadas como medida de análise das relações que as crianças estabelecem com os textos escritos, sem ser questionadas. As relações de poder e violência simbólica, que constituem as formas de aquisição e transmissão da leitura e da escrita via escola – mas não só – e que são parte de um projeto político-pedagógico nas suas formas de dominação social, não são questionadas, o que leva novamente a imputar às populações pobres e suas precárias condições de vida a razão do fracasso escolar e da sua “marginalidade social” (SAWAYA, 2000, p. 70).

Transmitir conhecimento não é só imputar aquilo que estabelecem os livros e sim levar em consideração as competências aprendidas fora da escola, ou seja, dentro do convívio social de cada aluno. Pois, cada um traz consigo uma relação que estabelece com textos escritos que são disponibilizados a cada um de maneira diferente, seja nas ruas, dentro de casa, ou mesmo nos carros que aparecem com algumas informações descritas, ou até mesmo dentro do ônibus, qual seja o tipo de seu transporte. É isso que precisa ser trabalhado, questionado dentro da escola, e que aniquile com a “marginalidade social”, pois essas crianças estabelecem fortes relações com aquilo que vivenciam, e sua precária condição de vida não as impedem de ter sucesso dentro do meio escolar.

Sendo assim, para que um aluno tenha habilidade de leitura e escrita basta desenvolver uma inserção social, usando um caminho que possibilite abertura para que suas indagações e suas descobertas sejam descritas. Só assim veremos esses alunos superando seu autovalor, e conquistando sua autonomia, seu fortalecimento, seu crescimento e por fim uma aprendizagem de sentidos e significados.

## 14.2 Percurso metodológico

Levando em consideração a qualidade (Qualis/Capes<sup>5</sup>) de alguns periódicos online, com o objetivo de realizar uma pesquisa bibliográfica, fizemos uma busca na plataforma acadêmica digital “SciELO”. Buscamos por artigos acadêmicos que pudessem ser localizados por meio das seguintes palavras ou termos: analfabetismo, alfabetização e letramento, cultura, cultura popular, classes populares, desnutrição, dificuldade na aprendizagem, escola pública, fracasso escolar, leitura, Paulo Freire, pobreza, preconceito linguístico e processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

A triagem do material foi realizada selecionando textos disponíveis em periódicos que tivessem uma boa classificação Qualis/Capes (A1, A2, B1 e B2) e que possuíam relação direta com o problema de pesquisa. Nesse sentido, podemos afirmar que a amostra dos textos se deu por acessibilidade, ou seja, pela disponibilidade do material no meio consultado (GIL, 2008).

Nosso principal objetivo foi evidenciar de que forma os fatores socioeconômicos influenciam na alfabetização de crianças matriculadas nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Especificamente, buscamos apresentar os aspectos que envolvem a alfabetização e o universo cultural de crianças de camadas populares, trazendo para a reflexão o distanciamento existente entre o universo vocabular legitimado pela escola e a realidade das crianças das camadas populares. Finalmente, apresentamos a alfabetização e a inserção social dos sujeitos a partir da teoria freiriana, promotora de uma pedagogia humanitária e contextualizada com a realidade cultural das crianças oriundas de famílias de baixa renda.

## 14.3 A alfabetização e o universo cultural de crianças de camadas populares

Falar de alfabetização de crianças é algo que desperta algumas indagações, e ainda, destacar o universo cultural de crianças de camadas populares enriquece o assunto, pois, é através delas que vemos um montante de possibilidades a serem trabalhadas, despertando um verdadeiro desafio para nós, profissionais da educação e instituições escolares.

Sara Monteiro e Magda Soares (2004), defendem que a forma como os indivíduos se apropriam dos códigos que integram o sistema de escrita alfabética e passam a ser então alfabetizados, está diretamente relacionada à capacidade que eles apresentam em identificar as palavras que integram um texto, ao mesmo tempo que constroem significados para o que leem. Segundo as autoras, por meio da relação visual que vão criando com o texto e a associação mental (cognitiva) que vão estabelecendo com os significados das palavras lidas, as crianças passam a

---

<sup>5</sup> Trata-se de um sistema utilizado para classificar artigos ou outros tipos de publicação produzidos por programas de pós-graduação (mestrado e doutorado), a partir da análise de critérios como o âmbito de circulação (local, nacional ou internacional), qualidade (A, B, C) e área de avaliação. Informação disponível no site da Plataforma Sucupira.

realizar um mapeamento automático, construindo um léxico mental, ou seja, vão armazenando o vocabulário, desenvolvendo o senso crítico e a capacidade de interpretar o que está sendo lido.

No entanto, é sabido que o tempo para a aquisição dessa habilidade pode variar de indivíduo para indivíduo e que alguns fatores podem estar relacionados a essa variação (MONTEIRO; SOARES, 2004; GONÇALVES, 2013). Essas questões são muito discutidas em escolas, em cursos de formação de professores, em instâncias propositoras de políticas públicas e na sociedade de um modo geral. O assunto causa inquietação exatamente pela centralidade e pela importância que a escrita possui em nossa sociedade, pois o fato de não saber ler e escrever irá impactar socialmente a vida do indivíduo.

A escola, instituição formalmente incumbida de instruir e preparar os sujeitos para inserção na vida social e no trabalho, se torna nesse sentido, o primeiro lugar em que essa questão é reconhecida e questionada. Segundo Angela Gonçalves (2013), pesa também o fato de que

Na “era do conhecimento”, a escola é vista como lugar de formação para o desenvolvimento de competências e habilidades que permitirão, aos mais “bem-sucedidos”, acesso a uma formação acadêmica mais completa, com respectivo acesso aos “melhores” empregos. Os que não se mostrarem aptos o suficiente para essa progressão, ficarão com os postos menos ambicionados, porque menos reconhecidos econômica e socialmente. O conhecimento se reduz a um instrumento para a empregabilidade, vinculado necessariamente ao mundo do trabalho. O discurso neoliberal se impõe como verdade inquestionável (GONÇALVES, 2013, p. 129).

De acordo com Cláudia Prioste (2020), a partir do desempenho esperado para cada estudante, à medida que as dificuldades de aprendizagem vão aparecendo, os professores estabelecem relações a fim de encontrar ou não explicações para o fracasso escolar, não só no que diz respeito à habilidade de ler e escrever, como também no que se refere a outros conhecimentos necessários à aprendizagem das crianças para que possam avançar para outras etapas de ensino. As hipóteses descritas pela autora, surgiram mediante pesquisas com professores atuantes nos primeiros anos do Ensino Fundamental de escolas públicas municipais da cidade de Araraquara-SP. Objetivava-se conhecer e analisar quais hábitos que prejudicavam ou não o desempenho escolar dos estudantes na concepção dos docentes participantes da pesquisa.

A coleta de dados foi realizada por meio de 133 questionários, que apontaram algumas prováveis causas para o fracasso escolar dos estudantes, segundo os professores entrevistados: falta de apoio e de estímulo das famílias, falta de interesse por parte dos estudantes, falta de atenção, problemas emocionais, redução da idade para a matrícula nos primeiros anos do Ensino Fundamental, fatores biológicos, hábitos televisuais, disciplina dos alunos, falta de ambiente letrado e pouca vivência em meio cultural.

Inspirada na Teoria de Ground Theory, que fundamenta a interpretação de dados nas percepções dos envolvidos, Prioste (2020) afirma ainda que os entrevistados apontaram outros fatores que podem contribuir para o fracasso escolar, que não podem ser atribuídos aos estudantes.

Dentre eles encontram-se as “deformações” docentes (apelidos atribuídos aos cursos de formação por parte dos entrevistados), que em suas concepções desqualificam seus saberes.

Outro fator apontado seriam as políticas públicas tanto federais quanto municipais que desfavorecem o desempenho dos estudantes por meio da oferta de materiais engessados, que impossibilitam a autonomia tanto de estudantes quanto de professores. A esse respeito, seria importante destacar as pontuações de Sawaya (2013) ao afirmar que

[...] As atividades e os projetos desenvolvidos na escola não são a aplicação exata das propostas idealizadas pelas políticas educacionais, uma vez que são interpretados e determinados pelos vários processos que constituem a vida da escola: as experiências profissionais e de vida de seus vários agentes, as concepções educacionais que ali circulam, os objetivos implícitos e explícitos da instituição, as relações interpessoais, as relações com outras instituições etc. (SAWAYA, 2013, p. 92).

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), ainda segundo os entrevistados, se torna um adversário na exigência de alfabetizar crianças até os 8 anos, pois o programa não se alinha à realidade social das crianças. A Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), comprova muito bem essa hipótese, ao demonstrar por meio de seus instrumentos avaliativos, a existência de crianças sem atingir nível de alfabetização esperado ao final do primeiro ciclo de alfabetização do Ensino Fundamental (PRIOSTE, 2020).

Buscar por déficits nos estudantes, afirmar que os professores não estão preparados para atuar nessa etapa de ensino ou mesmo que as famílias não apoiam seus filhos, parece ser o caminho mais fácil para interpretação do problema. No entanto, no que diz respeito à alfabetização de crianças no Brasil, precisamos construir novas formas de compreensão da questão.

O problema é que se abandonam as múltiplas ações e significados que os atos de ler e escrever assumem no cotidiano das instituições escolares, em que estão envolvidas diferentes maneiras de ler, diferentes crenças sobre a leitura e a escrita e a necessidade de se analisar a natureza das relações intersubjetivas que envolvem o ato de ler como construção social. Socialmente constituídas e constitutivas da subjetividade dos atores, as práticas de ensino são postas em ação por sujeitos dotados de experiências formativas enraizadas na cultura, nas próprias relações institucionais e sociais que lhes dão sentido, que conduzem suas ações, seus discursos e suas visões de mundo (SAWAYA, 2013, p. 93).

Para Sawaya (2013), é possível estabelecermos uma melhor compreensão acerca dos problemas relacionados à alfabetização, dando um sentido ainda maior à existência social, por meio do raciocínio de vida digna, sem exclusão e reconhecendo a capacidade humana entre os meios menos favorecidos. Há sim uma precariedade nos meios populares constituído em muitos casos, de crianças com problemas na aprendizagem devido a atrasos em seu desenvolvimento linguístico e cognitivo, que podem estar relacionados à ausência de leitura e escrita em seu

meio sociocultural, no entanto, é preciso ampliarmos o olhar para a condição cultural dessas crianças. O fato de estarem submetidas a algumas situações socioeconômicas, pode auxiliar o professor a refletir sobre sua tarefa de promover práticas que auxiliem essas crianças em seus processos de aquisição da leitura e da escrita. Fatores como ocupações clandestinas dos pais, o fato de não terem acesso a saneamento básico e saúde, e suas precárias condições de moradia, acabam influenciando a forma como essas crianças se relacionam com a cultura escolar. Para garantir uma existência cultural a essas crianças, é preciso que os professores estejam abertos a compreender a diversidade de práticas de leitura e o verdadeiro sentido do letramento: o de desenvolvimento social.

Reforçando o exposto, Paulo Freire (2008) assevera que

Não podemos deixar de levar em consideração as condições materiais desfavoráveis que muitos alunos de escolas da periferia da cidade experimentam. A precariedade de suas habitações, a deficiência de sua alimentação, a falta em seu cotidiano de atividades de leitura da palavra, de estudo escolar, a convivência com a violência, com a morte de que se tornam quase sempre íntimos. Tudo isso é, de modo geral, pouco levado em consideração não apenas pela escola básica, de primeiro grau, em que essas crianças estudam, mas também nas escolas de formação para o magistério. Tudo isso, porém, tem enorme papel na vida dos Carlos, das Marias, das Carmens. Tudo isso marca, inegavelmente, a maneira cultural de estar sendo dessas crianças (FREIRE, 2008, p. 105).

Coadunando dessa premissa, Gonçalves (2013) discorre sobre a importância de se estabelecer um compromisso com a educação brasileira, trabalhando para que todas as crianças tenham acesso a uma cultura letrada, de forma que possam estabelecer novas formas de pensar e atuar como cidadãos conscientes e críticos. Por meio das análises da autora, considera-se essencial promover práticas de leitura e escrita junto às crianças, pensando o meio em que elas vivem, abrangendo os aspectos sociais, econômicos e culturais, como parte fundamental para seu desenvolvimento. Fazer com que se tornem não apenas crianças que sabem ler e escrever, como também participantes ativas diante das variedades de interações discursivas.

#### **14.4 O distanciamento entre o universo vocabular legitimado pela escola e a realidade das crianças das camadas populares**

A fim de compreender como a escola se relaciona com a cultura das crianças das camadas populares, Sawaya (2010) apresenta as concepções que orientam as práticas escolares no que se refere ao processo de ensino da leitura e da escrita e a interpretação dada às questões relacionadas a essa aprendizagem, diante de um possível fracasso. Segundo a autora, as postulações de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1979), têm orientado as políticas educacionais no que diz respeito à alfabetização das crianças no país, desde a década de 1980. Tais perspectivas partem das teorias piagetianas de que o conhecimento da leitura e da escrita possui uma gênese

e que nesse processo, a criança percorre um caminho de avanços e retrocessos até que possa se apropriar dos códigos.

Para Sawaya (2010) o uso das concepções de Ferreiro e Teberosky (1979) contribuíram para que a avaliação e a compreensão da “patologia da aprendizagem” ganhassem novos contornos e fossem analisadas por meio de outro olhar ao se referir às crianças de meios desfavorecidos. No entanto, trouxe também para a compreensão do problema da não alfabetização aspectos muito importantes: a competência linguística da criança pobre e a sua capacidade cognitiva. A esse respeito a autora pontua que

[...] a política educacional vigente não tem conseguido romper com a visão enraizada na escola a respeito das crianças de camadas populares como incapazes, pois tem deixado intacto o cerne da questão – a lógica que organiza o sistema de ensino no Brasil, que se utiliza de princípios que transformam o usuário em responsável por todos os males da escola pública (SAWAYA, 2000, p. 79).

Os professores, segundo Sawaya (2010),

[...] esperam que as crianças adentrem o espaço escolar com determinadas competências que não são comuns a todas as classes sociais e tendem a responsabilizar os “fracassados” por seus insucessos, pois não reconhecem que aqueles que “têm um grau precário de escolarização não se inserem no sistema escrito da mesma forma que os grupos escolarizados, pois não mantêm com o escrito a mesma forma de relação com o texto que a escola produziu nos escolarizados” (SAWAYA, 2000, p 76).

A esse respeito, orientando-se pela teoria de Bourdieu, Cláudio Nogueira e Maria Alice Nogueira (2002) se posicionam informando que

[...] a comunicação pedagógica, tal como realizada tradicionalmente na escola, exige implicitamente, para o seu pleno aproveitamento, o domínio prévio de um conjunto de habilidades e referências culturais e linguísticas que apenas os membros das classes mais cultivadas possuiriam. Os professores transmitiriam sua mensagem igualmente a todos os alunos como se todos tivessem os mesmos instrumentos de decodificação. Esses instrumentos seriam possuídos, no entanto, apenas por aqueles que têm a cultura escolar como cultura familiar, e que já são, assim, iniciados nos conteúdos e na linguagem utilizada no mundo escolar (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 30).

As crianças das camadas populares não estão alheias ao processo de aquisição da leitura e da escrita como pensam alguns professores alfabetizadores, pelo contrário, elas lhes atribuem significados diante de suas possibilidades reais de existência. “Todos os indivíduos de uma sociedade de cultura escrita estão sob efeito das transformações práticas e simbólicas operadas pelos discursos escritos, por certos usos da escrita nos mais diversos domínios da vida social” (SAWAYA, 2000, p. 76). As condições socioeconômicas podem restringir de alguma forma

o acesso cultural tido como legítimo pela escola, porém, essas crianças lidam com situações de uso da escrita e da oralidade, mesmo que não formalmente quando por exemplo, distribuem panfletos, quando têm suas casas revestidas por jornais, quando escutam histórias dos mais velhos, quando conversam entre amigos etc. A esse respeito, destaca-se as postulações da autora ao considerar que

As suas práticas culturais, suas formas de ler o mundo, de se relacionar com a cultura e a escrita não podem ser compreendidas fora desse universo marcado pelas contradições sociais, pelos conflitos gerados pela imposição das formas instituídas de uma alfabetização baseada em um modelo elitista. Isto é, que exclui das formas de leitura, das práticas de escrita, práticas de leitura que ocorrem coletivamente, entre alfabetizados e não alfabetizados, e que situa o texto nas vivências cotidianas de seus leitores. Trata-se de contradições que se fazem presentes nas instituições educacionais e seus projetos formativos (SAWAYA, 2013, p. 100).

Nesse sentido, Paulo Freire enfatiza que

[...] Crianças e adultos se envolvem em processos educativos de alfabetização com palavras pertencentes à sua experiência existencial, palavras grávidas de mundo. Palavras e temas. Assim compreendida e posta em prática, a Educação Popular pode ser socialmente percebida como facilitadora da compreensão científica que grupos e movimentos podem e devem ter acerca de suas experiências (FREIRE, 2001, p. 16).

O modo como as famílias lidam com o conhecimento escolar também pode ser um entrave para o desenvolvimento pleno das crianças das camadas populares no que diz respeito à aquisição da leitura e da escrita. Nessa perspectiva, Sawaya (2010) salienta que muitos pais relatam dificuldades em entender as solicitações das tarefas escolares. Isso revela a imposição da cultura escolar sobre a cultura das crianças pobres, colocando a escola em uma posição de superioridade em relação ao mundo social vivenciado pela criança. Sobre isso a autora defende que

As relações de poder, de força simbólica, ao se apoderarem da produção linguística de sentidos e dos modos de transmissão e aquisição das competências do ler e do escrever, definiram as práticas de leitura legítimas, formas de apropriação e produção textual tidas como únicas, desconsiderando universo dos leitores os grupos sociais que não dominam as habilidades de ler e escrever e que, no entanto, possuem práticas de leitura. [...] Também definiram uma concepção de cultura escrita como o legado dos textos produzidos por determinados grupos sociais, restringindo assim o próprio conceito de cultura, desconsiderando-a como expressão do universo simbólico e material dos diferentes grupos na sociedade (SAWAYA, 2000, p. 74).

As questões nutricionais em função das precárias condições de alimentação das crianças pobres também afetam a aprendizagem da leitura e da escrita. De acordo com Sawaya (2006)

um dos problemas que as crianças com dificuldades em aprender a ler e a escrever apresentam, em sua pesquisa, aparece também como um dos mais graves problemas sociais do Brasil: a desnutrição moderada ou grave (alterações no sistema nervoso central). Esse fator interfere no seu desenvolvimento psicossocial, resultando em doenças físicas, emocionais e em distúrbios cognitivos. A autora considera que “a merenda pode, no entanto, resolver a “fome do dia”, ou seja, o problema do estômago vazio, que compromete a capacidade de atenção, a disposição para aprender de qualquer ser humano” (SAWAYA, 2006, p. 136). No entanto, as crianças investigadas pela autora, apresentaram possíveis sequelas deixadas pela desnutrição, doença desenvolvida pela falta constante de alimentação que não pode ser resolvida apenas pela merenda escolar.

A fome também é lembrada por Paulo Freire (2015) em seu processo de aprendizagem na infância,

Muitas vezes, em minhas visitas constantes às escolas, quando conversava com um e com outros e não apenas com as professoras, imaginava, de forma bastante realista, o quanto lhes estaria custando aprender suas lições, desafiados pela fome quantitativa e qualitativa que os consumia. [...] Ao olhá-los, ao conversar com eles e com elas, recordava o que também representava para mim estudar com fome. Lembrava-me do tempo que gastava dizendo e redizendo, olhos fechados, caderno nas mãos: Inglaterra, capital de Londres, França, capital de Paris. Inglaterra, capital de Londres. “Repete, repete que tu aprendes”, era a sugestão mais ou menos generalizada no meu tempo de menino. Como aprender, porém, se a única geografia possível era a geografia da minha fome? A geografia dos quintais alheios, das fruteiras – mangueiras, jaqueiras, cajueiros, pitangueiras -, geografia que Temístocles – meu irmão imediatamente mais velho do que eu – e eu sabíamos, aquela sim, de cor, palmo a palmo. Conhecíamos os seus segredos e na memória tínhamos os caminhos mais fáceis que nos levavam às fruteiras melhores (FREIRE, 2015, p. 4-48).

É nesse cenário que Sawaya (2006, p. 138) apresenta a existência de práticas de “encaminhamentos de crianças com baixo desempenho escolar para exames de tomografia computadorizada (usados para identificar lesões ou mau funcionamento cerebral) e tratamentos psiquiátricos”, o que resulta em crianças, apáticas, sonolentas, cognitivamente confusas, pois, o diagnóstico pode aparecer apenas como suposição.

Sawaya (2000) alerta que, para se compreender as relações que as crianças pobres estabelecem com a leitura e com a escrita, é necessário que haja por parte dos educadores uma ampliação dos conceitos de ler e escrever, sem impor as normas sociais estabelecidas, entendendo que estes sujeitos fazem outros usos da leitura, dão aos textos escritos outras práticas e sentidos. A autora sugere um outro olhar para o problema do fracasso escolar no que se refere à alfabetização. Para ela, os indivíduos não podem ser analisados isoladamente, mas sim nas relações sociais, nas práticas e concepções operadas na família, nos bairros, nas instituições etc.

Gisele Carvalho e Écio Portes (2008) apresentam um posicionamento semelhante ao concluírem que para um efetivo ensino da língua portuguesa é preciso criar situações de

aprendizagem, promovendo sempre uma comunicação entre os falantes, que possuem como legítima a língua que aprendem no seio familiar. A autora e o autor afirmam que aqueles padrões que são determinantes na escola acabam levando alunos que não os dominam ao fracasso. Para que a escola não seja reprodutora de desigualdade social, é preciso uma harmonia do professor com o aluno, em forma de uma adequação à cultura popular. Existe uma variedade padrão, basta encontrar um ponto de equilíbrio, fazendo com que haja sempre uma leitura que esclareça pontos que tragam acontecimentos da comunidade, entre outros. Carvalho e Portes (2008) enfatizam ainda que, para atuar com o ensino da língua dentro de uma escola, respeitando a diversidade cultural ali presente, é preciso estar preparado para esses conflitos e saber atender as necessidades de cada grupo, buscando solução para os preconceitos encontrados, organizando e ressignificando a cultura popular, apresentando-a de modo simples e respeitoso.

## 14.5 Alfabetização e inserção social dos sujeitos a partir da teoria freiriana

Paulo Freire, importante educador brasileiro, se constitui forte referência para entendermos os aspectos que envolvem as relações de disparidade observadas na sociedade brasileira e conseqüentemente na educação. O autor desenvolveu suas teorias acerca da opressão sofrida pelos oprimidos e a busca pela libertação como possível caminho para o alcance de uma sociedade justa e igualitária (PELOSO; PAULA, 2011).

Segundo Franciele Peloso e Ercília de Paula (2011), Paulo Freire não discutiu concepções sobre a criança ou mesmo sobre a infância, no entanto, as autoras apontam que as reflexões do autor podem ser aplicadas também a esse segmento educacional uma vez que

[...] as crianças das classes populares, quando destituídas de garantias fundamentais, como educação, habitação, saúde, lazer, cultura, entre outros aspectos, encontram-se como pessoas “oprimidas” em sua forma de ser e estar no mundo. O fato de elas terem suas garantias limitadas as impede de apresentar uma postura autônoma frente ao contexto social no qual estão inseridas (PELOSO; PAULA, 2011, p. 256).

Peloso e Paula (2011) consideram ainda que nas obras de Freire, sempre há uma associação com a educação da infância, mesmo que não sejam apresentados conteúdos específicos e direcionados a essa etapa da vida. Segundo elas, o autor sempre menciona a palavra criança em suas obras, pensando nesse sujeito de maneira humanizada, capaz de “*ser mais*”, de alcançar o máximo de seus conhecimentos, superando, buscando e construindo meios para atingir a liberdade, alcançando a superação das situações que oprimem e que não permitem o crescimento dos sujeitos. É importante destacar que nas obras do autor, a palavra “superação” refere-se à capacidade de melhorar a condição humana, compreendendo sua existência, e trazendo uma consciência do seu estar no mundo. Sua pedagogia sempre foi “das pessoas”, propondo um modelo de sociedade em que todos são capazes de protagonizar suas histórias.

De acordo com as autoras, quando Paulo Freire atuou como secretário de educação do município de São Paulo, suas reflexões evidenciaram que a escola operava em favor da valorização dos conhecimentos tidos como legítimos pela instituição em detrimento do saber popular, tão fortemente presente entre as crianças dos meios desfavorecidos. Peloso e Paula (2011) afirmam ainda que para Paulo Freire, as escolas precisam ser um centro de criatividade, de amor e respeito, que aproximem essas crianças de suas realidades, e não as afastem, atingindo desta forma uma educação de excelência. No entanto, o observado é diferente uma vez que, há um elevado número de crianças que abandonam as escolas, apresentando como principal motivo a não-aprendizagem daquilo que realmente transforma, que realmente desenvolve dentro das capacidades apresentadas, negando assim o desenvolvimento da paixão pelo saber. O autor acreditava que

[...] pensar numa escola para as crianças das classes populares exigia a reformulação do seu currículo para que a escola como um todo atendesse aos anseios dessas crianças. Uma escola na qual a criança popular tivesse condições de aprender, de criar, de arriscar, de perguntar, de crescer, entre outros aspectos (PELOSO; PAULA, 2011, p. 259).

Sandra Leal e Maria Isabel Nascimento (2019) também apresentam as considerações de Freire acerca de como deve se dar a relação de ensino e aprendizagem no que se refere à alfabetização. Ressalta-se que o autor não falou de alfabetização na infância, no entanto, é possível fazermos a ampliação de suas teorias também a esse segmento educacional, em se tratando de crianças pobres e provenientes de culturas desvalorizadas pela instituição escolar. O autor sugere que todo o processo de alfabetização tenha relação com as inquietações dos envolvidos, possibilitando-os uma leitura do mundo antes de propor a leitura da palavra. É sabido que a criança pode aprender a decodificar (ler) e codificar (escrever), fora da escola, mas é dentro da instituição que ela se apropria formalmente através da insistência das leituras, das compreensões dos textos, do uso sistematizado e contínuo das práticas. No entanto, é importante sabermos que

Não são as palavras que determinam o mundo, mas o mundo que determina as palavras, e esses dois universos precisam se tornar uma unidade, constituindo-se, assim, a “palavramundo”. É a partir da amplitude dessa palavra, que engloba a nossa autoleitura, a leitura do mundo que nos cerca e da palavra escrita, que as pessoas pronunciam o mundo. Se a alfabetização não ocorrer nessa perspectiva, teremos apenas a reprodução da “palavraescola” (LEAL; NASCIMENTO, 2019, p. 5).

Leal e Nascimento (2019) atestam que Freire ressaltou a importância do diálogo, oportunizando o exercício da cidadania para enfrentar os desafios da atualidade, aliando tal perspectiva à valorização do potencial e do protagonismo desse educando. Segundo o exposto, a criança pode desenvolver uma leitura crítica sobre o mundo vivido e o mundo apresentado pela escola, por meio do diálogo, da apresentação das questões sociais, econômicas e até políticas. Essa pedagogia emancipatória proposta por Paulo Freire, corrobora para que os educandos

tenham condições de realizar discursos de própria autoria, em que aspectos de sua vivência possam ser valorizados. Por meio dessa dialogicidade, oportuniza-se a expressão das inquietações, das necessidades, o pronunciamento do mundo onde vivem, de forma que o educando possa formalizar aquilo que já vem desenvolvendo em sua vida fora da escola.

Carlos Brandão e Maurício Fagundes (2016), apresentam argumentos da mesma natureza ao atestarem sobre a importância da educação popular defendida por Paulo Freire. Os autores pontuam que através da valorização das raízes culturais, do diálogo, das experiências, das vivências e principalmente, através da mediação de cada professor, o ato de ensinar a ler e a escrever pode propiciar a construção de uma nova vida aos educandos. Ao apresentarmos valores que se perderam, uma afirmação positiva do educando e de sua cultura, rompendo desta forma com uma educação alienada, o ato de ensinar a ler e a escrever torna-se mais uma responsabilidade social que um ato educacional isolado. A esse respeito, Brandão e Fagundes (2016) pontuam que para Freire

Para além da proposta curricular e do entendimento de educação como preparadora de recursos humanos para a indústria e modernização da agropecuária, coexistia, também, a concepção de educação como formadora da consciência nacional e instrumentalizadora de profundas transformações político-sociais na sociedade brasileira, como possibilidade de emancipação humana (BRANDÃO; FAGUNDES, 2016, p. 92).

A cultura popular traz essa possibilidade de libertação, pois aquilo que é vivência se torna experiência e existência, garantindo assim seu lugar ao meio na sociedade, como sujeito ativo, e a cultura resultante de sua transformação.

Segundo colocações de Brandão e Fagundes (2016), Paulo Freire sempre se preocupou em enaltecer a cultura popular, por tudo que vivenciou e pelos movimentos de cultura popular que conheceu. A valorização dos povos e de seus modos de vida sempre foi premissa da pedagogia emancipatória proposta por Freire pois, o educador acreditava no poder da cultura para trabalhar e transformar a realidade dos sujeitos oprimidos por suas condições sociais.

## 14.6 Análise dos resultados

Os estudos realizados a fim de identificar os aspectos que envolvem os processos de alfabetização e o universo cultural de crianças de camadas populares no país, evidenciam a existência de sujeitos não alfabetizados que avançam nas etapas de ensino, mas que acabam fracassando em seu processo de escolarização por estarem submetidos às questões econômicas e sociais externas à instituição escolar. Embora tais questões possuam origens mais amplas, é dentro da escola que os reflexos são sentidos por essas crianças, uma vez que o meio a que pertencem não é considerado nas interações educacionais.

Confirmando uma das hipóteses iniciais quando do início das leituras, os textos apresentam as dificuldades das crianças de camadas populares de se integrarem ao ambiente escolar, pois o

ambiente em que vivem apresenta uma realidade totalmente diferente do que é promovido pela escola. Afirmamos que as dificuldades encontradas por esses sujeitos se assentam na ruptura entre seu meio cultural e os conteúdos e práticas adotadas pelos professores.

A conscientização da existência desses pólos na vida dessas crianças pode se constituir em importante ferramenta a favor de um trabalho educacional voltado para essas especificidades. Um bom caminho é possibilitar que a cultura desses sujeitos seja valorizada, por meio de passeios escolares para conhecimento dos aspectos que envolvem seus mundos e seus interesses. Observar essa criança para além da sala de aula, em seu meio cultural, propondo liberdade e valorização de suas vivências, apresentando atividades que tragam consciência de sua realidade. No que se refere à aprendizagem da leitura e da escrita, de acordo com as considerações de Monteiro e Soares (2004), se o processo for associado a um conhecimento parcial letra-som, ocorrerá um atraso no processo de aprendizagem de crianças que já possuem limitações impostas por questões sociais mais amplas. É preciso construir habilidades de reflexão desenvolvendo uma consciência fonológica, estimulando o sistema silábico que futuramente se transformará em representação gráfica.

Não se trata de baixar o nível de ensino para que essas crianças aprendam, pelo contrário, é preciso buscar que se qualificam através de suas realidades e suas possibilidades concretas de existência. Gonçalves (2013), coaduna desse pensamento ao salientar que, ensinar a ler e a escrever considerando as capacidades das crianças, às permite pensar e atuar como cidadãos críticos e conscientes, fazendo com que essa aprendizagem surja de interações discursivas, demonstrando a importância de se saber ler e escrever para se ter um bom diálogo, reafirmando a significação desse conhecimento. Ainda segundo a autora, é promover o movimento da palavra ao pensamento e do pensamento à palavra (teoria vigotskiana), incentivando novos discursos, construção de ideias e conseqüentemente um melhor processo de aculturação escolar.

Quando da investigação para compreender como se dá o distanciamento entre o universo vocabular legitimado pela escola e a realidade das crianças das camadas populares, constatamos que, embora existam percepções equivocadas sobre a capacidade cognitiva e sobre a competência linguística das crianças pobres, elas podem sim ser alfabetizadas e adquirir os conhecimentos necessários às práticas da leitura e da escrita. No entanto, é preciso que haja uma conscientização por parte dos profissionais que atuam com essas crianças no sentido de romper com padrões que elevam alguns conhecimentos e diminuem outros. A existência e a realidade de cada criança independente de sua situação socioeconômica precisam ser consideradas na aprendizagem, de forma que possam estar em contato contínuo com sua comunidade, desfrutar de suas origens, compreender o verdadeiro significado de sua cultura e identidade, ressignificando seu entendimento de mundo.

Compreendemos que ler e escrever possui uma força muito grande na vida das pessoas que integram uma sociedade grafocêntrica, que se comunica quase que prioritariamente por meio da escrita. Quem não consegue ler e escrever e conseqüentemente, não consegue interpretar as informações transmitidas através de textos de todas as naturezas, não consegue protagonizar suas histórias de vida, vivendo dependente dos conhecimentos apresentados por outros, restando-lhe

nesse sentido, a leitura e compreensão que nem sempre corresponde com a realidade. Essa é uma situação muito complicada pois acaba por limitar as inúmeras possibilidades de conhecimento e de atuação em sociedade.

Essa é a perspectiva trazida por Paulo Freire, de que a alfabetização empodera as pessoas oprimidas por suas condições socioeconômicas. Ao ler, escrever e interpretar, os sujeitos tomam consciência de suas condições de existência e passam a procurar a “ser mais” a buscar pela “superação”. Peloso e Paula (2011) apresentam as premissas do educador que acredita que existe uma correlação entre a consciência de quem se é a partir do saber ler, escrever e conseqüentemente se comunicar com o mundo. Mas, para que isso aconteça, é necessário adquirir habilidades que infelizmente não são oportunizadas a todos de modo igualitário. Isso porque nem todos aprendem da mesma forma, especialmente os sujeitos que não veem sentido no ensino promovido pelas escolas.

Para os que são provenientes de meios mais favorecidos, a alfabetização e a aprendizagem escolar se tornam mais fáceis, pois, o saber privilegiado pela escola é muito próximo de suas realidades. No entanto, as crianças que não conseguem observar a valorização de suas culturas e seus mundos no universo escolar, não assimilam o oportunizado da mesma forma. Acabam perdendo a liberdade de expressão e comunicação, condição inerente a todos os seres humanos.

Diante disso, cabe a nós educadoras e educadores a valorização do potencial de cada criança, compreendendo que a educação é um direito e não uma esmola. É preciso que haja comunicação que produza conhecimento, que desperte curiosidades, que acabe com os anseios, aproximando as crianças das camadas populares para uma construção do saber. Precisamos estar abertos aos diferentes saberes através de uma ética profissional que não fira os direitos nem a cultura das crianças das camadas populares. Precisamos ter respeito às culturas distintas pois elas nos trazem a essência do nosso país, caracterizado por várias cores, raças e valores.

## 14.7 Considerações Finais

Diante dos estudos realizados, observa-se que existem fatores externos à escola que influenciam o processo de alfabetização das crianças das camadas populares de modo negativo. No entanto, fica evidente também que ainda existem práticas de alfabetização realizadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental que potencializam uma não-aprendizagem destas crianças.

Acreditamos que o uso de propostas alinhadas às vidas destas crianças pode ser um bom caminho a ser seguido na busca por uma educação baseada no respeito à pessoa humana, promovendo entre os envolvidos a autoestima, a esperança e a vontade de querer aprender.

Conhecer a realidade sociocultural dessas crianças procurando saber como são as suas relações com os vizinhos, suas convivências com as famílias, seus gostos, interesses e motivações, pode atuar como uma ferramenta a favor da não exclusão social das crianças pobres em seus processos de alfabetização. Isso só é possível através de práticas escolares mais conscientes, de formação continuada de professores e de um contato direto entre família e escola a fim de mostrar para as crianças que suas culturas são valorizadas, e que suas histórias de vida são importantes para sua formação.

O universo vocabular de cada criança, traz uma riqueza, basta cada educador saber trabalhar os anseios e inquietações que cada um traz consigo, atendendo as expectativas, sem utilizar uma prática opressora, compreendendo cada manifestação cultural sem negar ou inferiorizar nenhuma delas. O pensamento humanista de Freire abre portas para que a construção do saber se faça na construção coletiva de saberes.

Preparar crianças para a vida é um desafio educacional, no entanto, para rompermos com as barreiras do que é considerado melhor ou superior em relação à cultura do outro, precisamos oferecer práticas educativas que produzam conhecimentos, que promovam aproximação e não distanciamento. Para que consigamos conduzir as aprendizagens dentro da capacidade e possibilidade de cada um, ajudando-os a saber ler acima de tudo o mundo em que vivem, precisamos também ler a história de cada criança e realizar sempre uma abordagem que traga possibilidades de “ser mais”.

## Referências

- BRANDÃO, C. R.; FAGUNDES, M. C. V. Cultura popular e educação popular: expressões da proposta freireana para um sistema de educação. **Educar em Revista** [online], n. 61, 2016.
- CARVALHO, G. F. S.; PORTES, E. A. **Preconceito linguístico, norma-padrão da língua portuguesa e a escola pública**. 2008. Disponível em: <<https://encurtador.com.br/dpvH>>. Acesso em: 15 de mai. 2021.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.
- GONÇALVES, A. V. Alfabetização: o olhar das crianças sobre o aprendizado da linguagem escrita. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 33, n. 89, p. 125-140, abril 2013.
- FERRARO, A. R. A trajetória das taxas de alfabetização no Brasil nas décadas de 1990 e 2000. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 32, n. 117, p. 989-1013, dez. 2011.
- FERREIRO, E; TEBEROSKY, A. **Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño**. México: Siglo XXI, 1979.
- FREIRE, P. **Política e Educação**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- FREIRE, P. **Professora sim, tia não**. 19. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- FREIRE, P. **Cartas a Cristina**: reflexões sobre minha vida e minha práxis. FREIRE, A. M. A. (Org). São Paulo: Paz e Terra, 2015.
- LEAL, S. do R. F.; NASCIMENTO, M. I. M. A importância do ato de ler: aproximações e distanciamentos teórico-metodológicos em Paulo Freire. **Pro-Posições**, Campinas, v. 30, e20180024, 2019.

- MONTEIRO, S. M.; SOARES, M. Processos cognitivos na leitura inicial: relação entre estratégias de reconhecimento de palavras e alfabetização. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 40, n. 2, p. 449-466, junho 2014.
- NOGUEIRA, C. M. M.; NOGUEIRA, M. A. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 78, p. 15-35, abril de 2002.
- PELOSO, F. C.; PAULA, E. M. A. T. de. A educação da infância das classes populares: uma releitura das obras de Paulo Freire. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 27, n. 3, p. 251-280, dez. 2011.
- PRIOSTE, C. Hipóteses docentes sobre o fracasso escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 46, e220336, 2020.
- SAWAYA, S. M. Alfabetização e fracasso escolar: problematizando alguns pressupostos da concepção construtivista. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 26, n. 1, p. 67-81, jan. 2000.
- SAWAYA, S. M. Desnutrição e baixo rendimento escolar: contribuições críticas. **Estud. av.**, São Paulo, v. 20, n. 58, p. 133-146, dezembro de 2006.
- SAWAYA, S. M. Desnutrição e práticas pré-escolares de leitura e escrita. **Estud. av.**, São Paulo, v. 27, n. 78, p. 89-102, 2013.

# A IMPORTÂNCIA DA PSICOMOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Kenia Aparecida Medeiros dos Santos  
Maria Teresa Junqueira Vasconcellos

## 15.1 Introdução

A Psicomotricidade é um assunto que vem ganhando espaço na área educacional nos últimos anos, mas ainda pouco conhecido e com pouco material de pesquisa relacionado ao mesmo. Buscando aprofundamento no assunto e auxiliar outros profissionais que desejam conhecer um pouco mais sobre psicomotricidade, foi definido como tema de pesquisa para esse artigo “A Importância da Psicomotricidade na Educação Infantil”, especificamente na etapa da pré-escola (de 4 a 5 anos e 11 meses).

A escolha do tema tem a ver com as preferências da autora por trabalhar a psicomotricidade com seus alunos, além de ser um tema que sempre chamou a atenção por estar relacionado aos esportes, dança e aos movimentos corporais em geral. Assuntos que são correlatos à psicomotricidade, pois ela estuda o homem através dos movimentos em relação às suas funções cognitivas e afetivas. Através de alguns estudos, ao aprofundar mais sobre o assunto, ainda no curso de Magistério, tornou-se clara sua importância para o desenvolvimento da criança, o que trouxe ainda mais motivação para realizar esse trabalho de pesquisa.

No desenvolvimento deste estudo foi utilizada como metodologia a pesquisa bibliográfica, utilizando as bases de dados confiáveis como Scielo e Google Acadêmico. Buscou-se trabalhos e artigos que tratam do tema em questão, a fim de formar referenciais teóricos e embasar o relato de experiência da autora deste artigo, quando de sua atuação como monitora em uma turma de crianças da Educação Infantil, 4 a 5 anos e 11 meses, de um Centro Municipal de Educação Infantil da cidade de São Sebastião do Paraíso, Minas Gerais, no ano de 2019.

De acordo com Rossi (2012), a educação psicomotora tem um papel fundamental no desenvolvimento da criança, auxiliando não apenas nos aspectos físicos, mas também na maturação mental, afetiva e social. Ela influencia em toda a vida da pessoa, envolvendo as suas ações, pensamentos e emoções. É indispensável para as crianças e deve ser proposta a partir da mais tenra idade, visto que ajuda a criança a se organizar, educando seus aspectos motores e cognitivos e preparando-a para resolver as mais diversas propostas de atividades tanto no ambiente escolar como em seu dia a dia.

Esse estudo pretende, portanto, fazer algumas considerações sobre a psicomotricidade e suas contribuições para o desenvolvimento físico, afetivo e cognitivo na Educação Infantil, além

de refletir sobre o papel do professor e sobre a influência dessa prática no processo de ensino e aprendizagem, bem como sobre os benefícios do uso da psicomotricidade para crianças com deficiência. Para tanto, optou-se em dividir o texto em seções que ajudam a refletir sobre cada um dos objetivos propostos.

A primeira seção é a introdução do estudo e na segunda será feita uma reflexão sobre o conceito de psicomotricidade, as habilidades e capacidades específicas que podem ser desenvolvidas através do trabalho psicomotor, bem como sua importância na Educação Infantil. A terceira aborda a importância do brincar e das brincadeiras para o desenvolvimento psicomotor. Já na quarta seção é apresentado um breve relato de experiência da autora em uma turma de alunos da Educação Infantil, especificamente da pré-escola. Assim, a quinta seção aborda o papel do professor no trabalho com a psicomotricidade nessa etapa da Educação Básica. Por acreditar que as crianças são diferentes e possuem o direito à educação e desenvolvimento integral, na sexta seção, será abordada a relação da psicomotricidade com a inclusão de crianças com deficiência.

Caron (2010) fala sobre o objetivo da psicomotricidade em se trabalhar de forma integral com o indivíduo, alinhando seus aspectos físicos, afetivos e cognitivos para possibilitar o seu domínio próprio, alcançando a equilíbrio dos seus pensamentos e ações, envolvendo também as suas emoções.

De acordo com Rossi (2012), a psicomotricidade está diretamente relacionada à atividade física que desenvolve a motricidade das crianças, e é indispensável para o seu desenvolvimento integral e uniforme, tornando-se uma base para todo o processo de aprendizagem das crianças. A autora explica que o desenvolvimento psicomotor acontece por etapas, iniciando pelos elementos básicos e gerais que são utilizados com mais frequência e partindo para os elementos específicos (esquema corporal, estruturação espacial, lateralidade, orientação temporal e pré-escrita). Se houver um problema em um desses elementos a criança poderá criar barreiras no seu aprendizado, podendo apresentar problemas na escrita, leitura, pensamento abstrato e lógico, ordenação de sílabas, distinção das letras, direção gráfica, análise gramatical, entre outros.

Rossi (2012) apresenta a ideia sobre a importância do olhar atento do professor a fim de perceber a evolução no desenvolvimento das crianças e na construção do conhecimento, identificando os problemas, as potencialidades, limitações e habilidades de cada criança.

## 15.2 A importância da Psicomotricidade na Educação Infantil

Para compreender a importância da psicomotricidade na Educação Infantil, é necessário entender, primeiramente, o que é psicomotricidade. Uma primeira definição apresenta que:

A psicomotricidade tem como objetivo o estudo do desenvolvimento humano, levando em consideração os aspectos cognitivos, emocionais e motores, portanto reúne as áreas pedagógicas e da saúde. Envolve assim, toda a ação realizada pelo indivíduo, ou seja, é a integração entre o psiquismo e a motricidade (TASSI; BATISTA, 2014, p. 2).

A fala das autoras acima já evidencia a importância da psicomotricidade. Muitas vezes não conseguimos identificar as dificuldades de aprendizagem dos nossos alunos, pois observamos apenas o aspecto cognitivo, deixando de considerar que alguma falha no seu desenvolvimento motor pode estar causando a dificuldade de aprendizagem.

Caron (2010) também apresenta sua definição:

A psicomotricidade tem o objetivo de trabalhar o indivíduo com toda sua história de vida: social, política e econômica. Essa história se retrata no seu corpo. Trabalha, também, o afeto e o desafeto do corpo, desenvolve o seu aspecto comunicativo, dando-lhe a possibilidade de dominá-lo, economizar sua energia, de pensar seus gestos, a fim de trabalhar a estética de aperfeiçoar o seu equilíbrio (CARON, 2010, p. 6).

A psicomotricidade é, portanto, o estudo dos movimentos do homem atrelados aos seus aspectos cognitivos e emocionais, abrangendo também a forma como ele é influenciado pelo meio em que vive. Ela desenvolve habilidades físicas e capacidades motoras específicas no indivíduo como:

Coordenação Motora Fina: Capacidade de controlar pequenos músculos para exercícios refinados. Exemplo recorte, colagem, encaixe, escrita etc. Coordenação Motora Global: Possibilidade do controle e da organização da musculatura ampla para a realização de movimentos complexos. Exemplos: correr, saltar, andar, rastejar etc. Estruturação Espacial: É a orientação e a estrutura do mundo exterior, a partir do Eu e o depois a relação com outros objetos ou pessoas em posição estática ou em movimento, é a consciência da relação do corpo com o meio. Organização Temporal: É a capacidade de avaliar tempo dentro da ação, organizar-se a partir do próprio ritmo, situar o presente em relação a um antes e a um depois, é avaliar o movimento no tempo, distinguir o rápido do lento. Estruturação Corporal: Relacionamento do indivíduo com o mundo exterior, conhecimento e controle do próprio corpo e de suas partes adaptação do mesmo ao meio ambiente. Imagem Corporal: A experiência do indivíduo em relação ao próprio corpo sujeito, impressão subjetiva. Conhecimento Corporal: Conhecimento intelectual que se tem do próprio corpo. Esquema Corporal: Tomada de consciência de cada segmento do corpo (interna e externa) o desenvolvimento do esquema corporal se dá a partir da experiência vivida pelo indivíduo com base na disponibilidade do conhecimento que tem sobre o próprio corpo e de sua relação com o mundo que o cerca. Lateralidade: Representa a conscientização integrada e simbólica interiorizada dos dois lados do corpo, lado esquerdo e lado direito, o que pressupõe a linha média do corpo, que no decorrer estão relacionados com a orientação face aos objetos. Essa conscientização do corpo pressupõe a noção de direita e esquerda e, sendo que a lateralidade com mais força, precisão, preferência, velocidade e coordenação, melhor capacidade e dominância cerebral (LAPIERRE, 2002 apud FIGUEIREDO, 2010, p. 13-14).

É fato que a criança passa por diversas fases em seu desenvolvimento físico, cognitivo e afetivo, porém, cada uma vai se desenvolver de acordo com o meio em que vive e com os estímulos que recebe.

De acordo com Velasco (2018), cada um de nós responde de uma forma aos estímulos que recebemos, pois somos influenciados pela nossa história de vida particular, que pode nos levar a bloquear, exagerar ou diminuir a resposta diante desses estímulos. A autora cita como exemplo o aprender a andar, no qual a criança é incentivada e influenciada pelo meio e pela família e, com o tempo, acaba automatizando o movimento, porém, quando vemos aquela criança (ou mesmo depois de adulta) podemos reconhecê-la apenas pelo seu jeito de andar, pois nele estão impressos suas ansiedades, angústias, medos e culpas.

Temos, portanto, uma distinção clara entre motor e psicomotor. Quando nos referimos a uma questão motora, estamos falando somente da mecânica do movimento, isto é, do funcionamento dos músculos, tendões, ossos e articulações. Quando usamos o termo “psicomotor”, nos referimos à maneira pela qual o indivíduo se expressa no mundo. A consciência de seu próprio corpo, a significação de seus gestos, a comunicação com os outros e sua adequação no tempo e espaço (VELASCO, 2018, n.p.).

Pode-se observar que é possível compreender essa diferenciação quando os bebês, ainda nos primeiros meses de vida, já realizam alguns movimentos e até mesmo brincam com as partes de seu corpo, colocando os pés ou as mãos na boca. É através destes movimentos que o ser começa a se desenvolver em seus aspectos físicos, cognitivos e afetivos.

Segundo Rossi (2012), a criança que não tem um desenvolvimento psicomotor satisfatório pode apresentar problemas de aprendizagem relacionados à escrita, leitura, pensamento abstrato e lógico, ordenação de sílabas, distinção das letras, direção gráfica, análise gramatical, entre outros. A psicomotricidade trabalhada no ambiente escolar pode contribuir por meio de jogos, brincadeiras e atividades lúdicas com o desenvolvimento de suas aptidões e perspectivas, o que favorece o ajustamento do comportamento psicomotor e potencializa a aprendizagem.

A psicomotricidade, em sua ação educativa, pretende atingir a organização psicomotora da noção do corpo como marco espaço-temporal do “eu” (entendido como unidade psicossomática). Esse marco é fundamental ao processo de conduta ou de aprendizagem, pois, busca conhecer o corpo nas suas múltiplas relações: perceptiva, simbólica e conceitual, que constituem um esquema representacional e uma vivência indispensável à integração, à elaboração e à expressão de qualquer ato ou gesto intencional (ROSSI, 2012, p. 10).

A partir destas afirmações pode-se perceber a importância da psicomotricidade para potencializar os processos educativos relacionados à aprendizagem da leitura, escrita, matemática (lateralidade, noção espacial etc.), entre outros conhecimentos. Sendo que o educador pode fazer uso de brincadeiras para promover o desenvolvimento psicomotor e a aprendizagem de forma lúdica, prazerosa e interativa, como veremos a seguir.

## 15.3 A importância do brincar e das brincadeiras para o desenvolvimento psicomotor

O brincar é um dos momentos mais importantes para o desenvolvimento da criança, visto que é através da ludicidade do brincar que a criança conhece mais sobre si e sobre o outro, sobre o mundo, sobre a sociedade, suas normas e costumes; além de potencializar seu desenvolvimento físico, cognitivo e afetivo.

Caron (2010) fala sobre a importância de valorizar a brincadeira, a ação da criança de transcender o mundo real através do brincar, assumindo novos papéis, estimulando a interação e desenvolvendo aspectos socioafetivos na criança.

Em diferentes práticas pedagógicas observa-se que o uso dos jogos na Educação Infantil quase sempre se fundamenta nos estudos sobre seu papel no desenvolvimento infantil. Talvez este fato já possa ser considerado suficiente para justificar a importância da atividade lúdica na aprendizagem, como recurso psicopedagógico. [...] É preciso valorizar a ação da criança que brinca, é preciso transcender o visível e pressentir a seriedade do fenômeno. O lúdico estimula e desenvolve a socialização, que influi diretamente no aspecto sócio-afetivo, daí sua importância na sala de aula (CARON, 2010, p. 9).

Através dos brinquedos e das brincadeiras a criança faz um paralelo entre o real e o imaginário, imitando os adultos, as outras crianças e até personagens de filmes e desenhos. No momento do brincar a criança externa suas emoções e demonstra muito da sua personalidade, suas preferências e seus desejos.

O brincar é uma poderosa ferramenta pedagógica que transforma a aprendizagem em uma atividade prazerosa, permitindo que a criança desenvolva sua criatividade, aprenda sobre sua cultura, seus valores, sobre si e sobre o mundo que a cerca, preparando-a para a vida futura e influenciando diretamente sobre o seu desenvolvimento socioafetivo.

É possível encontrarmos exemplos de brincadeiras que auxiliam no desenvolvimento cognitivo, afetivo e motor da criança, como:

Com o bicho de pelúcia no colo, o psicomotricista, então, vai cantar a música: o ursinho está tristonho e chorando sem parar, mas se alguma criança der um abraço, o ursinho vai se alegrar!!!! Quem será? Será a Laura? A criança levanta e vem na direção do bichinho que está no colo do psicomotricista e dá beijo e abraço. E assim sucessivamente, até todas as crianças participarem da brincadeira. O ritmo da música é a da “Ciranda, cirandinha”. (faixa-etária 2 a 3 anos). Outro exemplo é: fazer uma rodinha com as crianças. Uma criança fica em frente à outra e de olhos fechados. Depois uma passa a mão no rosto da outra. Assim a criança vai perceber as crianças sentadas na rodinha e o psicomotricista com um urso (ou qualquer amigo pelo tato). Depois, dá um abraço e beijo no rosto, um no outro. Outra sugestão é o jogo seguinte: um de frente para o outro e com o balão pressionado na altura do tórax.

Eles se deslocam de um cone para o outro e voltam para o ponto inicial. A outra proposta é: de mãos dadas as crianças se deslocam de um cone para o outro e volta para o ponto de partida. O jogo, ainda, com o balão (bola de aniversário). Uma criança de frente para outra e com o balão pressionado na testa dos mesmos. As crianças correm de lado para o outro, mas não podem deixar o balão cair. Outro jogo com a corda: a dupla vai ter que andar em cima da corda de mãos dadas, um do lado do outro. São duas cordas no chão, e no meio, o desenho do jacaré. Se a criança se desequilibrar e colocar o pé no meio onde está o jacaré, a dupla perde o jogo. As atividades buscam trabalhar a afetividade, o contato e a socialização através do toque, do abraço, do aperto de mão e do trabalho em dupla (TEIXEIRA, 2018, p. 35).

Há também sugestões de atividades psicomotoras para trabalhar com as crianças que foram adquiridas com trocas de experiências com outras educadoras e utilizadas na prática docente da autora do presente artigo. Uma delas é a brincadeira “Sapos em Fila”, na qual as crianças devem trabalhar em equipe para alcançar o objetivo, que é cruzar a linha de chegada, porém elas têm que realizar a tarefa pulando com os dois pés juntos e segurando na cintura do colega que está a sua frente. Além de desenvolver a coordenação motora grossa, lateralidade e noções de espaço, essa brincadeira também oportuniza o desenvolvimento cognitivo, uma vez que levará as crianças a compreenderem que precisam trabalhar em equipe para alcançar o objetivo proposto. Trabalha ainda o desenvolvimento afetivo, pois também compreendem a necessidade de ajudar o outro, a importância de colaborar para conseguir realizar a tarefa proposta, trazendo uma sensação de pertencimento ao grupo.

Outra atividade muito utilizada é a “Corrida do Saci”, que consiste em atravessar um espaço delimitado previamente pulando de um pé só até a chegada, porém, quando a criança coloca os dois pés no chão ela não é eliminada, mas paga uma prenda divertida para não se sentir excluída ou incapaz. Esta brincadeira trabalha equilíbrio, velocidade e coordenação motora, mas também cuida da afetividade, pois a proposta impede que a criança seja excluída da brincadeira quando não consegue atingir ainda o objetivo proposto, que é pular de um pé só.

Outra brincadeira simples envolve apenas uma bacia com água e várias esponjas de tamanhos, formas e cores diferentes. A brincadeira consiste em retirar a esponja da água e apertar para retirar toda a água. Através dessa brincadeira a criança desenvolve a coordenação viso-motora, tônus muscular e esquema corporal. Além disso, no aspecto cognitivo trabalham-se as cores e formas, podendo utilizar esponjas que tenham as formas geométricas, animais, entre outras.

Para finalizar, há uma brincadeira interessante chamada “Quem sou eu?”, que também é muito simples de se fazer. Consiste em colocar a criança deitada sobre um pedaço de papel Kraft ou outro tipo de material disponível e desenhar em volta de seu corpo fazendo sua silhueta. A sala precisa ter um espelho, ou o professor deve providenciar um, pois na próxima etapa da brincadeira a criança vai observar os detalhes do seu corpo no espelho, seu rosto, cabelos, e desenhar na silhueta. Por fim, são expostos todos os desenhos e cada criança tem que identificar quem é ela na parede. Esta atividade trabalha coordenação viso-motora, conhecimento corporal, esquema corporal e, no aspecto afetivo, vai trabalhar sua autoestima, pois no momento final da

brincadeira o professor vai ressaltar que somos todos diferentes, a importância da diversidade. Solicitar que cada aluno relate o que observou de diferente nos desenhos, o que achou igual, e assim as crianças vão tomando conhecimento sobre si mesmas, seu corpo e sobre o outro.

Os exemplos abordados acima demonstram como as brincadeiras são importantes para o desenvolvimento psicomotor da criança, indo além de trabalhar o desenvolvimento socioafetivo, sendo também “uma preparação para uma aprendizagem posterior. Com eles, a criança pode adquirir noções de localização, lateralidade, dominância e, conseqüentemente, orientação espaço-temporal.” (ROSSI, 2012, p. 14-15).

Para corroborar com as discussões anteriores sobre o desenvolvimento da psicomotricidade e sua importância farei um breve relato de experiência sobre meu trabalho com o 1º Período (crianças de 4 a 5 anos e 11 meses), no Centro Municipal de Educação Infantil Otília Amaral Soares, localizado na cidade de São Sebastião do Paraíso – MG, em 2019.

## 15.4 Psicomotricidade na prática: breve relato de experiência

Em 2013 concluí o curso Técnico em Magistério, mas somente iniciei minha experiência como monitora de Educação Infantil em 2016, em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) em uma cidade de médio porte do estado de Minas Gerais, situado na divisa com o estado de São Paulo, onde trabalhei por 2 (dois) anos, com a mesma turma, nas etapas de maternal I (crianças de 2 a 3 anos e 11 meses) e maternal II (crianças de 3 a 4 anos e 11 meses).

Em 2018 pedi transferência para um CMEI mais próximo da minha casa e trabalhei lá também por mais 2 (dois) anos nas etapas de maternal II (crianças de 3 a 4 anos e 11 meses) e 1º Período (crianças de 4 a 5 anos e 11 meses).

Para o relato será analisada a experiência do ano de 2019, com a turma do 1º Período que atende crianças da pré-escola (de 4 a 5 anos e 11 meses). De acordo com denominação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as crianças nessa etapa da Educação Infantil são identificadas como “crianças pequenas” e possuem “seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento” que oportunizarão que:

Assegurem condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural (BRASIL, 2017, p. 44).

Portanto, como monitora dessa turma busquei realizar atividades, junto com a professora da classe, que oportunizassem às crianças experiências desafiadoras e lúdicas.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), os eixos norteadores para a prática pedagógica na Educação Infantil são as interações e as brincadeiras (BRASIL, 2010). Portanto, existe “a necessidade de imprimir **intencionalidade educativa** às práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré-escola” (BRASIL, 2017, p. 44). O

trabalho desenvolvido sempre teve foco nos dois eixos, atrelados aos conhecimentos (ainda em construção) sobre psicomotricidade, utilizando sempre jogos e brincadeiras que promovessem o desenvolvimento integral das crianças: físico, afetivo e cognitivo.

Por meio de circuitos de movimento, gincanas e brincadeiras de colaboração, como “Sapos em Fila” e “Corrida do Saci”, além de pular corda, pular elástico, amarelinha, aulas de zumba infantil, entre outras; busquei aprimorar nas crianças o conhecimento sobre si mesmas, seu corpo em movimento e em relação ao outro e ao espaço.

A turma era de período integral, sendo que no período da manhã faziam recreação comigo e à tarde tinham aula com a professora regente da turma. Sempre procurei articular minhas atividades com as dela para alcançar o melhor desenvolvimento nos alunos, observando e registrando as atividades por meio de fotos, vídeos, planilhas e análise de produções e desenhos dos próprios alunos que compunham o seu portfólio, que foi entregue às famílias ao final do ano letivo.

Ao longo do ano letivo pude observar que as crianças tiveram um bom desenvolvimento físico, aprimorando habilidades como amarrar calçado, trocar de roupa, servir a própria comida, correr, saltar, arremessar, rolar, rastejar, chutar, recortar. Aspectos importantes que ajudam a desenvolver a coordenação motora fina e global, lateralidade e noções espaciais básicas, que vão fortalecer o desenvolvimento cognitivo futuramente.

Todas as noções espaciais básicas como as de em cima embaixo, por cima-embaixo, frente-trás, antes-depois, e outras, estão estruturalmente dependentes da noção de lateralidade, da mesma forma que ao dominar a lateralidade, a criança aprenderá o gesto gráfico, a reprodução de formas de escrita e, o encadeamento de modelos gráficos como base necessária para à aprendizagem da escrita (TASSI; BATISTA, 2014, p. 6-7).

No campo afetivo, foi observado que as crianças eram menos chorosas, mais independentes, maduras, solidárias e empáticas umas com as outras. Desprenderam-se mais rápido das famílias, no sentido que vinham para a escola com boa vontade, sem chorar ou demonstrar receio de ficar naquele espaço sem a presença dos pais.

A educação psicomotora abrange algumas metas, sendo elas: [...] desenvolvimento sócio-afetivo, reforçando as atitudes de lealdade, companheirismo e solidariedade. [...] O principal objetivo da educação psicomotora não se restringe ao conhecimento da criança sobre uma imagem do seu corpo, ou seja, ela não se prende apenas ao conteúdo, mas auxilia na descoberta estrutural da relação entre as partes e a totalidade do corpo, formando uma unidade organizada, instrumento da relação com a realidade. Assim, quando mais cedo abordado no ambiente escolar mais os alunos poderão conhecer-se melhor, desenvolvendo a maturidade, a consciência e a inteligência apropriada aos seres humanos (ROSSI, 2012, p. 8).

Em relação ao desenvolvimento cognitivo, ao final do ano letivo foi feita uma avaliação sobre o conhecimento alfabético e escrita do nome próprio. Constatou-se que as crianças

que se desenvolveram melhor nas habilidades físicas tinham maior conhecimento alfabético e conseguiam escrever seu nome, e até os nomes de alguns colegas e da professora, além de terem se desenvolvido melhor nos desenhos. Além disso, observou-se também nas crianças que trabalharam com psicomotricidade o desenvolvimento do senso numérico e valor sonoro das sílabas simples.

É importantíssimo compreender que as práticas corporais servem como um instrumento de desenvolvimento de pré-requisitos para a prática da leitura e escrita, assim como exercícios grafomotores que envolvem estudos de como ela constrói o traço, no entanto, a primeira fase é totalmente corporal, determinante para a pré-escrita (TASSI; BATISTA, 2014, p. 5).

É evidente que o trabalho com psicomotricidade proporciona um melhor desenvolvimento físico, cognitivo e afetivo na criança. A defasagem na aprendizagem e desenvolvimento das habilidades psicomotoras como lateralidade e esquema corporal na Educação Infantil podem acarretar problemas futuros na aquisição da leitura e da escrita, bem como no aspecto afetivo, uma vez que a criança, em decorrência das suas dificuldades de aprendizagem, acaba perdendo sua autoestima, prejudicando também a sua socialização.

Sendo assim, é importante analisarmos também qual deve ser o papel do professor diante do trabalho com psicomotricidade e da necessidade de promover um bom desenvolvimento integral dos seus alunos.

## 15.5 O papel do professor

O brincar é o momento em que a criança mais aprende e é essencial que o professor saiba trabalhar com os jogos e brincadeiras, observando os aspectos psicomotores do desenvolvimento infantil. O brincar oportuniza à criança um melhor desenvolvimento nas aprendizagens futuras, transmitindo-lhes noções como lateralidade, localização e orientação espaço-temporal, além de promover a aprendizagem e o desenvolvimento de suas potencialidades como a interação, o prazer, a cooperação e a timidez.

É através do olhar atento do professor, enquanto mediador do processo formal de ensino-aprendizagem, que se perceberá a evolução do processo de construção do conhecimento do aluno ou as dificuldades geradas por ele, identificando os problemas que possam se apresentar, através de uma investigação minuciosa de como cada criança se apropria do conhecimento, procurando descobrir as potencialidades e limitações, habilidades e fraquezas de cada criança sob todos os aspectos que envolvem este intrincado processo, que é o do aprendizado (ROSSI, 2012, p. 15).

É importante que o professor observe seus alunos e identifique suas dificuldades a fim de elaborar propostas de atividades que proporcionem o desenvolvimento integral deles. O papel do professor e o vínculo afetivo que ele cria com os alunos é extremamente importante em todas

as etapas da educação, mas é na Educação Infantil que ele se torna imprescindível, conforme já afirmado por Rossi (2012), a psicomotricidade prevê o desenvolvimento da criança levando em consideração seus aspectos cognitivo, motor e afetivo, e nesta etapa o vínculo afetivo na relação professor-aluno é indispensável para que ocorra uma aprendizagem significativa. A autora fala também sobre como é “importante que o professor demonstre carinho e aceitação integral do aluno para que este passe a confiar mais em si mesmo e consiga expandir-se e equilibrar-se.” (ROSSI, 2012, p. 13)

Teixeira (2018) também fala sobre a importância do vínculo afetivo na Educação Infantil para promover a aprendizagem, e alerta sobre um ponto muito importante, as marcas que o professor pode deixar no aluno:

A afetividade no campo educativo é vista como um vínculo, laço que une o psicomotricista e aluno, uma contribuição para romper limites e promover a aprendizagem. Sendo a criança um ser dotado de afetividade e o psicomotricista consciente do seu papel como mediador da aprendizagem, precisa olhar e ouvir os apelos da criança e ter o cuidado para não afetá-la, marcando-a, seja positivamente ou negativamente (TEIXEIRA, 2018, p. 35).

Ou seja, ao estabelecer um vínculo afetivo com a criança o professor transmite a ela, confiança para estar naquele ambiente desconhecido, permitindo que a criança supere a timidez, traumas e bloqueios que podem levá-la também a fechar o próprio corpo, impedindo o trabalho com a psicomotricidade. Ao sentir-se segura e acolhida no ambiente escolar, a criança torna-se confiante em si mesma e capaz de interagir melhor com o ambiente e com as outras crianças, expressando-se livre e espontaneamente, descobrindo a si, ao mundo e aos outros.

O professor deve também preparar o ambiente para que este por si só, já propicie aprendizagens significativas para as crianças, de forma que elas possam transitar e interagir livremente com o meio e com as outras crianças, desenvolvendo sua autonomia e independência. “Cabe ao professor tornar a sala de aula um espaço de vida, de alegria, de curiosidade e criatividade, através do diálogo, do desafio, da problematização, soluções e produção” (CARON, 2010, p. 9).

Uma vez que a psicomotricidade pretende proporcionar um desenvolvimento integral da criança (físico, cognitivo e afetivo), é importante ressaltar que além do vínculo afetivo, o professor deve também observar e promover o desenvolvimento das habilidades motoras em seus alunos, fazendo uso de atividades e brincadeiras como pular corda, amarelinha, dança das cadeiras, circuitos de movimento, entre outros.

Ao se trabalhar com a brincadeira de pular corda, por exemplo, ele irá desenvolver lateralidade, coordenação entre braços e pernas, orientação temporal, equilíbrio e flexibilidade, além de poder ainda reforçar a aprendizagem dos números, contando os pulos e anotando no quadro (podendo ser a própria criança que anota seu resultado, o que vai trabalhar também a coordenação motora fina).

Está claro que com criatividade e intencionalidade pedagógica bem definida o professor pode trabalhar diversos pontos com uma única atividade, mas isso se torna um pouco mais difícil

dependendo das especificidades dos alunos, como no caso das crianças com deficiência, o cuidado com a escolha de atividades deve ser ainda maior, pois além de buscar o desenvolvimento pleno das crianças, deverá trabalhar também a inclusão.

## 15.6 Psicomotricidade e Inclusão

Ao longo de minha trajetória como monitora de Educação Infantil não tive a oportunidade de trabalhar diretamente com crianças com deficiência, mas sei que a inclusão é uma realidade nas escolas regulares brasileiras. Durante a construção do presente trabalho de pesquisa, mostrou-se pertinente a escrita de um capítulo dedicado às contribuições da psicomotricidade na educação inclusiva a fim de aumentar os conhecimentos sobre a temática, proporcionando embasamento teórico para minha futura prática como docente, além de auxiliar os demais profissionais que trabalham com educação inclusiva.

A inclusão é uma realidade muito recente em nossa sociedade, ao longo da história as pessoas com deficiência vêm enfrentando barreiras, sofrendo preconceitos e sendo discriminadas na sociedade. As pessoas com deficiência foram por muito tempo, e infelizmente ainda são em alguns casos, “excluídas, isoladas dos espaços sociais e até em alguns momentos da história foram mortas por serem diferentes e apresentarem características que não foram aceitas socialmente” (NASCIMENTO, 2016, p. 11).

No Brasil a Educação Especial surgiu ainda na época do Império, quando D. Pedro II “ordenou a construção de três organizações de amparo e reabilitação de indivíduos com deficiência. A partir da década de 70, inicia-se no Brasil a criação do serviço de Educação Especial dentro das Secretarias Estaduais de Educação” (NASCIMENTO, 2016, p. 14)

Ao longo do tempo foram ocorrendo diversas manifestações no Brasil e no mundo a favor da inclusão das pessoas com deficiência, sendo que na Constituição Federal de 1988 foram reconhecidos os direitos das pessoas com deficiência, garantindo sua inclusão na sociedade e na escola regular:

A Constituição Brasileira de 1988 preconiza a igualdade como regra do equilíbrio dos direitos das pessoas, incluindo os portadores de deficiências. Garante o pleno exercício da cidadania, para que não haja desigualdade e sejam eliminados o preconceito e a discriminação (art. 1º e art. 5º), e isto significa conceder a todos, inclusive às pessoas com deficiência, direitos sociais, à educação, à saúde, ao trabalho, ao lazer, à segurança e à previdência social (art. 6º) No seu artigo 208, inciso III, afirma que o papel do Estado com relação à educação deverá ser exercido preferencialmente na rede regular de ensino. No Capítulo VII fixa como dever do Estado a criação de programas de atendimento especializado para os portadores de deficiência física, sensorial e mental (NASCIMENTO, 2016, p. 15).

A partir daí vieram muitas outras leis e documentos oficiais em favor das pessoas com deficiência, sendo a mais recente o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a

Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, que define em seu Art. 2º, Inciso III:

III - política educacional equitativa - conjunto de medidas planejadas e implementadas com vistas a orientar as práticas necessárias e diferenciadas para que todos tenham oportunidades iguais e alcancem os seus melhores resultados, de modo a valorizar ao máximo cada potencialidade, e eliminar ou minimizar as barreiras que possam obstruir a participação plena e efetiva do educando na sociedade (BRASIL, 2020, n.p.).

Este inciso se diferencia das outras leis por garantir a equidade, oferecendo meios diferentes que atendam às necessidades dos alunos e permitam que todos tenham oportunidades iguais e, a meu ver, essa equidade tem muita relação com o uso da psicomotricidade na educação das crianças com deficiência, uma vez que a psicomotricidade:

[...] tem como objetivo principal aperfeiçoar ou normalizar o comportamento geral da criança favorecendo sua integração social (através da consciência do próprio corpo vivenciada em brincadeiras possibilitando o domínio do equilíbrio, o controle da inibição voluntária e da responsabilidade, favorecendo o controle e eficácia das diversas coordenações globais e segmentarias, organização do esquema corporal, orientação espacial e espaço temporal etc.) (NASCIMENTO, 2016, p. 23).

Ou seja, a psicomotricidade, sendo conduzida de forma lúdica e com atividades variadas, adequadas às necessidades de cada aluno, irá favorecer o seu desenvolvimento físico, afetivo e cognitivo. Segundo Nascimento (2016) pode auxiliar com comportamentos motores inadequados ou inadaptados ligados a problemas de desenvolvimento e de maturação psicomotora, relacionados aos esquemas de comportamento, de aprendizagem e de âmbito psicoafetivo. Ainda segundo o autor, podem ser utilizadas as seguintes técnicas para sanar ou reduzir essas dificuldades:

-Técnicas de Relaxação e de Consciencialização Corporal (através da reelaboração do esquema e da imagem corporal, da consciencialização tónicoemocional, com intencionalidade psicoterapêutica); -Educação Gestual e Postural (reeducação da atitude, equilíbrio e controle tónico); -Atividades Expressivas (criação e transformação ao serviço da identidade, da capacidade de comunicação e da exteriorização tónico-emocional das problemáticas); -Terapia e Reeducação Gnoso-Prática (estruturação espaço-temporal, organização planificada e interiorização da ação e da sua representação através de formas diversificadas de expressão); -Atividades Lúdicas (a intervenção psicomotora desenvolve-se no contexto lúdico em grupo ou individual) (NASCIMENTO, 2016, p. 27).

As atividades lúdicas, com intervenção psicomotora, recebem destaque nesse trabalho, pois ao se trabalhar com Educação Infantil a ludicidade deve estar sempre presente.

O brincar é algo inerente ao ser humano, desde a mais tenra idade sentimos prazer com as brincadeiras e na Educação Infantil é através do brincar e da brincadeira que a criança mais aprende e se desenvolve. Atualmente as crianças não têm mais tantas oportunidades de brincar livremente como era antigamente, quando brincávamos nas ruas, nos quintais, subindo em árvores e sempre rodeados de amigos.

Com o passar do tempo a sociedade vem mudando a forma como as crianças brincam e interagem. Atualmente as ruas não são mais tranquilas e seguras como eram antigamente e muitas famílias agora vivem em apartamentos, o que mudou um pouco a realidade das crianças, que hoje não interagem tanto com grandes grupos para brincar livremente como antes. Com as crianças com deficiência isso não é diferente, apesar dos esforços dos pais, a escola ainda é o ambiente onde elas têm contato com um maior número de crianças e tem espaços mais seguros para brincar e se relacionar, e por esse motivo o papel da escola em trabalhar de forma lúdica com as crianças se torna imprescindível. De acordo com Nascimento (2016, p. 30) “a criatividade da criança precisa ser incentivada com o maior número possível de estímulos e tanto no brincar como na dança esse processo que estimula a criatividade pode ocorrer”.

Ao se trabalhar a criatividade através da brincadeira com a criança com deficiência, permitimos que ela assuma outros papéis, superando suas limitações e fazendo novas descobertas sobre o mundo, sobre o outro e sobre si mesmas. O brincar é parte inerente do trabalho psicomotor, desenvolvendo na criança sua lateralidade, esquema corporal, tempo, ritmo, espaço, coordenação motora fina e global.

Em suma, incentivar o desenvolvimento da coordenação motora é essencial para que uma criança em idade escolar seja alfabetizada, além disso, o brincar é outro instrumento de inclusão, porque quando as crianças brincam as diferenças diminuem, surge assim a cooperação e socialização, os indivíduos no brincar esquecem de ver a deficiência, aproveitam o momento lúdico e recreativo, para aprender e trocar experiências (NASCIMENTO, 2016, p. 32).

Para atingir essas expectativas sobre o desenvolvimento da criança com deficiência há ainda um fator muito importante, o papel do professor, que deve estar sempre atento, observar seus alunos além da deficiência e perceber suas necessidades, a fim de elaborar planos de aula que contemplem as mesmas.

Muitas pesquisas e estudiosos confirmam que crianças com alguma necessidade especial, mental ou física, apresentam um desenvolvimento motor ou cognitivo abaixo do esperado, mas que pode vir a normalizar ou até superar durante seu desenvolvimento, no entanto há limites no que diz respeito a crianças com deficiências mais severas (TASSI; BATISTA, 2014, p. 10).

O trabalho psicomotor aqui se mostra mais uma vez importante, pois em muitos casos essa criança pode apresentar dificuldades na fala, visão ou audição. O professor deverá ser sensível ao ponto de interagir de forma emocional com a criança com deficiência, percebendo as mais diversas formas de comunicação que as crianças possam utilizar.

Trabalhar com esse grupo diversificado não é fácil, também não é uma escolha, eles estão na escola e na sociedade, devemos olhar para o indivíduo não para a deficiência. Não existem receitas para trabalhar com os deficientes e o professor ideal para a construção da inclusão é construído nas práticas cotidianas, vivendo seus próprios conflitos pessoais e profissionais, que atua junto à equipe escolar e a família, e aprende com os alunos novas práticas (NASCIMENTO, 2016, p. 34).

A inclusão ainda é um grande desafio para as escolas regulares e para os professores. Apesar de tantas discussões e pesquisas sobre o assunto, na prática ainda há muitas escolas que não são acessíveis e não há diversidade de materiais ou recursos para realizar propostas diversificadas com esses alunos, porém, cabe a nós educadores continuarmos buscando conhecimentos e formas de lidar com essas crianças para ajudá-las a se desenvolver cada vez mais. A psicomotricidade é uma grande aliada nessa questão, através do trabalho psicomotor o professor vai oportunizar o desenvolvimento integral da criança com deficiência, observando seu progresso e suas dificuldades dia após dia, e elaborando novas estratégias que atendam às suas necessidades.

## 15.7 Considerações Finais

O trabalho de pesquisa teve como objetivo compreender a importância da psicomotricidade na Educação Infantil, especificamente na etapa da pré-escola (de 4 a 5 anos e 11 meses). Através dos estudos e pesquisas realizadas, bem como do relato de experiência foi possível refletir sobre os objetivos propostos e elencar alguns pontos importantes da temática em questão, porém, não se pode dizer que aqui serão tratadas considerações finais sobre o trabalho. A psicomotricidade é um tema muito extenso e ainda há muitos desdobramentos a serem explorados por esta autora no futuro, especialmente no que se refere à inclusão, uma vez que a pesquisa deixou clara a importância de se relacionar o trabalho psicomotor com cada deficiência específica, para compreender quais as melhores estratégias a serem utilizadas com cada uma delas e qual o impacto que esse trabalho pode ter no desenvolvimento da criança com deficiência.

Sobre a importância da psicomotricidade na Educação Infantil foi possível depreender que, por ser uma ciência que estuda o homem em relação ao seu corpo em movimento, integrando seus aspectos físicos, cognitivos e afetivos, o trabalho psicomotor na Educação Infantil contribui para um melhor desenvolvimento global das crianças. Ele permite que elas aprimorem habilidades como: coordenação motora fina, coordenação motora global, estruturação espacial, organização temporal, estruturação corporal, imagem corporal, conhecimento corporal, esquema corporal e lateralidade; habilidades que são importantes para promover também o desenvolvimento cognitivo e afetivo.

Vimos que quando se trata de Educação Infantil o lúdico deve estar sempre presente, e com a psicomotricidade não é diferente. O trabalho deve ser realizado por meio de jogos e brincadeiras, as quais contribuem para além do desenvolvimento físico, pois ao brincar a criança se desprende do mundo real, tem a possibilidade de assumir novos papéis, livra-se de suas limitações

e interage melhor com o outro e o ambiente, promovendo a sua socialização e o desenvolvimento cognitivo e afetivo. Foram apresentadas também algumas opções de brincadeiras baseadas nos trabalhos de outros autores e na prática docente da autora, demonstrando a importância do uso do brincar para o desenvolvimento psicomotor da criança.

O relato de experiência, atrelado às pesquisas realizadas durante a escrita do presente trabalho de pesquisa evidenciou como é importante o trabalho com psicomotricidade e como ele influencia no desenvolvimento da criança, auxiliando na aquisição de habilidades simples e básicas como amarrar calçados, trocar de roupa, servir a própria comida, correr, saltar, arremessar, rolar, rastejar, chutar, recortar. Estas ações ajudam a desenvolver a coordenação motora fina e global, lateralidade e noções espaciais básicas, que vão fortalecer o desenvolvimento cognitivo futuramente, além de promover também a autonomia e independência na criança, o que fortalece seu desenvolvimento afetivo, tornando a criança mais madura e segura de si.

Um dos aspectos importantes apresentado no texto foi a importância do papel do professor no trabalho com psicomotricidade. Ficou claro que o professor deve estudar o conceito de psicomotricidade e elaborar planejamentos consistentes que busquem desenvolver cada aspecto específico no aluno. Não basta apenas realizar uma brincadeira com a turma, mas entender quais aspectos podem ser desenvolvidos através daquela brincadeira e observar se está atingindo seu objetivo (intencionalidade pedagógica).

É importante que o professor estabeleça um vínculo afetivo com as crianças, pois a afetividade é um aspecto importante na Educação Infantil, podendo quebrar barreiras e promover a aprendizagem. O professor deve também observar atentamente as crianças, conhecê-las, a fim de identificar suas necessidades, suas dificuldades e realizar atividades que vão sanar ou reduzir essas dificuldades.

Ficou clara a importância da organização do ambiente escolar, sendo que o professor deve prepará-lo de forma que este por si só já propiciem aprendizagens significativas para as crianças, possibilitando que elas transitem e interajam livremente com o meio e com as outras crianças, desenvolvendo sua autonomia e independência.

Complementando, os estudos sobre a psicomotricidade e inclusão, demonstraram que o trabalho com psicomotricidade também pode auxiliar muito no desenvolvimento das crianças com deficiência. As crianças em geral aprendem e se desenvolvem melhor através das brincadeiras, da ludicidade, e para a criança com deficiência isso não é diferente. A pesquisa mostrou que ao brincar, a criança assume diferentes papéis, saindo do mundo real e permitindo-se viver além de suas limitações. Ao participar ativamente das aulas, das brincadeiras, a criança com deficiência vai se desenvolvendo a partir dos pequenos gestos, da movimentação pelo ambiente, das interações.

Cabe ressaltar que o presente artigo trouxe ainda mais inquietação sobre o assunto psicomotricidade e inclusão, demonstrando a grande necessidade de estudar os efeitos da educação psicomotora sobre cada um dos diferentes tipos de deficiência. Mostrou como é benéfico, principalmente do ponto de vista socioafetivo, tanto para crianças com deficiência quanto para crianças sem deficiência, uma vez que durante as brincadeiras as crianças interagem melhor umas

com as outras e auxiliam aquelas que apresentam dificuldades, o que aumenta suas capacidades de cooperação, empatia e solidariedade.

## Referências

- BRASIL. Diário Oficial da União. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, Diário Oficial da União, 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base**. 2017. Disponível em: <<https://encurtador.com.br/gnOSZ>>. Acesso em: 22 de mar. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. 2010. Disponível em: <<https://encurtador.com.br/cjozU>>. Acesso em: 23 de mar. 2021.
- CARON, J. Psicomotricidade: Um recurso envolvente na psicopedagogia para a aprendizagem. **Revista de Educação do IDEAU**, v. 5, n. 10, p. 1-17, 2010.
- FIGUEIREDO, W. D. **A Importância da Psicomotricidade na Educação Física Escolar**. 2010. Disponível em: <<https://encurtador.com.br/LPQWX>>. Acesso em: 22 de mar. 2021.
- NASCIMENTO, M. A. do. **Educação Especial e Psicomotricidade Contribuições para Projetos Educacionais de Inclusão**. 2016. Disponível em: <[https://www.avm.edu.br/docpdf/monografias\\_publicadas/posdistancia/39065.pdf](https://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/posdistancia/39065.pdf)>. Acesso em: 22 de mar. 2021.
- ROSSI, F. S. Considerações sobre a psicomotricidade na educação infantil. **Vozes dos Vales, Diamantina**, n. 1, p. 1-18, 2012.
- TASSI, S. R. C. F.; BATISTA, C. V. M. **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor**. 2014. Disponível em: <<https://encurtador.com.br/QSUZ4>>. Acesso em: 26 de ago. 2020.
- TEIXEIRA, A. M. **Psicomotricidade na Educação Infantil: uma ferramenta pedagógica**. Monografia (Especialização em Psicomotricidade). Universidade Candido Mendes/AVM. Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <[http://www.avm.edu.br/docpdf/monografias\\_publicadas/K238578.pdf](http://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/K238578.pdf)>. Acesso em: 26 de ago. 2020.
- VELASCO, C. G. **Psicomotricidade: Filogênese, Ontogênese e Retrogênese**. Associação Brasileira de Psicomotricidade. 2018. Disponível em: <<https://psicomotricidade.com.br/filogenese-ontogenese-e-retrogenese/>>. Acesso em: 29 de ago. 2020.

# A MÚSICA COMO PARTE DO COTIDIANO EDUCATIVO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES A PARTIR DO DOSSIÊ SOBRE EDUCAÇÃO MUSICAL EM DIÁLOGO COM A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

Mariana Ferreira de Freitas Neta  
Olga Maria de Araújo Soares

## 16.1 Introdução

A construção de um projeto de pesquisa exige dedicação e tomada de decisões importantes para se alcançar os objetivos esperados. Por isso, a escolha do tema é um ponto importante nesta difícil caminhada, pois muitas leituras e questionamentos precisam ser feitos para se chegar a uma compreensão mais aprofundada sobre o assunto pesquisado. Diante disso, foi escolhido um tema que sempre me encantou desde criança, tive experiências inesquecíveis na Educação Infantil, em vários momentos em que a música esteve envolvida.

Muitas atividades educativas eram acompanhadas por música e eu amava ouvir todas elas. Na entrada, na hora do lanche, na hora do recreio e na saída da escola. Atividades musicais acompanhadas de palmas eram as minhas preferidas. Ainda tinham as canções que ensaiava para a festa junina, dia das mães, dos pais e outras homenagens. Enfim, tudo que era relacionado à música, eu gostava muito e sentia prazer em participar das aulas, porém, a minha participação era quase sempre passiva. A professora apresentava o repertório musical de acordo com sua preferência e conveniência, e eu era uma mera espectadora que acompanhava e agia de forma limitada. Ou seja, não me era dada autonomia de escolha e nem mesmo de reagir à música da minha maneira, como dançar ou bater palmas. Isso somente com a expressa autorização da professora e repetindo os gestos e a entonação dela.

Além disso, me recordo que as atividades de músicas aconteciam, em sua maioria, em datas comemorativas, no momento do lanche e entre uma atividade e outra para “acalmar” a turma quando estava muito agitada. Acredito que a ideia de usar e tratar a música como um entretenimento para distrair as crianças não é recente e se constitui em um ponto de apoio para outras propostas pedagógicas.

Não há como negar o envolvimento da música em nosso cotidiano. Ela faz parte da história e está presente nas várias culturas e classes sociais. Brécia (2003, p. 52), afirma que: “a música

está presente em quase todas as manifestações sociais e pessoais do indivíduo desde os tempos mais antigos”.

Assim, não seria diferente que a música estivesse presente também nas instituições escolares. Encontramos trabalhos e pesquisas sobre a música nas escolas, em especial na Educação Infantil, enfatizando a importância da música para o desenvolvimento das crianças. Dentre esses trabalhos, destaco o de Chiarelli (2005), que aponta a música como elemento importante para o desenvolvimento da inteligência e interação social da criança, facilitando sua integração e a inclusão em um grupo social. O autor afirma que a música é essencial na educação, tanto como atividade, como instrumento de uso na interdisciplinaridade na Educação Infantil e aponta sugestões de atividades para sua integração às atividades pedagógicas.

Compreendendo a importância da música para aspectos do desenvolvimento integral dos sujeitos na Educação Infantil, algumas pesquisas como as de Barbosa e Horn (2008) e Faria (2005), reconhecem a importância da participação das crianças nas práticas educativas de que fazem parte. Essas investigações enfatizam a criança como protagonista que deve ser ouvida e considerada em sua singularidade (BARBOSA; HORN, 2008).

Assim, a criatividade, imaginação, exploração e invenção devem fazer parte também do cenário musical. Esse protagonismo vai ao encontro da Base Nacional Comum Curricular que evidencia a participação das crianças nas mais variadas práticas pedagógicas cotidianas: “PARTICIPAR, com protagonismo, tanto no planejamento como na realização das atividades recorrentes da vida cotidiana, na escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo linguagens e elaborando conhecimentos” (BRASIL, 2015, p. 38).

Não raras vezes, a música nas escolas é considerada um passatempo. Para ensinar conceitos, treinar para as festividades ou como reprodução, perdendo-se a riqueza de possibilidades que envolvem a ação da criança com o musical (KEBACH et al., 2013). Percebe-se que não há essa participação nem a compreensão de que é preciso ouvir a criança como sujeito de direitos, e considerá-las no dia a dia escolar e descentrar a figura do adulto como único detentor do saber. Diante dessas considerações, *como a experiência musical pode fazer parte do cotidiano da Educação Infantil numa perspectiva de participação das crianças?*

Tenho o pressuposto de que a partir do planejamento docente buscando por atividades musicais significativas e considerando a bagagem cultural das crianças, essas experiências podem fazer parte da instituição de Educação Infantil, refletindo na participação ativa delas e ampliando seu repertório musical. Como afirma Friedmann (2020, p. 74) “é importante não somente apresentar, diversificar e ampliar os repertórios de músicas para as crianças, como também escutar, acolher e conhecer o que elas já possuem e trazem de seus mundos familiares e comunitários”.

A experiência musical na Educação Infantil, deverá ser significativa, com sentido, criativa e vivida em todas as suas possibilidades. Dessa maneira, o presente estudo tem como objetivo geral realizar reflexões sobre a música como parte do cotidiano educativo a partir de um dossiê sobre educação musical em diálogo com a perspectiva histórico-cultural. Como objetivos específicos, temos:

- Identificar e apresentar os artigos do dossiê que tratam de temáticas sobre a música numa perspectiva histórico-cultural;
- Refletir, a partir dos artigos do dossiê, sobre como a experiência musical pode fazer parte do cotidiano Educação Infantil;
- Propor uma ação educativa para a Educação Infantil que considere o protagonismo da criança nas experiências musicais.

Para desenvolver as ideias com relação à música no cotidiano da Educação Infantil, considerando a criança ativa nesse processo, o texto abordará as seguintes questões: (1) a música na Educação Infantil; (2) o que trazem os documentos legais a respeito da música nas escolas; (3) a Educação Musical numa perspectiva de Vigostsky; (4) Principais ideias do dossiê Educação Musical em diálogo com a perspectiva histórico-cultural. As considerações finais apresentam as reflexões feitas a partir das leituras.

## 16.2 “Ciranda, cirandinha, vamos todos cirandar” ... a música na educação infantil

Para a compreensão de como a criança pode participar, de fato, das experiências escolares, sendo ativas nesse processo, é preciso entender como a música pode fazer parte dessas vivências e, portanto, conhecer a música no âmbito da Educação Infantil.

A música pode se fazer presente na vida das crianças antes mesmo de entrarem nas escolas: quando a mãe, ainda grávida, canta para o seu bebê; quando algum familiar ensina alguma canção, quando escutam as músicas que são tocadas nas rádios ou na televisão ou quando alguém fica a cantarolar pela casa afora. Estes exemplos confirmando o que afirma Ilari (2003), ao dizer que iniciamos o nosso primeiro contato musical já na vida intrauterina e o levamos por toda a nossa vida, ao nos apropriarmos de práticas sociais e tradições culturais musicais historicamente produzidas pela humanidade.

Entendendo a música “como um fazer que se constrói pela ação do sujeito em relação com o contexto histórico-cultural, entendemos o sujeito como constituído e constituinte do contexto no qual está inserido” (WAZLAWICK; CAMARGO; MAHEIRIE, 2007, p. 106). Na Educação Infantil, etapa da Educação Básica que atende crianças de zero a cinco anos de idade, a oportunidade de se utilizar a música pode ser ampliada quando considerada como uma possibilidade que as crianças têm de conhecer e de interagir com o mundo (AMARAL; SOARES; SOUZA, 2011). Essa ampliação não significa, porém, somente uma reprodução, mas envolve o respeito à realidade e conhecimentos que esses sujeitos já trazem para a instituição escolar.

Nessa etapa escolar, a criança constrói seu conhecimento interagindo com outras crianças e adultos, dialogando, por meio de gestos, movimentos, observando e brincando. A música também faz parte desse conhecimento que, de acordo com Friedmann (2020, p. 73), “constitui importante linguagem de comunicação e expressão humana”. A música representa, então, uma fonte inesgotável de estímulos em que a criança atua de forma a extravasar sentimentos,

criatividade e felicidade e é uma das linguagens que ela tem para conhecer e interagir com o mundo.

Considerando a música uma forma de expressão, devemos adotar o mesmo procedimento utilizado no desenvolvimento das outras linguagens, ou seja, expor a criança à linguagem musical, dialogando e encorajando atividades relacionadas com a descoberta e a criação de novas formas de expressão musical (JEANDOT, 1997).

Na Educação Infantil, experiências musicais devem considerar os movimentos gestuais e corporais para que a criança possa usar a linguagem corporal e musical, de modo a desenvolver a comunicação, a criatividade e a interação. Logo, o fazer musical deve considerar as crianças como sujeitos ativos e criativos, valorizando a participação das meninas e meninos da Educação Infantil.

Nesse sentido, Kebach (2013, p. 20) afirma que “a educação musical se dá no diálogo e interação entre educador e educando, com jogos de criança musical, brincadeiras imitativas, trabalhando também a representação mental dos sons”. Nesse processo, o(a) professor (a) pode trabalhar com aportes teóricos para colocar em prática experiências em que a criança tenha contato direto com a criação, protagonizando suas descobertas a partir da ludicidade e exploração dos materiais sonoros com liberdade e autonomia.

Dessa maneira, o(a) docente cumpre seu papel de agente da sonoridade, sendo esta uma composição musical constante e a criança seria, ao mesmo tempo, público, executante e compositor, o que demonstra o novo papel de protagonista da criança no fazer musical (SCHAFER, 2001). O modo ativo de envolvimento da criança e a orientação do(a) professor(a) caminham juntos na busca pelas descobertas e pelo aprimoramento, conscientes de que todos são aprendizes. De acordo com Fonterrada (2011, p. 292-294, apud MADALOZZO, 2019, p.110):

Outros princípios elencados pelo educador demonstram o protagonismo do estudante e a função de orientação do professor: a crença de que o ensino é provisório, valorizando-se a busca por aperfeiçoamento; o entendimento de que todos, professor e alunos, são uma comunidade de aprendizes; o pensamento de que a aula de música é um momento de descoberta uns dos outros; a ideia da educação musical como algo que está sempre no limite do risco, do imprevisto, do acaso, apontando para caminhos mais autênticos do que a ordem inicial das coisas (FONTERRADA, 2011, p. 292-294 apud MADALOZZO, 2019, p. 110).

A valorização da música configura-se uma oportunidade de reconhecimento desse recurso como efetiva colaboradora no processo ensino-aprendizagem e no desenvolvimento da comunicação e expressão humana. Segundo Ilari (2005), há muitas razões para justificar a inserção da música nas escolas.

A música tem valor próprio e há muitas razões que justificam sua inserção na escola. Em primeiro lugar, a música constitui uma importante forma de comunicação e expressão humana. [...] Em segundo lugar, a música carrega traços da história, cultura e identidade social, que são transmitidos

e desenvolvidos através da educação musical. Em terceiro lugar, o fazer musical da aula de música envolve diversas formas de aprendizagem contidas em atividades como audição, canto, representação, reprodução, criação, composição, improvisação, movimento, dança e execução instrumental, entre outras (ILARI, 2005, p. 60).

Esta abordagem em relação à musicalização enfatiza o papel do fazer musical na construção das experiências e aprendizagens das crianças, de modo que as vivências sonoras podem ser compartilhadas e construídas em regime de colaboração nas escolas, especificamente na Educação Infantil. Para Kebach (2013):

A musicalização desenvolve na criança, além do conhecimento musical, a concentração, a coordenação motora, a socialização, a acuidade auditiva, o respeito a si próprio e ao grupo, o raciocínio, a afetividade e inúmeros outros atributos que colaboram na sua formação (KEBACH, 2013 p. 17).

Não é difícil observar o enorme interesse das crianças pelas canções, pelos instrumentos musicais e pelos sons que produzem com o próprio corpo. Essas experiências devem fazer parte do cotidiano escolar e é papel do(a) professor(a) propiciar oportunidades como essas. É direito da criança participar desses momentos, como pode ser verificado nos textos e documentos legais a respeito da música nas escolas.

### 16.3 O que trazem os documentos legais a respeito da música nas escolas

Quando utilizada no cotidiano escolar das instituições de Educação Infantil, há documentos oficiais que norteiam o desenvolvimento dessas atividades. A música aparece como área de conhecimento e a partir da Lei nº 11.769/2008, passa a ser obrigatória na Educação Básica, que inclui a Educação Infantil. Também podem ser citadas as Diretrizes Nacionais para a operacionalização do Ensino da Música na Educação Básica (CNE/CEB nº 12/2013), apontando que o ensino da música deve fazer parte no currículo escolar dialogando com as demais áreas do conhecimento.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a música se apresenta como uma experiência que promove o relacionamento e a interação das crianças, favorecendo a inserção das crianças nas diferentes linguagens e um progressivo domínio de formas de expressão musical (BRASIL, 2010). A interação é muito importante durante as brincadeiras, pois vai ao encontro do cotidiano da criança, enriquece suas aprendizagens e contribui para seu desenvolvimento integral. Nas brincadeiras entre as crianças é possível identificar através da observação, relações de afetividade, grau das emoções, frustrações e resolução dos conflitos.

Ainda nessa perspectiva, temos a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil (BNCC), que garante seis direitos de aprendizagem: conviver, brincar, participar, explorar,

expressar e conhecer-se. Segundo o documento, são esses direitos que asseguram condições para que as crianças possam aprender nas mais diversas situações e sejam sujeitos ativos em ambientes que a estimulem a vencer desafios e produzir significados sobre si e os outros. Partindo desse pressuposto a BNCC na Educação Infantil estrutura-se em cinco campos de experiência. De acordo com o documento:

Os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural. A definição e a denominação dos campos de experiências também se baseiam no que dispõem as DCNEI em relação aos saberes e conhecimentos fundamentais a ser propiciados às crianças e associados às suas experiências (BRASIL, 2015, p. 38).

No campo de experiência: corpo, gestos e movimentos, a BNCC afirma que a criança explora o espaço em que vive e os objetos à sua volta com o corpo, por meio dos sentidos, gestos e movimentos. É nesse contexto – a partir das linguagens como música, dança, teatro e brincadeiras – que elas estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimentos. É na Educação Infantil que o corpo das crianças se destaca em sua centralidade (BRASIL, 2015). Dessa forma, é importante que a escola promova atividades lúdicas com interações, nas quais as crianças possam:

Explorar e vivenciar um amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo, para descobrir variados modos de ocupação e uso do espaço com o corpo (tais como sentar com apoio, rastejar, engatinhar, escorregar, caminhar apoiando-se em berços, mesas e cordas, saltar, escalar, equilibrar-se, correr, dar cambalhotas, alongar-se etc.) (BRASIL, 2015, p. 94).

Considerando, portanto, a música como parte dessas atividades lúdicas, é necessário explorar também as possibilidades que ela pode trazer no cotidiano da Educação Infantil. Deve haver espaço para a criação, reflexão, movimento, contemplação, emoção e sensibilidade, ou seja, a criança precisa agir mental e fisicamente para que a experiência com música faça sentido em sua vida. O que podemos encontrar nas escolas é o ensino reprodutivo e não criativo, a utilização da música como um passatempo ou entretenimento entre uma atividade e outra, para acalmar as crianças ou para “ensinar algo” como, por exemplo, as cores e os números. A música pode ser desenvolvida nas escolas como Pederiva (2009) apresenta em sua tese e utilizando os conhecimentos trazidos por Vygotsky (2003), como uma “atividade criativa” que se manifesta desde a infância e possibilita novos conhecimentos.

Portanto, não se deve manter o costume de repetição como acontece há anos nas escolas. O professor pode buscar conhecimentos e alternativas para trabalhar com novas ideias, propiciando um ambiente agradável a fim de motivar a criatividade e autonomia das crianças, apresentando propostas em que possam ser protagonistas de sua própria produção e criação. Para isso, torna-se

necessária uma mudança de postura do docente no sentido de compreender que, no processo pedagógico, a música é um elemento importante para a formação integral da criança.

A música é uma linguagem tão rica em todos os aspectos, que desperta libertação na vida do ser humano, na liberdade de expressão, comunicação, socialização, na criação de algo novo, tornando-se um recurso forte na área educativa, no processo de desenvolvimento desde a sua existência, que é a infância, na sua primeira etapa de ensino e social: a Pré-Escola. “Por seu poder criador e libertador, a música torna-se um poderoso recurso educativo a ser utilizado na Pré-Escola (WEIGEL, 1988, p. 12).

Nessa perspectiva, a música transforma-se em uma forte mediadora no processo de desenvolvimento humano, abrindo novas possibilidades para que a criança seja capaz de realizar atividades criativas, tendo como impulso a autonomia, a liberdade de expressão e a imaginação. A imaginação criativa é um elemento importante a ser explorado em atividades pedagógicas, visto que a criatividade não é uma característica inata, mas sim adquirida pelos indivíduos à medida que novas oportunidades e possibilidades lhe são apresentadas.

Portanto, o processo de inclusão da música como parte do cotidiano escolar na perspectiva histórico-cultural, requer organização e colaboração como delinea Gonçalves e Pederiva (2019):

O processo de organização do espaço educativo intencionalmente estruturado em uma prática colaborativa, para trocas de experiências, em meio à vivências de percepções, compreensões, emoções, expressões e criações musicais que criam condições de possibilidade para o desenvolvimento da musicalidade de pessoas musicais histórico-culturalmente constituídas, por meio de um processo educativo de aprofundamento consciente e da possibilidade de autorregulação do comportamento musical (GONÇALVES; PEDERIVA, 2019, p. 315).

Nesse sentido, é preciso criar condições no espaço educativo para que o desenvolvimento das experiências musicais aconteça no cotidiano escolar a partir de uma organização intencional.

## 16.4 A música numa perspectiva de histórico-cultural

Na vida em sociedade, estabelecemos uma relação direta com a sonoridade, ocasionando o desenvolvimento da nossa atenção, da fala e da memória. Nossa percepção musical passa a ser um processo contínuo, o que nos leva a absorver a musicalidade social. Por conseguinte, essa cultura é arraigada à vida do ser humano, criando condições para um relacionamento íntimo e natural com o mundo sonoro.

Com base nos estudos da perspectiva histórico-cultural de Vigotsky (2004), entende-se a música como uma forma de linguagem, requer que a criança participe fisicamente e mentalmente das atividades propostas para que sejam alcançados os objetivos da educação musical.

A música vai além da letra e som. Ela pode despertar na criança o gosto por atividades inovadoras e prazerosas que trabalhem o corpo e a mente de forma lúdica, facilitando a aprendizagem e a interação com os colegas. A musicalização abrange vários aspectos importantes que podem auxiliar o(o) professor(a) a desempenhar seu papel de mediador, uma vez que lecionar exige muitas doses de alegria, envolvimento, disposição e comprometimento.

A música possibilita o fortalecimento da relação professor-aluno por meio do compartilhamento de experiências. A inserção de atividades lúdicas voltadas para a música na educação necessita de empenho, interesse e dedicação do(a) docente, principalmente no que tange à organização do espaço.

Segundo Vygotsky (2010), o professor é um organizador do espaço e do ambiente. Agindo com intencionalidade, pode criar condições para que os alunos usem a imaginação e criem com autonomia e liberdade. Vygotsky (2003) nos mostra também que o ambiente externo interage diretamente no desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Dessa maneira acredita-se que o contato da criança com a cultura que a rodeia seja um elemento fundamental para o seu crescimento saudável. Dessa forma, o professor pode contribuir para o aumento da motivação e bem-estar do aluno, aliando as relações de vivência à organização do ambiente, bem como tornar o ambiente mais alegre e divertido de forma a instigar a participação efetiva de todos e, conseqüentemente, melhorar os níveis da aprendizagem.

Cabe ao profissional da Educação Infantil inserir elementos lúdicos que possam integrar a linguagem musical com a prática pedagógica, como: jogos, danças, brincadeiras desenvolvendo a música. Por isso, muitos fatores devem ser levados em consideração quando se trata do uso da música como recurso pedagógico. Segundo o Referencial Curricular para a Educação Infantil:

Um expoente a ser analisado dentro da linguagem musical é a falta de ações pedagógicas que atendam as reais necessidades do educando. Apesar de fazer parte do planejamento e ser considerada como fundamental na cultura da infância, a música tem atendido a propósitos alheios às suas reais especificações. Ela é tratada como um algo que já vem pronto, servindo como objeto de reprodução e formação de hábitos na rotina escolar, o que acaba por deixá-la em defasagem junto às demais áreas de conhecimento, quando poderia atender a um propósito interdisciplinar (BRASIL, 1998, p. 47).

Com base nos estudos desenvolvidos por Vygotsky (2009), conclui-se que a vivência é um dos elementos determinantes para se utilizar a música em todo o seu potencial nas aplicações didático-pedagógicas. A influência do meio cultural é iminente no desenvolvimento da consciência musical da criança. Considerando que a música é um elemento essencialmente cultural, sua aprendizagem está vinculada aos estímulos advindos do meio social.

A importância e o papel da música dentro do meio educacional estão ligados diretamente à necessidade de prática de criação artística, onde todos possam ter a oportunidade de experimentar a sensação de conhecer, ensinar e aprender por meio da produção imaginária da arte. Nesse sentido, a perspectiva histórico-cultural nos ajuda na compreensão dessa temática, considerando a criança como sujeito participante nas atividades musicais.

## 16.5 Dossiê: Educação musical em diálogo com a perspectiva histórico-cultural: principais ideias

O **quadro 10** traz os autores e as ideias centrais dos dez artigos do Dossiê: Educação Musical em diálogo com a perspectiva histórico-cultural, publicado no Caderno CEDES - Centro de Estudos Educação e Sociedade. Cada artigo contribui no sentido de compreender a música na perspectiva histórico-cultural.

O dossiê em educação musical teve como proposta suscitar discussões e reflexões dos pesquisadores a respeito da temática em diálogo com a perspectiva histórico-cultural. Os autores apontam a música como parte da cultura presente no cotidiano das crianças, apresentando argumentos sobre como usá-la de forma concreta na educação. Defendem que aulas de música e o ambiente musical podem antecipar o surgimento da imaginação e a criatividade na criança, reforçando que a imaginação pode ser influenciada pela bagagem cultural que a criança traz para a escola.

**Quadro 16. 1** – Artigos apresentados no Dossiê: Educação musical em diálogo com a perspectiva histórico-cultural publicado no Caderno CEDES.

Nº	Artigos do dossiê	Ideias centrais
01	Imaginação musical na idade pré-escolar Autora: Svetlana Petrenko (2019)	A autora afirma que as crianças da idade pré-escolar possuem uma maior sensibilidade à música, sendo esse um período de desenvolvimento da imaginação do indivíduo. A imaginação musical na pré-escola acontece de forma natural e se relaciona com o conceito musical adquirido pela criança que geralmente é determinado por experiências prévias de seu convívio social e do ambiente em que está inserido. Petrenko defende que as aulas de música e o ambiente musical podem antecipar o surgimento da imaginação e que a bagagem musical trazida para o ambiente escolar influencia na percepção da música enquanto atividade que possibilita usar a imaginação na produção de sons e ainda auxilia na compreensão das melodias.
02	A unidade educação-música: educação musical na teoria histórico-cultural Autores: Augusto Charan Alves B. Gonçalves; Patrícia Lima Martins Pederiva (2019)	Os autores se baseiam nos princípios da teoria histórico-cultural de Vygotsky em uma perspectiva marxista e spinozista, o que auxilia na concepção da música voltada para a educação e para o desenvolvimento da musicalidade nas pessoas. Eles procuram aprofundar a discussão de que a teoria histórico-cultural é imprescindível para se buscar novos e possíveis modos de educação musical.

Continua.

**Quadro 16. 1 – Continuação.**

03	<p>Vigotski e psicologia da arte: horizontes para a educação musical</p> <p>Autora: Maria Flávia Silveira Barbosa (2019)</p>	<p>Apresenta reflexões e indagações sobre o papel da música na formação do indivíduo e de que modo pode ser incluída como conteúdo metodológico nas escolas. Ao responder essas perguntas, a autora busca embasamento na teoria vigotskiana e formulações de Dermeval Saviani. Após a análise das obras, Barbosa chega à conclusão de que a música exerce uma função de libertadora capaz de desenvolver a consciência que leva à ação de transformação da realidade a partir da compreensão da vida.</p>
04	<p>Naturalização da vida: uma crítica ao esforço em naturalizar a infância e a musicalidade das crianças</p> <p>Autora: Andréia Pereira de Araújo Martinez (2019)</p>	<p>Discute-se sobre o esforço da naturalização da atividade musical a partir de uma pesquisa que se propôs a investigar como ocorre o surgimento das primeiras manifestações sonoro-musicais dos bebês. Buscou analisar a percepção da criança com relação à música e suas possibilidades de desenvolvimento musical. Andréia propõe também uma reflexão sobre as práticas educativas musicais voltadas para as crianças no âmbito da educação.</p>
05	<p>Plunct plact zum: imaginação e criação artística na escola</p> <p>Autoras: Luciane Maria Schindwein; Aline Santana Martins; Rafael Dias de Oliveira (2019)</p>	<p>Esse artigo é parte de pesquisa que investigou a educação estética na escola, a partir dos estudos de Vygotski e das relações entre arte, imaginação e ato criador na constituição da subjetividade. Discute-se o papel do professor frente aos desafios do progresso estético da criança no ambiente escolar. Por meio de uma experiência denominada Plunct Plact Zum, realizada numa escola pública nas aulas de música por professoras de artes, buscou-se apresentar as criações artísticas das crianças a partir de sons e sombras. Sob a luz dos estudos de Vygotsky, as autoras concluíram que é grande o impulso que a imaginação pode provocar no processo de criação do ser humano. Assim, as autoras acreditam que o ambiente escolar necessita de prática de criação artística, onde todos possam experimentar a sensação de ensinar e aprender por meio da produção imaginária de músicas, textos e outros materiais artísticos.</p>
06	<p>A organização do meio social educativo para a criação musical na educação infantil</p> <p>Autoras: Sônia Regina dos Santos Teixeira; Ana Paula de Araújo Barca (2019)</p>	<p>Baseando-se na teoria de Vygotsky e numa pesquisa realizada com crianças da educação infantil de uma comunidade ribeirinha da Amazônia, as autoras argumentam sobre a organização do meio social educativo para a criação musical na infância. Ao final, concluiu-se que o meio social educativo exerce grande influência na criação musical das crianças e essa se processa de acordo com a realidade vivencial de cada educando. Nessa perspectiva, o professor pode contribuir muito para que se desenvolva a criatividade musical das crianças, possibilitando um ambiente organizado e interativo que considere a relação das crianças com tudo que esteja presente em seu cotidiano. Para isso se torna necessário uma formação musical na fase inicial da formação dos professores da educação infantil, sendo imprescindível para que o professor possa identificar o nível de desenvolvimento musical na infância.</p>

Continua.

**Quadro 16. 1 – Continuação.**

07	<p>Crianças cegas e seus encontros com a cidade: paisagem sonora e educação musical em foco</p> <p>Autoras: Andrea Vieira Zanella; Laura Kemp de Mattos; Neiva de Assis (2019)</p>	<p>Nesse artigo as autoras enfatizam a cidade como sendo um potente meio capaz de oferecer possibilidades sonoras que podem proporcionar grandes experiências para as crianças na educação musical. Os argumentos são resultados da análise de fatos dos quais as crianças são protagonistas em seus encontros com a cidade, fundamentadas em Vygotsky e Bakhtin. Nesse sentido, a cidade passa a ser criadora de oportunos elementos educativos através de suas paisagens sonoras, que expressam pontos de vista, sentimentos e preferências individuais.</p>
08	<p>O ensino da música para crianças em área de vulnerabilidade juvenil: um estudo de caso</p> <p>Autores: Maria Eliza Mattosinho Bernardes; Eliseu de Oliveira Filho (2019)</p>	<p>Analisa as contradições no processo de mediação da música quando a finalidade do ensino é ampliar as possibilidades de acesso à cultura por parte de crianças moradoras em área de alta vulnerabilidade juvenil. A análise das contradições coloca em evidência as reais condições de diversos fatores que podem proporcionar o bom desenvolvimento das crianças ou mesmo criar obstáculos nas atividades pedagógicas destinadas ao ensino da música. A análise foi realizada partindo das categorias: emoção-razão; equipe pedagógica; família-escola e condições institucionais. Dessa forma, observou-se que o processo de educação musical cria possibilidades para a autonomia dos indivíduos. Portanto, a missão do professor é criar condições para que os alunos possam romper as barreiras que enfrentam em seu convívio social, favorecendo a superação da reprodução da cultura cotidiana e organizando ações pedagógicas que visem a ampliação do repertório musical dos alunos. Sendo assim, o ensino da música tem como foco a história da cultura individual ligando teoria à prática.</p>
09	<p>“Vamos brincar de compor?” experiências com criação na educação</p> <p>Autores: Kátia Maheirie; Fábio Ramos Barreto (2019)</p>	<p>O artigo se propõe a analisar experiências na docência em música no ensino fundamental em duas escolas no sul do Brasil, compreendendo a criação como foco e condição para tal. As experiências partiram da disponibilização de instrumentos para os alunos, os quais envolviam altas tecnologias para que eles pudessem desenvolver a criatividade e produzir coletivamente novos produtos capazes de impactar positivamente a criação musical. Nessa experiência, evidenciou-se a capacidade de criação de todos os indivíduos, desmistificando a ideia de que somente os seres dotados de talentos e habilidades possam realizar criações.</p>
10	<p>Educação musical na escola: valorizar o humano em cada um de nós</p> <p>Autores: Olavo Pereira Soares; Rosimeire Bragança Cerveira; Suely Amaral Mello (2019)</p>	<p>Os autores analisaram dados de pesquisa desenvolvida com alunos atendidos por um programa de escola pública em tempo integral em que 90% desses se encontravam em estado de vulnerabilidade social. O objetivo do estudo foi demonstrar que a educação musical na escola pode utilizar meios humanizadores que propiciem a aprendizagem da música como fenômeno histórico, social e cultural, podendo ser percebida, criada e produzida por todos os seres humanos. O ser humano, sendo um ser sociável, se desenvolve passando pelo coletivo, através de suas relações sociais. Assim também acontece quando se trabalha a educação musical que possibilita novas relações entre os indivíduos, o que reflete em vários estilos musicais. Esse sentimento em criar seu próprio estilo é o principal elemento motivador e à medida que envolve toda a sociedade passa a ser também um instrumento pedagógico de aceitação da realidade e das frustrações humanas.</p>

A percepção da música enquanto atividade pedagógica possibilita usar a imaginação na produção de sons e ainda auxilia na compreensão das melodias. Ou seja, as crianças se tornam sujeitos ativos no processo da aprendizagem por meio de experiências musicais. Os autores procuram aprofundar também a discussão de que a teoria histórico-cultural é imprescindível para se buscar novos e possíveis modos de educação musical.

## 16.6 Sugestão de proposta: brincando com a música

Como um dos objetivos apresentados na pesquisa, apresento uma proposta pedagógica baseada nos conhecimentos construídos até o momento. Longe de ser um modelo ou receita a ser seguida, é uma sugestão de atividade para desenvolver com crianças da Educação Infantil na faixa etária de quatro a cinco anos de idade a partir das reflexões feitas até o momento.

**Nome da proposta:** Brincando com os sons do meu corpo

**Faixa etária:** quatro e cinco anos de idade

**Recursos a serem utilizados:** corpo

Descrição de como a atividade pode ser desenvolvida:

Em roda, o(a) professor(a) investigará, junto às crianças: quais músicas vocês já conhecem que poderíamos cantar aqui? Solicitar que as crianças cantem as músicas escolhidas por elas. Após esse primeiro momento, o(a) professor(a) propõe um desafio: que tal escolher uma dessas músicas e utilizar os sons do corpo para acompanhar a música? Será que conseguimos? Permitir que as crianças explorem o corpo para descobrir sons. Cantar junto com as crianças a música escolhida, utilizando o corpo como “instrumento musical”.

Durante a semana, o(a) educador(a) poderá trazer informações de cantores e grupos musicais que também utilizam o corpo como instrumento musical. Como sugestão temos o grupo Barbatuques, Daniel Penido e Palavra Cantada. Podem ser utilizados vídeos de Daniel Penido e Palavra Cantada que apresentem músicas e brincadeiras utilizando os pés e as mãos e sugerir que as crianças também brinquem com os sons que o corpo pode produzir.

Ao final da semana, o(a) docente poderá trabalhar com uma proposta que explore “palmas e pés”, podendo ser desenvolvida em mesas redondas da brinquedoteca ou mesmo em outro ambiente da escola que tenha mesas disponíveis e possibilite a realização da atividade. A atividade consiste em bater palmas e bater as mãos na mesa, de forma alternada, em diferentes compassos. Esse é um tipo de atividade que as crianças se mostram interessadas e, geralmente, realizam com grande entusiasmo. À medida que a atividade é desenvolvida, alterna-se o compasso entre palmas, pés e batidas na mesa, cada vez mais complexos.

## 16.7 Considerações Finais

A música faz parte da vida e do meio social de todo ser humano, sendo capaz de transmitir sentimentos e emoções numa linguagem que se traduz na expressão dos indivíduos. Como

linguagem da sensibilidade, pode promover o desenvolvimento humano em diversos aspectos, como físico, emocional, social, entre outros. Sem dúvida, a música pode ser considerada um agente facilitador da aprendizagem e do desenvolvimento da criança no âmbito educacional.

A partir das reflexões que a leitura do dossiê trouxe, percebe-se que a musicalização infantil utilizada como estratégia pedagógica envolve a relação das crianças com a música, enquanto protagonistas, em um ambiente organizado com a finalidade de oportunizar a autonomia e a criatividade. Por meio da pesquisa foi possível confirmar o meu pressuposto de que a experiência musical pode fazer parte do cotidiano da Educação Infantil, numa perspectiva de participação das crianças.

Partindo dessa ideia, o estudo bibliográfico também mostrou que, ao respeitar e buscar conhecer o gosto musical das crianças, os conhecimentos que elas trazem de casa, de suas vivências, conseguimos despertar a atenção e o interesse delas mesmas em experimentar novas possibilidades sonoras e musicais. Ao estimular os alunos a aproveitarem as oportunidades e possibilidades de contato com o universo sonoro para criar seu próprio estilo musical, iniciamos um novo ciclo de interação com as crianças.

A importância da música na educação torna-se dependente direta da forma em que é explorada pelos(as) professores(as) quando há a intenção de utilizá-la como conteúdo na prática pedagógica. Para que isso aconteça, é fundamental a conscientização de que a música possui grande potencial de aplicação didático-pedagógica em sala de aula. Apesar de fazer parte da grade curricular de ensino de algumas escolas, a linguagem musical não tem sido objeto de prática na maioria delas.

O ensino obedece, muitas vezes, aos padrões antigos, o que causa resistência de muitos docentes conservadores que não permitem abrir novas possibilidades para o processo de ensino-aprendizagem. Por outro lado, podemos perceber que nas últimas décadas a temática foi objeto de muita discussão, sendo incluída em vários documentos oficiais como a Base Nacional Curricular Comum, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, Lei nº 11.769/2008, dentre outros. Nessa esteira, a música vai conquistando seu espaço no ambiente educacional, podendo auxiliar no resgate da criatividade, da inovação no campo pedagógico e da teoria histórico-cultural (BRASIL, 2015).

A pesquisa bibliográfica mostrou-se uma ferramenta muito importante para a produção desse trabalho, pois reuniu reflexões e discussões a partir do dossiê que apontou pesquisas em diferentes contextos e ainda apresentou possibilidades de atuação pedagógica e experiências musicais sob a perspectiva da teoria de Vygotsky. No entanto, observo a falta da prática pedagógica dentro do ambiente escolar, uma vez que a investigação foi realizada de forma limitada entre reflexões, teorias e estudos bibliográficos. Acredito que há necessidade de uma investigação voltada para os conhecimentos pedagógicos produzidos a partir da música, objetivando novas discussões sobre a prática, métodos e estratégias de ensino que possam ter uma maior eficácia.

Ressalto que o trabalho contribui para a orientação dos docentes, uma vez que apresenta um olhar inovador e investigativo sobre a importância da educação musical para a Educação Infantil, considerando a criança como um ser criativo e autônomo. Entendo que esta pesquisa também

contribui para a compreensão da música como um elemento capaz de emergir sentimentos, auxiliando na construção de uma nova sensibilidade musical entre as crianças.

## Referências

- AMARAL, M. L. F.; SOARES, L. C. S.; SOUZA, E. V. Construção de Instrumentos de Percussão: uma experiência na educação infantil. *In: Seminário Brasileiro de Educação Musical Infantil*, 2, Salvador. **Anais**, 2011.
- BARBOSA, M. F. S. Vigotski e psicologia da arte: horizontes para a educação musical. **Dossiê Cad. Cedex**, Campinas, v. 39, n. 107, p. 87-98, jan./abr., 2019.
- BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. G. S. **Projetos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base**. Brasília, 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, 1998.
- BRÉSCIA, V. L. P. **Educação Musical: bases psicológicas e ação preventiva**. São Paulo: Átomo, 2003.
- BRITO, T. A. de. **Música na Educação Infantil – Propostas Para a Formação Integral da Criança**. São Paulo: Peirópolis, 2003.
- CHIARELLI, L. K. M. A música como meio de desenvolver a inteligência e a integração do ser. **Revista Recre@rte**, n. 3, junho de 2005.
- FARIA, A. L. G. de. Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia na educação infantil, primeira etapa da educação básica. **Educação & Sociedade**, v. 26, n. 92, p. 1013-1038, 2005.
- FONSECA, J. J. S. da. **Metodologia da Pesquisa Científica**. Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará, 2002.
- FONTEERRADA, M. T. O. **Raymond Murray Schafer: O Educador Musical em um mundo em mudança**. Pedagogias em Educação o Musical. Curitiba: IBPEX, 2011.
- FRIEDMANN, A. **A vez e a voz das crianças: escutas antropológicas e poéticas das infâncias**. São Paulo: Panda Books, 2020.

- GONÇALVES, A. C. A. B.; PEDERIVA, P. L. M. A unidade educação-música: educação musical na teoria histórico-cultural. **Dossiê Cad. Cedes**, Campinas, v. 39, n. 107, p. 87-98, jan./abr., 2019.
- ILARI, B. **A música e o desenvolvimento da mente no início da vida: investigação, fatos e mitos.** In. Simpósio Internacional de Cognição e Artes Musicais, 1, Curitiba, 2005.
- JEANDOT, N. **Explorando o Universo da Música.** São Paulo: Scipione, 1997.
- KEBACH, P. F. C. *et al.* (Org). **Expressão Musical na Educação Infantil.** Porto Alegre: Mediação, 2013.
- MAHEIRIE, K.; BARRETO, F. R. “Vamos brincar de compor?” experiências com criação na educação musical formal. **Dossiê Cad. Cedes**, Campinas, v. 39, n. 107, p. 87-98, jan.-abr., 2019.
- MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- MARTINEZ, A. P. A. Naturalização da vida: uma crítica ao esforço em naturalizar a infância e a musicalidade das crianças. **Dossiê Cad. Cedes**, Campinas, v. 39, n. 107, p. 87-98, jan./abr., 2019.
- MADALOZZO, Tiago. A Prática Criativa e a Autonomia Musical Infantis: Sentidos Musicais e Sociais do Envolvimento de Crianças de Cinco Anos de Idade em Atividades de Musicalização. UFPR. Curitiba, 2019. Disponível em: <https://sig.ufpr.br/siga/visitante/trabalho/ConclusaoWS?idpessoal=38480&idprograma=40001016055P2&anobase=2019&idtc=43>. Acesso em: 28 set. 2023.
- PEDERIVA, P. L. M. **A atividade musical e a consciência da particularidade.** 2009. 205f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2009.
- PETRENKO, S. Imaginação musical na idade pré-escolar. **Dossiê Cad. Cedes**, Campinas, v. 39, n. 107, p. 87-98, jan.-abr. 2019.
- SCHAFER, R. M. **A Afinação do mundo.** São Paulo: UNESP, 2001.
- SCHLINDWEIN, L. M.; MARTINS, A. S.; OLIVEIRA, R. D. de. Plunct plact zum: imaginação e criação artística na escola. **Dossiê Cad. Cedes**, Campinas, v. 39, n. 107, p. 87-98, jan./abr., 2019.
- SESC. **Proposta Pedagógica:** Educação Infantil. Serviço Social do Comércio/SESC. Departamento Nacional. Rio de Janeiro, 2015.
- TEIXEIRA, S. R. S.; BARCA, A. P. A. A organização do meio social educativo para a criação musical na educação infantil. **Dossiê Cad. Cedes**, Campinas, v. 39, n. 107, p. 87-98, jan./abr., 2019.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia Pedagógica**. 2. ed. BEZERRA, P. (Trad.). São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VYGOTSKY, L. S. **La Imaginación y el arte em la infância**. Madrid: Ediciones Akal, 2003.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo. A Imaginação e a Arte na Infância. Madri: Akal, 2009.

VYGOTSKY, L. S. Quarta aula: A questão do meio na pedologia. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 681-702, 2010.

WAZLAWICK, P.; CAMARGO, D. de; MAHEIRIE, K. Significados y sentidos de la **música: una breve “composición”** a partir de la psicología histórico-cultural. **Psicologia em Estudo**, v. 12, n. 1, p. 105-113, 2007.

WEIGEL, A. M. G. **Brincando de música**: experiência com sons, ritmos e movimentos na pré-escola. Porto Alegre: Kuarup, 1988.

ZANELLA, A. V.; MATTOS, L. K. de; ASSIS, N. de. Crianças cegas e seus encontros com a cidade: paisagem sonora e educação musical em foco. **Dossiê Cad. Cedes**, Campinas, v. 39, n. 107, p. 87-98, jan./abr., 2019.

# A MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E O PAPEL DO EDUCADOR

**Cristiane Cristina Lemes Rezende**  
**Bárbara Cristina Heitor**  
**Lucas Anibal Faria Seabra**

## 17.7 Introdução

A música é um elemento importante da cultura, a qual faz parte da constituição do indivíduo e da sociedade e, dentro da Educação Infantil, tem um papel fundamental no desenvolvimento da criança, por estabelecer vínculos afetivos, criativos e sociais. Acompanha a história e está inserida em diversos segmentos da sociedade, fazendo-se presente nos diversos grupos sociais, nas manifestações religiosas, nas diversas formas de transmissão cultural dos povos e nas diversas gerações.

A Educação Infantil, segundo a Base Nacional Comum Curricular - BNCC - é dividida em três subgrupos etários: bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas (BRASIL, 2018). Nessa etapa educacional, a musicalização possibilita o estabelecimento de vínculos afetivos e de aprendizagem de maneira interessante, incluindo a criança de forma ativa e participante. As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil - DCNEI - estabelecem que essa etapa tem por objetivo o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, com valorização dos seus aspectos físico, afetivo, psicológico, intelectual e social (BRASIL, 2010).

A partir do exposto, tendo em vista ser a primeira infância um momento crucial para o desenvolvimento das habilidades motoras e cognitivas que decorrem das brincadeiras. Ao ser estimulada através das formas lúdicas cantadas às crianças, com orientação do professor, têm ao seu alcance uma diversidade de momentos vivenciados com a música nas quais dançam, representam (simbolismo), gesticulam e se divertem.

Nesse sentido, Carvalho e Rojas (2018, p. 130), apresentam a música como potencial para “desenvolver aspectos necessários e fundamentais para a sua aprendizagem, interação e relação com o outro, com o mundo e com a realidade, no devir, no desvelar das suas ações, das vivências e percepções, consciências das possibilidades”. Motivada pelas experiências vividas no campo da musicalização, as pesquisadoras perceberam, ao longo do trabalho de dez anos em creche, em um município do sul de Minas Gerais, que, eram diversos os momentos do cotidiano em que se fazia uso de músicas, porém, apenas em datas comemorativas ou nas rotinas que antecedem os períodos da alimentação e descontração.

Ao longo da história houve diversas indagações quanto à relação da música como fonte de desenvolvimento das crianças. Partindo dessa premissa, se toda ação dentro da instituição deve

ser pedagógica, quais são as práticas docentes e a formação necessária para que a música como linguagem seja um conteúdo para o desenvolvimento infantil?

Mediado por essa questão, o propósito desse artigo é analisar as pesquisas científicas na área da musicalização na Educação Infantil, buscando compreender suas contribuições no processo de desenvolvimento cognitivo, relacionados às práticas pedagógicas desenvolvidas por professor unidocente, profissional que ministra diversas disciplinas na Educação Infantil - (EI) e nos anos iniciais do Ensino Fundamental (EF). Além disso, objetiva-se investigar os desafios na formação inicial e continuada para o trabalho com a musicalização infantil, tendo em vista suas especificidades no ensino nas Instituições de Educação Infantil - IEI.

Para tanto, o caminho metodológico contempla a pesquisa bibliográfica, uma vez que possibilita a ampliação do conhecimento e de inquietações que, através de análise do material bibliográfico contribuem para o compartilhamento de saberes significativos para dada temática. Como enfatiza Marconi e Lakatos (2003):

A pesquisa bibliográfica é um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância, por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados com o tema. O estudo da literatura pertinente pode ajudar a planificação do trabalho, evitar publicações e certos erros, e representa uma fonte indispensável de informações, podendo até orientar as indagações (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 158).

Ou seja, esse tipo de pesquisa permite encontrar informações que são transmitidas com precisão na contribuição e na preservação de produções intelectuais. As principais fontes de buscas dentro da temática, foram consultas a documentos que balizam a EI e a Formação de Professores, como a Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 9394/96 e o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil, a BNCC e o PARECER CNE/CPNº 22/2019. Além disso, como fontes privilegiadas, os portais de periódicos da ANPEd, CAPES e SciELO nos últimos 5 anos, somados a autores-chaves no que tange a essa temática, quais sejam: Brito (2003); Bréscia (2003); Schafer (2011), Sekeff (2007) e Hortélio (2017).

## 17.2 Caminhos Históricos da Música na Educação Básica – Perspectivas e Desafios

Ao longo da história, em seus primórdios, a música se faz presente no decorrer da vida do indivíduo e da sociedade, nas mais diferentes formas da humanidade: na expressão da cultura, valores e condutas, nos mais variados e diversos momentos, sejam eles, no cotidiano, nos sentimentos de alegria, tristeza, religiosos, regionais, através de cantos, danças ou nas brincadeiras tradicionais infantis em que se fazem presentes. Neste sentido, Sekeff (2007), afirma que:

Música não é somente um recurso de combinação e exploração de ruídos, sons e silêncios, em busca do chamado gozo estético. Ela é também um recurso de expressão (de sentimentos, ideias, valores, cultura, ideologia),

um recurso de comunicação (do indivíduo consigo mesmo e com o meio que o circunda) de gratificação (psíquica, emocional, artística), de mobilização (física, motora, afetiva, intelectual) e autorrealização (SEKEFF, 2007, p. 14).

Deste modo, a música pode ser considerada como uma forma de linguagem, por meio da qual é possível aprender, interagir, expressar sentimentos e sensações, dentre tantas outras possibilidades. Válido e importante ressaltar, o fato de serem diversos os benefícios que a linguagem musical pode contemplar no desenvolvimento das crianças. No campo educacional foi através de uma anterior trajetória de lutas que a Lei 11.769/08, que dispõe sobre o conteúdo obrigatório, mas não exclusivo da música como componente curricular, deu subsídio para sua implementação nas escolas. E, posteriormente, a Lei 13.278/16 que contempla as quatro linguagens artísticas - Música, Dança, Teatro e Artes Visuais – veio também a contribuir com sua consolidação em termos legais no contexto educacional.

Acerca das diversas tentativas de colocar a música nos currículos brasileiros de forma institucional, essas ocorreram, segundo Cáricol (2012):

Em meados do século XIX, sua presença nos currículos escolares do ensino público aconteceu pelo Decreto Federal nº 331A, de 17 de novembro de 1854. O documento estipulava a presença de “noções de música” e “exercícios de canto” em escolas primárias de 1º e de 2º graus e Normais (Magistério). Em São Paulo, o canto coral se tornou uma atividade obrigatória nas escolas públicas da então província de São Paulo com a Reforma Rangel Pestana, pela lei nº 81, de 6 de abril de 1887. O decreto nº 981, de 8 de novembro de 1890, durante a Reforma Benjamin Constant, regulamenta a instituição primária e secundária e institui o ensino de elementos de música, que deveriam ser ministrados por professores especiais para a música admitidos em concurso. Tal medida deveria ser aplicada em âmbito nacional (CÁRICOL, 2012, p. 19).

A partir dos estudos supracitados, podemos perceber que há um movimento em defesa da música nas instituições educativas desde o começo da história do nosso país, presente, inclusive, nos processos de colonização.

No que tange à trajetória da música na legislação, na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1961, foi substituída a nomenclatura do Canto Orfeônico por educação musical para ser ministrada em jardins de infância, escolas pré-primárias e primárias (FONTERRAPA, 2008). A LDB de 1971 banuiu o ensino musical dos currículos, substituindo por educação artística. Essa por sua vez, foi enfraquecendo, perdendo sua condição de disciplina e conforme exposto por Penna (2004):

Com o enfraquecimento do projeto do canto orfeônico, que perde o contexto político que o sustentava com o fim do Estado Novo, a presença da música na escola regular de formação geral diminuía progressivamente, pois a maioria dos educadores musicais “abraçou a criatividade”, inclusive em função de sua frágil formação (PENNA, 2004, p. 22).

Somente após 30 anos longe dos currículos, com a promulgação da LDB 9394/96, as artes voltam como conteúdo obrigatório. Cáricol (2012) traz ainda que, o Ministério da Educação e do Desporto lança a partir de 1997 os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs - como referência para professores atuarem em sala de aula, não sendo obrigatório respeitar a autonomia da escola. A partir dos PCNs foram obtidos os Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil (RCNEI), direcionado para o atendimento de crianças de 0 a 6 anos de idade. Em seu terceiro volume a música tem como eixos: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática.

A Educação Infantil, tem por objetivos tais aproximações visando o desenvolvimento social, cultural com a linguagem musical. Neste sentido, para Brasil (1998, p. 45), “a música é a linguagem que se traduz em formas sonoras capazes de expressar e comunicar sensações e sentimentos e pensamentos, por meio da organização e relacionamento expressivo entre o som e o silêncio”.

Muitos foram os debates em diversos segmentos da sociedade em defesa da presença da música nos currículos, porém, somente no ano de 2008, com a Lei Federal 11.769, sancionada pelo então presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, que se estabelece a música como conteúdo obrigatório, como componente curricular no ensino da Arte, não exclusivo. Inicia-se assim um novo quadro na Educação Básica para a música em território brasileiro. E, diante dessa nova perspectiva, surge um novo cenário para que se possa suprir a demanda, como afirmam Alvarenga e Silva (2018, p. 1010), “após 45 anos, o tema da polivalência foi revisto através da definição das quatro linguagens artísticas que compõem o ensino da arte nas escolas e pela exigência de formação docente específica para esse fim, estabelecida pela Lei nº 13.278/2016”.

É notório que a Lei 11.769/08 foi um marco importante para que a música obtivesse um espaço dentro dos currículos. Nesse sentido, faz-se relevante que seja dado pelo poder público acesso à educação continuada aos professores unidocentes, favorecendo assim, o conhecimento/aprimoramento necessário para que a música na educação básica seja um importante componente curricular que contribua na formação cultural cidadã do educando em seu processo de formação. Mais recentemente, no ano de 2016, a Lei 13.278, altera a LDB 9394/96 e estabelece um prazo de cinco anos para que todo o sistema de ensino se adeque, promovendo a formação de professores para que seja implantada nos currículos as artes visuais, a dança, a música e o teatro.

Tendo em vista o breve histórico apresentado, podemos dizer que a Legislação Brasileira sustenta o uso da música na educação, no entanto, é necessário que haja reflexões sobre como a música de fato se efetiva na educação básica e em especial na Educação Infantil, principalmente nos processos educativos, tendo sua relevância sociocultural na aprendizagem, de tal forma que, seja essencial desde a tenra idade.

### **17.3 Música e processos educativos: sua relevância na construção das aprendizagens**

A expressão musical é algo intrínseco à sociedade, é também através dela que como indivíduos traduzimos o que nos é inerente nos diversos simbolismos, nos quais permeiam

a cultura humana, e suas manifestações históricas e culturais. Sendo assim, a contribuição da música envolve diversos sentimentos que ocorrem, desde o ventre materno, sendo a princípio intrauterino, como o som do líquido da bolsa amniótica e o bebê ouvindo os batimentos do coração da mãe. Carvalho Junior (2012, p. 18) enfatiza que “como dito anteriormente, desde o útero o feto já responde a estímulos sonoros e é por isso que desde a gestação a mãe deve cantar e ouvir músicas e caso saiba, tocar instrumentos”.

Ao nascer, a criança, sendo colocada no tórax de sua mãe, acalma-se instantaneamente, pois este som lhe é familiar demonstrando, dessa maneira, a importância do som na tenra idade. Para Jaber (2013, p. 18), “as ações e reações dos bebês mostraram que, em seus primeiros instantes de vida, já possuem preferências sonoras, visuais e olfativas”. Partindo dessa subjetividade, justifica-se a importância do contexto musical no desenvolvimento cognitivo, motor, social e a sua importância como meio afetivo na área educacional.

A musicalidade na educação é importante fator de aprendizagem/ desenvolvimento espontâneo e participante. Fonterrapa (2008, p. 177), expõe este fator atribuído como método ativo, “isto é, todas elas descartam a aproximação da criança com a música como procedimento técnico ou teórico, preferindo que entre em contato com ela como experiência de vida”. Trazendo tais aproximações como linguagem, possibilita-se desenvolver muito do jogo simbólico, oferecendo material que desenvolva a aprendizagem significativa que vai além da afetividade demonstrada nesta preciosa etapa da Educação Básica.

Segundo Sekeff (2007, p. 17), “a música é um poderoso agente de estimulação motora, sensorial, emocional e intelectual”. A intenção pedagógica juntamente com estímulos na aprendizagem envolve o aluno neste campo da arte/jogo, no qual, ambos fazem parte do lugar da imaginação no universo infantil contribuindo na formação cidadã e do sujeito de direito que a criança é, haja vista que, conforme afirma Gonçalves (2016, p. 11), “considerar a criança como sujeito de direitos é reconhecê-la enquanto ser humano de pouca idade, um sujeito histórico e cultural que é capaz de participar do seu próprio processo formativo”.

Na Educação Infantil a música é uma importante aliada da formação do indivíduo, sendo propulsora de estímulos ao cérebro, conduzindo momentos lúdicos na escola, de modo que as crianças vivenciam várias demonstrações de felicidade e alegria, conforme afirma Schafer (2011, p. 283), “a música pode também, correr, saltar, claudicar, balançar. Pode ser sincronizada com bolas que pulam, com ondas do mar, com galopes de cavalo [...]. Cantar é respirar”. Observa-se nestes momentos, no qual há o envolvimento da música, um incentivo comportamental e por isso faz-se relevante compreender que a musicalidade é essencial nas rotinas das crianças para proporcionar experiências e acesso, quanto mais cedo e contribuir com a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo.

A musicalização funciona como um verdadeiro instrumento de motivação na construção das aprendizagens na etapa da EI que tem como um dos eixos, o aprender enquanto se brinca. Hortélio (2017, p. 32) sobre as possibilidades brincantes acrescenta ainda que “são as experiências vividas por meio desses brinquedos que formam o território sagrado da infância — o lugar dentro, onde as artes encontram substrato e fincam suas raízes, potencializando a manifestação criadora”.

A Educação Infantil, atende os bebês (0 a 1a 6m); crianças bem pequenas (1a7m-3a11m) e nas crianças pequenas (4a-5a11m). Facilitando assim, um processo importante de construção de saberes, principalmente no que tange o desenvolvimento da linguagem e na aprendizagem da criança (CÁ ME DISSE, 2016).

As fábulas, os contos e as histórias maravilhosas também fazem parte do universo infantil, cujos relatos se configuram como verdadeiros rituais que se revestem de música, desde o “tom” particular da contação, onde não faltam as “falas” dos animais e de muitos outros personagens, apresentados com sugestivas parlendas, cantilenas e cantigas, próprias desse gênero especial da Música da Cultura Infantil (HORTÉLIO, 2017, p. 33).

A BNCC contempla seis direitos de aprendizagem: Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se. Com o planejamento aplicado direcionado pelo currículo, os momentos de música na instituição de EI ganham uma maior dimensão com objetivo educativo. Sekeff (2007, p. 129) enfatiza exatamente que “em nossa experiência como musicista, educadora e pesquisadora, concluímos pela necessidade da música como ferramenta auxiliar do processo educacional escolar, processo compreendido aqui de forma ampla”. A música para a criança é significativa, desenvolve diversos aspectos comunicativos, cognitivos, sensoriais, estimula a criatividade, a participação, o comportamento e a expressividade. A música na EI deve ser indissociável da prática pedagógica, visto que, constitui-se por fundamentos basilares regidos por Lei.

## 17.4 Educação Infantil e suas práticas cotidianas

A legislação brasileira se refere a normativas que regulamentam os direitos dos cidadãos, dentre os quais, aqueles de cunho educacional. No que diz respeito aos direitos sociais, esses são aqueles que visam à equidade e à contínua redução das desigualdades sociais, bem como, a necessidade de políticas públicas voltadas para a fundamental valorização da educação e a condição desta ser considerada como área prioritária pelo governo.

No que tange ao espaço da instituição de Educação Infantil e às mudanças acerca da finalidade desta ao longo dos tempos, foi a partir da Constituição Federal de 1988 que a visão assistencialista desse espaço começou a ser mudada, passando a ser reconhecida como Educação Infantil e primeira etapa da Educação Básica. Destaque para a garantia do atendimento em creches e obrigatoriedade a partir da pré-escola. Descrita em seu Art. 208 inciso IV, contempla seu atendimento assegurado por força de Lei, compreendendo as crianças de até cinco anos de idade, evidenciando ser esse um direito da criança e dever do Estado.

Iniciou-se assim uma nova concepção da primeira infância, sendo parte de um contexto educacional e não apenas um lugar onde a mãe trabalhadora deixa seu filho. Nesse sentido, a LDB de 1996, Lei 9394 em seu Artigo 29º (BRASIL, 1996, n.p.), discorre que: “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”.

Porém, essa ainda se caracteriza por ser fragmentada e dualista, dada a separação da creche em crianças de 0 a 3 anos, e pré-escolar com crianças de 4 e 5 anos. Ela também define aspectos importantes para a etapa da EI como a Organização da Educação Nacional estabelecendo um regime de colaboração nas três esferas do poder nacional, Federal, estados e municípios, sendo a EI e o Ensino Fundamental de responsabilidade municipal. A LDB 9394/96 foi um grande avanço para a inclusão dessa etapa na Educação Básica e tem por finalidade, o desenvolvimento integral da criança.

A Educação Infantil tem como centro de sua prática pedagógica a criança e sua formação integral. Consiste por base no brincar, cuidar e educar sendo este, indissociável. Foi partindo do PNE, Lei nº 13.005/2014, que se estabeleceram metas a serem alcançadas/universalizadas, onde “investir fortemente na educação infantil, conferindo centralidade no atendimento das crianças de 0 a 5 anos, é a tarefa e o grande desafio do município” (BRASIL, 2014, p. 10).

Quanto à BNCC, a inclusão da EI estabelece uma visão mais integralizada à Educação Básica onde:

Tendo em vista os eixos estruturantes das práticas pedagógicas e as competências gerais da Educação Básica propostas pela BNCC, seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento asseguram, na Educação Infantil, as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural (BRASIL, 2017, p. 36).

Tal processo contribui como uma abordagem para que se busque garantir os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento com os eixos estruturantes “interações e brincadeiras” contribuindo assim nas diversas linguagens. Assim sendo, fortalecendo a expressividade, o equilíbrio, autoconhecimento e um fator de interação social ampliando um gosto artístico, a depender da cultura na qual a criança está inserida. Assim, “por meio das diferentes linguagens, como a música, a dança, o teatro, as brincadeiras de faz de conta, elas se comunicam e se expressam no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem” (BRASIL, 2017, p. 41).

A música na EI contribui como um instrumento pedagógico bastante relevante, ferramenta que corrobora no desenvolvimento e ampliação do vocabulário. Para Bréscia (2003, p. 25), “a música é uma linguagem universal. Não precisa de tradução. Fala diretamente às pessoas, transpondo as barreiras tanto do tempo e do espaço, tanto das nacionalidades e etnias como da língua”. A música faz parte de diversos momentos de brincadeira e instiga a curiosidade de se produzir sons. Como ressalta Brito (2003):

A criança é um ser “brincante” e, brincando, faz música, pois assim se relaciona com o mundo que descobre a cada dia. Fazendo música, ela, metaforicamente, “transforma-se em sons”, num permanente exercício: receptiva e curiosa, a criança pesquisa materiais sonoros, “descobre instrumentos”, inventa e imita motivos melódicos e rítmicos e ouve com prazer a música de todos os povos (BRITO, 2003, p. 35).

É na instituição escolar que as primeiras aproximações relacionadas com a ampliação da cultura acontecem, a música faz parte de um processo riquíssimo inserido na vida cotidiana de todos os povos. Na escola traz tais aproximações culturais para o desenvolvimento das crianças, não devem ficar apenas como rotina e manutenção da ordem na sala de aula. Um outro fator relevante é o propiciar uma saída da monotonia, assim como, ampliação dos repertórios, atualização e, também, poetização.

Certamente que as músicas tradicionais são fontes de experiências e histórias incontestáveis, “há importância dessa prática para o desenvolvimento social e intelectual do indivíduo, especialmente na primeira infância, quando os conceitos de sociedade, formação da leitura, da escrita, entre outros, estão sendo formados” (OLIVEIRA; RHODEN, 2017, p. 336). São diversos os benefícios da musicalização que podem contribuir para que a criança se expresse, tenha maior sensibilidade e criatividade, sendo um importante instrumento de socialização, pois estabelece contentamento e uma constante relação com o outro. “Particularmente se atentarmos para o fato de que os objetivos da música na educação são a concretização dos sentimentos em um símbolo e o levantamento, a exploração e o uso de recursos musicais aplicados ao desenvolvimento global do educando” (SEKEFF, 2007, p. 58).

Portanto, é evidente o aporte e o envolvimento que a música corrobora com o desenvolvimento da identidade musical tão relevante na Educação Infantil. Assim sendo, a criança torna-se mais criativa e sociável e desenvolve com maior facilidade a aquisição da linguagem na mediação entre o concreto do mundo em sua volta.

O desenvolvimento ocorre através das interações sociais da criança com o meio e nas diversas possibilidades apresentadas na construção do conhecimento que podem ser fenômenos culturais e sociais que explicam o recurso da música como processo pedagógico desenvolvendo o educando em sua integralidade motora e cognitiva. Ademais, a música é expressão emocional, corporal, comunicação, socialização e preservação da cultura local. Para Brito (2003):

O processo de aquisição da linguagem também facilita a comparação com expressão musical: da fase de exploração vocal à etapa de reprodução, criação e reconhecimento de primeiras letras, daí a grafia de palavras, depois as frases e, enfim, à leitura e à escrita, existe um caminho que envolve a permanente reorganização de percepções, explorações, descobertas, construções de hipóteses, reflexões e sentidos que tornam significativas todas as transformações e conquistas de conhecimento: a consciência em contínuo movimento. Isso ocorre também com a música (BRITO, 2003, p. 43).

Certamente que se deve respeitar todo o processo de etapas no desenvolvimento da criança, pois cada sujeito tem sua singularidade, sua potencialidade. Dar oportunidades de aproximações com materiais sonoros diversificados, adequados a esta etapa como: “introduzir brinquedos sonoros populares, instrumentos étnicos, materiais aproveitados do cotidiano etc., com cuidado de adequar materiais que disponham de boa qualidade sonora e não acrescentem nenhum risco à segurança de bebês e crianças” (BRITO, 2003, p. 64).

## 17.5 Formação Docente: inicial e continuada

A profissão de professor envolve diversos desafios, gera expectativas e muitas inseguranças, principalmente ao docente recém-formado. Mesmo após a sua graduação é necessário que esse profissional esteja sempre em cursos de atualização e extensão, pois a velocidade das transformações que ocorrem no mundo exige que ele analise constantemente sua prática.

Válido é ressaltar a importância de capacitação constante dos educadores, para que seja possível traçar metas, mudar rumos, complementar ações que estão dando certo, enfim, buscando sempre a qualidade do ensino diretamente ligada à qualidade da formação dos alunos. No que tange à formação para ministrar música na EI e nas séries iniciais, isso não é diferente.

Após a promulgação da Lei 11769/08, que, conforme afirma Gonçalves (2012, p. 33), contava com um artigo que “determinava qual profissional colocaria em prática o conteúdo em vigor, foi vetado da Lei, ficando em aberto esta questão.” Sendo assim, professores com formações diversas, assumem esse papel. Porém, além de não serem devidamente formados para atuar ministrando o conteúdo música, a proposta formativa nos cursos de graduação, está longe do ideal para que contemple essa lacuna. Conforme ressalta Figueiredo (2010),

A questão do professor adequado para ensinar música na escola ainda não está definida com toda a clareza necessária, pois a lei 11.769/2008 é genérica; cabe aos estados e municípios, estabelecerem os detalhes desta questão. A prática polivalente para o ensino das artes ainda está muito presente nos sistemas educacionais brasileiros e, para vários deles, a nova lei não acrescenta modificações (FIGUEIREDO, 2010 p. 4).

Deste modo, fica a cargo do docente a busca pela qualificação em cursos de extensão para este fim. A música está inserida na disciplina de Arte, no entanto, a maioria dos cursos de Licenciatura não contemplam em suas matrizes curriculares a formação musical como disciplina. Como afirmado por Weber e Bellochio (2016), há um distanciamento da disciplina entre os profissionais de educação, seja pela falta de conteúdo em suas trajetórias de escolarização ou mesmo ausência dentro da formação musical nos cursos de Pedagogia.

As autoras relataram ainda que, durante uma pesquisa, efetuada por Furquim (2008), nas universidades públicas do Rio Grande do Sul, não havia representação da música nos currículos como sendo específica, e nas que possuíam as Linguagens Artísticas a carga horária era insuficiente para abarcar com qualidade o conteúdo mais especificamente.

Esse fato ainda ocorre mesmo após a obrigatoriedade do ensino da música como componente curricular nas escolas de ensino básico e, cabe ao professor, proporcionar tais vivências educacionais em relação à música ao seu alunado. Com efeito, o CNE/CEB Resolução nº 2 de 2016, define as Diretrizes Nacionais para Operacionalização do Ensino de Música para Educação Básica em seu Artigo 1º com a finalidade de orientar as Secretarias de Educação, as instituições formadoras de profissionais e docentes de música.

§ 3º Compete às instituições formadoras de Educação Superior e de Educação Profissional: - Ampliar a oferta de cursos de licenciatura em Música em todo território nacional, com atenção especial aos estados e regiões que apresentem maior escassez desses professores; - Ofertar cursos de segunda licenciatura em Música para professores e demais profissionais da Educação Básica, bem como oportunidade de licenciatura em Música para bacharéis; - incluir nos currículos dos cursos de Pedagogia o ensino de Música, visando o atendimento aos estudantes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental; - Implementar a oferta de cursos técnicos de nível médio na área da Música pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF) e demais instituições de Educação Profissional e Tecnológica; - ofertar cursos de formação continuada para professores licenciados em Música e Pedagogia. (BRASIL, 2016, p. 42).

O documento estabelece que o poder público e as instituições de ensino superior possuem um importante meio para que ocorra o cumprimento das políticas educacionais estabelecidas. As instituições têm o papel de formar este educador em sua área de atuação para uma ação consciente em sala de aula.

Portanto, visando atender as necessidades dos alunos, o professor tem autonomia para mediar a sua ação formativa e compreender, no caso da música na EI, a importância da sua inserção através da realização de cursos de educação continuada, organizadas pelo próprio sistema de ensino e/ou nos cursos de aperfeiçoamento em extensão docente. Assim como contextualizar a pesquisa à sua prática e ao processo de ensino/aprendizagem, articulando sua formação inicial e a formação continuada, para assim, garantir os direitos que contemplem a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão.

O profissional em educação é responsável por ministrar diversas disciplinas como regente da sala, tais como: Matemática, Língua Portuguesa, Geografia, Ciências e Educação Física etc., assentados em práticas interdisciplinares. Para Weber e Bellochio (2016):

apesar de defender que o professor unidocente também trabalhe com o ensino de música nos anos iniciais do ensino fundamental, o grupo de pesquisa Fapem de forma alguma compreende que com isso esse profissional deva substituir o professor formado nos cursos de licenciatura em Música (WEBER; BELLOCHIO, 2016, p. 6).

Salienta-se que, alguns pesquisadores, defendem que no quadro docente haja um professor especialista no ambiente educacional que seja responsável por conteúdos musicais em colaboração com o unidocente. Sendo essencial para este, durante sua formação, o conhecimento musical (WEBER; BELLOCHIO, 2016).

São os professores que transformam o ambiente educacional infantil, inovando e ampliando a utilidade da música, não somente em momentos de chegada, hora do lanche, em comemorações escolares e recreações, mas em todos os espaços de interação da criança com o mundo e com os adultos que as cercam. O Referencial Curricular da Educação Infantil elucida que

O canto desempenha um papel de grande importância na educação musical infantil, pois integra melodia, ritmo e — frequentemente — harmonia, sendo excelente meio para o desenvolvimento da audição. Quando cantam, as crianças imitam o que ouvem e assim desenvolvem condições necessárias à elaboração do repertório de informações que posteriormente lhes permitirá criar e se comunicar por intermédio dessa linguagem (BRASIL, 1998, p. 59).

Um aspecto a ser considerado na relação entre o professor, pedagogo e a música, é o fato desse profissional permanecer grande parte do tempo frente a seus alunos, em torno de 20h semanais, podendo assim, potencializar vivências musicais. Uma vez que, sendo esse conteúdo obrigatório, cabe ao professor unidocente seja na formação inicial ou continuada, como reafirma Gonçalves (2008, p. 33), “ter consciência do objetivo específico da educação musical que é musicalizar. Ou seja, tornar um indivíduo sensível e receptivo ao fenômeno sonoro”.

Apesar da música como disciplina não garantir um trabalho qualitativo como prática pedagógica, ainda assim, proporciona conhecimentos relativos à área aproximando os graduandos de diversas possibilidades pedagógicas/musicais e a prática na elaboração de planejamentos. “A inclusão efetiva e declarada do conhecimento em música nos currículos de pedagogas de forma não polivalente possibilitará que esse conhecimento possa ser vivenciado e aprendido em sua integralidade” (CARVALHO; RAMALHO, 2020, p. 77)

Outro fator bastante válido seria a formação continuada em cursos ofertados pelos Institutos de Educação Superior - IES. “A educação a distância também pode ser uma excelente alternativa para a formação continuada de professores, considerando que existem licenciados atuando nas escolas que necessitam atualizar permanentemente seus conhecimentos” (FIGUEIREDO, 2010, p. 8).

Esses são desafios que o profissional da atualidade, atuante e reflexivo, enfrenta sobre sua prática e na sua contínua busca pelo saber. Como afirmam Durval e Franco (2015, p. 3), “a identidade docente é um processo que se desenvolve em um determinado contexto histórico em resposta às necessidades que emergem das sociedades, sendo um dado mutável que revela o caráter dinâmico da profissão”.

No atual contexto, após a promulgação da Lei 11.679/08, que incluiu a música como componente curricular obrigatório, e a Lei 13.278/16, que incluiu as artes visuais, dança, música e o teatro na Educação Básica, que para Carvalho e Ramalho (2020, p. 87) “recua os avanços relacionados ao ensino de música, retirando a obrigatoriedade da música no ensino básico, a Lei mencionada recoloca o ensino na mesma paragem que esteve em 1971, quando, então, o ensino de artes se torna polivalente”.

Portanto, a busca pela qualificação em cursos de extensão, e fator essenciais para que o professor unidocente estabeleça em seu fazer pedagógico mais este desafiante componente curricular exigido por Lei e contribua com suas práticas, com domínio e disposição, inovando e estabelecendo suas competências amplas na Educação Básica. A formação continuada é revelada assim, para que, na constituição do “ser” o professor reflita constantemente sobre sua prática na construção do saber.

## 17.6 Considerações Finais

As pesquisas realizadas sobre a música na Educação Infantil e a formação do profissional docente possibilitaram caminhar por uma breve história das diversas tentativas de se efetivar a música nos currículos escolares. Os apontamentos foram relevantes a respeito da fundamental presença da musicalização na Educação Infantil e no desenvolvimento cognitivo na primeira infância. A temática permite uma continuidade dos estudos e não se esgota neste artigo; ao contrário, dá subsídios para que se compreenda que é por meio da ludicidade, da música e das brincadeiras que a primeiríssima infância constrói seu conhecimento e a aprendizagem pela qual, torna-se significativa.

São diversos os benefícios que o “brincar com música” estabelecem na socialização, no desenvolvimento psicomotor, no estímulo à curiosidade, na alegria de expressar-se e no constante estímulo à curiosidade. Assim como a necessária ação docente, sua busca por aprimoramentos em educação continuada que possibilite transformar a concepção tradicional de ensino, valorizando não somente a cultura na qual a criança está inserida. Utilizando a música com dinamismo que beneficia ambos, professor/aluno no processo de ensino/aprendizagem.

Observamos o quanto a musicalização no processo educacional e a formação docente é importante, sendo capaz de ensinar e melhorar, em diversos aspectos, a qualidade na Educação Infantil. Sabe-se que ainda há diversas dificuldades na formação docente, a começar pela falta da disciplina de Música no decorrer do curso, ou sua “quase nula” presença nos currículos das Licenciaturas em Pedagogia.

Como apresentado na pesquisa, a proposta de incluir a disciplina contribui para que os docentes pensem em aulas que usem a ludicidade, aproximando as crianças do desenvolvimento sociocultural de forma alegre, interdisciplinar, porquanto ela tem esse potencial formativo, contribuindo significativamente com os processos de ensino e aprendizagem. A pesquisa realizada reverberou sobre as brincadeiras que são realizadas com a música, fazendo com que a criança compreenda o seu cotidiano. É através de sua contribuição que se reflete a sua presença atual na escola, nas várias faces da mesma, e em sua relação com a vida, uma vez que a encontramos na raiz da existência humana (CARVALHO; RAMALHO, 2020).

É de surpreender ao observar o significado no desenvolvimento infantil como algo tão próprio do humano, se tornando tão distante da formação escolar, principalmente na Educação Infantil. Através das brincadeiras realizadas com a música, a criança passa a entender seu cotidiano, aprendendo a pensar sobre ele.

A criança tem direito à educação integral com acesso a diversas manifestações artísticas, culturais e as múltiplas linguagens. O espaço escolar é democrático, sendo um importante meio de reduzir as desigualdades sociais, oportunizando experiências formativas com cuidado, atenção, sensibilidade, sem se descuidar das interações e brincadeiras e do educar/cuidar tão presente na Educação Infantil. Neste sentido, é por meio da música que se complementa a formação de cidadãos conscientes com a ampla diversidade cultural étnica existente em nosso

país. Daí a necessidade de conscientização do professor, de inserir no ensino/aprendizagem, seja o unidocente ou o específico, o conteúdo musical da melhor maneira possível. Buscar métodos e expansão profissional em cursos de extensão para proporcionar desde a inserção da criança na EI aos anos iniciais, a fim de contribuir positivamente com a sua formação.

## Referências

- ALVARENGA, V. M.; SILVA, M. C. da R. F. da. Formação Docente em Arte: percurso e expectativas a partir da lei 13.278/16. **Educação & Realidade**, v. 43, n. 3, p. 1009- 1030, 9 abr. 2018.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 5 de outubro de 1988**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 02 de out. 2020.
- BRASIL. **LDB nº 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, Diário Oficial da União, 1996.
- BRASIL. Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. Vol. 3 - **Conhecimento de mundo**. Brasília: MEC / SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>>. Acesso em: 19 de nov. 2020
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, 1998.
- BRASIL. **Lei n.º 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. Brasília, Diário Oficial da União, 1996.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12579:educacao-infantil>>. Acesso em: 29 de mar. 2021.
- BRASIL. **Lei 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, Diário Oficial da União, 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Resolução CNE/CEB/10/2016**. Define Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica. Brasília, 2016.
- BRASIL. **Lei 13.278, de 2 de maio de 2016**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/lei/l13278.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13278.htm)>. Acesso em: 29 de mar 2021.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum>>.

mec.gov.br/>. Acesso em: 28 de ago. 2020.

BRASIL. **Portaria nº 2.167, de 19 de dezembro de 2019**. Homologa o Parecer CNE/CP nº 22/2019, do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação. Brasília, 2019.

BRÉSCIA, V. L. P. **Educação musical: bases psicológicas e ação preventiva**. São Paulo: Átomo, 2003.

BRITO, T. A. de. **Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança**. São Paulo: Peirópolis, 2003.

CARVALHO JUNIOR, L. de. **A Importância Da Música No Desenvolvimento Cognitivo, Afetivo E Social: Educação Infantil E Fundamental I**. 2012. 50f. TCC (Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia) – Universidade Estadual de São Paulo, Rio Claro, 2012.

CARVALHO, A. C. de; RAMALHO, C. G. de A. A atualidade da música nos cursos de Pedagogia no Brasil. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, v. 16, n. 2, p. 74-101, abr. 2020.

CARVALHO, P. A; ROJAS, J. S. A música como linguagem na educação de infância. **Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da Ucdb**, Série Estudos, p. 119-142, nov. 2018.

CÁ ME DISSE. Vídeo (4'20"). **O poder da música no desenvolvimento (+ dicas)**. Publicado pelo canal: Cá me disse, 2016. Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=2NAwYsKkJpC&ab\\_channel=C%C3%A1medisse](https://www.youtube.com/watch?v=2NAwYsKkJpC&ab_channel=C%C3%A1medisse)>. Acesso em: 25 de nov. 2020.

CÁRICOL, K. Panorama do ensino da música. *In*: JORDÃO, G.; ALLUCCI, R. R.; MOLINA, S.; TERAHATA, A. M. (Org). **A música na escola**, p. 19-39. São Paulo: Allucci e Associados Comunicações, 2012.

DURVAL, A. C. R. M. L.; FRANCO, M. J. N. Formação Continuada: Um Espaço Propício à Constituição do Professor-Reflexivo. **Educere – XII Congresso Nacional em Educação: Formação de Professores, complexidade e trabalho docente**, Pernambuco, p. 1-15, 2015.

FIGUEIREDO, S. O Processo de Aprovação da Lei 11.769/2008 e a Obrigatoriedade da Música Na Educação Básica: **Anais XV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Painel, 2010.

FONTEERRAPA, M. T. O. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação**. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP/Rio de Janeiro: Funarte, 2008.

FURQUIM, A. S. S.; BELLOCHIO, C. R. A formação musical de professores unidocentes: um estudo em cursos de pedagogia do Rio Grande do Sul. **Revista da Abem**, Santa Maria, v. 24, p. 54-63, 2010.

- GONÇALVES, G. **A criança como sujeito de direitos**: limites e possibilidades. Curitiba: Anped Sul, 2016.
- GONÇALVES, M. R.; GILBERTO, I. J. L. (Org.). A formação de professores de música para a educação básica. **Formação, práticas e identidade docente**, v. 4, n. 8, p. 29-38, 2012.
- HORTÉLIO, L.; MATTEUCC, J. (Org.). Música da Cultura Infantil: significado e importância. **Brincar**: Propostas de reflexão sobre brincadeiras e práticas inclusivas para professores de Educação Infantil, São Paulo, n. 1, p. 31-39, 2017.
- JABER, M. S. **O Bebê e a Música**: sobre a percepção e a estruturação do estímulo musical, do pré-natal ao segundo ano de vida pós-natal. 2013. 136 f. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal do rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.
- LABORATÓRIO DE EDUCAÇÃO. **5 motivos para conhecer o poeta Manoel de Barros**. 2019. Disponível em: <<https://labedu.org.br/5-motivos-para-conhecer-o-poeta-manoel-de-barros/>>. Acesso em: 01 de abr. 2021.
- MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- PENNA, M. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: I analisando a legislação e termos normativos. **Revista da Abem** (Associação Brasileira de Educação Musical), v. 12, n. 10, 2004.
- SCHAFER, M. **O ouvido pensante**. 2. ed. São Paulo: Unesp, 2011.
- SEKEFF, M. de L. **Da música seus usos e recursos**. 2. ed. São Paulo: Unesp, 2007.
- VIGOTISKY, L. S. **A construção do Pensamento e da linguagem**. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda, 2001.
- WEBER, V.; BELLOCHIO, Cláudia R. Professor Unidocente e Ensino de Música: Reflexões A Partir De Pesquisas Do Fapem. 2016. 12f. **II Fórum Internacional de Educação**. Universidade Federal de Santa Cruz do Sul, Rio Grande do Sul, 2016.
- OLIVEIRA, T. P. de; RHODEN, S.; WOLFFENBUTTEL, C. R. (Org.). Eu senti meu coração bater muito forte: relatos sobre vivências musicais. **Educação Musical Escolar**: Pesquisas e Propostas de Inserção da Música na Educação Básica, v. 1, p. 332-355, 2017.

## SOBRE AS ORGANIZADORAS



### **Elisangela Brum Cardoso Xavier**

Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário São Camilo, ES; Pós-graduada em Psicopedagogia pela Faculdade de Educação da Serra - ES e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Lavras - UFLA. Interessa-se por temáticas relacionadas a Políticas Públicas, Gestão, Currículo e Formação Docente na Educação Infantil.

Email: [elisangela.brum@ufla.br](mailto:elisangela.brum@ufla.br)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8980995991670130>



### **Estela Aparecida Oliveira Vieira**

Graduada em Odontologia e Licenciada em Pedagogia, mestrado Sciences humaines et sociales - Aix-Marseille Université e doutorado em Ecole doctorale Cognition, Langage, Education - Aix-Marseille Université em cotutela com a Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Experiência docente na graduação e pós-graduação, coordenação de projetos e formação.

Email: [estela.vieira@ufla.br](mailto:estela.vieira@ufla.br)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2893547383880325>

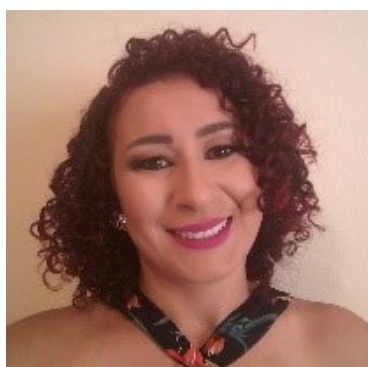


### **Giovanna Rodrigues Cabral**

Graduada em Direito e Pedagogia, Especializada em Gestão Pública da Educação Municipal, Mestre e Doutora em Educação. Atualmente é professora das áreas de Política e Gestão Educacional e do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal de Lavras/MG e é coordenadora adjunta do Núcleo de Estudos em Linguagens, Leitura e Escrita – NELLE

Email: [giovanna.cabral@ufla.br](mailto:giovanna.cabral@ufla.br)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0565890136532603>



### **Liliane Henrique Torres**

Licenciada em Química e Pedagogia, Especialista em Tutoria em Educação à Distância e Docência no Ensino Superior e Mestre em Ciências. Tem experiência em formação de professores e educação à distância, atuando como tutora e professora formadora no curso de Pedagogia a distância da Universidade Federal de Lavras.

Email: [lilianehenriquetorres@gmail.com](mailto:lilianehenriquetorres@gmail.com)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4669064552044184>

## **SOBRE OS AUTORES E AS AUTORAS**

### **Adriana Priscilla Duarte de Melo**

Graduada em Normal Superior pela Universidade Vale do Rio Verde. Especialista em Design Instrucional para EaD Virtual pela Universidade Federal de Itajubá, Psicopedagogia Institucional, Educação Infantil, Supervisão Escolar e Atendimento Educacional Especializado. Mestra em Letras - Linguagem, Cultura e Discurso. Professora da Educação Infantil, na Universidade Federal de Lavras, integrante do Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Infâncias e Educação Infantil (NEPI).

Email: pryscilladuarte@ufla.br

### **Ana Carolina Sâmia Faria Souza**

Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário de Lavras. Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Lavras. Tutora presencial do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Lavras. Atuou como tutora da pós-graduação Alfabetização e Letramento da Universidade Federal de São João Del Rei. Atua em consultório próprio de psicopedagogia. Funcionária pública efetiva do Estado de Minas Gerais e da Prefeitura Municipal de Lavras.

Email: carolsamia@outlook.com

### **Bárbara Cristina Heitor Silva**

Mestra em Educação pela Universidade Federal de Lavras; Graduada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Lavras e em Pedagogia pela Faculdade do Paraíso do Norte, Pós-graduada em Uso educacional da internet também pela UFLA. Atua como professora no curso de Pedagogia da UNILAVRAS. Atuou como professora na Rede Pública Estadual de Minas Gerais na Educação Integral e Integrada. Foi Professora de ciências e biologia no Ensino Fundamental anos finais.

Email: barbara.cristina2810@yahoo.com.br

### **Bruna Cury de Barros**

Professora EBTT na Unidade de Atendimento à Criança – UFSCar. Doutoranda em Educação pela UFSCar. Mestra em Educação Escolar pela UNESP. Graduada em Pedagogia pela USP. Dedicar-se à área de Formação de Professores com ênfase em estudos sobre desenvolvimento profissional docente; formação inicial e continuada; formação de formadores; docência na Educação Infantil.

Email: brunacb@ufscar.br

### **Carolina Faria Alvarenga**

Pedagoga pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Mestre e Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). Professora do Departamento de Educação da Universidade Federal de Lavras (DED/UFLA - MG). Coordenadora do Grupo de Pesquisa em Educação Infantil, Diferenças de Gênero e Infâncias (GEIDI).

Email: carol\_alvarenga@ufla.br

**Cristiane Cristina Lemes Rezende**

Professora PII formada na Universidade Federal de Lavras, Pós-Graduada em Práticas Gestoras nas Instituições de Ensino e em Arte na Educação: dança, música e teatro pelo Centro Universitário Favoni. cursando Licenciatura em Artes e Pós-Graduação em Alfabetização e Letramento pelo Centro Educacional Favoni. Trabalhou exercendo o cargo de monitora de creche, no atendimento à comunidade local com foco na contribuição para o desenvolvimento infantil e a educação integral das crianças.

Email: cris73rezende@gmail.com

**Cyntia Olimpio de Oliveira**

Graduada em Administração de Empresas pela Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF e em Pedagogia pela Universidade Federal de Lavras – UFLA. MBA em Finanças na UFJF. Pós-Graduada em Psicopedagogia Institucional e Clínica. Diretora e proprietária do Centro Educacional Fernando Pessoa, instituição de Educação Infantil, desde 2015. Formação na Pedagogia Waldorf ministrada pelo Seminário Waldorf de Juiz de Fora (em andamento).

Email: cyntiaolimpiodeoliveira@gmail.com

**Daiane Aparecida Ferreira de Souza**

Licenciada em Pedagogia (Licenciatura Plena) pela Universidade Federal de Lavras- UFLA. Pós-graduanda em Aprendizagem, Ensino e Tecnologia pelo Centro Sul- Brasileiro de Pesquisa, Extensão e Pós- graduação- CENSUPEG. Pós-graduanda em Neuropsicopedagogia Institucional pelo Centro Sul- Brasileiro de Pesquisa, Extensão e Pós- graduação- CENSUPEG.

Email: souzadaiane525@ymail.com

**Dayse de Carvalho Costa**

Professora de educação básica da Escola Municipal Pingo de Gente - São João del Rei/MG. Possui Especialização em Tecnologias de Informação e Comunicação para o Ensino Básico (TICEB); em Marketing e Gestão Estratégica pela Universidade Candido Mendes. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Lavras (UFLA); e em Normal Superior pela Universidade Presidente Antônio Carlos (UNIPAC).

Email: dayse.carvalhocosta@gmail.com

**Deneide Maria dos Santos Souza**

Pós-graduanda em Educação Inclusiva pelo Instituto Pedagógico de Minas Gerais. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Lavras e em Administração pela Faculdade Presbiteriana Gammon. Tem experiência na área de Administração Pública e Privada. Experiência profissional no setor Público e Privado.

Email: deneidesouza1987@gmail.com

**Diego Carlos Pereira**

Doutor em Geografia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Graduado em Licenciatura em Geografia e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro (Uberaba/MG). Professor da área de Educação e Geografia do Departamento de Sociedade, Educação e Conhecimento da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (Niterói/RJ). Vice-líder do Grupo de Ensino, Pesquisa e Extensão Artesanias Geográficas e Educacionais (AGE/UFF).

Email: diegocarlos@id.uff.br

**Dione Paulo de Lima**

Licenciado em Pedagogia pela Universidade Federal de Lavras. Atualmente lotado com TDE na Superintendência Regional de Ensino de São Sebastião do Paraíso/MG.

Email: dione.kelly02@gmail.com

**Fernanda de Paula Teixeira Figueiredo**

Graduada em Direito pela UNIPAC, licenciada em Letras Português - Inglês pela FCH/SP e em Pedagogia pela UFLA. Pós-graduada em Direito Empresarial pela UCAM, em Mídias na Educação pela UFJF e em Atendimento Educacional Especializado pelo IFNMG. Atualmente é professora de Inglês na Prefeitura Municipal de Coronel Xavier Chaves/MG e no curso de idiomas Expert Inglês com excelência, localizado em São João del-Rei/MG.

Email: nandapteixeira@hotmail.com

**Fernanda Luiza da Silva de Oliveira**

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Lavras (UFLA).

Email: fernandaluizafga@gmail.com

**Franciane Sousa Ladeira Aires**

Professora do Núcleo de Educação da Infância (Nedi) da UFLA. Graduada em Pedagogia, Filosofia e Normal Superior; Especialista em Psicopedagogia, Pedagogia Empreendedora, Mídias na Educação, Tecnologias da Informação e da Comunicação na Educação Básica e Educação Infantil. Mestra em Educação pela UFSJ. Integra o Grupo de Estudos Críticos do Discurso Pedagógico (GECDiP) da UFSJ e o Núcleo de Estudos, Pesquisas e Extensão em Infâncias e Educação Infantil (NEPI) da UFLA.

Email: franciane.aires@ufla.br

**Jéferson Muniz Alves Gracioli**

Professor do Magistério Superior (curso de Pedagogia) da Universidade Federal do Tocantins (UFT), campus Tocantinópolis. Licenciado em Geografia pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do

Triângulo Mineiro – bolsista Capes. Doutorado em Educação pelo Programa de Pós-graduação da Universidade Federal de São Carlos (2022) – linha de pesquisa: Formação de Professores e outros Agentes Educacionais.

Email: jefersongracioli@mail.uft.edu.br

### **Jéssica Francine Ferreira da Silva**

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos. Atualmente é doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, na linha de pesquisa: Formação de Professores e Outros Agentes Educacionais. Também atua como professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental, no município de São Carlos/SP.

Email: jessicaferreira@estudante.ufscar.br

### **Joelma dos Santos Bernardes**

Licenciada em Pedagogia e especialista em Pedagogia Empresarial Organizacional pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Mestra e Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), com Mobilidade Internacional na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação (FPCE) da Universidade do Porto (U. Porto). Pós-Doutorado em Educação pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), campus Araraquara.

Email: joelma.santos833@gmail.com

### **Josyane Aparecida da Silva**

Pedagoga, formada pela Universidade Federal de Lavras, Bacharel em Sistemas de Informação pela Libertas Faculdades Integradas. Atua na formação profissional em nível técnico no Senai CFP MJM S.S. Paraíso. Interesse na área da educação, com foco nas dificuldades de aprendizagem.

Email: josy.anesilva@hotmail.com

### **Joyce Carine Vita de Lima Teixeira**

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Lavras. Pós-graduanda em Ludopedagogia e Literatura na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, pela Faculdade Educaminas.

Email: joycecariny@gmail.com

### **Juliana de Paula Retucci**

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Lavras-MG (UFLA). Bolsista da Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Email: retuccijuliana@gmail.com

**Júlio Resende Costa**

Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Lavras. Licenciado em Estudos Sociais e em Geografia (UNIFOR-MG). Integrante dos grupos de pesquisa História da Alfabetização: lugares de formação, cartilhas e modos de fazer (FACED/UFU), na linha de pesquisa História e Historiografia da Educação e Grupo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Tecnologias, Educação em Ciências e Inclusão (IFQ/UNIFEI).

Email: jresendecosta@gmail.com

**Kenia Aparecida Medeiros dos Santos**

Formada no Curso Normal em Nível Médio, graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Lavras, atuou como monitora de educação infantil no município de São Sebastião do Paraíso – MG entre 2016 e 2020, atendendo crianças de 2 anos a 4 anos e 11 meses.

Email: kmedeiros.santos@gmail.com

**Letícia Silva Ferreira**

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de São João Del Rei - MG (UFSJ). Pós-graduada em Educação Ambiental pela Universidade Federal de Lavras - MG (UFLA). Mestre em Desenvolvimento Sustentável e Extensão pela Universidade Federal de Lavras - MG (UFLA). Atualmente é Coordenadora Geral pro tempore do Núcleo de Educação da Infância (Nedi/UFLA).

Email: leticiaferreira@ufla.br

**Lucas Anibal Faria Seabra**

Graduado em Ciências Biológicas (Licenciatura) e Mestre em Educação pela UFLA (Universidade Federal de Lavras) e segunda graduação em Pedagogia pela Unifacvest. Atualmente é docente da educação básica, rede pública e privada, lecionando a disciplina de ciências/biologia e robótica educacional, pelo viés da pedagogia maker.

Email: lucaspta1992@hotmail.com

**Maria Teresa Junqueira Vasconcellos**

Graduada em Pedagogia pela Universidade Vale do Rio Verde, Ciências Contábeis pela Universidade Vale do Rio Verde e mestra em educação pela Universidade Vale do Rio Verde. Supervisora pedagógica aposentada da Secretaria Municipal de Educação de Três Corações/MG. Proprietária da empresa Ideal Assessoria Educacional e professora designada, na Universidade do Estado de Minas Gerais.

Email: mtvasconcellos45@gmail.com

**Mariana Ferreira de Freitas Neta**

Atuante no setor administrativo como Assistente Técnico de Educação Básica em Escola Estadual no estado de Minas Gerais.

Email: mariana.neta2005@gmail.com

**Olga Maria de Araújo Soares**

Licenciada em Educação Infantil pela Universidade Federal de Viçosa (UFV), especialista em Gênero e Diversidade na Escola pela UFLA e mestra em Economia Doméstica pela UFV. Atuou como professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico na UFV, com crianças da educação infantil. Atualmente é professora do Núcleo de Educação da Infância (Nedi), onde coordena o projeto de extensão Brincando e experimentando: a investigação científica com e para crianças.

Email: olga.soares@ufla.br

**Roberta Cristina de Souza Ribeiro**

Cursou o Magistério em nível médio e Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal de Lavras. Já atuou como assistente educacional e professora regente. Atualmente trabalha como assistente educacional.

Email: robertacsribeiro67@gmail.com

**Shynyamara de Fátima Dourado**

Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal de Lavras (2021). Atualmente cursa Pós-Graduação de Psicopedagogia Clínica e Educação Infantil pela Universidade FAVENI.

Email: shynyamara@gmail.com

**Taylise Peixoto Ometto**

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Lavras – UFLA

Email: tay\_ometto@yahoo.com.br

**Vanessa Corsi Silva**

Graduada em Ciências Contábeis e Especializada em Planejamento Tributário e Controladoria pela Universidade do Vale do Sapucaí, MBA em Gestão Estratégica de Pessoas Coaching e Liderança – Instituição pela Fundação de Ensino Superior e Comunicação - Fumesc e Instituto Machadense de Ensino Superior –IMES, Normal em nível Médio - Professora de Educação Infantil pela E.E Mendes de Oliveira, Pedagogia (Licenciatura Plena) EAD pela – Universidade Federal de Lavras.

Email: vanessa.corsi@yahoo.com.br

