

**TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO
DA FACULDADE DE AGUDOS:
PEDAGOGIA - 2016**

**TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO DA FACULDADE DE AGUDOS:
PEDAGOGIA - 2016**

ÍNDICE

| | |
|---|-----|
| A CONCEPÇÃO SOBRE O PAPEL DO LÚDICO E DO PROFESSOR NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL DOS 0 AOS 3 ANOS..... | 03 |
| A IMPORTÂNCIA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS DE FORMA LÚDICA PARA DESPERTAR O GOSTO PELA LEITURA NAS CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL ¹ | 21 |
| A IMPORTÂNCIA DA MATEMÁTICA NA PRÉ-ESCOLA: O QUE DIZEM OS PROFESSORES ¹ | 37 |
| A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL: JOGOS E BRINCADEIRAS ¹ | 54 |
| CONCEPÇÕES DOS ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS SOBRE O CURSO DE PEDAGOGIA E SUAS EXPECTATIVAS ¹ | 71 |
| CONSIDERAÇÕES SOBRE A AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA NO PROCESSO DA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL ¹ | 87 |
| CONTOS DE FADAS: UM RECURSO FACILITADOR DE APRENDIZAGEM ORAL E ESCRITA NA FORMAÇÃO DE FUTUROS LEITORES..... | 104 |
| DISLEXIA: UMA ANÁLISE SOBRE A PROBLEMATIZAÇÃO NA IDENTIFICAÇÃO E NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES..... | 123 |
| DISTÚRBO DE APRENDIZAGEM: ESTUDO DE CASO ¹ | 140 |
| EDUCAÇÃO INFANTIL: A IMPORTÂNCIA DA SALA AMBIENTE BRINQUEDOTECA PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA..... | 156 |
| FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E SUA RELAÇÃO COM O USO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA ¹ | 213 |
| O DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM DA CRIANÇA E O EIXO LINGUAGEM ORAL E ESCRITA..... | 277 |
| OS EFEITOS DA PARTICIPAÇÃO ATIVA DA FAMÍLIA NA EDUCAÇÃO ¹ | 245 |



A CONCEPÇÃO SOBRE O PAPEL DO LÚDICO E DO PROFESSOR NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL DOS 0 AOS 3 ANOS

Diana de Melo Ferreira – FAAG¹

Tawane Amancio de Campos - FAAG²

Wagner Antonio Junior – FAAG³

Resumo: Atualmente, percebe-se o quanto a criança está deixando de brincar. Pode-se dizer que a falta de tempo das famílias, o excesso de trabalho e até mesmo a necessidade econômica que elas possuem são fatores consideráveis. Portanto, o presente trabalho aborda o papel da brincadeira no desenvolvimento de crianças de 0 a 3 anos e a concepção do professor sobre o papel do lúdico. O problema de pesquisa aqui apresentado foi a concepção sobre o papel do lúdico e do professor no desenvolvimento infantil dos 0 aos 3 anos. Os objetivos propõem a suma importância do brincar nesta faixa etária para a criança, a influência e o envolvimento do professor nesse período e a ludicidade vivenciada no ambiente escolar. A metodologia de pesquisa é pautada nas pesquisas bibliográficas e de campo. O instrumento de coleta de dados utilizado foi a observação participante. Os participantes da pesquisa foram os alunos e a professora de uma unidade escolar de Educação Infantil de um município do interior de São Paulo. Os resultados apontaram que há a necessidade de um preparo e conscientização maior da professora e das famílias em oferecer brincadeiras que estimulem o desenvolvimento infantil.

Palavras-chave: Brincadeira e ludicidade. Desenvolvimento infantil. Envolvimento professor - aluno.

Abstract: Nowadays, it's possible to notice that children are not playing as much as yesterday. The main reason for that are lack of free time, work load and even the economic situation of the families. Therefore, this research approaches the child playing role on the development of children from 0 to 3 years old and the teacher's conception. The research aims to grasp the child playing and teacher's roles in the development of children from 0 to 3 years old. The research proposes to study the great importance of playing, the teacher involvement and the interactive classes experienced on school environment in this age for kids. The research methodology is based on literature and field research as well the data collection method used was interactive observation. The researchers were students and one teacher of a countryside city preschool. The results pointed that teachers and families are unprepared to offer interactive games which can stimulate child development.

¹ Graduando em Pedagogia na Faculdade de Agudos – email: diana_forme@hotmail.com

² Graduando em Pedagogia na Faculdade de Agudos – email: tawane.amancio@gmail.com

³ Prof. Me. Wagner Antonio Junior – email: wagner.antonio@faag.com.br



Key words: Play and interactive games. Child development, teacher-student involvement.

1 INTRODUÇÃO

Atualmente, a falta de tempo das famílias por excesso de trabalho, as muitas horas diárias que a criança passa na escola e na companhia de terceiros, fazem com que o brincar não seja visto como prioridade.

O brincar é uma das linguagens que as crianças utilizam para se comunicarem. Portanto, o envolvimento das famílias nessa fase é essencial, pois contribuem para o desenvolvimento emocional das crianças, transmitindo-lhes segurança para que possam expressar seus sentimentos, sejam eles de angústia, felicidade, dor e necessidades básicas como a fome e o sono, o presente trabalho aborda o desenvolvimento da criança na faixa etária de 0 à 3 anos, bem como o lúdico e o brincar, o jogo e a relação entre o professor e o aluno.

Assim, o problema que se apresenta neste artigo é, se o brincar e a relação escolar contribuem e se potencializam o desenvolvimento na primeira infância, dos 0 aos 3 anos.

Os objetivos propõem observar e analisar qual a influência que a família e a escola exercem ao interagir de forma lúdica com a criança.

Sabe-se que o trabalho lúdico é muito importante, pois contribui de forma significativa para o desenvolvimento infantil, desde que seja direcionado e mediado. É possível que professor e família estimulem e contribuam de forma prazerosa com a criança, além de fortalecer e estreitar os laços afetivos.

2 O DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO DA CRIANÇA

A criança se desenvolve de forma integrada nos aspectos cognitivo, afetivo, físico motor, moral, linguístico e social. Esse processo se dá a partir da interação com o meio físico e social, pois a criança “como todo ser humano, é um sujeito social e histórico que faz parte de uma organização familiar que está inserida numa

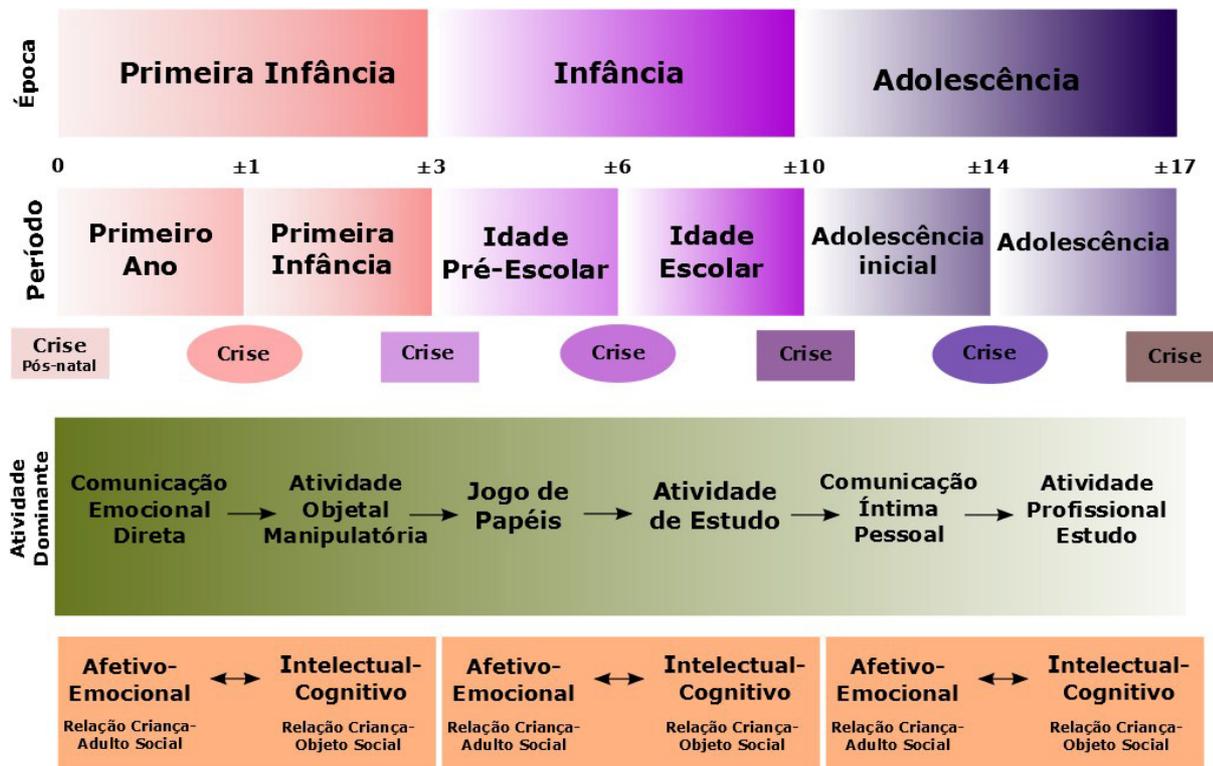


sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico” (BRASIL, 1998, p.21).

Deste modo, segundo Elkonin (1987), o desenvolvimento da criança passa por diferentes períodos, ou seja, cada estágio de desenvolvimento é caracterizado por uma relação determinada por uma atividade principal ou atividade dominante a partir da qual se estruturam as relações do indivíduo com a realidade social, no desenvolvimento ontogenético de sua personalidade, as crianças passam por crises e problemas da idade.

No contexto dessa pesquisa abordaremos em maior profundidade os períodos de desenvolvimento que vão dos 0 aos 3 anos de idade, ou seja, a comunicação emocional direta, a atividade objetal manipulatória, a brincadeira e o jogo. O quadro gráfico a seguir, citado por Pasqualini e Eidt (2016, p.107) demonstra a periodização do desenvolvimento infantil segundo Elkonin, com base na teoria histórico-cultural.

Figura 1 – Esquema gráfico sobre a periodização do desenvolvimento psíquico.



Fonte: PASQUALINI; EIDT, 2016, p.107

No primeiro período, desde as primeiras semanas de vida até por volta do primeiro ano, os bebês têm como atividade principal a comunicação emocional direta



com os adultos, ou seja, utiliza vários recursos para se comunicar e demonstrar as sensações que está tendo, como por exemplo, o choro e sorriso, constituindo-se assim a base para a formação de ações sensório motoras de manipulação.

No segundo período, a atividade principal passa a ser objetal-instrumental, na qual ocorre a assimilação do procedimento social da ação com o objeto, ou seja, por meio da linguagem a criança mantém o contato com o adulto e aprende a manipular os objetos criados pelos homens, organizando a comunicação e a colaboração. Segundo Elkonin (1987), a comunicação emocional passa a dar espaço à colaboração prática.

Para Elkonin (1987), a linguagem não é uma forma de comunicação com os adultos, e, nem uma atividade principal do desenvolvimento do bebê. Para ele, a linguagem tem a função de ajudar a compreensão da ação dos objetos com o bebê, deste modo, assimilando os procedimentos sociais.

Baseando-se em Vygotsky (1996), podemos notar que no primeiro ano de vida, o desenvolvimento social da criança é determinado por dois momentos fundamentais, assim também como citado anteriormente.

O primeiro momento é retratado pela incapacidade do bebê desempenhar o que é absolutamente necessário para sua sobrevivência. O bebê é totalmente dependente dos adultos, e é por meio deste contato que ele se socializa, baseia seus comportamentos e tem estabelece uma relação com a realidade.

No segundo momento, o desenvolvimento é caracterizado pela atividade objetal-instrumental, onde apesar dele depender totalmente de um adulto, ele necessita se expressar, mostrar o que quer e do que precisa. Nesta fase, ocorre a assimilação com o objeto. O bebê na forma de sua linguagem e comunicação, que por muitas vezes é silenciosa, tenta transmitir para o adulto o que ele quer. O que antes era comunicação emocional passa a ser uma colaboração prática, pois o “[...] pensamento da criança evolui em função do domínio dos meios sociais do pensamento, quer dizer, em função da linguagem” (VYGOTSKY, 1993, p. 116).

Estudiosos de diversas áreas estudaram o brincar, o brinquedo, a brincadeira e os jogos ao longo dos anos. São inúmeros os autores que evidenciam a importância e a influência do brincar no desenvolvimento integral da criança, dentre os quais Lev Semenovitch Vygotsky, Jean William Fritz Piaget, Henri Paul



Hyacinthe Wallon, Daniil Borisovich Elkonin, Friedrich Froebel, Jean Jacques Rousseau e John Dewey.

Além disso, o brincar é uma necessidade fundamental para a criança e configura direito garantido de acordo com o Art. 16, da Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990, do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), que refere-se ao direito à liberdade nos seguintes aspectos:

- I - ir, vir e estar nos logradouros públicos e espaços comunitários, ressalvadas as restrições legais;
- II - opinião e expressão;
- III - crença e culto religioso;
- IV - brincar, praticar esportes e divertir-se;
- V - participar da vida familiar e comunitária, sem discriminação;
- VI - participar da vida política, na forma da lei;
- VII - buscar refúgio, auxílio e orientação.

[...] é a atividade espiritual mais pura do homem neste estágio e, ao mesmo tempo, típica da vida humana enquanto um todo – da vida natural interna no homem e de todas as coisas. Ela dá alegria, liberdade, contentamento, descanso externo e interno, paz com o mundo [...] A criança que brinca sempre [...] pode certamente tornar-se um homem determinado, capaz de autossacrifício para a promoção do seu bem e de outros [...] Como sempre indicamos, o brincar em qualquer tempo não é trivial, é altamente sério e de profunda significação. (FROEBEL, 1912c, p. 55 apud KISHIMOTO, 1998, p. 68).

Para as crianças, o brincar promove muitos benefícios, entre eles o desenvolvimento motor, a aquisição da autonomia, a descoberta e a percepção das pessoas, do seu próprio corpo, sons, gestos e quando o ato de brincar envolve a família torna-se uma referência de conforto, segurança e bem estar à criança, além de aumentar e enriquecer os laços afetivos entre ambos.

3 CONCEITOS DE LÚDICO, BRINCADEIRA E JOGO

A palavra lúdico é de origem latina “*ludus*”, que significa “jogo”. A ação lúdica infantil em português é representada pelas palavras brincar e jogar, ou seja, brincar indica uma atividade lúdica não estruturada e jogar, atividades que envolvem regras.



Segundo Rosamilha (1979), as poucas informações sobre atividades lúdicas do passado, retratavam as brincadeiras infantis como algo sem importância para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Somente no início do século XVII surgiram as primeiras preocupações com as crianças pequenas, pois eram vistas como adultos em miniatura. Qualquer tipo de atividade lúdica ou brincadeiras livres, eram consideradas pelas famílias e educadores como perda de tempo, ociosidade.

Cada idioma possui um termo próprio que diferencia o brincar e o jogar. Na Língua Portuguesa, de acordo com o dicionário Michaelis, brincar significa divertir-se infantilmente; entreter-se; folgar, foliar. A língua inglesa utiliza o termo *play*, que indica a ação da brincadeira. Na língua francesa o termo *jouer* indica a ação de brincar e jogar.

Segundo Vygotsky (1984), o que define o brincar é a situação imaginária criada pela criança. Brincar indica atividade lúdica não estruturada, ou seja, cada criança em determinada faixa etária define qual a melhor brincadeira ou interação com o brinquedo, já que o tipo de brincadeira de uma criança de 1 ano não é interessante para uma criança de 4 anos.

Nas brincadeiras dirigidas, as crianças aprendem a socializar-se através das regras e do convívio com a diversidade, de forma lúdica e prazerosa. Os educadores também utilizam essas brincadeiras com o objetivo de desenvolver e melhorar a psicomotricidade das crianças.

As brincadeiras não dirigidas também desenvolvem a cognição, a motricidade, a emoção e principalmente a autonomia, já que nesse tipo de brincadeira as crianças são totalmente livres para criarem, imaginarem e se divertirem, pois são elas que fazem suas próprias escolhas e comandam as regras. Segundo Kishimoto (1998, p.140), a conduta lúdica oferece oportunidades para experimentar comportamento que, em situações normais, jamais seriam tentados pelo medo do erro ou punição.

Os jogos apresentam diversas especificidades como a imaginação no faz de conta, as regras no xadrez e a representação mental durante o desenvolvimento de atividades como, por exemplo, oficinas de sucatas. É muito importante o profissional da educação infantil conciliar as funções principais do jogo no processo de



desenvolvimento e aprendizagem das crianças, ou seja, a função educativa com a função lúdica.

A função educativa é observada quando a criança livremente manipula brinquedos com um propósito, por exemplo, quando ela brinca com um objeto e identifica suas cores, formas e funções.

A função lúdica ocorre quando a criança brinca livremente, em situações imaginárias, ou seja, o simbolismo sempre está presente, sendo assim a criança transforma um objeto naquilo que imaginar.

Ao permitir a ação intencional (afetividade), a construção de representações mentais (cognição), a manipulação de objetos e o desempenho de ações sensório-motoras (físico) e as trocas nas interações (social), o jogo contempla várias formas de representação da criança ou suas múltiplas inteligências, contribuindo para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil. Quando as situações lúdicas são intencionalmente criadas pelo adulto com vistas a estimular certos tipos de aprendizagem, surge a dimensão educativa (KISHIMOTO, 2006, p. 36).

Há diferença entre jogo e brinquedo. O jogo depende da linguagem de cada contexto social, possui um conjunto de regras que permite identificar uma estrutura sequencial em cada modalidade e também usado como um objeto. Na brincadeira ou no jogo o brinquedo é indicado como um objeto de suporte, um elemento cultural com significados e representações que contribui na interação, imaginação, habilidades motoras e sociais das crianças, além de colaborar com o trabalho pedagógico a ser desenvolvido, “desta forma, brinquedo e brincadeira relacionam-se diretamente com a criança e não se confundem com o jogo” (KISHIMOTO, 2006, p. 21).

Segundo Kishimoto (2006, p. 19), o imaginário da criança varia conforme sua faixa etária, na idade pré escolar de 03 anos, o objeto lúdico está carregado de animismo, ou seja, é a maneira que a criança encontra para designar vida aos objetos, de enxergar e se relacionar com as coisas.

Portanto, desenvolvimento da criança nos primeiros anos de vida é centrado na construção dos sistemas de representação, ou seja, o jogo simbólico possibilita a construção do pensamento e a aquisição do conhecimento.

4 O BRINCAR E AS RELAÇÕES FAMILIARES E ESCOLARES



A família constitui a unidade ativa das relações de evidência afetiva, social e cognitiva que estão inundadas nas condições materiais, históricas e culturais da sociedade por ser a primeira mediadora entre o homem e a cultura. Ela é o pilar da aprendizagem humana, que geram modelos de relação interpessoal e de construção individual e coletiva.

Aspectos da dinâmica familiar podem ser muito poderosos na vida da criança, visto ser no lar que, em geral, ela desenvolve quase todos os repertórios básicos de seu comportamento, bem como já os tem como funcionais na ocasião em que tem acesso à escola (ZAMBERLAN; BIASOLI-ALVES, 1997, p. 41).

A interação entre família e criança está conturbada, pois atualmente as pessoas trabalham excessivamente e com isso acabam sem disposição de tempo e energia para brincarem com seus filhos.

Segundo Vygotsky (1978), desde o primeiro dia de vida da criança o desenvolvimento e o aprendizado estão inter-relacionados e imersos em seu contexto sociocultural, portanto, através do ato de brincar a criança estabelece vínculos com as pessoas que estão interagindo. Não importa qual seja o contexto familiar, o que importa são as relações afetivas e os estímulos estabelecidos durante as interações criança-adulto e posteriormente criança-objeto.

Atualmente a escola tem sido para as crianças um segundo lar, pois a maioria fica em média, até 09 horas por dia nessa instituição. O professor além de desempenhar a função de educador, acaba também suprimindo lacunas afetivas que caberiam aos pais preencherem, tornando-se o modelo e o referencial de adulto que as crianças mais observam.

É o modo de agir do professor em sala de aula, mais do que suas características de personalidade que colabora para uma adequada aprendizagem dos alunos; fundamenta-se numa determinada concepção do professor, que por sua vez reflete valores e padrões da sociedade. (ABREU & MASETTO, 1990, p.115)

O principal responsável pela organização das situações de aprendizagem das crianças é o professor, que deve oferecer um espaço prazeroso, um ambiente agradável, um lugar onde a brincadeira faça parte do cotidiano escolar da criança, onde o verdadeiro sentido e valor do brincar se torne real.



Ele deve priorizar o lúdico em sua prática pedagógica, pois é por meio do brincar, que as crianças reconstruem seu mundo real, tornando-o mais agradável na maioria das vezes.

O professor deve mediar as brincadeiras, os jogos e o brincar. Algumas vezes, até mesmo intencional as brincadeiras para organizar seus alunos.

5 METODOLOGIA

Este trabalho se pautou pelas pesquisas bibliográfica e de campo, que “consiste na observação de fatos e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados a eles referentes e no registro de variáveis que se presume relevantes, para analisá-los” (LAKATOS; MARCONI, 2003 p. 186).

A coleta de dados foi realizada através da observação em equipe, de caráter participante artificial, já que as pesquisadoras integraram-se ao grupo com a finalidade de obter informações. Utilizou-se o método qualitativo para análise de dados, que segundo Martins e Bicudo (1994), caracteriza-se como um estudo que lida com fenômenos, diferenciando-se da pesquisa quantitativa, que trabalha com fatos.

Utilizou-se o método de procedimento funcionalista, ou seja, os fatos e dados aqui apresentados, serão interpretados de acordo com a coleta de dados e a tabulação dos resultados. Optou-se por esse método por ser mais interpretativo do que investigativo.

Levando-se em consideração que a sociedade é formada por partes componentes, diferenciadas, inter-relacionadas e interdependentes, satisfazendo, cada uma, funções essenciais da vida social, e que as partes são mais bem entendidas compreendendo-se as funções que desempenham no todo, o método funcionalista estuda a sociedade do ponto de vista da função de suas unidades, isto é, como um sistema organizado de atividades (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 110).

Para as observações, foram executados registros diários dos momentos lúdicos das crianças, ou seja, nos horários em que as mesmas participavam de atividades como jogos e brincadeiras. Anotavam-se quais brinquedos ou jogos as



crianças utilizavam, se havia intervenção da professora e em quais momentos, se as brincadeiras eram dirigidas ou livres, com objetivo ou não, e, se as crianças representavam durante as brincadeiras o cotidiano familiar.

5.1 Caracterização dos participantes da pesquisa

A escola, a comunidade, os professores e os alunos estabelecem entre si uma relação indissociável, pois devem trabalhar juntos em função da melhoria e desenvolvimento do meio ao qual pertencem.

5.1.1 Caracterização da escola e da comunidade

A Emefei e Creche está localizada na periferia da cidade de Agudos, município que possui em média 30 mil habitantes. A escola é municipalizada de acordo com a Lei nº 2909 de 16/06/1998, sob a jurisdição da Diretoria Regional de Bauru/SP.

Apesar de ser um dos bairros mais antigos da cidade de Agudos, ainda apresenta vários problemas de infraestrutura e se destaca pela violência, de forma negativa, pelo número crescente de problemas relacionados às drogas e ao alcoolismo. O bairro conta com um posto de saúde, um supermercado, farmácias, padarias, um Centro do Idoso, um Centro Comunitário, uma escola estadual, várias lojas de pequeno porte, oficinas mecânicas, bares e igrejas de diferentes denominações.

Muitas das famílias participam dos programas assistenciais do Governo Federal. Algumas mulheres trabalham na própria cidade e um grande número em Bauru, dependendo assim da Creche e do Projeto da escola para deixar seus filhos. A participação da comunidade na escola é um aspecto que vem sendo trabalhado constantemente, buscando a parceria daquela através de projetos, exposições, feiras e palestras no interior da escola.

A escola oferece cursos de Ensino Fundamental de 09 anos (ciclo I -1º, 2º e 3º anos e ciclo II- 4º e 5º anos) e Educação Infantil (maternal I, maternal II, jardim I, jardim II) ambos nos períodos matutino e vespertino. A escola comporta também a creche para a educação infantil e projetos para o ensino fundamental. Essa escola



tem um total de 358 alunos, sendo 241 do Ensino Fundamental e 117 do Ensino Infantil, sendo desse total, 56 alunos da Creche.

A Emefei e Creche está instalada em um prédio relativamente amplo. Possui pátio coberto e palco para apresentações e reuniões com a comunidade. Não possui quadra para a realização das aulas de Educação Física. Conta com 13 salas de aula, biblioteca, diretoria, secretaria, coordenadoria, sala dos professores, refeitório, banheiro para professores, funcionários e alunos, cozinha, dispensa, depósito, lavanderia, sala de informática, sala de vídeo e estacionamento.

A maioria das salas são amplas, possuem ventiladores, iluminação adequadas e são limpas, a sala de informática conta ainda com uma lousa digital e ar condicionado.

A Escola comporta prédios bastante antigos e outras partes bem mais novas. Devido ao crescimento da demanda, a Escola foi sendo ampliada aos poucos originando um espaço misto onde a parte mais velha requer cuidados e conservação constantes através de reformas.

A Escola possui 17 funcionários: 01 diretora, 02 coordenadoras, 01 secretária, 01 escriturária, 04 menores aprendizes, 04 serventes, 02 merendeiras, 01 auxiliar de biblioteca (auxiliar de desenvolvimento infantil) e 01 auxiliar de sala (auxiliar de berçário). Vem um modelo da secretaria da educação, que é elaborado por cada unidade escolar pelo diretor para análise e homologação. Nessa unidade escolar o diretor o elabora em conjunto com os coordenadores e professores pedagógicos.

Segundo a equipe gestora da instituição, o relacionamento entre as famílias e a escola é bom, porém não há muita frequência dos pais nas reuniões, mas sempre tentam em outro horário conversarem com os professores, demonstrando muitas vezes preocupação em relação à educação dos filhos.

A missão da escola não é uma ação que termina em si mesma, ela requer de todos os envolvidos, educadores, família e comunidade, grande comprometimento. Pois, segundo a própria diretora, “só é possível à escola oferecer um bom ensino e se todos estiverem envolvidos e tomarem para si a tarefa de trabalhar pela formação de alunos conscientes de seu papel no mundo e atuantes na sociedade”.



5.1.2 Caracterização dos professores

O corpo docente da Escola é formado por 30 professores, sendo 23 professoras efetivas e 07 são substitutas. Desse total, 02 professoras são de Língua Estrangeira - Inglês, 01 é professora de Educação Física e 02 atendem a Sala de informática. A maioria tem magistério e graduação em Pedagogia, atuam em média há mais de 05 anos na área da educação e têm idades entre 30 e 60 anos.

5.1.3 Caracterização dos alunos

A maioria dos alunos pertencem às famílias de baixa renda, e com baixa escolaridade, alguns responsáveis cursaram somente o Ensino Fundamental I, muitos estão desempregados e residem próximo à escola. Para essas crianças a escola acaba tendo uma dimensão muito maior do que aquela que se propõe, já que ao passar a maior parte do dia na instituição, a influência por ela exercida tem um peso muito grande em sua formação.

A turma pesquisada é do maternal e conta com 3 meninos e 7 meninas na faixa etária dos 2 – 3 anos. Uma das crianças mora somente com a mãe e a avó, as demais moram com os pais e em alguns casos juntamente com os avós.

5.2 Procedimentos metodológicos

O presente trabalho foi desenvolvido em uma escola pública da rede municipal de Agudos, localizada no interior de São Paulo, no período de 18/04/2016 a 29/04/2016 e contemplou as seguintes etapas:

Etapa 1 – Contato inicial com a escola: primeiramente houve uma conversa com a diretora responsável, que prontamente atendeu a solicitação e autorizou a observação, desde que a professora da sala também estivesse de acordo.

Marcou-se um outro dia no qual houve uma reunião com a professora. Explicou-se à ela que a observação seria realizada somente no momento da brincadeira, ou seja, nos horários em que as crianças fossem desenvolver as atividades lúdicas.



Etapa 2 – Início das observações: iniciou-se a observação no dia 18/04/2016, depois do horário do lanche, já que de acordo com a rotina da sala, a próxima atividade seria a atividade lúdica.

Ao chegar na sala de aula, a professora explicou às crianças que duas “professoras” as observariam. Nos primeiros minutos, algumas crianças estranharam as novas integrantes da sala, ou seja, olhavam desconfiadas para as pesquisadoras, porém não vieram interagir.

Etapa 3 – Desenvolvimento das observações e registros das atividades lúdicas: as atividades lúdicas durante esses dias foram realizadas com o auxílio de jogos de blocos, massinha e brinquedos diversos, como carrinhos e bonecas. Devido ao mau tempo nos dias em que realizaram-se as observações, as atividades lúdicas foram desenvolvidas somente em sala de aula.

De acordo com a professora, às quartas-feiras as crianças brincam no pátio e essas brincadeiras não são dirigidas, ou seja, as crianças brincam livremente. Ela descreveu que por eles serem pequenos, os meninos brincam mais de futebol e as meninas de amarelinha, já que tem uma desenhada no chão do pátio.

Etapa 4 – Organização e análise dos resultados: os dados foram organizados através de anotações diárias das observações, tabelados e analisados de acordo com o significado dos brinquedos para os meninos e as meninas.

6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

As observações foram realizadas no período de 18/04/2016 á 29/04/2016, totalizando 16h das 20h que foram pré estabelecidas pelas pesquisadoras. Não foi possível concluir as 20h, em razão de imprevistos na unidade escolar.

6.1 Brincadeiras e brinquedos

Observou-se que todas as brincadeiras eram direcionadas de acordo com a vontade da professora e não das crianças. Dessa forma, a atividade não contribuiu com o desenvolvimento dos alunos, pois não houve intencionalidade de fins



pedagógicos como a brincadeira educativa ou a brincadeira livre, já que as crianças não opinaram.

1. Função lúdica: o brinquedo propicia diversão, prazer e até desprazer, quando escolhido voluntariamente; e
2. Função educativa: o brinquedo ensina qualquer coisa que complete o indivíduo em seu saber, seus conhecimentos e sua apreensão de mundo. (KISHIMOTO, 2006, p. 37).

Com os brinquedos, era mantida a mesma atitude, pré estabelecida-se que os meninos iriam ficar com os carrinhos e as meninas com as bonecas. Tal comportamento transmitiu a ideia de que a seleção dos brinquedos eram feitas de acordo com os gêneros, não permitindo que as crianças desenvolvessem qualquer tipo de autonomia.

6.2 Massinhas

Quando a professora distribuía as massinhas, os alunos recebiam uma de cada cor e também a orientação de que não poderiam misturá-las. Se as crianças começassem a misturar as massinhas, a professora imediatamente as recolhia e guardava, privando as crianças de continuarem a desenvolver e expandir sua criatividade.

Uma menina, que era a mais tímida da turminha, ficava triste com tal situação e só foi perceptível esse sentimento através de sua expressão facial, já que não falava quase nada na sala de aula. Essa era considerada pela professora “um amor de criança”, pois era quietinha.

6.3 Jogos

Segundo Kishimoto (2006, p. 37 – 38), a utilização do jogo potencializa a exploração e a construção do conhecimento, por contar com 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 não jogos, ou seja, apesar de ser o favorito da professora e segundo ela dos alunos, o jogo requer intervenções para que se potencialize o aprendizado e



desenvolvimento infantil. Finalmente notou-se que ao menos uma vez, as crianças tiveram um pouco mais de liberdade para brincarem, criarem objetos e reproduzirem o cotidiano familiar.

Um dos meninos, era muito distraído e nem mesmo com o jogo de blocos ele conseguia se concentrar ou criar algo que conseguisse explicar seu significado. Quando questionada sobre essa situação, a professora apenas disse que “ele tem problema”. Isso gerou uma situação constrangedora, principalmente para o aluno que a ouviu falar, praticamente ela rotulou a criança como “problemática”.

6.4 Análise

De acordo com as observações e os relatos da professora, durante as atividades lúdicas as crianças reproduziram e encenaram a realidade vivenciada por elas. Observou-se que em nenhum momento reproduziram qualquer tipo de brincadeira ou jogo que realizam em casa, na companhia das famílias. Porém, reproduziram o cotidiano dos adultos observados por elas.

O quadro abaixo, refere-se aos tipos de atividades lúdicas desenvolvidas nesse período e às criações das crianças. Através desse quadro, percebe-se que houve durante esse período, somente esses três tipos de atividades lúdicas, desenvolvidas pela professora. Não há um plano de aula diário, nem um portfólio para registro das atividades diárias.

Quadro 1 – Atividades lúdicas e seus significados

| SIGNIFICADO | MENINOS | MENINAS |
|-------------------|---|--|
| MASSINHA | “Cobrinhas” = Trem | “Bolinhas” = Bolos |
| BRINQUEDOS | Carrinho = Polícia e Ladrão | Bonecas = Filhos |
| BLOCOS | Ferramentas = Martelo e Pregos Meio de Transporte = Trem | Comidas = Bolos, Gelatinas, Sucos e Sorvetes Objetos = Castelos, Berço de princesa e Cama da rainha |

Fonte: elaborado pelas pesquisadoras (2016).

Algumas recriaram fielmente seu contexto familiar, como por exemplo, as ferramentas que o pai utiliza para trabalhar, a presença constante da polícia, já que há um índice maior de criminalidade no bairro, as atitudes das mães e avós em



relação a eles mesmos ou aos irmãos menores, o trem, já que tem uma linha férrea que passa pelo bairro, os tipos de alimentos que consomem, geralmente na escola, já que passam a maior parte do tempo na instituição e os filmes que assistem, que em sua maioria são sobre os contos, onde há castelos encantados, princesas e rainhas.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base em tudo o que foi pesquisado, estudado e concluído para este artigo, pode-se notar a suma importância do brincar na faixa etária do 0 aos 3 anos, já que é nesta idade que a criança dá início aos seus primeiros passos para socializar-se, comunicar-se, desenvolver sua cognição, motricidade, autonomia e, passa a lidar com suas emoções e imaginações.

Pode-se supor que através dos aspectos observados, as crianças, em sua maioria, não brincam com suas famílias em casa e não recebem nenhum incentivo para isso.

Percebe-se também que o brincar na escola é a representação que as crianças desenvolvem sobre suas experiências e sobre a realidade vivenciada no ambiente familiar. Alguns representam o trabalho do pai e outros o da mãe.

Nota-se principalmente que a formação continuada e a capacitação dos professores é extremamente importante para o desempenho e melhoria da práxis pedagógica.

Concluí-se que é necessário uma profissionalização de qualidade ao educador e também a conscientização das famílias á cerca da importância do brincar.

REFERÊNCIAS

ABREU, Maria C & MASSETO, Marcos Tarciso. **O professor universitário em sala de aula**. São Paulo. MG Editores Associados, 1990.



BRASIL. **Lei 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069Compilado.htm. Acesso em: 10 jun.2016.

BRASIL. **Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

ELKONIN, D. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVIDOV, V; SHUARE, M. (Org.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS** (antologia). Moscou: Progreso, 1987. p. 125-142.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** 9.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

KISHIMOTO, T. M. **O brincar e suas teorias.** São Paulo: Pioneira, 1998.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos da metodologia científica.** 5.ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARTINS, J.; BICUDO, M.A.V **A pesquisa qualitativa em psicologia.** 2ed. São Paulo: EDVC, 1994.

PASQUALINI, J. C.; EIDT, N. M. Periodização do desenvolvimento infantil e ações educativas. In: PASQUALINI, J. C.; TSUHAKO, Y. N. **Proposta pedagógica para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru/SP.** Bauru: Secretaria Municipal de Educação, 2016. Disponível em: http://www.bauru.sp.gov.br/arquivos2/arquivos_site/sec_educacao/proposta_pedagogica_educacao_infantil.pdf. Acesso em 10 jun. 2016.

ROSAMILHA Nelson, **Psicologia do jogo e aprendizagem infantil.** São Paulo: Pioneira,1979.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo, Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, L. S. **Mind in society – the development of higher psychological process.** Cambridge MA: Harvard University Press, 1978.

VYGOTSKY, L.S. **Obras escogidas.** Madrid: Visor, 1993. v.2.

VYGOTSKY, L.S. **Obras escogidas.** Madrid: Visor, 1996. v.4.

ZAMBERLAN, M. T. & BIASOLI-ALVES, Z. M. **Interações familiares.** Teoria pesquisa e subsídios à intervenção. Londrina: Eduel, 1997.



A IMPORTÂNCIA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS DE FORMA LÚDICA PARA DESPERTAR O GOSTO PELA LEITURA NAS CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL¹

Antonia Aparecida Flores Saggioro²
Eliane Cristina de Mello³
Fernanda Rodrigues de Medeiros⁴

RESUMO

O ato de ler é um fator primordial para a aprendizagem das crianças, a leitura estimula a concentração, atenção e interpretação, criando novas formas de pensamentos, com autonomia e criticidade. O professor tem papel fundamental nesse processo da formação do gosto pela leitura, sendo necessária a busca por novos meios para instigar nos alunos o desejo de ler. A utilização de textos literários contribui e muito para esse fim, pois devido ao seu caráter lúdico, tem o poder de despertar a imaginação e a criatividade. A contação de história de forma lúdica é uma forma do professor poder desenvolver um trabalho autêntico e criativo com a criança. O uso de recursos adequados possibilita uma ação transformadora na maneira do contar histórias, tornando-a mais atrativa e encantadora. O objetivo deste artigo foi conhecer a importância da contação de histórias de forma lúdica na educação infantil, tendo como foco a ludicidade para o desenvolvimento do gosto pela leitura. O presente trabalho foi desenvolvido através de um estudo qualitativo de cunho bibliográfico, com base nos autores citados, o que possibilitou compreender que a ludicidade inserida no ato de contar histórias favorece o desenvolvimento de diversas áreas do conhecimento, tanto intelectual quanto pessoal nas crianças da educação infantil, além de despertar o desejo pela leitura. Este estudo realizado pode contribuir como fonte de pesquisa para os educadores, fornecendo algumas ações norteadoras para um trabalho criativo e lúdico com a leitura na sala de aula.

Palavras-chave: Contação de histórias. Ludicidade. Leitura. Literatura. Educação Infantil.

ABSTRACT

The act of reading is a major factor in children's learning, reading stimulates concentration, attention and interpretation, creating new ways of thinking, with autonomy and criticality. The teacher plays a key role in the process of formation of the taste for reading, requiring the search for new ways to instill in students the desire to read. The use of literary texts

¹ Artigo apresentado como requisito parcial para obtenção do Título de Pedagogo

² Professora orientadora da Faculdade de Agudos- FAAG

³ Aluna graduada no curso de Pedagogia na Faculdade de Agudos- FAAG

⁴ Aluna graduada no curso de Pedagogia na Faculdade de Agudos-FAAG



and contribute to this end, because due to its playful character, has the power to awaken the imagination and creativity. The story-a playful stories is a teacher form can develop an authentic and creative work with the child. The use of resources enables transformative action in the way of storytelling, making it more attractive and charming. The aim of this study was to analyze the importance of storytelling in a playful way in early childhood education, focusing playfulness to develop the taste for reading. This work was developed through a qualitative study of bibliographic nature, based on the authors cited, which enabled us to understand that the playfulness inserted in storytelling favors the development of various fields of knowledge, both intellectual and personal in children's education child, and awaken the desire for reading. This study may contribute as a source of research for educators by providing some guiding actions for a creative and playful work with reading in the classroom.

Keywords: Storytelling. Playfulness. Reading. Literature. Child education

1 INTRODUÇÃO

A leitura está presente em todos os momentos da vida da criança, a começar pela leitura de mundo, ou seja, leitura em sentido amplo: palavras, objetos, pessoas, gestos, imagens, etc. Ler o mundo, neste sentido, é um ato, uma ação do sujeito, necessária para a construção de sua identidade e de sua relação com o outro. Desta forma, a leitura, em sentido amplo, se faz através do olhar capaz de capturar cada detalhe a nossa volta, atribuindo significados às coisas e ao mundo que nos cerca.

Desde muito pequena a criança é introduzida no mundo da leitura pelo contato com livros e histórias contadas em casa ou na escola, e cada vez mais se evidencia a importância de ler e estimular a leitura, uma vez que ela promove o conhecimento, a autonomia e a interação com o meio de maneira crítica e consciente. Portanto, não se pode abrir mão de estimular os pequenos à prática da leitura.

Sabe-se que a criança adquire hábitos, costumes, valores e forma o seu caráter desde a mais tenra infância; e como instrumento fundamental nesse processo de formação, encontramos a leitura principalmente de livros literários. A literatura, por seu caráter lúdico, diverte, desperta a imaginação e criatividade, além de contribuir para uma formação conscientizadora, pois aborda assuntos favoráveis a realidade da criança, despertando o respeito à igualdade, transmitindo valores e formando a personalidade infantil.

Atribuimos à família e à escola o papel de despertar nas crianças o gosto pela leitura, porém, é a escola que tem maior responsabilidade nesse trabalho. Sendo assim,



cabe ao professor desenvolver um trabalho dedicado e criativo na arte de contar histórias. Há várias formas de contar uma história, mas quando são usados os recursos adequados é possível encantar e envolver as crianças de forma mais intensa, pois as histórias criam mais vida, graça e colorido, prendendo a atenção e enriquecendo o imaginário das crianças.

Porém, a maneira como muitas histórias infantis são contadas para as crianças, não são atrativas o bastante para despertar o interesse e gosto pela leitura. As crianças são muito visuais e para que haja um maior interesse, faz-se necessária uma forma mais lúdica e criativa de trabalhar as histórias infantis na escola, uma metodologia que envolva a criança no mundo da leitura, pois a leitura é uma fonte muito rica de conhecimento e aprendizagem.

Desta forma, estabeleceu-se o problema da pesquisa que foi determinar a importância de contar histórias de forma lúdica para despertar o gosto pela leitura nas crianças.

A hipótese levantada foi de que a contação de histórias de forma lúdica, além de despertar o gosto pela leitura, promove o desenvolvimento das crianças nas diversas áreas do conhecimento tanto intelectual quanto pessoal.

Com base nesses pressupostos, determinou-se o objetivo geral e os específicos. Este artigo tem como objetivo geral conhecer a importância da contação de histórias de forma lúdica para o desenvolvimento intelectual infantil, bem como para a formação do gosto pela leitura.

No item 2 deste trabalho destacou-se a contribuição da ludicidade, na forma de contar histórias para despertar, em crianças da educação infantil, o desejo pela leitura, bem como para seu desenvolvimento intelectual e social.

Já no 3 salientou-se o incentivo da leitura e da literatura como fatores primordiais para a formação de leitores, e no item 4 sugeriu-se algumas possibilidades de utilização de recursos lúdicos para a contação de histórias.

A realização deste trabalho justifica-se porque poderá contribuir como fonte de pesquisa para os educadores, fornecendo algumas ações norteadoras para um trabalho criativo e lúdico com a leitura na sala de aula. Contribuindo também para a formação do gosto pela leitura, hábito extremamente importante para a vida escolar da criança.

O presente trabalho foi desenvolvido através de um estudo qualitativo de cunho bibliográfico, ou melhor, quando elaborado a partir de material já publicado, constituído



principalmente de: livros, revistas, publicações em periódicos e artigos científicos, jornais, boletins, monografias, dissertações, teses, material cartográfico, internet, com o objetivo de colocar o pesquisador em contato direto com todo material já escrito sobre o assunto da pesquisa, com a intenção de compreender a importância da contação de histórias de forma lúdica na educação infantil, tendo como foco a ludicidade para o desenvolvimento do gosto pela leitura.

2 A IMPORTÂNCIA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS DE FORMA LÚDICA PARA A FORMAÇÃO DA CRIANÇA

A palavra lúdico vem do latim “*ludus*” que significa brincar. De acordo com o dicionário Aurélio Buarque de Holanda Ferreira (2001), o lúdico é relativo ao jogo, ao brinquedo ou divertimento; indica aquilo que serve para divertir ou dar prazer.

O brincar é algo que faz parte da vida das crianças. Todas as crianças brincam, independente da sua realidade, condições ou dificuldades. Através do brincar elas aprendem, ganham experiência, exercitam a criatividade e fantasia e se desenvolvem.

Segundo Santos (2012, p. 3): “[...] Brincar é uma necessidade, uma forma de expressão, de aprendizado e de experiências. Todas as crianças em todo o mundo mesmo nas mais terríveis condições de dificuldade, pobreza e proibição, brincam.”

O lúdico é considerado um elemento essencial para o desenvolvimento de várias habilidades da criança, dentre elas a sua percepção.

Santos (2012, p. 4) nos diz que: “[...] O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, além de contribuir com os processos de socialização, expressão e construção do conhecimento.”

Na Educação Infantil, o lúdico, em sala de aula, transporta a criança para o mundo da imaginação, no qual realidade e fantasia se misturam, criando uma ponte entre o mundo real e o imaginário, entre o passado e futuro, a partir das atividades que lhe são propostas, com o intuito de fazê-la descobrir um outro mundo, de introduzi-la num universo que não existe, o que lhe proporciona prazer, desperta a criatividade e eleva seu potencial, facilitando a aprendizagem. Deste modo, entendemos a importância do lúdico no ambiente escolar.

O lúdico introduzido no ensino, de maneira geral, contribui para um melhor aprendizado da criança em todas as áreas do conhecimento. Em razão disso, destacamos também sua importância na contação de histórias para a formação do gosto



pela leitura nas crianças. Portanto, deve-se estimular a contação de história desde muito cedo, mesmo antes dos pequenos conhecerem os signos, as letras ou a palavra propriamente dita, desta forma, o professor despertará o prazer e a curiosidade pelos livros e histórias de forma mais eficaz e lúdica.

A contação de história, devido seu caráter lúdico, é considerada uma atividade fundamental para o processo de ensino aprendizagem bem como para a formação da criança em todos os seus aspectos, pois tem o importante papel de incentivar a imaginação e criatividade, despertando o gosto pela leitura de maneira prazerosa. O ato de contar histórias promove ainda a obtenção de valores e conhecimentos essenciais para o desenvolvimento de toda criança.

Dada a importância do ato de contar histórias no ambiente escolar, cabe ao professor, enquanto mediador da aprendizagem, promover um espaço onde se possa contar essas histórias de forma que desperte a criatividade, ludicidade e criticidade, pois as histórias, quando bem contadas e exploradas, têm a capacidade de desenvolver a imaginação e reflexão, despertando a atenção e raciocínio, tornando o momento da leitura e da aprendizagem bastante significativo.

O ato de contar histórias, além do uso de recursos lúdicos, necessita de bons profissionais dispostos a desempenhar com afinco esse papel. Saber envolver seus ouvintes na história é proporcionar a participação completa dos mesmos, fazendo com que se sintam no lugar dos personagens, facilitando assim uma melhor interpretação. No momento em que as crianças entram em contato com uma história bem contada e instigante, são capazes de se desenvolver em diversas áreas, como, por exemplo, na cognitiva, emocional e social, além de aprenderem o respeito mútuo através dos valores e morais que as histórias trazem.

Nesse sentido, Leal diz que:

Dessa forma, é importante trabalhar desde cedo essas histórias, sejam elas cantadas ou contadas, pois, quando a criança escuta uma história ou ouve uma música, ela é capaz de estabelecer relações, comentar, indagar e discutir sobre ela, bem como, de forma inconsciente, incorporar valores a elas. Se forem dadas oportunidades à criança, por meio das histórias e de musicalização, ela irá adquirir uma postura crítico-reflexiva, desenvolver a capacidade de concentração, de raciocínio e de memória, extremamente relevantes à sua formação cognitiva. (LEAL, 2011, p. 4)

Quando escutam as histórias de forma lúdica, as crianças podem fazer a relação entre o mundo do faz de conta e o mundo real. Desta forma, elas podem distinguir as diferenças entre os diversos sentimentos que preenchem seu coração e pensamentos. A



criança pode criar ou descobrir as semelhanças, se espelhando nos personagens, trazendo assim bons valores para sua personalidade.

Segundo Leal, essa importância justifica-se:

As crianças não são diferentes dos adultos quando utilizam da ficção, um instrumento que retrata os conflitos da vida, para solucionar suas vivências. Por essa razão, é ouvindo histórias que o homem, bem como a criança, irá buscar no apelo pela ficção as semelhanças vividas por entes ficcionais. Nessas histórias, as crianças irão compreender os conflitos entre os indivíduos como: o amor e o ódio e o bem e o mal, entre outros. A criança pode se identificar com o bom herói e rejeitar o personagem mau. Ela irá escolher com quem quer se parecer, pois, para as crianças, as pessoas são boas ou más. Poderá, também, aprender que as dificuldades são inevitáveis, mas que sempre haverá esperança e uma solução otimista para seus problemas existenciais (LEAL, 2011, p. 7).

Compreendemos assim, o valor de saber contar histórias de forma lúdica para a formação tanto pessoal quanto intelectual da criança. Desta forma, é primordial despertar na criança, cada vez mais, o interesse pela leitura, tendo em vista o valor pedagógico, pessoal, cultural e psicológico que envolve o ato de contar histórias, uma vez que é por meio da contação que são transmitidos valores essenciais na formação do caráter da criança, e no olhar mais aguçado e crítico do mundo ao seu redor.

O trabalho envolvendo a contação de histórias ajuda as crianças a melhor compreenderem e administrarem seus sentimentos. As crianças têm muita dificuldade em falar sobre o que estão sentindo, muitas delas não conseguem utilizar as palavras de forma eficaz e coerente ou ordenar de forma clara seus pensamentos, fator este que dificulta a comunicação com os adultos. Porém, quando a criança tem a ajuda necessária para compreender e lidar com seus sentimentos, essa realidade pode ser diferente. Para tanto, é necessário que o adulto faça uso da linguagem correta, da linguagem natural da criança: a linguagem da imaginação, através das histórias e do uso de recursos para falar de sentimentos. Sunderland diz que:

Falar sobre sentimentos na linguagem cotidiana é como andar em círculos. Isso acontece porque a linguagem cotidiana é a *linguagem do pensamento*, enquanto falar por meio de uma história, fazer uma encenação com bonecos ou fantoches, representar o que você quer dizer com barro, com uma pintura ou com uma cena na caixa de areia é usar a *linguagem da imaginação*. Essa é a linguagem natural da criança (SUNDERLAND, 2005, p.19).

Quando a comunicação entre a criança e um adulto se dá a partir da linguagem cotidiana, a criança, muitas vezes, não é capaz de entender ou de expressar-se a partir dessa linguagem, pois para ela, a linguagem natural dos sentimentos é a da imagem e da metáfora. Portanto, a comunicação seria bem mais fácil e eficaz se fosse usada a linguagem natural da criança que é a da imaginação. Somente falando com as crianças



por meio de histórias é que será possível atingi-las de maneira mais profunda e imediata, e ainda fazê-las refletir sobre seus sentimentos, impedindo que estes lhes causem conflitos interiores.

Sendo assim, entende-se que a contação de histórias é uma ferramenta que desperta não só a imaginação como também o gosto e o hábito pela leitura no público infantil, possibilitando a ampliação do vocabulário e da sua cultura, e ainda favorecendo a junção de elementos que promovem a relação entre o mundo interno e o mundo externo (social) do indivíduo.

3 O INCENTIVO DA LEITURA E LITERATURA COMO FATORES PRIMORDIAIS PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES

As crianças têm uma visão ampliada do mundo que as cercam. São capazes de capturar, em um simples olhar, cada detalhe a sua volta. Em um piscar de olhos, cada movimento, cada cor se transporta para a imaginação, que por sua vez se transforma em histórias ricas em detalhes e criatividade. O professor deve aproveitar essa propensão da criança para o mundo da imaginação e cultivar o hábito de contar histórias. Por isso, é importante estimular o interesse pelos estudos e, sobretudo o gosto pela leitura, pois esta permite a interação com o mundo, sendo também um meio de alcançar autonomia e independência, sem precisar ler através dos olhos dos outros.

Segundo Freire (1989) a criança, primeiramente, é uma leitora de textos orais, somente depois da alfabetização é que ela se torna uma leitora de textos escritos, é um momento posterior de aprendizagem. Em primeiro lugar a criança é uma leitora de textos orais porque escuta cantigas, poesias, histórias, para somente depois se tornar uma leitora da palavra escrita. Portanto, como o mundo é repleto de símbolos, a criança, quando vem para a escola, já tem algum tipo de experiência com a linguagem simbólica, e essa experiência deve ser amplificada e estimulada pela escola. Logo, desde bebês, as crianças já têm um instinto de leitura, uma vez que leitura não é só ler letras em textos e livros, mas ler o contexto que as envolve, através de cada olhar e de cada toque.

Martins diz que:

Começamos assim a compreender, a dar sentido ao que e a quem nos cerca. Esses também são os primeiros passos para aprender a ler. Trata-se, pois de um aprendizado mais natural do que se costuma pensar, mas tão exigente e complexo como a própria vida. Fragmentado e, ao mesmo tempo constante como nossas experiências de confronto com nós mesmos e com o mundo (MARTINS, 1988, p.12).



O que nos permite pensar que é por meio da estimulação e do incentivo que a criança adquire o gosto pela leitura. Saber ler pode significar o desenvolvimento não só cognitivo, mas também das aptidões sensório-motor, sociocultural e emocional. A mesma autora diz ainda que: “Certamente aprendemos a ler a partir do nosso contexto pessoal. E temos que valorizá-lo para ir além dele” (MARTINS, 1988, p.15).

É a partir da vivência, do convívio com coisas a nossa volta que podemos ter uma leitura de mundo, a partir daí, vamos adentrando no processo da leitura da palavra, que nos permite ampliar o conhecimento.

Assim nos diz Freire: “A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente” (FREIRE, 1989, p. 9).

Ainda segundo Freire (1989), a leitura não é simplesmente a capacidade de decodificação da palavra escrita e também não se limita a isso. A leitura é a compreensão e interpretação das palavras diante do contexto no qual estão inseridas, que se dá e se amplia a partir da leitura de mundo que fazemos de forma crítica, nos permitindo transformar o mundo através de uma prática consciente.

De acordo com Bloom (2001, p. 17): “Uma das funções da leitura é nos preparar para uma transformação, e a transformação final tem caráter universal.” Porém, somente a leitura contínua e espontânea desenvolve a capacidade de formarmos opiniões críticas e assim realizar avaliações pessoais.

O desenvolvimento do gosto pela leitura se dá por meio da família e da escola, os quais são responsáveis por aguçar esse interesse, fazendo com que as crianças cada vez mais se sintam envolvidas no mundo da leitura. Crianças que são estimuladas desde pequenas a estar em contato com livros, ou até mesmo frequentar bibliotecas, serão capazes de futuramente terem mais facilidade de interpretar textos e se desenvolver nas demais disciplinas.

Para Bloom (2001) a realidade na qual vivemos, com a forte influência das novas tecnologias, que nos disponibilizam vários meios de comunicação e muitas informações de forma muito rápida e fácil, tem gerado um desinteresse pela leitura de livros, em especial dos literários.

Coelho (1993) ressalta que há a necessidade de uma reflexão sobre a Educação e o Ensino, pois muitos desconhecem o fato de que a evolução da humanidade só acontece, de forma autêntica, à medida que esta toma consciência de mundo, isto é,



atinge um nível de conhecimento de maneira que compreenda e saiba transformar a sua realidade. Temos como instrumento fundamental para tal transformação do ser humano a Literatura, recentemente valorizada, como de fundamental importância para o desenvolvimento intelectual, pessoal e social do indivíduo.

A literatura permite que tanto crianças quanto adolescentes sejam formados com uma visão de mundo diferente. Onde é possível despertar a imaginação, a criatividade, o diálogo, transformando o impossível em possível. Tudo se amplia, possibilitando enxergar de uma nova forma as coisas ao seu redor.

Coelho diz que:

[...] A literatura, e em especial a Infantil, tem uma tarefa fundamental a cumprir, nesta sociedade-em-transformação: a de servir como agente de formação, seja no espontâneo convívio leitor/livro; seja no “diálogo” leitor/texto, estimulado pela Escola. É ao livro, à palavra escrita, que atribuímos a maior responsabilidade na formação da consciência-de-mundo das crianças e jovens [...] (COELHO, 1993, p. 14).

A literatura, quando bem trabalhada, tem ação formadora e conscientizadora, abordando assuntos de acordo com a realidade em que vivemos, despertando a igualdade, o respeito e criando valores que são essenciais para a formação de uma mentalidade livre de preconceitos. É essencial o papel dos professores e da escola para um bom trabalho literário, para que possam transmitir não só a importância de ler, mas o como ler, tanto livros quanto o contexto onde estão inseridos. Coelho (1993), em um trecho do seu livro sobre Literatura Infantil, nos fala da essencial importância da escola, dizendo:

Nossa linha de trabalho assenta no princípio de que a escola é, hoje, o *espaço privilegiado*, onde deverão ser lançadas as bases para a formação do indivíduo. E, nesse espaço, privilegiamos os *estudos literários*, pois de maneira mais abrangente do que quaisquer outros, eles estimulam o exercício da mente; a percepção do Real em suas múltiplas significações; a consciência do Eu em relação ao Outro; a leitura-do-mundo em seus vários níveis e, principalmente, dinamizam o estudo e conhecimento da língua, da expressão verbal significativa e consciente, - condição *sinequa non* para a plena realidade do ser (COELHO, 1993, p. 15).

De acordo com Coelho (1993), a literatura infantil é primordial na formação da criança, pelo fato de desenvolver as possibilidades de reflexão, questionamentos e compreensão dos problemas sociais e fatos históricos, através de uma linguagem simples e clara, proporcionando o desenvolvimento intelectual e crítico dos alunos, trabalhando também com as emoções, possibilitando uma nova visão do mundo que os norteiam.

A literatura também é importante para despertar o gosto pela leitura, estimular nos pequenos o interesse na procura por livros, histórias e desvendar os segredos dos



personagens, desenvolvendo a interpretação. Ela por si só é criativa, uma arte que abre a oportunidade de exploração do imaginário, além de proporcionar um enriquecimento cultural, pois pode expressar as diversas linguagens do homem.

Coelho diz que:

1.Literatura é um fenômeno de linguagem plasmado por uma experiência vital/cultural direta ou indiretamente ligada a determinado contexto. 2. Literatura é arte e, como tal, as relações de aprendizagem e vivência, que se estabelecem entre ela e o indivíduo, são fundamentais para que esta alcance sua formação integral (Eu + Outro + Mundo, em harmonia dinâmica) (COELHO, 1993, p. 8).

Com as exigências do mundo moderno, faz-se necessário proporcionar às crianças formas de interpretações, para que desde a infância elas possam ter um olhar de autonomia e não de submissão ao que a sociedade lhes propõe. É papel da escola e do professor apresentar a seus alunos a literatura, oportunizando a eles conhecer e explorar diversas histórias em contextos diferentes, despertando assim, a capacidade de compreender os fatos do cotidiano.

A literatura infantil, inserida no contexto escolar, tem função de agente formador, capaz de criar alicerces em todo processo cultural da criança, que a seguirá desde a infância até a velhice. O que depende também da ação do professor como canal de conhecimento para os seus alunos.

Ainda segundo a mesma autora, vemos que: “[...] o professor precisa estar ‘sintonizado’ com as transformações do momento presente e reorganizar seu próprio conhecimento ou consciência-de-mundo” (COELHO, 1993, p.17).

Hoje, a Literatura Infantil apresenta-se bastante rica e variada, oferecendo ao professor uma infinidade de bons textos que podem ser trabalhados. O ensino de um conteúdo através de uma história pode ser muito mais significativo do que uma simples explicação, o poder que uma leitura bem direcionada possui é mágico. Dohme (2000) diz que:

Todas as histórias contribuem de uma forma ou de outra para a educação, porém diferenciam-se quanto a intensidade e características. Algumas desenvolvem a imaginação, outras o senso crítico, por exemplo. O mesmo se dá com a questão dos valores. É preciso destacar os aspectos éticos de cada história para poder enfatizá-los na sua adaptação e narração. Ter bem claro os objetivos educacionais que cada história atinge facilita o planejamento do educador, que dosará as diversas histórias ao longo do período que tem disponível, tendo em vista um desenvolvimento em todos os sentidos, de forma globalizada (DOHME, 2000, p. 22).

O professor deve usufruir do valor pedagógico da contação de história para ensinar e formar a criança leitora; porque é sabido que o desenvolvimento da competência da



leitura ocorre pelo contato com textos de gêneros variados e pela frequência com que o indivíduo se exercita na leitura. Um leitor competente acaba por tornar-se um leitor crítico; daí a importância de se incentivar a leitura literária na escola.

Deste modo, o professor, enquanto mediador do processo de ensino aprendizagem precisa buscar sempre novos conhecimentos e estar atualizado com o mundo e com seus alunos, de modo a proporcionar uma excelente forma de ensino, capaz de transmitir a importância da literatura e leitura. É necessário semear uma boa base literária para futuramente colher bons frutos.

4 RECURSOS LÚDICOS E SUGESTÕES PARA O ATO DE CONTAR HISTÓRIAS

Como falado anteriormente, as crianças são muito visuais, sendo os recursos lúdicos um tesouro valioso no processo da leitura, pois despertam ainda mais o interesse das crianças pelas histórias contadas. Para isso, faz-se necessário o uso desses recursos, uma vez que eles servem como base auxiliadora para a contação de histórias, pois além de aumentar a atenção de quem ouve, tais recursos enriquecem mais a contação, com graça e várias cores, potencializando a compreensão e o imaginário dos pequenos. Segundo Dohme (2003, p. 5): “No caso de crianças, atrairá mais atenção aquele que usar uma mensagem acessível e bem humorada, acompanhada de ação, música, desenhos engraçados e de cores vistosas, bichinhos e seres fantásticos”.

Seguem abaixo alguns recursos que podem ser utilizados:

- Fantoches (há diversos materiais com os quais os fantoches podem ser feitos: de caixa de leite, de meia, de garrafa pet, de colher de pau, de sacola de papel, de luvas, palitos de sorvete, entre muitos outros);
- Marionetes;
- Cenários;
- Maquetes;
- Teatros de sombras;
- Materiais reciclados (ex.: caixa de papelão enfeitada e transformada em cenário);
- Avental com cenário;
- Dedoches;



- Fantasias (roupas ou acessórios);
- Máscaras;
- Brinquedos;
- Músicas;
- Instrumentos musicais;
- Vídeos;
- Caixas com objetos diversos;
- Flanelógrafo;
- Livros ampliados;
- Álbum seriado, entre outros.

Diante da diversidade de recursos, o professor necessita fazer um planejamento para utilizá-los, pois esses expedientes devem levar a criança a um encantamento com a história, transportando-a para um universo de sonho e fantasia. É importante que o professor ou contador tenha cuidado e dedicação com o que irá passar através das histórias, portanto, é preciso saber escolher e conhecer bem as histórias que serão contadas, afim de que as mesmas façam parte do universo infantil e sejam canais que transmitam valores para formação do caráter, respeitando o desenvolvimento cognitivo da criança.

Para Dohme (2003), faz-se necessário também que o educador saiba usar uma boa maneira de contar as histórias, sabendo encantar, ter graça, saber prender o olhar da plateia. Para isso, são necessárias algumas técnicas como: ter boa entonação de voz, tomando cuidado para que a mesma não seja nem muito alta ou muito baixa; boa expressão corporal, tornando-se envolvido totalmente com a narração, tendo o cuidado para não usar gestos que fujam do contexto da história; usar bem a expressão facial, olhando para todos, expressando bem as emoções que as histórias passam, para isso é bom treinar até mesmo na frente do espelho; tomar cuidado com a postura e vícios de linguagens e também proporcionar um ambiente adequado.

Após a contação da história, o professor pode promover atividades lúdicas que potencializam a história tais como: a dramatização com recursos fornecidos ou criados pelas próprias crianças; adaptar jogos para que as crianças vivenciem a história e ainda desenvolver os mais variados tipos de trabalhos artesanais (dobraduras das personagens, desenhos das personagens que mais gostou, construção com sucatas, fantoches



diversos, bonecos com papel machê, máscaras, construção de livrinhos, fantasias, painéis, etc.). Dohme sugere que:

O que é preciso é oferecer as mais diversas possibilidades às crianças. Histórias variadas, que possibilitem suscitar inúmeras emoções, sentimentos variados, exemplos distintos. Essas experiências se juntarão com aquilo que ouviram de seus pais, professores, que viverem, experimentaram, e que formarão um conjunto de experiências capazes de possibilitar as suas próprias escolhas, que nortearão as suas vidas e serão um esteio nas horas mais difíceis (DOHME, 2003, p. 17).

Oferecer as mais diversas possibilidades de envolvimento da criança com a história gera um conjunto de experiências significativo para o seu desenvolvimento de maneira geral.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na bibliografia dos autores citados neste trabalho, o presente estudo teve como objetivo conhecer a importância da contação de histórias de forma lúdica para o desenvolvimento intelectual infantil, bem como a formação do gosto pela leitura nas crianças da Educação Infantil, e cumpriu seu papel; constatou-se que é de suma importância a prática da leitura de histórias infantis, seja em casa ou na escola mediada pelos adultos, como forma de incentivo para instigar nas crianças, desde muito pequenas, o gosto pela leitura.

Observou-se que a leitura de textos, sobretudo de textos literários, destaca-se como uma fonte primordial e rica de conhecimentos que influencia na aprendizagem e na formação das crianças leitoras em todos os seus aspectos. E que a contação de histórias de forma lúdica, com o uso dos recursos adequados, torna as histórias mais atrativas, ou seja, potencializa o imaginário e a criatividade, bem como desperta o gosto pela leitura, pois a ludicidade no ato de contar histórias desenvolve o gosto pela leitura de maneira prazerosa, assim como também desenvolve diversas áreas, sendo elas: cognitivo, emocional e social.

Para que as crianças sintam o gosto pela leitura não basta somente contar oralmente uma história, é necessário ir além das palavras, buscar novos meios para aguçar nos alunos o desejo de ler através do uso de recursos lúdicos.



É de grande relevância também a valorização dos textos literários, pois transmitem valores, conhecimentos que influenciam na bagagem cultural da criança, para adquirir autonomia e despertar o senso crítico.

Inferiu-se que a escola é a via de melhor acesso à leitura para os pequenos nos tempos atuais, destaca-se também o importante papel do professor como mediador da aprendizagem, em desenvolver um trabalho dedicado e criativo, principalmente no que se refere à contação de histórias, o educador deve proporcionar a seus alunos momentos de vivência e prática.

O presente estudo possibilitou constatar a importância de se trabalhar a ludicidade no ato de contar histórias, de tal forma que desperte nas crianças o gosto pela leitura, enriquecendo sua aprendizagem e possibilitando desenvolvimento intelectual e pessoal; uma vez que contar histórias de forma lúdica é um valioso auxiliar na prática pedagógica de professores não somente da educação infantil, mas de todo o ensino fundamental. As narrativas instigam a imaginação e aguçam a criatividade da criança, estimulando a oralidade, facilitando o aprendizado; além de desenvolver a linguagem oral, aprimora a escrita e a visual, despertando o prazer pela leitura, promovendo, desta forma, o desenvolvimento integral da criança.

REFERÊNCIAS

BLOOM, Harold. **Como e por que ler**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

COELHO, Nelly Novais. **Literatura Infantil**. 6. ed. São Paulo: Ática, 1993.

DOHME, Vania. **Além do Encantamento**: como as histórias podem ser um instrumento de aprendizagem. Campinas: Educar DPaschoal, 2003.

DOHME, Vania. **Técnicas de contar histórias**: um guia para desenvolver as suas habilidades e obter sucesso na apresentação de uma história. 2. ed. São Paulo: Informal, 2000.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini Aurélio século XXI escolar**: o minidicionário da língua portuguesa. 4 ed. São Paulo: Editora Nova Fronteira. 2001.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1989. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 4).



LEAL, Dini keli Barro. A importância do lúdico na formação da criança. **UFRGS: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Repositório Digital**. 2011. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/60666>>. Acesso em: 15 abr. 2016.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. 10. ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.

SANTOS, Josiane Soares. O lúdico na educação infantil. **IV FIPED. Fórum internacional de pedagogia**. 2012. Disponível em: <<http://www.editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/ludico.pdf>>-> Acesso em: 31 out. 2015.

SUNDERLAND, Margot. **O valor terapêutico de contar histórias**: para as crianças, pelas crianças. São Paulo: Editora Cultrix, 2005.

A IMPORTÂNCIA DA MATEMÁTICA NA PRÉ-ESCOLA: O QUE DIZEM OS PROFESSORES¹

Joingrid Gomes dos Santos² - FAAG

Maria Luiza Ferreira Lourençone³ - FAAG

Eliane Moraes de Jesus Mani⁴ - FAAG

Resumo: A matemática se constitui como uma linguagem que está presente na vida das pessoas em todos os momentos, e como tal deve ser valorizada no processo de escolarização desde o início da educação básica, na Educação Infantil. Sendo assim, o presente estudo tem como objetivo evidenciar a importância de explorar o ensino da matemática no contexto lúdico da Educação Infantil. Ainda, como objetivos específicos busca-se ressaltar o papel do professor da Educação Infantil no ensino da matemática; conhecer as diretrizes do ensino da matemática para a Educação Infantil; e, destacar o contexto lúdico dos jogos e brincadeiras para o ensino da matemática na Educação Infantil. Para tanto, desenvolveu-se uma pesquisa exploratória, de abordagem qualitativa, além de um breve levantamento bibliográfico sobre a temática em tela, com a finalidade de compor um arcabouço teórico para fundamentação do estudo. Os dados foram coletados por meio de um questionário, o qual foi aplicado junto a seis professores participantes da pesquisa. Os resultados denotaram que a matemática é concebida como elemento fundamental a ser trabalhado com a criança na Educação Infantil, por meio de um ensino lúdico, que conduza os pequenos à construção de conhecimentos que irão repercutir para toda a vida.

Palavras-chaves: Educação Infantil. Matemática. Ludicidade. Reflexão Docente.

Abstract: Mathematics is constituted as a language that is present in the lives of people at all times, and as such should be valued in the e process of schooling since the beginning of basic education in kindergarten. Thus, this study aims to highlight the importance of explore the teaching of mathematics in the play context of early childhood education. Still, specific objectives seek to highlight the role of teacher Children's education in mathematics education; and highlight the playful context of games and activities for the teaching of mathematics in kindergarten. For Therefore, an exploratory research developed a qualitative approach, as well as a brief literature on the subject on the screen, with the purpose of forming a theoretical framework for reasoning of the study. The data were collected Through a questionnaire, which was applied to close six teachers participating in the survey. The results denoted that mathematics is designed as a key element to be working with children in kindergarten through a playful teaching, leading the small to building knowledge that will pass for life.

¹Artigo apresentado como requisito parcial para obtenção de licenciatura plena em Pedagogia.

²Graduanda em Pedagogia pela Faculdade de Agudos – Faag E-mail –jo.ingrid0@hotmail.com

³Graduanda em Pedagogia pela Faculdade de Agudos – Faag. E-mail –mah_malu@hotmail.com

⁴Professora Orientadora. Doutoranda e Mestre em Educação Especial. Pedagoga e Especialista em Educação Especial, Psicopedagogia e Neuropsicopedagogia. E-mail – eliane.mani@faag.com.br

Keywords: Childhood education. Mathematics. Playfulness. Reflection teacher.

1 INTRODUÇÃO

No Brasil, em 1988, a Constituição Federal (BRASIL, 1988) reconheceu a Educação Infantil como direito fundamental da criança e dever do Estado. Na sequência, em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei nº 8.069 (BRASIL, 1990), reforçou esse direito, afirmando princípios sobre os valores sociais que norteiam a infância.

Desde então são inúmeras as mudanças ocorridas na Educação Infantil nas últimas décadas. Em especial, as novas concepções acerca do contexto educacional brasileiro concebem esta como primeira etapa da educação básica, destinada às crianças de 0 a 5 anos, por meio de creches e pré-escolas, conforme estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN – nº 9394 (BRASIL, 1996). Ainda, por esse viés foi estabelecido o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998).

Nesta direção, entre as mais recentes inovações ocorridas no âmbito da Educação Infantil, como primeira etapa da educação básica, está a inovação proposta pela Lei nº 12.796 (BRASIL, 2013), que alterou a LDBEN (BRASIL, 1996), passando a considerar, no ano letivo de 2016, a obrigatoriedade da frequência escolar para todas as crianças a partir dos quatro anos de idade.

Destarte, tal valorização da Educação Infantil rompe com modelos educacionais tradicionais, pois com o passar do tempo essa etapa escolar passou a ser vista no Brasil sob o prisma do desenvolvimento da criança, de maneira distinta das perspectivas históricas, considerando que nos dias atuais o educar e o cuidar se compõem como base para a aprendizagem infantil.

Assim, desde a Revolução Industrial as creches e pré-escolas são marcadas por diferenças entre as relações de classe social, sendo que as crianças mais pobres ficavam em creches, cujo caráter advinha de um viés assistencialista visando o ‘cuidar’, sobretudo, em razão da necessidade dos pais trabalharem para manutenção da subsistência, ao passo que o ‘educar’ era oferecido para aos filhos dos grupos socialmente privilegiados. A visão sobre a criança, desde então, sofreu

inúmeras alterações, transformando o cenário educacional para a criança, a partir do reconhecimento das suas necessidades e potencialidades nesta etapa da vida.

Para tanto, a proposta pedagógica escolar trabalhada na Educação Infantil, conforme as diretrizes curriculares, indicadas pelo RCNEI (BRASIL, 1998), está dividida em eixos, entre os quais se destaca a matemática, a qual está presente na vida das pessoas desde o nascimento.

No cotidiano social tudo gira em torno de números, medidas, operações e formas geométricas. Do mesmo modo, os meios de comunicação demonstram uma infinidade de informações relacionadas a essa linguagem, de modo que a matemática passou a cumprir uma ação pedagógica que busca proporcionar o desenvolvimento da capacidade da criança, apresentando-a não como algo abstrato, separado, alheio e meramente imaginário, mas, como um elemento real e presente em suas atividades diárias, tais como: contagem, relações espaciais, relações de comparação e organização de dados, além de comunicar ideias matemáticas, hipóteses, processos utilizados e resultados encontrados em situações-problema relativas a quantidades, espaço físico e medida, utilizando a linguagem oral e a linguagem matemática. Tais premissas são a base que justificam a importância do presente estudo.

Diante do exposto, o presente estudo se norteia a partir da seguinte questão: Quais os elementos fundamentais no ensino da matemática que devem ser trabalhados na Educação Infantil para atender as necessidades de desenvolvimento das crianças de 4 a 5 anos na perspectiva dos professores?

O objetivo geral se concentra em evidenciar a importância de explorar o ensino da matemática no contexto lúdico da Educação Infantil. Já os objetivos específicos buscam ressaltar o papel do professor da Educação Infantil no ensino da matemática; conhecer as diretrizes do ensino da matemática para a Educação Infantil; e, destacar o contexto lúdico dos jogos e brincadeiras para o ensino da matemática na Educação Infantil.

Conhecer como os professores pensam o ensino da matemática é um importante passo para refletirmos sobre os processos de ensino e aprendizagem da criança, uma vez que essa linguagem irá repercutir em todos os âmbitos do contexto social, ao longo de toda vida. A seguir são apresentados os elementos teóricos que fundamentam este estudo.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Educação Infantil: primeira etapa da educação básica

A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, é considerada por especialistas em Educação como a principal etapa de formação da criança. Trata-se, pois, do período de aprendizagem e de formação de conceitos sobre o mundo que a cerca.

Essa etapa educacional se divide em: creches, destinadas para crianças de 0 a 3 anos, e pré-escolas, para crianças de 4 a 5 anos. Conforme a Lei de Diretrizes e Bases – LDBEN (BRASIL, 1996):

Art. 29 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.

Art. 30. I - creches, ou entidades equivalentes, para a criança de até 3(três) anos de idade.

II - pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade.

Art. 31. A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

I - avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental;

II - carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional;

III - atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral;

IV - controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas;

V - expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança (BRASIL, 1996, s/p).

Como pode ser analisado cabem às instituições de ensino atender o desenvolvimento integral da criança. Considerando, para tanto, o espaço físico, estrutura arquitetônica, material didático e pedagógico, material mobiliário, além de professores, com formação específica, e, profissionais de apoio e equipe técnica para trabalhar com esse público.

No mesmo sentido, essa etapa educacional, está dividida em duas etapas de atendimento, conforme mencionado anteriormente, a creche e a pré-escola, com

regras específicas de atendimento e funcionamento, visando o desenvolvimento pleno da infância.

Na sequência é destacada a linguagem matemática no contexto da Educação Infantil.

2.2 A Linguagem Matemática: dimensões para a Educação Infantil

Dentre vários conhecimentos que a criança constrói no decorrer de sua formação, a matemática ocupa um lugar em destaque em sua vida, tanto na escola, quanto no seu dia a dia.

Na Educação Infantil, o trabalho com os conhecimentos matemáticos deve ser realizado de forma articulada com as vivências e sua função social, pois as crianças já operam com esses conhecimentos no seu cotidiano.

De acordo com o RCNEI (BRASIL, 1998), para trabalhar os conteúdos matemáticos na Educação Infantil deve-se levar em conta que a criança desde seu nascimento interage com o meio com o intuito de compreendê-lo. Nessa perspectiva, cabe aos professores interagir com as crianças e a partir de situações vivenciadas por elas, compartilhar informações, oportunizando momentos de descobertas e aquisição de novos conhecimentos.

O trabalho com a matemática pode contribuir para a formação de cidadãos autônomos, capazes de pensar por conta própria, sabendo resolver problemas. Nessa perspectiva, a instituição de educação infantil pode ajudar as crianças a organizarem melhor as suas informações e estratégias, bem como proporcionar condições para a aquisição de novos conhecimentos matemáticos. O trabalho com noções matemáticas na educação infantil atende, por um lado, às necessidades das próprias crianças de construir conhecimentos que nos incidam mais variados domínios do pensamento; por outro, corresponde a uma necessidade social de instrumentalizá-las para melhor viver, participar e compreender um mundo que exige diferentes conhecimentos e habilidades (BRASIL, 1998, p. 207).

Assim, no próximo item o ensino da matemática é apresentado sob a perspectiva lúdica para a Educação Infantil.

2.3 A Atividade Lúdica e o Ensino da Matemática

A prática educacional lúdica é uma ferramenta essencial para o educador, uma vez que promove o aproveitamento pedagógico de modo prazeroso e significativo para a criança, ajudando-a a analisar, compreender e elaborar situações que possam resolver determinados problemas que lhe sejam propostos, inclusive no âmbito da matemática. Assim, os conceitos matemáticos podem ser trabalhados de forma intencional a partir das experiências e vivências do dia a dia dos pequenos, também de suas brincadeiras.

A todo o momento, as crianças participam de situações que envolvem noções de grandezas e medidas de tempo, volume, peso, contagem, relações entre quantidades, noções de espaço e formas, leitura e escrita de números, classificações, associações e comparações diversas, além de operações aritméticas (PREFEITURA DO RIO DE JANEIRO, 2010, p.21).

Segundo Friedmann (2012, p. 27) “O jogo é uma atividade prazerosa – o prazer lúdico seria a expressão afetiva da adaptação do eu do indivíduo ao real (quando a criança se adapta a realidade do jogo, ele o demonstra por meio de expressões de prazer)”.

A mesma autora menciona ainda, que por meio de jogos, o ensino assume um prazer lúdico que é eficaz no processo de ensino e aprendizagem. Jogar é uma atividade natural da criança, e ao brincar e jogar, ela fica tão envolvida como que está fazendo que se adapta com a realidade vivenciada naquele momento, elaborando seus sentimentos e ações por meio de expressões de prazer.

Ainda, abordamos a seguir o papel do professor da Educação Infantil frente ao ensino da matemática.

2.4 O Professor da Educação Infantil e o Ensino da Matemática no Contexto Lúdico.

O papel do professor na Educação Infantil é fundamental, pois o bom andamento das atividades de ensino depende diretamente da ação docente, ou seja, de como se faz a mediação entre o conhecimento e a criança.

De acordo com Smole (2014), os recursos didáticos servem como ferramenta indispensável para a prática do docente, e são por meio destas que suas

ações devem propiciar aos alunos o aprofundamento dos significados das noções matemáticas.

Dessa forma, uma importante característica do profissional de Educação Infantil é a busca constante por aprender sobre o desenvolvimento da criança, sua forma de ver e sentir o mundo, criando oportunidades para ela manifestar suas ideias, sua linguagem, seus sentimentos, sua criatividade, suas relações sociais e sua imaginação (FRIEDMANN, 2012).

Na ação pedagógica, deve-se compreender o ato de brincar como estratégia permanente da prática educativa das crianças, e por essa razão proporcionar aos alunos um ambiente com espaços e materiais organizados que oferecem desafios e diferentes manifestações infantis, potencializando assim sua expressão por meio de diferentes linguagens, movimentos, imaginação, criatividade, emoções, socialização, autonomia, conhecimento de mundo, pensamentos e sentimentos, conforme nos ensina Friedmann (2012).

A mesma autora evidencia que a brincadeira infantil representa o aprendizado, para tanto se faz indispensável à participação do professor juntamente com os alunos no decorrer das atividades lúdicas, o qual deve se preocupar com o brincar, como um meio de ensino, com finalidade, proporcionando, portanto, fins de aprendizagens, propondo regras, troca de ideias, respeito entre os alunos, entre outros aspectos para gerar socialização entre as crianças.

Adicionalmente, é importante que o docente seja criativo e paciente nas relações com seus alunos, apresentando disponibilidade para brincar, exercitando o olhar e a escuta infantil, e, concebendo a brincadeira como construção, de exploração de potencialidades, busca e descoberta.

Segundo Nunes (2011), na Educação Infantil, o educador tem o dever de propiciar a chave que abre a porta da aprendizagem de matemática na escola, para que assim, a criança venha compreender a natureza da representação numérica e o uso de números na resolução de problemas através de ações.

Sendo assim, o educador precisa ter clareza como ocorre o desenvolvimento lógico matemático nas crianças, também quais são as práticas educacionais necessárias que devem estar presentes no cotidiano das crianças com que trabalha.

As situações do dia a dia apresentam muitas oportunidades para a elaboração e formulação de problemas. Assim, conteúdos da vida das crianças ou as situações com as quais elas se deparam frequentemente

podem servir como contexto para construir, inventar e resolver situações-problemas (SMOLE, DINIZ, CÂNDIDO, 2014, p. 58)

Para as crianças se aproximarem dos conhecimentos matemáticos elas elaboram uma série de ideias e hipóteses provisórias, até chegar à resolução de problemas. Então, é a reconsideração das ideias em diferentes momentos, sob distintas perspectivas, que permite os avanços na aprendizagem. Assim, a construção de conceitos matemáticos envolve: equivocarse, revisar, analisar, refletir sobre ações realizadas, ou seja, construir conhecimentos de forma compatível ao modo e ao momento da criança de aprender, através de conversas e registros.

À medida que as crianças resolvem problemas sobre quantidades, elas estão aprendendo a organizar suas ações para resolver problemas com números. Na pré-escola, elas devem ter a oportunidade de usar materiais concretos ou números, segundo sua preferência, e também desenhos. Os problemas devem ser variados e resolvidos por meio de ações diferentes, como juntar, separar ou distribuir objetos (NUNES, 2011, p.7).

Diante do exposto, para que o conhecimento matemático se efetive na Educação Infantil, é necessário que, em toda situação apresentada em sala de aula ou fora dela, o professor promova comentários, formule perguntas, provoque desafios e incentive a verbalização e a representação escrita da criança, por meio de registros do que ela vivenciou. Essa prática irá permitir que os pequenos façam descobertas, exponham e argumentem ideias próprias, estabelecendo relações, organizando o pensamento e se localizando espacialmente nos lugares (BRASIL, 1998, p.213).

A partir da fundamentação teórica em tela apresentamos a seguir os procedimentos metodológicos da pesquisa.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Cumpramos mencionar que o presente estudo se compõe como exploratório, com abordagem qualitativa. Para Gil (2011) se desenvolve esse tipo de pesquisa com a finalidade de proporcionar uma visão geral sobre determinado fato.

A pesquisa foi aplicada em três escolas de Educação Infantil, sendo duas municipais e uma particular, todas localizadas no município de Agudos/SP. As

escolas municipais participantes estão situadas em bairros de periferias, no qual a grande maioria dos alunos pertencem a famílias de baixa renda. Já a escola particular está localizada em um bairro no centro da cidade, e atende um público de classe média alta.

Os dados foram coletados por meio de um questionário, construído à luz do referencial teórico estudado, contendo duas partes: a primeira contemplando a caracterização dos professores participantes da pesquisa, e outra parte, com quatro questões abertas sobre o tema e um espaço para outras considerações pertinentes na visão dos professores pesquisados.

A pesquisa teve como participantes seis professores, os quais foram identificados na pesquisa por meio de letras e números, a saber: PP1 e PP2 para professores de escolas particulares, e PM1, PM2, PM3 e PM4 para professores da rede municipal. São destacados na sequência a análise e discussão dos dados.

3.1 Análise e Discussão dos Dados

Para compor o perfil dos professores pesquisados foi realizado um levantamento de modo geral, o qual apontou que os participantes têm entre 26 e 60 anos de idade. Ainda, quanto à formação os dados denotaram que todos os professores possuem graduação em Pedagogia, todavia entre eles quatro possuem ainda especialização *Lato Sensu*.

Foi perguntado também quanto ao tempo de atuação dos participantes na docência, os quais apontaram entre 10 e 22 anos. Da mesma maneira, no que diz respeito ao tempo de atuação na Educação Infantil responderam que atuam entre 4 e 22 anos.

Findada a primeira parte, na sequência os participantes foram perguntados como compreendem a importância do ensino da matemática na Educação Infantil.

Entre os respondentes que atuam nas unidades escolares municipais foi apontado, em linhas gerais, que a matemática está presente no dia a dia da criança, também que consideram a importância dessa linguagem na Educação Infantil como um viés de aprendizado para o desenvolvimento dos pequenos. Isso pode ser visto na resposta do participante:

Perfil dos Participantes da Pesquisa

| PARTICIPANTES | IDADE | FORMAÇÃO DOCENTE | TEMPO DE ATUAÇÃO NA DOCÊNCIA | TEMPO DE ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL |
|----------------------|--------------------|---|-------------------------------------|--|
| PM | Entre 26 e 50 anos | PM1 – Pedagogia; PM2 – Pedagogia e pós-graduação; PM3 – Pedagogia e Pós-graduação; PM4– Pedagogia e Pós-graduação. | Entre 10 e 18 anos | Entre 4 e 18 anos |
| PP | Entre 36 e 60 anos | PP1 – Pedagogia; PP2 – Pedagogia e Pós-graduação. | Entre 13 e 22 anos | Entre 13 e 22 anos |

P2: “A matemática tem grande influência na nossa vida e por isso é importante desde a Educação Infantil desenvolver noções e conceitos matemáticos que subsidiarão o ensino de outras áreas do conhecimento”.

Já entre os participantes da unidade escolar particular, como resposta obtida com o mesmo questionamento, foi abordado que a matemática já faz parte do universo da criança quando ela chega à pré-escola, de maneira que é na Educação Infantil que se organiza as informações e estratégias aprendidas. Assim, por meio do ensino da matemática torna-se possível promover condições para novos conhecimentos, pensando certamente que o futuro exigirá da criança esse saber. A exemplo desse entendimento:

PP1 – “A importância do ensino da matemática na Educação Infantil é poder organizar melhor as informações e estratégias aprendidas, como também proporcionar condições para aquisição de novos conhecimentos matemáticos, atendendo assim tanto as suas necessidades individuais quanto as sociais, em favor de um futuro que certamente exigirá delas respostas intimamente atreladas ao desenvolvimento de suas habilidades ou aos conhecimentos construídos. A matemática já faz parte do universo da criança quando ela chega à pré-escola. Ela utiliza recursos próprios para realizar contagens, resolver problemas, mostrar a idade, jogos, etc. A Educação Infantil organiza melhor as informações e estratégias”.

Vale mencionar que, de acordo como RCNEI (BRASIL, 1998), a abordagem da matemática na Educação Infantil tem como finalidade levar em conta que a criança desde seu nascimento interage com o meio com o intuito de compreendê-lo.

Cabe aos professores trabalharem a matemática com as crianças e a partir de situações vivenciadas por elas, compartilhando informações, oportunizando momentos de descobertas e aquisição de novos conhecimentos.

Na segunda questão foram perguntados aos participantes quais elementos da matemática estão presentes no planejamento educacional no dia a dia com a turma.

Os respondentes das escolas municipais destacaram neste item diversos elementos, a saber: calendário, jogos, brincadeiras, músicas, operações, entre outros. Isso pode ser visto na seguinte resposta:

PM 1 – “A interação, a socialização, a troca de experiências, de informações, números, músicas, operações, figuras geométricas, jogos e brincadeiras...”.

Adicionalmente, na mesma direção, nas respostas obtidas junto aos professores da unidade escolar particular, foram ressaltados vários elementos, como: jogos, contagem, brincadeiras, músicas, situação problema, calendário, entre outros, conforme se observa na seguinte colocação:

PM 2 – “Estratégia para situação problema, sistema numérico, jogos, contagem, músicas, brincadeiras e outros”.

Em consonância com o levantamento teórico estudado, a matemática deve ser trabalhada intencionalmente, proporcionando para as crianças a participação de situações que envolvem quantidade, medidas, números, associações, comparações, noções aritméticas, entre outros elementos, considerando a brincadeira como meio de aprendizagem das crianças, pois para Smole (2014) as práticas presentes no cotidiano das crianças apresentam muitas oportunidades para se trabalhar a matemática, e é por meio dessas que se torna possível oportunizar a elaboração e a formulação de situações problemas do dia a dia da Educação Infantil.

Já a terceira questão indagou os respondentes sobre quais os principais recursos que são utilizados para ensinar a matemática para as crianças.

Os participantes das escolas municipais de Educação Infantil responderam, em contexto geral, que os recursos para se ensinar a matemática estão baseados em: calendários, contagem, jogos, figuras geométricas, brincadeiras, palitos entre outros. Isso pode ser visto na seguinte resposta:

PM1: “Utiliza recursos do nosso cotidiano como: fila por tamanho, distribuição de bolacha, material da sala, a rotina, como por exemplo: a contagem dos alunos, histórias, brincadeiras, modelagens, palitos, tampas, barbantes, música, poesia, embalagens, jogos de encaixe, blocos lógicos, chamadinha, calendário, etc..., pois acredito que a utilização de materiais concretos são fundamentais para o envolvimento e o despertar do raciocínio lógico da criança além de promover a interação e o prazer no desenvolvimento das atividades”.

Já os respondentes da unidade escolar particular ressaltaram que os recursos para se ensinar a matemática são: brinquedos, palitos, bloco lógico, fita métrica, embalagens, jogos, relógio, entre outros, conforme se observa a seguir:

PP2: “Contagem, pedrinhas, embalagens, brinquedos, botões, material dourado, bloco lógico, jogo de mesa, tabuleiros, copo, fita métrica, régua, colheres, relógio, ampulheta, calendários, entre outros”.

Sobre o assunto abordado Friedmann (2012) afirma que é necessário proporcionar aos alunos um ambiente com espaços e materiais que ofereça desafios para diferentes manifestações infantis, utilizando as mais diversas linguagens, movimentos, imaginação, criatividade, emoções, socialização, autonomia, para se ampliar os conhecimentos de mundo, pensamentos e sentimentos.

Ainda, Smole (2014) relata que os recursos didáticos são como ferramentas indispensáveis para a prática do docente, e que o professor deve se valer dos mais diversos materiais para ensinar as crianças.

Adicionalmente, a quarta questão perguntou aos participantes como percebem as evidências na aprendizagem da criança sobre o conhecimento e o uso da matemática.

Os respondentes das unidades escolares municipais destacaram a funcionalidade da criança utilizando a matemática em sua vida e a prática do dia a dia quanto ao brincar, decidir, resolver problemas entre outros. Conforme se observa na resposta a seguir:

PM4: “A resolução de situação-problema, questionamento, levantamento de hipóteses, a criança aprende matemática decidindo, agindo e produzindo conhecimento, acertando e errando”.

Os participantes da escola de Educação Infantil particular apontaram que a matemática está presente na vida da criança, nos conhecimentos prévios trazidos

para a escola, das vivências do dia a dia, assim, é notada a utilidade da matemática na aprendizagem. A seguir a resposta ilustra esse entendimento:

PP1: “Assim que a criança entra em contato com o mundo da matemática na escola, ela o reconhece porque ela já existia em seu cotidiano. Evidências disso são os fatos de a criança saber cor, identificar formas geométricas, mostrar nos dedos sua idade ou quantidade, dizer onde há mais ou menos e até dependendo do contexto social fazer compras e conferir troco, contas. Para tanto, é preciso trabalhar como foco na transitoriedade de saberes, o que nos oferece as condições para avançarmos”.

Conforme apresentado anteriormente, Smole (2014) afirma que as crianças elaboram uma série de ideias, hipóteses, resolvendo problemas que se evidenciam no contexto funcional do dia a dia.

Segundo Friedmann (2012) é importante que o docente busque sempre acompanhar como anda o desenvolvimento da criança, a forma pela qual ela vê e sente o mundo a sua volta, criando oportunidades para demonstrar suas ideias, saberes, criatividade, proporcionando meios para que os educandos possam vivenciar uma aprendizagem significativa.

Por fim, foi deixado um espaço livre para que os professores participantes pudessem mencionar outras considerações importantes que julgassem necessário. Desta feita, pode-se observar a seguir o que foi destacado:

PM1: “As ideias matemáticas trabalhadas na Educação Infantil constroem uma bagagem de considerável peso na vida escolar e cotidiana da criança. Mais do que contar é preciso compreender, resolver problemas, estabelecer relações e refletir sobre determinado aspecto. A Educação Infantil principia as competências espaciais, corporais, musicais e interpessoais dos alunos”.

Conforme estudado, na perspectiva do RCNEI (BRASIL, 1988), a matemática está presente na vida da criança desde o nascimento, e desse modo é na interação com o meio, brincando que são construídas as primeiras noções de compreensão dessa linguagem no uso comum do dia a dia. A elaboração mais complexa dessa aprendizagem é, portanto, o elemento da prática docente, que precisa planejar e intervir de maneira intencional para conduzir o processo de aprendizagem das crianças na Educação Infantil.

Com base no percurso estudado e na pesquisa realizada, apresentamos na sequência as considerações finais desse estudo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A forma como são definidas e propostas as práticas do ensino da matemática pelo professor da Educação Infantil são de suma relevância para o processo de construção do conhecimento da criança sobre esta linguagem, uma vez que nesta etapa da educação os pequenos iniciam as elaborações mais complexas do meio em que vivem.

Na Educação Infantil a criança tem a liberdade de construir seus conhecimentos brincando e interagindo com seus pares, logo a ação do professor deve ter intencionalidade e as propostas de ensino devem ser lúdicas, com práticas que sejam ao mesmo tempo prazerosas, também que estimulem os alunos a explorar, descobrir, inventar, entre outras múltiplas possibilidades que são o pulso da aprendizagem.

Com o objetivo geral de evidenciar a importância de explorar o ensino da matemática no contexto lúdico da Educação Infantil, buscamos, a partir do questionamento junto a professores dessa etapa da educação básica encontrar, na perspectiva deles, quais os elementos fundamentais no ensino da matemática que devem ser trabalhados na Educação Infantil para atender as necessidades de desenvolvimento das crianças de 4 e 5 anos, que compreende a pré-escola, uma vez que conhecer o que os professores pensam sobre a sua prática em relação à conteúdos curriculares específicos, como a linguagem matemática, se faz um ponto fundamental para a reflexão sobre a relação existente entre a teoria e a prática docente.

Assim, com base em um questionário, utilizado como instrumento de pesquisa, elaborado à luz da teoria e legislação existente, foi realizada uma pesquisa com professores que atuam na Educação Infantil, em duas unidades escolares distintas, em um mesmo município.

Os dados coletados demonstraram nas respostas dos professores participantes da pesquisa que há o reconhecimento, evidente em suas palavras, que a matemática está presente no cotidiano das crianças, e como tal deve ser explorada, por meio de conceituações, compreensão, uso, reflexão, entre outras inúmeras possibilidades que favorecem o desenvolvimento das crianças, que estão

em um importante momento de descobertas e construção do pensamento e das aprendizagens.

Sendo assim, é notório, a partir das respostas dos professores, que os elementos lúdicos pertinentes ao universo da Educação Infantil, se configuram como ponto alto para a aprendizagem das crianças, que aprendem brincando, a interagir e agir conduzidos pelo raciocínio lógico que se forma com a construção elaborada com as atividades educacionais propostas no dia a dia.

Um fator que se infere como viável para essa realidade demonstrada pela fala dos professores é, pois, a formação docente e a existência de documentos norteadores, que dão base e sustentação para uma prática docente consciente e planejada, onde o professor não é meramente quem ensina conteúdos curriculares, mas sim o mediador que propõe situações de aprendizagem, dando condições desafiadoras para que as crianças aprendam e se desenvolvam.

Como último intento, destacamos que os objetivos propostos foram alcançados com êxito, e que a presente pesquisa não teve a pretensão de se encerrar como conclusiva, mas sim como caminho para novos propósitos de investigação sobre outros inúmeros objetivos que podem ser traçados com o mote de ampliar pesquisas e reflexões sobre o ensino e aprendizagem da matemática, considerando que essa linguagem nos cerca e nos faz compreender o mundo a nossa volta, dando-nos condições para participar e interagir com o meio social, além da conquista de conhecimentos que se multiplicam e são divisíveis para toda a vida.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei Nº 9.394**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 20 de dezembro de 1996. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm >. Acesso em: 20 maio. 2016.

_____. **Lei nº 8.069**. Estatuto da Criança e do Adolescente. 13 de julho de 1990. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm> Acesso em: 20 maio. 2016.

_____. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. – BRASÍLIA: MEC /SEF, v. 3,1998.

FRIEDMANN, A. **O brincar na educação Infantil**: observação, adequação e inclusão. São Paulo: Moderna, 2012.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2011.

NUNES, T. A matemática na educação infantil. **Revista Pátio**. Porto Alegre, n.29, p.4-7, out/dez 2011.

PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO. **Orientações Curriculares para a Educação Infantil**, 2010. Disponível em:
<<http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/4246634/4104953/orientacoesCurricularesEdInfantil.pdf>> Acesso em: 6/04/2016.

SMOLE, K. S. DINIZ M.I. CÂNDIDO; P. **Resolução de Problemas**. V2, Coleção Matemática de 0 a 6. Porto Alegre: Penso, p.58, 2014.

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL: JOGOS E BRINCADEIRAS¹

Marcelo Aparecido Gouveia²

Beatriz Hernandes Cremonese – FAAG³

Bianca Oliva – FAAG⁴

RESUMO

A educação infantil, como primeira etapa do ensino básico, tem como finalidade o desenvolvimento integral nos aspectos físico, psicológico, intelectual e social da criança. O brincar é atividade fundamental para crianças pequenas e deve ser incluído no contexto da educação infantil de forma consciente, sendo sempre respeitadas as necessidades das crianças; porém, não basta brincar, é preciso que seja com qualidade, e para isso, é necessário prestar atenção aos agentes mediadores dessa atividade. A pesquisa foi desenvolvida por meio de um estudo qualitativo de cunho bibliográfico, no qual foram realizadas análises em livros, artigos, revistas científicas e materiais utilizados durante a graduação, com a finalidade de aprofundar e fundamentar os conceitos de relação entre o brincar, o processo de aprendizagem e o desenvolvimento infantil. Como referenciais teóricos, tivemos autores fundamentais para a construção do artigo, que evidenciam a importância do brincar, sua influência nos aspectos cognitivos, sociais, afetivos e físicos, e sua indispensabilidade na vivência na educação infantil, no qual analisamos que jogos e brincadeiras, proporcionam à criança, demonstrar sua personalidade, desenvolver os aspectos intelectuais e físicos, aprender regras, como também, aprender a conviver socialmente. Sendo assim, torna - se indispensável, o brincar aliado ao processo de ensino e aprendizagem e ao desenvolvimento infantil.

Palavras-chave: Brincar. Desenvolvimento Infantil. Aprendizagem. Jogos.

ABSTRACT

Early childhood education has, as the first step of elementary school, the objective of the full development in what comes to physical, psychological, intellectual and social aspects of the child. The playing is an essential activity for small children and must be included in early childhood education context in a conscious way, wich respects the needs of the children; however, playing is not enough, quality playing is essential and, accomplished that, it is crucial to pay attention to the mediators of the activity. The research was conducted through a qualitative study of bibliographic nature, in which analyzes were performed in books, articles, jornals and materials used during the graduation, in order to deepen and substantiate the concepts of relation between play, the learning process and child development. As theoretical references, we had key authors for the construction of the article, which show the importance of playing, its influence on cognitive, social, emotional and physical aspects and its indispensability in the early childhood education, in which we analyze that games and

¹ Artigo apresentado como Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia

² Professor orientador da Faculdade de Agudos – email: marceloagouveia@hotmail.com.

³ Aluna graduada no curso de Pedagogia na Faculdade de Agudos – email: beatrizbia_hc@hotmail.com

⁴ Aluna graduada no curso de Pedagogia na Faculdade de Agudos – email: bianca.oliva@msn.com

activities provide the child to show her personality, develop the intellectual and physical aspects, learn rules, as well learn to live socially. This, it is essential the play together with the process teaching and learning and child development.

Keywords: Play. Child Development. Learning. Games.

1 INTRODUÇÃO

Brincar é uma importante forma de comunicação, é por meio deste ato que a criança pode reproduzir o seu cotidiano. Outrora brincavam em espaços naturais, subiam em árvores, corriam pelos campos, onde esta tinha uma conotação de coletividade e integração.

Atualmente o ato de brincar possibilita de maneira espontânea o processo de aprendizagem da criança, concede a construção da reflexão, da autonomia e da criatividade, aproximando, desta forma, a relação entre jogo e aprendizagem.

Entre as variadas concepções do brincar, busca-se neste estudo evidenciar, sua importância para o desenvolvimento integral da criança e sua relevância nas práticas pedagógicas e educativas na Educação Infantil. A Questão norteadora foi: Por que o brincar é importante para o desenvolvimento infantil?

Uma das mudanças sofridas pelas crianças pequenas na sociedade atual é o fato das suas mães saírem para trabalhar e a educação infantil tomar espaço e passar a ser reconhecida como importante para o desenvolvimento das crianças. Dentro desse contexto, profissionais que atuam nessas instituições de ensino devem respeitar as crianças como sujeitos possuidores de direitos, sendo alguns desses a saúde, a educação e o brincar.

A presença dos jogos e brincadeiras na educação infantil é de fundamental importância, pois os mesmos possibilitam a exploração, estimulação da imaginação e da criatividade, proporcionam a socialização, a construção e consciência da realidade, possibilitando a criança aprender sua sociedade, sua cultura e se desenvolver nos aspectos físicos e intelectuais.

Diante dessa percepção, o artigo aborda as concepções do brincar e o papel fundamental que a ludicidade exerce no processo de ensino e aprendizagem, apontando os benefícios que o lúdico traz para o desenvolvimento da criança, considerando a multiplicidade de possibilidades que podem ser exploradas no cotidiano das crianças pelo professor.

Sendo assim, o objetivo desse artigo é destacar a importância do brincar para o desenvolvimento infantil e para o processo de ensino e aprendizagem, evidenciando a relevância do lúdico para uma aprendizagem de qualidade, prazerosa e significativa, por isso se faz necessário saber o real significado do brincar, entendendo seus benefícios na educação infantil, segundo Cunha (2001, p.13) “Brincando a criança está nutrindo sua vida interior, descobrindo sua vocação e buscando um sentido para sua vida”.

Também foram realizadas algumas considerações importantes sobre os jogos e brincadeiras. Desta forma, espera-se oferecer uma leitura mais clara e objetiva acerca da importância do brincar na vida do ser humano, e em especial na vida da criança, acreditando que estes objetivos devem ser pensados durante todo o processo de desenvolvimento integral e contextualizado.

Com base nas teorias abordadas, sobre a relevância do brincar e através de um levantamento bibliográfico, no qual foram realizadas análises em livros, artigos, revistas científicas e materiais utilizados durante a graduação, buscou explorar e identificar teorias dos principais autores que relatam sobre a importância dos jogos, brinquedos e brincadeiras para o desenvolvimento infantil, como método auxiliar para o ensino-aprendizagem, de maneira lúdica, participativa e formadora.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 Atividades lúdicas: contribuições para a infância

Antigamente, as crianças eram vistas como adultos em miniatura, o tratamento social designado à criança era igual ao de adulto, o emprego de serviços começavam cedo, participavam de atividades juntamente com os adultos, não havendo assim uma diferenciação nas etapas do desenvolvimento infantil, seu desenvolvimento ocorria através das relações com os mais velhos. Segundo Volpato (2002, p.218):

Adultos, jovens e crianças se misturavam em toda atividade social, ou seja, nos divertimentos, no exercício das profissões e tarefas diárias, no domínio das armas, nas festas, cultos e rituais. O cerimonial dessas celebrações não fazia muita questão em distinguir claramente as crianças dos jovens e estes dos adultos. Até porque esses grupos sociais estavam pouco claro em suas diferenciações.

Foi a partir do século XVII a criança passa a ser vista como um ser social, com características próprias, um ser humano que possui a sua própria singularidade. Durante o processo de aquisição do conhecimento, deve ser entendida como um ser

pleno, com habilidade e capacidades, cabendo à ação pedagógica reconhecer suas limitações e dificuldades, sua individualidade, construir sua personalidade e identidade pessoal, para isso, é preciso pensar em uma forma de despertar o interesse, aguçar a curiosidade e estimular a imaginação.

Segundo Kohan (2005, p.66):

[...] a partir de um longo período, e, de um modo definitivo, a partir do século XVII, se produz uma mudança considerável: começa a se desenvolver um sentimento novo com relação à "infância". A criança passa a ser o centro das atenções dentro da instituição familiar.

É através do lúdico que conseguimos concretizar todos esses aspectos, pois é por meio da brincadeira que a criança conhece a si mesma e o meio em que vive e constrói sua consciência de realidade.

Ao conceituarmos o termo lúdico, podemos notar total ligação com o brincar, no qual estão incluídos os brinquedos, brincadeiras e jogos, Friedmann (1996, p.12) esclarece essa relação:

[...] brincadeira refere-se à ação de brincar, ao comportamento espontâneo que resulta de uma atividade não estruturada: jogo é compreendido como uma brincadeira que envolve regras: brinquedo é utilizado para designar o sentido de objeto de brincar: atividade lúdica abrange, de forma mais ampla, os conceitos anteriores.

Na educação infantil, a ludicidade é indispensável, pois contribui de forma dinâmica e eficiente, garantindo uma aprendizagem significativa e desenvolvendo aspectos cognitivos, afetivo-emocional, social e físico da criança.

A atividade lúdica permite ao professor uma interação, ressaltando a forma que ela é vivenciada e sua intencionalidade (o porquê está sendo realizada), pois é através dela que as crianças adquirem conhecimento, habilidades e aprendizagem.

Dentre suas importâncias Negrini (1994, p.41) destaca:

As atividades lúdicas possibilitam fomentar a "resiliência", pois permitem a formação do autoconceito positivo; As atividades lúdicas possibilitam o desenvolvimento integral da criança, já que através destas atividades a criança se desenvolve afetivamente, convive socialmente e opera mentalmente. O brinquedo e o jogo são produtos de cultura e seus usos permitem a inserção da criança na sociedade; Brincar é uma necessidade básica assim como é a nutrição, a saúde, a habitação e a educação; Brincar ajuda a criança no seu desenvolvimento físico, afetivo, intelectual e social, pois, através das atividades lúdicas, a criança forma conceitos, relaciona ideias, estabelece relações lógicas, desenvolve a expressão oral e corporal, reforça habilidades sociais, reduz a agressividade, integra-se na sociedade e constrói seu próprio conhecimento.

De acordo com o RCNEI (Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil) (1998):

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser

e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. (BRASIL, 1998, p. 23, V.01)

O jogo é uma atividade lúdica com valor educacional significativo para educação, segundo Kishimoto (2002), o mesmo traz muitas vantagens para o processo de ensino e aprendizagem, o jogo é o impulso natural, sendo um grande motivador, onde mobiliza, estimula pensamentos, estratégias, ordenação de tempo e espaço, faz com que a criança aprenda a respeitar regras, conviver e respeitar o próximo, construir sua personalidade, oportuniza o desenvolvimento afetivo, social, intelectual, motor e autonomia, obtendo, através do jogo, um esforço voluntário e espontâneo da criança para alcançar o objetivo.

Friedman (1996), considera que os jogos lúdicos proporcionam situações educativas e cooperativas, pois quando as crianças estão jogando, executam regras, desenvolvem ações de cooperação e interação, estimulando assim, o convívio social. De acordo com Vygotsky (1984, p.27):

É na interação com as atividades que envolvem simbologia e brinquedos que o educando aprende a agir numa esfera cognitiva. Na visão do autor a criança comporta-se de forma mais avançada do que nas atividades da vida real, tanto pela vivência de uma situação imaginária, quanto pela capacidade de subordinação às regras.

Na educação infantil, uma simples brincadeira no tanque de areia, ou mesmo o “brincar de casinha”, pode ser visto como um método eficaz e significativo de aprendizagem, onde a criança faz descobertas, constrói novos conhecimentos e saberes, Antunes (2003, p.22), complementa “[...] brincar é o mais eficiente meio estimulador das inteligências, impõe desafios e gera tensões necessárias para a construção do aprendizado que se propõe a obter com tais atividades”.

Ao observar a criança que brinca, podemos notar sua maior facilidade para desenvolver sua inteligência e sua socialização, além de assimilar tudo que aprender, sendo assim, o brincar é um grande aliado na construção do conhecimento e auxiliador no desenvolvimento integral. Segundo Piaget (1976, p.160):

O jogo é, portanto, sob as suas duas formas essenciais de exercício sensório-motor e de simbolismo, uma assimilação do real à atividade própria, fornecendo a este seu alimento necessário e transformando o real em função das necessidades múltiplas do eu. Por isso, os métodos ativos de educação das crianças exigem todos que se forneça às crianças um material conveniente, a fim de que, jogando, elas cheguem a assimilar as realidades intelectuais que, sem isso, permanecem exteriores à inteligência infantil.

Piaget (1976) complementa enfatizando que o lúdico está dividido em 5 aspectos diferentes que contribuem no processo de ensino aprendizagem:

Cognição: conscientização, percepção, linguagem, abstração, conceituação, resolução de problemas, inteligência, elaboração do pensamento lógico.

Afeição: afetividade, sensibilidade, estima amizade.

Motivação: estímulo, interesse, alegria, ânimo, entusiasmo.

Criatividade: imaginação, criação.

Socialização: cooperação, auto expressão, interação, integração.

O conceito de infância e brincar são muito próximos, pois quando a criança brinca, procura conhecer o mundo por meio do faz de contas, adivinhas, jogos com bolas, cordas, rodas e bonecos, deixados por várias gerações. Sebastiani (2003, p.98) complementa:

A brincadeira é para a criança um espaço de investigação e construção de conhecimentos sobre si mesma e sobre o mundo. Brincar é uma forma da criança exercitar sua imaginação. A imaginação é uma forma que permite as crianças relacionarem seus interesses e suas necessidades com a realidade de um mundo que pouco conhecem.

Quando a criança brinca livremente, libera qualquer pressão, demonstra suas emoções, sua personalidade, seus conhecimentos prévios, é por esse motivo que a orientação e a mediação do educador é fundamental, transformando em ideias lógicas, construindo novos conhecimentos, conduzindo o processo de ensino.

O brincar livre, propicia o verdadeiro brincar, é através das atividades livres segundo Haidt (2000), por meio de jogos e brincadeiras, são realizadas de forma prazerosa, despertando ainda mais o interesse do aluno, proporcionando assim um melhor desenvolvimento no fator biológico, emocional, psicomotor, social, simbólico dentre outros, formando assim pessoas, participantes, conscientes e críticas.

Friedmann (2006, p.40) completa a concepção do brincar:

O brincar traz de volta a alma da nossa criança: no ato de brincar, o ser humano se mostra na sua essência, sem sabê-lo, de forma inconsciente. A brincante troca, socializa, coopera e compete ganha e perde. Emociona-se, grita, chora, ri perda a paciência, fica ansioso, aliviado. Erra, acerta. Põe em jogo seu corpo inteiro: suas habilidades motoras e de movimento vêm-se desafiadas. No brincar, o ser humano imita, medita, sonha, imagina. Seus desejos e seus medos transformam-se, naquele segundo, em realidade. O brincar descortina um mundo possível e imaginário para os brincantes. O brincar convida a ser eu mesmo.

O brinquedo permite à criança que se solte e simule as situações vivenciadas, insere a criança no processo de aprendizagem, através do qual ela se apropria da cultura imposta pela sociedade, desta forma, a criança desenvolve sua autonomia e habilidade de aprendizagem de maneira divertida e interessante.

Vygotsky (1991) afirma em sua concepção, descrevendo a brincadeira como uma atividade social da criança e, através dela, a criança adquirirá elementos

imprescindíveis para a construção de sua personalidade, compreendendo a realidade da qual faz parte.

Quando observamos uma criança no momento em que brinca é visível sua empolgação e envolvimento em sua atividade, o docente deve estar atento e se preocupar em manter esse interesse e o prazer, transformando essa gostosa aventura em uma busca e construção de conhecimento, através da qual a criança aprenda significativamente.

Oliveira et al. (1992, p.102) explica:

O educador pode desempenhar um importante papel no transcorrer das brincadeiras se consegue discernir os momentos em que deve só observar, em que deve intervir na coordenação da brincadeira, ou em que deve integrar-se como participante das mesmas.

Compreender o conceito de infância é ressaltar a relevância do lúdico nessa fase da vida, enfatiza-se sua importância pelo fato de que é na infância que se inicia o processo de desenvolvimento do indivíduo.

No referencial curricular Nacional para Educação Infantil – RCNEI (1998) o brincar é conceituado:

Brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. O fato de a criança, desde muito cedo, poder se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde representar determinado papel na brincadeira faz com que ela desenvolva sua imaginação. Nas brincadeiras as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais. (BRASIL, 1998, p. 22, V.02)

Desta forma, o brincar é fundamental para Educação Infantil, além de interagir com o outro e aprender regras de convívio social, quando a criança brinca se comunica, manipula objetos, provocando novas experiências, novas descobertas. Ao brincar a criança busca imitar, representar, imaginar, sendo desta forma, uma atividade interna de interpretação da realidade.

1.2 A importância do Brincar para o Desenvolvimento Infantil

Neste trabalho falamos a respeito desses dois conceitos, a aprendizagem e o desenvolvimento. Afirmamos que o brincar é importante para o desenvolvimento da criança. Mas o que isso significa? Vigotsky (2006) explica a relação entre os dois termos e nos ajuda a diferenciá-los.

O autor coloca três correntes a respeito do tema que seriam as principais. A primeira delas trata do aprendizado como independente do desenvolvimento. A

aprendizagem utilizaria os resultados do desenvolvimento e não se adiantaria a ele, podendo modificar a sua direção. Nessa teoria, a aprendizagem escolar não influenciaria de maneira nenhuma no processo de desenvolvimento da criança.

A segunda teoria é contrária à primeira, defendendo que aprendizagem é desenvolvimento. O desenvolvimento dos dois processos seria paralelo, assim, a cada etapa da aprendizagem ocorre também uma etapa no desenvolvimento. Dessa forma, os dois conceitos não são absolutamente diferenciados.

A terceira posição teórica procura combinar as duas primeiras teorias. O processo de maturação aparece primeiro, preparando e possibilitando o processo de aprendizagem, ao mesmo tempo em que a aprendizagem estimula o processo de maturação e o faz avançar. O aspecto mais importante desta terceira teoria é que o papel da aprendizagem ampliar-se-ia no desenvolvimento da criança. Para essa teoria, cada matéria ensinada na escola teria uma importância para o desenvolvimento geral da criança. Aprender algo sobre geografia ajudaria no desenvolvimento da matemática.

Vigotsky (2006) discorda das três teorias e procura uma nova e melhor solução para o problema. Para ele aprendizagem e desenvolvimento estão ligados entre si desde os primeiros anos de vida da criança; a aprendizagem deve ser coerente com o desenvolvimento de da criança, ou seja, a capacidade potencial de aprender está relacionada com a zona de desenvolvimento em que a criança se encontra. É aqui que surge um dos conceitos mais importantes da teoria de Vigotsky, a zona de desenvolvimento proximal. Assim, a principal característica da aprendizagem, de acordo com Vigotsky (2006), é que estimula processos internos de desenvolvimento criando uma zona de desenvolvimento proximal.

Vigotsky (2007) trata da situação de brincar com grande importância. “As maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brinquedo, aquisições que no futuro tornar-se-ão seu nível básico de ação real e moralidade” (p.131). Para o autor:

[...] o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal da criança. No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além do seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que ela é na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo ele mesmo uma grande fonte de desenvolvimento. (VIGOTSKI, 2007, p.134).

É no brinquedo, de acordo com Vigotsky (2007), que o comportamento infantil passa a ser dirigido pelo que determinada ação significa para a criança, e

não apenas pela percepção imediata dos objetos. “A criança vê um objeto, mas age de maneira diferente em relação àquilo que vê. Assim, é alcançada uma condição em que a criança começa a agir independente daquilo que vê” (VIGOTSKY, 2007, p.114). Essa transição é importante para a criança, pois com o brinquedo ela aprende a agir conforme ela pensa e não conforme ela vê. Um lápis, que para uma criança só poderia servir para rabiscar, gradativamente vai se tornando possível que seja também uma varinha de condão. Para Vigotsky, é a essência do brinquedo, criar uma nova relação entre o campo da percepção visual da criança (o que ela vê), e o campo do significado (o que ela pensa). Pimentel (2007), ao discorrer sobre o jogo e a imaginação dentro da teoria de Vigotsky, fala que é pela subordinação das ações aos significados que a brincadeira é tão importante para que a criança desenvolva seu pensamento abstrato:

A situação lúdica é desafiante, instiga a ação simbólica para o real ser recriado, subordinando os objetos e as ações a significados lúdicos, fenômeno a que Vygotsky denominou movimento do campo do significado. Assim, a criação de uma situação imaginária coordena mudanças no campo simbólico: o significado não é mais um dos atributos do objeto ou da ação, porque ele dirige a percepção objetiva e a cadeia de ações.

O papel dos objetos da atividade de brincar é levantado por Leontiev (2006). Para ele, o brincar constitui a base da percepção que a criança tem do mundo dos objetos. A criança, conforme se desenvolve, expande a quantidade de objetos que domina e se sente desafiada a dominar cada vez mais o mundo objetivo. O adulto, na perspectiva infantil, seria “o dominador das coisas”, pois elas percebem o objeto na forma da ação humana. O autor dá o exemplo do carro: “Não basta para a criança contemplar um carro em movimento ou mesmo sentar-se nele; ela precisa agir, ela precisa guiá-lo, comandá-lo” (LEONTIEV, 2006, p.121). O brincar seria então a forma que a criança resolve a contradição existente entre sua necessidade de agir e a impossibilidade encontrada em executar certas operações.

Além de reais, as ações das crianças pequenas quando brincam são também sociais e generalizadas. Para explicar essa afirmação, Leontiev (2006) utiliza o exemplo de uma criança brincando de motorista. Nessa ação quem brinca pode estar reproduzindo o único motorista que ela conhece, mas a sua ação na brincadeira está representando não um motorista concreto, mas um motorista “em

geral”. A criança não pretende reproduzir uma pessoa e suas ações concretas, mas sim “executar a própria ação com uma relação com o objeto” (p.130).

É, muitas vezes, por desejar continuar brincando que as crianças se submetem às regras da brincadeira. Podemos afirmar que, também pela presença das regras, a criança quando brinca desenvolve sua moral e aprende regras de comportamento, não porque lhe foram impostas, mas sim pela própria experiência da criança. Pimentel (2007) afirma que é pela aparente inutilidade que a brincadeira é útil, pois assim a criança exercita, cria, inventa e experimenta situações em que são os próprios participantes que criam as regras e reconstróem o real.

O brincar é essencial para a vida do ser humano, desde sua existência interage com o meio, realiza descobertas através das brincadeiras. Ao analisarmos um bebê com poucos meses de vida, podemos observar que ele sempre está rodeado de brinquedos, pelos seus diferentes tamanhos, cores vibrantes e sons, despertam o interesse e a curiosidade da criança. Com o passar do tempo, o bebê vai criando estratégias diferentes de manuseio, fazendo novas descobertas e adquirindo novos conhecimentos.

O desenvolvimento infantil acontece através do lúdico, a criança precisa brincar para crescer. Através das atividades lúdicas, a criança, na maioria das vezes, reproduz situações vividas em seu cotidiano, que por meio da imaginação e do faz de conta são reestruturadas, contribuindo e influenciando na formação da criança, possibilitando um bom crescimento e enriquecendo o conhecimento.

Cunha (2001, p.13) afirma que: “[...] brincando, a criança aprende com toda a riqueza do aprender fazendo, espontaneamente, sem estresse ou medo de errar, mas com prazer pela aquisição do conhecimento”.

Por meio do brincar a criança potencializa habilidades cognitivas, afetivas e físicas, supera limitações, assume papéis sociais, explora lugares e objetos, amplia conhecimentos sobre si e sobre mundo que a cerca, desenvolve as múltiplas linguagens, organiza seus pensamentos, aprende a respeitar regras e a viver em sociedade. Cunha (2001, p.14) complementa:

Brincar desenvolve as habilidades da criança de forma natural, pois brincando aprende a socializar-se com outras crianças, desenvolve a motricidade, a mente, a criatividade, sem cobrança ou medo, mas sim com prazer.

Muitos pais conceituam o brincar como uma forma de gastar energia, passatempo, entretenimento, mas o brincar vai muito além disso, brincadeiras e

jogos são estratégias que contribuem e enriquecem o desenvolvimento integral da criança.

A importância do ato de brincar fica evidente nos escritos de Nicolau (1988, p.78) quando afirma que:

Brincar não constitui perda de tempo, nem é simplesmente uma forma de preencher o tempo (...). O brincar possibilita o desenvolvimento integral da criança, já que ela se envolve afetivamente e opera mentalmente, tudo isso de maneira envolvente, em que a criança imagina, constrói conhecimento e cria alternativas para resolver os imprevistos que surgem no ato de brincar.

A brincadeira para criança é considerada como um mundo de sonhos e fantasias, satisfazendo seus desejos por meio da brincadeira, desta forma auxiliando no desenvolvimento da construção da autoconfiança, levando a obter autonomia diante das diversas situações vividas.

Kishimoto (2007, p. 66) relata que “Brincando, portanto, a criança coloca-se num papel de poder, em que ela pode dominar os vilões ou as situações que provocariam medo ou que a fariam sentir-se vulnerável e insegura [...]”

Os educadores e os pais devem utilizar o brincar como instrumento para o desenvolvimento, oferecendo – lhes divertimentos, criações, explorações e experimentações de jogos.

No âmbito escolar, o brincar está totalmente ligado à aprendizagem significativa, onde o professor motiva o aluno, desperta o interesse, abre visões, fazendo com que o aluno aprenda de forma significativa e cativante, através da ludicidade. Conforme Ausubel, Navak e Hanesian (1980, p.159):

O aprendizado significativo acontece quando uma informação nova é adquirida mediante um esforço deliberado por parte do aprendiz em ligar a informação nova com conceitos ou proposições relevantes preexistentes em sua estrutura cognitiva.

Segundo os autores Ausubel, Navak e Hanesian (1980) para a aprendizagem ser significativa para o aluno, é preciso a vontade em aprender, mostrar-se interesse pelo assunto, na Educação Infantil o brincar vem como forte instrumento de mobilização, despertando o interesse da criança, aguçando sua curiosidade para aquilo que está sendo ensinado, tornando assim o ensino significativo e qualitativo.

É, muitas vezes, por desejar continuar brincando que as crianças se submetem às regras da brincadeira. Podemos afirmar que, também pela presença das regras, a criança quando brinca desenvolve sua moral e aprende regras de comportamento, não porque lhe foram impostas, mas sim pela própria experiência

da criança. Pimentel (2007) afirma que é pela aparente inutilidade que a brincadeira é útil, pois assim a criança exercita, cria, inventa e experimenta situações em que são os próprios participantes que criam as regras e reconstróem o real.

1.3 Brincar na Educação Infantil

Cada vez mais, nas escolas infantis, tem se falado na importância do lúdico para as crianças pequenas. De acordo com Brougère (2002), nossa cultura lúdica, ou seja, nosso conjunto de regras e significações adquiridas no contexto das brincadeiras diversifica-se de acordo com a nossa vivência lúdica. Cada criança tem uma cultura diferente e essa variação vem de alguns fatores, como as diferenças culturais, de sexo, idade, dependendo sempre do tipo de motivação que a criança recebe para brincar. As brincadeiras são sociais e, assim, influenciadas pela sociedade. Se as características de determinada sociedade mudam com o tempo, a cultura lúdica das pessoas também vai mudar, até porque não está isolada da cultura geral.

No contexto da escola é necessário que se entenda a cultura lúdica das crianças para que se possa pensar em uma proposta de ensino baseada no lúdico. Não basta incluir o brincar nas escolas, é preciso que esse brincar esteja voltado para a criança e não para o adulto, é preciso pensar na formação dos professores e na organização do espaço da escola.

A educação infantil, fundamentada na ludicidade, de acordo com Pimentel (2007, p 228) “significa um saber-fazer reflexivo para que o jogo seja constituinte de zonas de desenvolvimento proximal”. A autora defende o pensamento de que o processo de brincar é que mantém o interesse pela brincadeira, o que não impede a existência de um objetivo.

A brincadeira e suas interações lúdicas têm valor especial para a criança pequena, ela constitui, de acordo com Leontiev (2006, p.122), a atividade principal nessa fase da vida da criança. O que, segundo o autor, não significa que ela é a atividade mais frequente no dia-dia da criança.

Chamamos atividade principal aquela em conexão com a qual ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança e dentro da qual se desenvolvem processos psíquicos que preparam o caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento.

Para Machado (1994), os professores da educação infantil devem oferecer condições para que as interações lúdicas aconteçam e reconhecer o valor delas, pois o exercício ativo de papéis sociais proporciona conhecimentos imprescindíveis para o desenvolvimento da consciência de si e do outro.

De acordo com a perspectiva histórico-cultural, a educação infantil tem uma importância grande por proporcionar a interação de diferentes tipos de conhecimento, ajudando as crianças na elaboração dos conceitos. A diversidade das experiências interacionais que a criança vivencia nas instituições em que se encontra é decisiva para que a criança tenha condições de estabelecer os seus conceitos (MACHADO, 1994). Conforme Vigotsky (1989) a criança não nasce com os conceitos estabelecidos, ela os elabora em consonância com as interações que estabelece. A educação se dá na integração das crianças entre elas, com os adultos e com todo o contexto em que estão inseridas.

Machado (1994) afirma, acompanhando a teoria de Vigotsky, que o valor e o sentido da instituição de educação infantil são conferidos por uma concepção de conhecimento como uma totalidade, englobando aspectos sociais, individuais, cognitivos, afetivos, e também pela presença de conceitos proporcionados pela experiência direta ou por uma elaboração mais complexa.

Acreditamos que para que o professor seja capaz de atender a todas as orientações do Referencial, sua formação deve ser bastante melhorada. Ele precisa compreender a relevância da organização do ambiente, deve vivenciar o brincar e entender sua importância na escola. De nada servem orientações presentes apenas no Referencial, elas devem estar contidas em todo o processo de formação dos professores.

As formas de mediação da brincadeira fazem toda a diferença, juntamente com o espaço físico proporcionado pela escola e organizado pelo professor. Para que o brincar esteja incluído na educação infantil com qualidade e consciência, colocando a criança no centro do processo, e pensando em suas necessidades, devemos refletir a respeito da formação dos professores, assim como da estrutura física oferecida pelas escolas, incluindo nessa questão os brinquedos, os ambiente interno e externo e o mobiliário.

2 CONCLUSÃO

Diante de todas as informações contidas neste estudo, podemos concluir que o brincar é indispensável para o desenvolvimento infantil e para o processo de ensino - aprendizagem, pois é através das brincadeiras que a criança se desenvolve integralmente, nos mais diferentes aspectos como o cognitivo, psicomotor, social, afetivo e emocional, de forma significativa, contextualizada e prazerosa.

Verificamos a importância do brincar, compreendendo-o como uma forma de aprendizagem e desenvolvimento. Sendo assim, a brincadeira se torna essencial, por fazer parte da vida da criança, onde esta interage com os outros e com o mundo que a cerca, faz descobertas, imagina, usa sua criatividade entre outros aspectos naturais de seu comportamento, formando sua personalidade.

Além disso, jogos e brincadeiras são instrumentos fundamentais geradores de mecanismos para desenvolver a linguagem, memória, percepção e atenção, mecanismos essenciais de habilidades que melhoram significativamente a aprendizagem.

Também vale destacar o papel da ludicidade no desenvolvimento humano, principalmente na infância, potencializando a formação integral da criança, sendo, portanto, indispensável, sua utilização como instrumento para a aprendizagem.

Contudo faz - se necessário esclarecer o papel do brincar, visto apenas como passatempo para reconhecê-lo como ferramenta de grande valia na aprendizagem e desenvolvimento infantil. É preciso entender que criança aprende brincando, quando brinca, faz descobertas, adquire novos conhecimentos, cria sua própria autonomia, socializa com o meio, desenvolve-se integralmente cria conceitos e valores, no qual, jogos e brincadeiras podem e devem ocupar o cotidiano da educação Infantil.

Espera-se, a partir desse estudo, contribuir para expansão de conhecimentos acerca do brincar, construindo, dessa maneira, a cada dia um olhar para o desenvolvimento da criança e infinitas possibilidades de ensino e benefícios que o brincar pode proporcionar.

Temos um caminho longo pela frente ao falar de brincar na educação infantil. A escola ainda precisa valorizar muito mais essa atividade e incentivá-la, e os cursos de Pedagogia precisam dar um enfoque maior e mais importante ao brincar infantil. Diferente do que imaginávamos no início da pesquisa, a professora

que participou é consciente a respeito da importância da atividade, mas, como já imaginávamos antes da pesquisa, existem falhas na formação dos professores, na organização do tempo nas escolas e no usufruto da sua estrutura física. É preciso, antes de qualquer coisa, colocar a criança no centro de toda a organização da instituição de educação infantil.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, C. **Jogos para estimulação das múltiplas inteligências**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.
- AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. **Psicologia Educacional**. 2. ed. Tradução Eva Nick e outros. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: Introdução**. Brasília, MEC/SEF, 1998. v.1.
- _____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: Formação Pessoal e Social**. Brasília, MEC/SEF, 1998. v.2.
- BROUGÈRE, G. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, T. M. **O Brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.
- CUNHA, N. H. S. **Brinquedoteca: um mergulho no brincar**. 3. ed. São Paulo: Vetor, 2001.
- FRIEDMANN, A. **Brincar: crescer e aprender**. O resgate do jogo infantil. São Paulo: Moderna, 1996.
- _____. **O desenvolvimento da criança através do brincar**. São Paulo: Moderna, 2006.
- HAIDT, R. C. C. **Curso de Didática Geral**. 7. ed., São Paulo: Ática, 2000.
- KISHIMOTO, T.M. **O brincar e suas teorias**. 3. ed. São Paulo: Pioneira, 2002.
- _____. **Jogos, brinquedo, brincadeiras e a educação**. São Paulo: Cortez, 2007.
- KOHAN, W. O. **Infância - Entre educação e filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 10ª ed. São Paulo: Ícone, 2006. Cap.4.

_____. **Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar.** In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 10ª ed. São Paulo: Ícone, 2006. Cap. 7.

MACHADO, M. L. de A. **Educação Infantil e Sócio-Interacionismo.** In: OLIVEIRA, Z. M. R. Educação Infantil: muitos olhares. São Paulo: Cortez, 1994.

NEGRINE, A. **Aprendizagem e Desenvolvimento Infantil: Simbolismo e Jogo.** Porto Alegre: Prodil, 1994.

NICOLAU, M. L. M. **A educação pré-escola.** São Paulo: Ática, 1988.

OLIVEIRA, Z. M. R. et al. **Creches: crianças, faz de conta & cia.** Petrópolis: Vozes, 1992.

PIAGET, Jean. **A formação de símbolo na Criança: Imitação, jogo, imagem e representação.** Tradução de Álvaro Cabral e Cristiane Oiticia. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

PIMENTEL, A. Vygotsky: uma abordagem histórico-cultural da educação infantil. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T.M.; PINAZZA, M. A. (orgs.) **Pedagogia (s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro.** Porto Alegre: Artmed, 2007. Cap.9.

SEBASTIANI, M. T. **Fundamentos Teóricos e metodológicos da educação infantil.** Curitiba: IESDE, 2003.

VOLPATO, G. Jogo e Brinquedo: Reflexões a Partir da Teoria Crítica. **Educação & Sociedade,** Campinas, vol. 23, n. 81, p. 217-226, dez. 2002.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1989. VIGOTSKY, L. S. **O Desenvolvimento Psicológico na Infância.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKY, L.S. ; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 10ª ed. São Paulo: Ícone, 2006. Cap. 6.

_____. **A Formação Social da Mente.** 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.



CONCEPÇÕES DOS ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS SOBRE O CURSO DE PEDAGOGIA E SUAS EXPECTATIVAS ¹

Fabiane Deporte Antunes FAAG²

Giselda Santiago FAAG³

RESUMO

Os objetivos desse artigo foram identificar quais as expectativas profissionais dos estudantes em relação à sua formação no curso de Pedagogia na FAAG; verificar se as expectativas profissionais dos estudantes do curso de pedagogia foram mantidas ao longo do processo de formação e quais se concretizaram. O problema de estudo apresentou-se com a seguinte questão: Quais são as expectativas profissionais do pedagogo que permaneceram durante os anos de formação? A opção metodológica escolhida para esta pesquisa foi amparada nos pressupostos da abordagem qualitativa. O instrumento utilizado foi o Questionário de Vivência Acadêmica – Reduzida (QVA-r) descrita por Granado e cols. (2005) e a Escala de Avaliação da Vida Acadêmica – EAVA – Santos, Polydoro, Vendramini, Natário e Serpa (2003). Foram consultados estudantes do 6º e 7º termo do curso de Pedagogia, período noturno, da Faculdade de Agudos. Entre os resultados obtidos estão: os estudantes apontam que as expectativas de formação não foram alcançadas; o estudo teórico é indispensável na formação acadêmica, devendo estar associado à prática pedagógica em questão; há lacunas no currículo do curso, especialmente nos espaços que vão além da escola e também há prevalência de conteúdos da educação infantil, em contraposição aos demais conteúdos necessários para a formação do pedagogo de maneira mais completa, além de terem uma concepção de que o curso é desvalorizado e desprestigiado socialmente.

Palavras-chave: Curso de Pedagogia. Formação de professores. Prática pedagógica.

ABSTRACT

The objective of this article were identify what are the professional expectations of students in relation to their formation in the course of pedagogy in FAAG; verify if the professional expectations of pedagogy course students were maintained during the formation process and which materialized. The study problem presented with the following question: What are the professional expectations of the pedagogue that remained during the years of formation? The methodological option chosen for this research was supported in the assumption of the qualitative approach. The instrument used was the Questionnaire of Academic Experiences – Reduced (QVA-r) described by Granado e cols. (2005) and the Evaluation Scale of Academic Life - EAVA – Santos, Polydoro, Vendramini, Natário and Serpa (2003). The Pedagogy students of the 5th and 6th semester, night period, of the Agudos University were consulted. The results obtained are: students point out that the expectations of formation were not reached; the theoretical study is indispensable in the academic formation and should be associated with pedagogical practices in question; there are gaps in the curriculum of the course, especially in the spaces that go beyond school and also there are prevalence of child education contents, in contrast to other contents required to form the more fully pedagogue, plus they have a conception of what the course is socially devalued and discredited.

Key Words: Pedagogy course. Teachers Training. Pedagogical Practices.

¹ Artigo apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.

² Graduanda em Pedagogia na Faculdade de Agudos – e-mail: xxxxxxxxxxx

³ Professora do curso de Pedagogia da FAAG, e-mail giselda.santiago@faag.com.br.



1 INTRODUÇÃO

A entrada em uma universidade constitui para a maioria um momento de realização e concretização de um sonho, sendo para muitos uma vitória alcançada.

Em virtude disso, é criada uma expectativa quanto ao nível de ensino e uma idealização dos estudantes de que esse ambiente possa corresponder e/ou satisfazer as necessidades e desejos para ter um futuro melhor.

Quando o estudante opta por realizar um curso superior representa uma escolha muito difícil de ser tomada, devido ao fato de envolver decisões que poderão mudar seu futuro e uma opção não bem refletida poderá tornar-se um grande problema futuro.

O estudante realiza a escolha errada não sabendo o que quer profissionalmente, seu desempenho fica comprometido tentando realizar algo que para ele não é estimulante e muito menos prazeroso. Saraiva e Ferenc (2010, p.1) descrevem essa problemática:

[...] há de se considerar que a preocupação com os níveis precedentes de escolarização e as práticas culturais e sociais compartilhadas, bem como o caminho percorrido pelo indivíduo até ingressar na universidade, apesar de significativos, estão longe de ser contemplados nos investimentos destinados à formação e ao desenvolvimento profissional. As experiências precedentes às escolhas dos estudantes não podem ser omitidas, uma vez que estas não são neutras, mas influenciadas por fatores diversos. Destacam-se, neste contexto, a família e os demais grupos de referência, os meios de comunicação, a baixa concorrência do curso, o desejo de ascensão social, dentre outros (SARAIVA; FERENC, 2010, p.1).

Mesmo tendo várias fontes de informações sobre o curso e a universidade, sempre é criada uma expectativa de como será realmente o ambiente que o estudante frequentará durante os anos realizando o curso escolhido. Sendo que diversas são as expectativas principalmente de como será o dia a dia de estudo, se terá condições de acompanhar as aulas, como são os colegas, a estrutura da instituição, entre outros.

De acordo com as características pessoais, as fontes de informação com as quais obteve-se acesso, os estudantes passam a criar e valorizar suas expectativas tanto positivas quanto negativamente com relação à universidade, o que acaba afetando sua experiência e ajustamento a esse ambiente.

Alguns estudos têm mostrado que expectativas otimistas sobre determinados aspectos específicos, podem prever resultados positivos. Para Jackson et al (2000), a formação da auto eficácia (crença de que as pessoas podem enfrentar dificuldades e criar experiências positivas, exercendo controle sobre os resultados) é crítica para o bom ajustamento do estudante à universidade. Aqueles que apresentam expectativas otimistas são mais capazes de criar mecanismos eficazes para enfrentar as dificuldades no período



de transição para a universidade do que aqueles estudantes menos otimistas (JACKSON et al, 2000).

Então, pessoas com elevada auto eficácia são mais prováveis que outras a estabelecer objetivos altos, “permanecer comprometido com aqueles objetivos, imaginar sucessos e então enfrentar bem situações desafiantes” (JACKSON et al, 2000, p.21-3). Assim, verifica-se que estudantes que esperam ir bem na universidade podem ser mais prováveis de realmente o serem do que aqueles cujas expectativas são mais negativas.

Portanto, a temática em discussão é ampla e bastante pertinente. Esse artigo refere-se aos estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia, em relação às suas expectativas profissionais durante os anos de formação e possíveis necessidades profissionais alcançadas ao finalizar o curso. Para isso delimitou dois objetivos:

1. Identificar quais são as expectativas profissionais dos estudantes de Pedagogia, em relação à sua formação.
2. Verificar se as expectativas profissionais dos estudantes do curso de Pedagogia foram mantidas ao longo do processo de formação e quais se concretizaram.

Para tanto, na pesquisa realizada se deu destaque a natureza qualitativa e interpretação estatística simples com o uso de um Questionário de Vivência Acadêmica – Reduzido (QVA-r) descrito por Granado e cols. (2005). Os respondentes foram 30 estudantes do 6º e 7º termo do curso de pedagogia, 29 do gênero feminino e um do gênero masculino. Esse dado reforça que o curso de Licenciatura em Pedagogia é em sua totalidade do feminino.

A opção pela abordagem qualitativa foi necessária para permitir maior interação e aproximação com o tema a ser estudado e com os sujeitos que dele participam.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 METODOLOGIA

A metodologia escolhida no levantamento de dados foi a utilização de dois questionários (Questionário de Vivência Acadêmica – Reduzida (QVA-r) – Granada e cols. (2005) e Escala de Avaliação da Vida Acadêmica – EAVA – Santos, Polydoro, Vendramini, Natário e Serpa (2003), individuais distribuídos para 50 estudantes do 6º e 7º período, cujo retorno foi de 30 questionários na íntegra. As questões propostas buscam confirmar a hipótese inicial deste trabalho, priorizando a consciência do estudante sobre a relação do curso com o mercado de trabalho, sabendo que a formação profissional se constitui enquanto instrumento de atuação em sociedade numa área específica que, a



cada dia, exige mais especializações deste profissional. Procura também verificar o grau de satisfação dos estudantes com o curso em questão, entendendo que existe uma ruptura entre a metodologia dos cursos secundários e superiores, que podem contribuir para ampliar a distância entre as expectativas dos estudantes e a proposta da instituição.

A relevância social de tal pesquisa está em contribuir para tomada de decisões por parte dos formadores na constituição do curso de pedagogia. A compreensão das representações dos estudantes sobre o curso possibilita ao professor entender atitudes e posturas dos discentes. As práticas de formação podem ser transformadas em função do alcance efetivo da participação do estudante. O próprio curso pode ser reestruturado objetivando uma melhor formação do profissional.

Trata-se, portanto, de uma avaliação pelo viés dos estudantes, que embora não conheçam o histórico e os desafios dos campos de ação do pedagogo são objeto a ser tratado pelo curso e merecem toda atenção. Numa perspectiva construtivista, o foco das análises recai sobre o sujeito que aprende, como indicador do processo de conhecer. Compreender como este estudante pensa, colabora para a constituição de caminhos de ensinagem.

Instrumento

- Questionário de Vivência Acadêmica – Reduzido (QVA-r) – Granado e cols. (2005)

O instrumento original foi desenvolvido em Portugal por Almeida, Soares e Ferreira (2004), tendo sido adaptado para o Brasil por Granado e cols. (2005). É um instrumento de auto relato, constituído por 60 itens, com cinco possibilidades de resposta, de acordo com o pensamento e sentimento dos estudantes. O estudante deve assinalar, em uma escala Likert de 1 a 5 pontos, o que ele acha mais adequado para responder ao item, escolhendo dentre as opções: 1 – Nada a ver comigo, totalmente em desacordo, nunca acontece; 2 – Pouco a ver comigo, muito em desacordo, poucas vezes acontece; 3 – Algumas vezes de acordo comigo, e outras não, algumas vezes acontece, outras não; 4 – Bastante a ver comigo, muito de acordo, acontece muitas vezes; 5 – Tudo a ver comigo, totalmente de acordo, acontece sempre. Os itens são agrupados em cinco dimensões, quais sejam: pessoal, interpessoal, carreira, estudo e institucional (GRANADO, 2004).

Em sua versão brasileira, ficaram 55 itens distribuídos em cinco dimensões: Pessoal - Envolve o bem estar físico e psicológico; incluem aspectos emocionais e aspectos pessoais, a estabilidade afetiva, o otimismo, a tomada de decisões, a autonomia e autoconceito - (14 itens – 4, 6, 9, 11, 13, 17, 20, 23, 25, 27, 34, 40, 47, 50), Interpessoal



- Envolve o relacionamento com os colegas; inclui estabelecimento de amizades, atribuição da importância dos colegas, procura de ajuda, e percepção de habilidades sociais. (12 itens – 1, 18, 22, 24, 26, 29, 31, 33, 35, 37, 38, 54), Carreira - Envolve a perspectiva de segurança na escolha do curso e carreira; percepção de envolvimento e competência pessoal para o curso e carreira. (12 itens – 2, 5, 7, 8, 14, 19, 21, 32, 46, 49, 51, 55), Estudo- Envolve competências, hábitos de estudo e gestão do tempo; inclui estratégias de aprendizagem e organização do estudo para avaliação (09 itens – 10, 28, 30, 36, 39, 42, 44, 48, 52) e Institucional - Envolve o compromisso com a instituição frequentada; inclui intenção em permanecer ou não na instituição, conhecimento dos serviços e avaliação da infraestrutura. (08 itens – 3, 12, 15, 16, 41, 43, 45, 53). Os itens da escala são agrupados de acordo com a dimensão avaliada, e alguns itens têm pontuação invertida, pois se tratam de afirmações negativas. Os itens com pontuação invertida são 4, 6, 9, 11, 13, 17, 20, 25, 27, 34, 40, 47, 50, 26, 54 e 46. A pontuação máxima é de 55 pontos e a mínima de 275.

- Escala de Avaliação da Vida Acadêmica – EAVA – Santos, Polydoro, Vendramini, Natário e Serpa (2003)

A escala foi construída com base em literatura internacional e em estudos nacionais sobre o estudante universitário, com o objetivo de compreender fenômenos ocorridos com os estudantes em seu cotidiano acadêmico. Tem como objetivo investigar a percepção de estudantes universitários sobre condições contextuais, interacionais e pessoais envolvidas na vida acadêmica, através de grau de concordância com relatos que envolvem situações/temas relativos ao tema, gerando, portanto, resultados inferenciais sobre a integração do estudante ao ensino superior (VENDRAMINI et al., 2004).

No instrumento original constam 66 afirmações que englobam 10 dimensões: formação acadêmica anterior, relacionamento, envolvimento com atividades universitárias, escolha do curso, desempenho acadêmico, habilidades para o estudo, condições de estudo, condições externas, condições de saúde física e psicológica, ambiente universitário. Os itens são em forma de afirmações, nos quais o estudante deve assinalar, em uma escala Likert de 1 a 5 pontos, o que ele acha mais adequado para responder ao item. As opções de resposta são: 1 – Discordo totalmente; 2 – Discordo; 3 – Indiferente; 4 – Concordo; 5 – Concordo totalmente.

A versão final da escala ficou com 34 itens, e os fatores encontrados foram: Ambiente universitário - Contexto específico, organizado e com características próprias no



qual se vincula a ação do estudante, destacando-se o papel desse ambiente, assim como suas características físicas, sociais e organizacionais (8 itens - 5, 9, 20, 25, 29, 30, 31, 32), Compromisso com o curso - Refere-se o grau de certeza do estudante em relação à escolha realizada e a percepção de segurança quanto à formação profissional oferecida pelo curso (7 itens - 2, 3, 16, 17, 22, 24, 34), Habilidade do estudante - Refere-se ao potencial educacional do indivíduo, considerando-se suas habilidades básicas, escolaridade prévia e condições pessoais (10 itens - 4, 7, 8, 10, 12, 13, 14, 19, 21, 27), Envolvimento em atividades não obrigatórias - Diz respeito ao engajamento do estudante em experiências que não se configuram como exigência formal do curso, mas que são promovidas ou incentivadas pela universidade. (5 itens - 1, 6, 11, 26, 33), e Condições para o estudo e desempenho acadêmico.

3 RESULTADOS

Os estudantes que entregaram os questionários ao pesquisador, responderam todas as perguntas. Em alguns momentos os entrevistados escreveram alguns depoimentos que a pesquisadora achou pertinente a reprodução. Os dados fornecidos na primeira parte do questionário, relativos as características gerais dos estudantes, nos ajudam a configurar um perfil dos respondentes da presente pesquisa. Por serem informações predominantemente estatísticas, apresenta,os dados mais relevantes para análise.

As respostas foram categorizadas nos termos definidos nos objetivos propostos para o presente trabalho, como será apresentado a seguir.

Dados demográficos

É notório que o curso de Pedagogia possui a particularidade de ser prioritariamente frequentado pelo gênero feminino, sendo uma característica histórica e cultural do curso. Em consonância com essa característica e com estudos sobre a temática (SARAIVA, FERENC, 2010; BASÍLIO, 2012; MONTEIRO, 2005), os dados se confirmam, revelando uma predominância do gênero feminino entre os participantes, sendo 29 (97%) estudantes do gênero feminino e apenas 1 (3%) do gênero masculino.

Não é objetivo deste estudo se aprofundar nas questões referentes às relações de gênero, porém é um dado relevante que precisa ser debatido quando se trata do perfil



dos estudantes do curso de Pedagogia, visto que, mais uma vez, se confirma o fato de ser frequentado majoritariamente por pessoas do gênero feminino.

A distribuição quanto a idade dos estudantes pesquisados é bastante variado, dos 30 estudantes a maioria (49%) apresenta idade superior a 25 anos, como podemos observar na tabela a seguir:

Tabela 1 – Distribuição dos estudantes por idade

| Idade | Estudantes | Porcentagem |
|------------------|------------|-------------|
| 19 | 2 | 7% |
| 20 | 1 | 3% |
| 21 | 3 | 10% |
| 22 | 1 | 3% |
| 23 | 2 | 7% |
| 24 | 3 | 10% |
| Acima de 25 anos | 18 | 60% |

Fonte: Dados da pesquisa

É importante lembrar que não há estudantes com idade inferior a 19 anos. A grande maioria dos estudantes pesquisados não são casados (73%), mas tem filhos (63%). Tais resultados aproximam-se dos dados revelados na pesquisa realizada por Gatti e Barreto (2009), quando se identificou que, a maioria dos estudantes de Pedagogia que realizaram a prova do Exame Nacional de Cursos (ENADE) do ano de 2005 possuía idade de até 29 anos (representando 56,7% do total de alunos). O referido estudo também mostra que dentre todos os cursos de licenciatura, o de Pedagogia é o que apresenta maior quantidade de estudantes com idade superior a 30 anos, inclusive possuindo alunos com mais de 40 anos.

Alguns fatores podem influenciar na maneira como os estudantes concebem e vivenciam seu curso, constroem um sentimento de pertença àquela categoria profissional, criam expectativas (positivas ou negativas) acerca de sua profissão, bem como vão retratar os valores, os significados, os julgamentos e a identificação dos sujeitos com o curso escolhido.

Dependendo do grau de inserção no curso, das expectativas e das motivações que o levaram a cursar Pedagogia, constataram-se, por exemplo, casos em que estudante ali estão por terem sido aprovados em segunda opção; outros, porque os filhos já estão crescidos e resolveram completar a sua formação.

Os dados da pesquisa revelaram que a grande quantidade de estudantes exercem uma função remunerada, mesmo estando realizando um curso que necessita de uma disponibilidade para realização de estágios extra curriculares. A maioria dos estudantes



não tem disponibilidade de dedicação exclusiva ao curso, pois suas condições socioeconômicas exigem que conciliem o estudo com atividades profissionais, ou seja, trabalham durante o dia e estudam a noite. Sobre os estudante trabalhadores, vale registrar ainda que, 20 informaram possuírem renda pessoal (67%), apesar de 10 (33%) referirem trabalharem com carteira assinada. Nos dados a respeito da escolaridade dos pais apenas 3(10%) dos estudantes responderam que o pai possuía curso superior, seguido de 13(45%) com Ensino Médio completo e 10 (33%) ensino fundamental e 4 (13%) nunca frequentaram a unidade escolar.

É possível concluirmos, que, o corpo discente da FAAG, tende a ser composto predominantemente de estudantes com nível socioeconômico baixo, podendo ser reforçada pelo fato de grande parcelas dos estudantes 28 (96%) serem provenientes de escolas públicas, sendo que desse total 12 (40%) fizeram supletivo.

Em relação ao município onde residem, mais da metade dos estudantes, 20 (67%) moram na cidade onde se localiza a faculdade, 10 (33%), moram nas cidades vizinhas.

A percepção do estudante sobre a vivência universitária e sua contribuição ao processo de desenvolvimento pessoal

Dos estudantes pesquisados, 22 (73%) apontam buscar a faculdade com intuito de obter uma formação profissional que lhes garanta qualificação para atuar num mercado cada vez mais competitivo. Referindo-se à realização profissional, prioritariamente com ênfase na ascensão econômica social, qualidade de vida futura, têm 25 (83%) dos estudantes. Assim, se somadas tais respostas, temos um percentual de 100% de estudantes que vêm à universidade em busca de formação profissional, que, de modo geral, lhes garanta a oportunidade de um bom emprego futuro. Abaixo, algumas citações:

Obter um bom nível de qualificação profissional

Ascensão social e econômica

Ganhar dinheiro

Realização profissional e financeira

A realização de um curso universitário é visto por 10 (33%) dos estudantes como a possibilidade de obtenção do diploma ou título de graduação, independentemente de uma profissão. Essa visão distorcida da formação universitária, confundida com a obtenção de um título, deve-se, segundo os próprios estudantes, às exigências cada vez maior de



titulação no mercado de trabalho. As escritas são exemplos da busca pela qualificação profissional e pelo diploma:

Obter um diploma para uma colocação melhor no mercado de trabalho

Ser professora aprofunda meus conhecimentos

Acho que em casa sou eu apenas com curso superior

E vontade de ser professora e não ser mais dona de casa

Hoje sou doméstica amanhã serei professora, realização de meu sonho

Dos pesquisados, 21 (70%) apontam que buscam na faculdade sua realização profissional (cursar algo que realmente goste), 6 (20%) buscam alguma forma de crescimento pessoal, 2 (7%) a ampliação de seus conhecimentos:

Realização pessoal, vitória

Meu objetivo era ter um curso superior

Para ser alguém, você precisa estudar, tenho que ser diferente de meus pais

De modo geral, podemos resumir na fala de um estudante as expectativas em relação a faculdade;

“As melhores possíveis, mas você se desaponta, as vezes boas aulas, alguns bons professores, boa infraestrutura, só falta a seriedade de faculdade para alguns estudantes eles não se dedicam e criticam tudo”.

Assim, podemos imaginar que os estudantes se dirijam à faculdade com muitas expectativas relativas ao ambiente e, em especial, à formação que irá encontrar. Dada a diversidade de expectativas, por vezes contraditórias, que dizem respeito à faculdade quanto à vida universitária, não é difícil compreendermos que muitas tendem a estar equivocadas. Rodrigues (1997), em sua dissertação de mestrado, constatou que: “Por ocasião do ingresso na universidade, os estudantes não tem projeto firme, falta-lhe conhecimento sobre a carreira...(RODRIGUES, 1997 p.67)

Há depoimentos que apresenta que as expectativas em parte foram atingidas, pois são vários os campos de atuação do Pedagogo e, portanto, as disciplinas deveriam ser melhor distribuídas, haja vista que o curso é muito concentrado na educação infantil, em detrimento de outras áreas. A profissão não é muito reconhecida e a prática é distante do aprendizado acadêmico e deficitário em gestão e no exercício educacional.



Segundo o currículo do curso, a especificidade da Pedagogia é lidar com o espaço educacional, sendo seu objeto de trabalho o processo pedagógico em suas múltiplas manifestações. As áreas de atuação são contempladas no curso com os estágios para promover a oportunidade de aprendizagem prática no contexto educacional. Isso significa dizer, novamente, que como formação inicial as primeiras aproximações da realidade são consideradas no curso, mas talvez não o bastante para atender às expectativas dos alunos.

Entre as respostas, alguns escreveram sugestões para melhoria do curso. Há diversidade de opiniões, assim como exemplificadas em respostas anteriores, mas a tônica é na reorganização da estrutura do curso em termos de disciplinas, atividades de estágio e TCC, de forma a valorizar mais o tempo que se utiliza no curso.

Sobre os estágios foram citados aspectos que podem ser considerados negativos, quando os alunos informam a carga horária destinada que oferece poucas oportunidades de exercício da prática docente. A compreensão da importância de integrar a prática com a teoria é apresentado pelos alunos com a intenção de criar um elo maior entre os dois, pois segundo observações apresentadas por eles falta esta união.

Em relação ao desempenho de alguns docentes, há respostas que mostram que há problemas pedagógicos, de conhecimentos e até mesmo de ordem pessoal que indicam ausência de profissionalismo, o que talvez possa ser considerado como preocupante pelos organizadores do curso.

Todavia, há alunos que expressam que o curso conta com excelentes professores, que trabalham muito bem. O reconhecimento de que o curso de Pedagogia da FAAG apresenta bons professores minimiza as dificuldades no exercício da profissão depois que estivermos formados.

Assim, com a pesquisa realizada entre os alunos do 6º ano e 7º do curso de Pedagogia noturno, constatou-se que o estudo teórico é indispensável na formação acadêmica, mas é imprescindível estar associado à prática, possibilitando ao profissional desempenhar suas funções de modo satisfatório, atendendo às necessidades de uma sociedade em constante transformação.

A vivência universitária sob o olhar do estudante



A opinião dos estudantes a respeito da confirmação ou não das suas expectativas foi bastante divergente. Enquanto 4 (13%) afirmaram tido suas expectativas atendidas 19 (63%) julgam que estas foram frustradas.

Nas questões relativas às principais dificuldades enfrentadas, os problemas relativos ao curso aparecem em primeiro lugar 18 (60%) destacam-se o excesso de trabalhos, a dificuldade dos conteúdos e o processo de tempo para a realização de tudo que é solicitado e necessário.

Ainda com relação aos problemas, destacam-se os problemas financeiros (mencionados em 25 - 83%):

“Dificuldade financeira”

“Minhas limitações pessoal, não tive uma escola boa”

“Falta de tempo devido o trabalho”

“Falta dinheiro, tempo para as atividades”

Polydoro (2000), em seu estudo consegue visualizar as mesmas conclusões do estudo aqui descrito, mesmo com uma diferença de 16 anos. Entre os principais aspectos negativos apontados estão: a falta de conhecimento, falta de orientação aos estudantes, dificuldades relativas a transporte. Problemas pessoais, principalmente o financeiro, necessidade de conciliar o trabalho e estudo, gerando frustrações e angústia.

Tendo em vista que as expectativas com relação à formação profissional nem sempre são atendidas, havendo muitas desilusões em relação ao curso, ao desempenho dos professores e a organização da faculdade, acredita-se que o estudante sofra uma ruptura com o desejo de tornar um profissional com qualificação.

Von Zuben (1995), fala dos problemas que as faculdades atualmente atravessam são: busca de diploma versus busca de conhecimento, tradição versus mudança e formação geral versus formação especializada.

Observando as respostas, destacam-se as diversas opções pelo curso de pedagogia. É importante relatar que as respostas de alguns dos entrevistados salientam a importância do estudo dos conteúdos das disciplinas para alcançar uma formação docente mais completa, assim como ampliar lugares de atuação no mercado de trabalho.

Um fato que chama a atenção diante das respostas apresentadas ao questionamento da continuidade da formação acadêmica é que boa parte percebe a importância de prosseguir nos cursos para uma melhor capacitação, demonstrando o



valor do estudo para não ficar estagnado. A formação recebida no curso de Pedagogia na FAAG, embora de qualidade, não deve ser considerada como suficiente. Os conteúdos estudados durante a graduação devem servir de base, porém, é necessária que o pedagogo esteja em constante processo formativo para buscar uma melhor qualidade nas funções que desempenha, afinal, a solidificação desta formação é ampliada com a experiência vivida.

4 CONCLUSÕES

Todos os questionamentos realizados na pesquisa surgem para repensarmos o que se faz para aumentar essa expectativa de vida universitária. Trata-se de um estudo transversal realizado em uma única instituição de ensino superior particular, o que não permite generalizações para a população de estudantes de ensino superior. Destaca-se, no entanto, a importância das informações obtidas, com base nas quais se podem apresentar algumas considerações de caráter teórico, metodológico e prático.

A coleta de dados foi realizada por meio de dois questionários para as duas turmas do período noturno, mesmo sendo questionários fechados alguns estudantes justificaram suas respostas. Durante a pesquisa, encontrou resistência dos próprios colegas de turma para que aceitar responder ao questionário, alegando falta de tempo para responder ou mostrando desinteresse com a pesquisa. Dos 60 questionários distribuídos, a pesquisadora obteve o retorno de apenas 30 respondidos. A partir da dificuldade encontrada, considera que pode haver um descomprometimento destes futuros pedagogos em relação às pesquisas acadêmicas. Parecendo muito perigoso e sério este afastamento da realidade em relação à produção do conhecimento, pois, já que se falando das expectativas para a formação, faz-se necessário destacar a importância das respostas para ampliar o que se pensa e se espera do curso, bem como informar possibilidades de melhorias.

As respostas dos questionários mostram algumas lacunas no currículo do curso, especialmente nos espaços que vão além da escola. Para os estudantes, o curso ainda está muito focado ao espaço formal de educação, destacam que o curso, por vezes, é demasiadamente teórico e que a prática acaba ficando em segundo plano, além de terem uma concepção de que o curso é desvalorizado e desprestigiado socialmente.



Os colaboradores mostram que há algumas disciplinas que só são estudadas no último ano, o que dificulta, portanto, uma abordagem para pesquisa já que por três anos o foco foi voltado para a educação infantil.

Espera-se que este pequeno estudo tenha levantado mais questões do que respondido, e que possa gerar outros estudos mais criteriosos e completos, partindo para a pesquisa em outras turmas, com os egressos, os desistentes e os atuantes, para que assim possamos, junto ao estudante, construir um curso de pedagogia de qualidade, atendendo às necessidades sociais ao qual foi criado.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L.S.; FERREIRA, J. A. **Questionário de vivências acadêmicas (QVA)**. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, 1997.

ALMEIDA, L.S.; SOARES, A.P. **Os estudantes universitários: sucesso escolar e desenvolvimento psicossocial**. In: MERCURI, E.; POLYDORO, S.A.J. (Eds.). **Estudante universitário: características e experiências de formação**. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, p. 15-40. 2004.

ALMEIDA, L.S., SOARES, A.P. **Os estudantes universitários: desenvolvimento psicossocial**. In E. Mercuri S.A. J. Polydoro (Orgs.), **Estudante universitário: características e experiências de formação** (pp.15-40). Taubaté, SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2003.

ASTIN, A.W. . **What matters in college?** Four critical years revisited. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1993.

BASÍLIO, M.A. **O curso de pedagogia nas representações sociais dos seus estudantes**. 2012. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. (2010). **Resumo técnico: censo da educação superior**. Recuperado em 01 junho, 2016 de http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2009/resumo_tecnico2009.pdf

CAPOVILLA, S.L., SANTOS, A.A. A. **Avaliação da influência de atividades extramuros no desenvolvimento pessoal de universitários**. *Psico-USF*, 6(2), 49-58, 2001.

FERREIRA, J.A., ALMEIDA, L. S., SOARES, A.P.C. **Adaptação acadêmica em estudante do 1º ano: diferenças de gênero, situação de estudante e curso**. *Psico-USF*, 6(1), 1-10, 2001

GATTI, B; BARRETO, E.I.S.S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília, DF: UNESCO, 2009. (Relatório de pesquisa). GATTI, B A al. A atratividade da carreira docente no Brasil. In: FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. **Estudos pesquisas educacionais**. São Paulo: FVC, 2009. (Carreira docente). Disponível em: <<http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/2009/atratividade-carreira-Docente-530689.shtml>>. Acesso em: 20/01/2016

GRANADO, J.I.F. **Vivência Acadêmica de Universitários Brasileiro: Estudo de Validade e Precisão do QVA-r**. Dissertação de Mestrado. Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia. Universidade São Francisco. Itatiba-SP, 2004.



GRANADO, J.I.F., SANTOS, A. A. A., ALMEIDA, L. S., Soares, A. P., Guisande, M. A. **Integração acadêmica de estudantes universitários:** contributos para a adaptação e validação do QVA-r no Brasil. *Psicologia e Educação*, 12(2), 31-42, 2005.

GUERREIRO-CASANOVA, D.C., POLYDORO, S.A.J. . **Auto eficácia na formação superior:** percepções durante o primeiro ano de graduação. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 31(1), 50-65. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932011000100006> , 2011.

JACKSON, L.M., Pancer, S.M., Pratt, M.W., Hunsberger, B.E. (2000). **Great expectations:** The relation between expectancies and adjustment during the 143 transition to university. *Journal of Applied Social Psychology*, 30, 2100-2125. doi: 10.1111/j.1559-1816.2000.tb02427.x

MEDRANO, L.A., GALLEANO, C., GALERA, M., VALLE FERNÁNDEZ, R. (2010). **Creencias irracionales, rendimiento y deserción académica en ingresantes universitarios.** *Liberabit Revista de Psicología*, 16(2), 183-191, 2010.

MERCURI, E, POLYDORO, S. A. J. (Orgs.). **Estudante universitário: características e experiências de formação.** Taubaté, SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2004.

MONTEIRO, I.A. **Formação inicial de profissão docente:** as Representações Sociais dos alunos do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco. Recife: Ed. UFPE, 2005.

MERCURI, E, POLYDORO, S. A. J. (Orgs.). **Estudante universitário: características e experiências de formação.** Taubaté, SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2004.

PACHANE, G.G. A experiência universitária e sua contribuição ao desenvolvimento pessoal do aluno. In E. Mercuri S.A.J. Polydoro (Orgs.), *Estudante universitário: características e experiências de formação* (pp. 155-186) Taubaté, SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2004).

PASCARELLA, E. T., TERENCEZINI, P. T. **How college affects students:** A third decade of research (2nd. ed.). San Francisco: Jossey-Bass, 2005.

POLYDORO, S.A.J. **O trancamento de matrícula na trajetória acadêmica do universitário:** condições de saída e de retorno à universidade. 2000. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo.

RODRIGUES, L.C. **Rituais na universidade:** uma etnografia na UNICAMP. Campinas, SP: Área de Publicações CMU/Unicamp. 1997

VENDRAMINI, C. M. M. et al. **Construção e validação de uma escala sobre avaliação da vida acadêmica (EAVA).** *Estudos de Psicologia*, Natal, v. 9, n. 2, p. 259-268, 2004.

SARAIVA, A.C.L.C., Alvanize V.F. **A escolha profissional do curso de Pedagogia:** análise das representações sociais de discentes. In: Reunião Anual da ANPEd, n. 33, 2010, Caxambu. Anais da 33ª Reunião Anual da ANPEd. Caxambu: 2010. Educação no Brasil: O Balanço de uma Década. GT-08.

SANTOS, A.A.A. et al. **Avaliação da integração do aluno ao ensino superior no contexto brasileiro.** In A. A. A. Santos, F. F. Sisto, E. Boruchovitch E. Nascimento. *Perspectivas em avaliação psicológica* (pp. 165-188). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

Santos, A. A. A., Polydoro, S. A. I., Vendramini, C., Natário, E., Serpa, M. N. (2003). **Escala de Avaliação da Vida Acadêmica. Relatório técnico.** Itatiba, Universidade São Francisco.



SOARES, A.P.C., VASCONCELOS, R. M., ALMEIDA, L. S. **Adaptação e satisfação na universidade:** apresentação e validação do questionário de satisfação acadêmica. In A. S. Pouzada, L. S. Almeida R. M. Vasconcelos (Orgs.), Contextos e dinâmica da vida acadêmica (pp. 153-165). Braga, Portugal: Universidade do Minho, 2002.

VON ZUBEN, N.A. **A relevância da Iniciação Científica na universidade.** Pró-Posições, Campinas, v.6, n.2[17], 1995.

CONSIDERAÇÕES SOBRE A AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA NO PROCESSO DA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL¹

RENATA BIEM HENRIQUE – FAAG²

JULIANA DE JESUS PEDRO PACHECO – FAAG³

JULIANA NUNES DE OLIVEIRA – FAAG⁴

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo analisar a importância da avaliação diagnóstica para a aquisição da escrita no 1º ano do ensino fundamental. O pressuposto teórico adotado consiste na ideia de que a avaliação diagnóstica deve ser utilizada pelo professor com a intenção de diagnosticar os diferentes níveis da escrita em que seus alunos se encontram e a partir desse pressuposto elaborar estratégias de intervenção que preconizam o avanço dos alunos no processo da alfabetização. A pesquisa qualitativa foi adotada, tendo como instrumento a pesquisa de campo através da observação, que possibilitou constatar que a atual prática da avaliação diagnóstica revela sua função apenas de cumprimento de normas e que seus resultados não interferem na ação do professor. Primar pela qualidade do ensino nos anos iniciais implica utilizar a avaliação diagnóstica como ferramenta que possa favorecer o processo de aprendizagem através do desenvolvimento da escrita.

Palavras-chave: Avaliação. Intervenção. Alfabetização.

ABSTRACT

This article aims to analyze the importance of diagnostic evaluation for the acquisition of writing in the 1st year of elementary school. The theoretical assumption is the idea that the diagnostic evaluation should be used by the teacher intended to diagnose different writing levels at which their students are and from that assumption elaborate intervention strategies that stipulate the progress of students in the process literacy. The qualitative research was adopted, with the instrument field research through observation, which made it possible to see that the current practice of diagnostic evaluation reveals its function only of compliance and that their results do not interfere in the teacher's action. Strive for quality education in the early years involves using diagnostic assessment as a tool that can facilitate the learning process through the development of writing.

Keywords: Evaluation. Intervention. Literacy.

¹ Artigo apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Pedagogo.

² Professor Orientador, email: renata.henrique@faag.com.br

³ Graduando em Pedagogia na Faculdade de Agudos – email: julianajppacheco@yahoo.com.br

⁴ Graduando em Pedagogia na Faculdade de Agudos – email: juliana.dvd@hotmail.com

1 INTRODUÇÃO

A avaliação diagnóstica nos anos iniciais do ensino fundamental é uma ferramenta importante para auxiliar o professor, especialmente no 1º ano, considerando que a criança vem do contexto de educação infantil e se faz necessário um diagnóstico do professor para um trabalho eficaz com o aluno no que tange o processo de alfabetização e letramento.

De acordo com as concepções teóricas em alfabetização, o processo de aquisição da escrita pelas crianças possui aspectos sociais e culturais, portanto será mais rápido para os alunos que possuem contato com diferentes tipos de leitura, mesmo não sabendo ler e escrever. Assim, as hipóteses da escrita construídas por cada aluno deve ser o ponto de partida para que o professor consiga desenvolver práticas coerentes com estes contextos socioculturais. Neste sentido, a avaliação diagnóstica deve ser um panorama que viabiliza a elaboração de estratégias pedagógicas para cada nível da escrita.

Por meio desta pesquisa, pretendeu-se analisar a importância da avaliação diagnóstica para a aquisição da escrita no 1º ano do ensino fundamental. Para isso, fez-se necessário compreender a extensão e funcionamento do ensino fundamental; descrever o processo de alfabetização e letramento; identificar os níveis da escrita; analisar a avaliação diagnóstica no processo de alfabetização; acompanhar a aplicação da avaliação diagnóstica e a práxis do professor para o favorecimento da alfabetização e letramento no período pós-avaliação. A problemática da pesquisa questiona como é utilizado o resultado da avaliação diagnóstica durante o processo de alfabetização e letramento no 1º ano do ensino fundamental?

A escolha pela temática surgiu quando as pesquisadoras realizaram o estágio de pedagogia direcionado ao ensino fundamental, numa sala de primeiro ano, onde se percebeu que a professora realizou a avaliação diagnóstica, porém, ao questioná-la sobre a forma como seriam planejadas as atividades para cada hipótese da escrita constatada, a mesma parecia dar respostas imprecisas sobre sua intervenção após o diagnóstico, e assim, verificou-se que havia certa distância entre o conceito de avaliação diagnóstica e sua utilização na prática, como estratégia e intervenção pedagógica no que tange à singularidade de cada aluno para aprender o sistema de escrita.

Cabe destacar que o objetivo deste trabalho não foi discorrer profundamente sobre as hipóteses da escrita muito bem esclarecidas pelas autoras Emília Ferreiro e Ana Teberosky, mas, sobretudo, analisar a importância da avaliação diagnóstica para a identificação desses níveis, o que auxilia o professor na intervenção adequada, utilizando para esta pesquisa as concepções de alguns autores como: Hoffmann, Luckesi, Weisz e outros. Nesta perspectiva, a pesquisa qualitativa permitiu realizar um trabalho perpetuado à realidade e por isso mesmo, dinâmico, uma vez que observar a problemática do ensino implica em reconhecer que seus sujeitos são seres culturalmente construídos com audácias, pontos de vista e atitudes diversificadas.

2 ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS: CICLOS DE APRENDIZAGEM

Primando pelo cumprimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 9394/96) em seu Art. 5º, o acesso à educação básica obrigatória é um direito público subjetivo. Mas de qual Educação estamos falando? De uma educação que privilegia a quantidade do que se ensina, ou daquela em que o foco é a qualidade do ensino aprendizagem?

A partir das pesquisas realizadas por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999) a Educação Nacional mudou o foco de como se ensina para como se aprende e busca a compreensão de que cada aluno é único e aprende de acordo com aquilo que possui significado para ele. Mas, e a avaliação? Ela deve dar ênfase ao processo que o aluno percorre para aprender e considerar sua singularidade?

Para garantir a qualidade da aprendizagem, a Lei nº 11.274/2006 ampliou a duração do ensino fundamental para 9 (nove) anos, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade. Nessa extensão, alguns estados utilizam de sua autonomia para organizar o ensino fundamental em regime de progressão continuada, com o objetivo de assegurar ao aluno um tempo de aprendizagem mais condizente com suas características individuais. Neste sistema de progressão, os ciclos são interdependentes e articulados entre si, ao longo dos nove anos e, atualmente, estão organizados da seguinte forma: Ciclo de Alfabetização, do 1º ao 3º ano; Ciclo Intermediário, do 4º ao 6º ano, e Ciclo Final, do 7º ao 9º ano.

Os Ciclos de Aprendizagem constituem-se em uma modalidade específica em que as mudanças no currículo, na avaliação e na organização do sistema da

escola são necessárias, pois esta modalidade não avalia o aluno anualmente, mas ao final do processo de cada ciclo (MAINARDES, 2009).

Segundo Perrenoud (2004), os Ciclos de Aprendizagem são uma alternativa para que não ocorra o fracasso escolar e uma forma de garantir a aprendizagem dos alunos, por meio do progresso das suas aprendizagens durante cada ciclo.

De acordo com Weisz (2009), a escola organizada em ciclos exige do professor expectativas de alcance que vão orientar cada ano do ciclo. Deste modo, o professor deve ter em mente que estender o tempo de alfabetização não significa que o aluno necessita de todo o ciclo para alfabetizar-se. Assim, compreende-se que existem avaliações que precisam ser repensadas, pois as mudanças na Educação são acompanhadas por uma transformação do ensino, da gestão da aula e do cuidado com as dificuldades de cada aluno.

3 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Devido às diversas mudanças que a criança passa quando migra da educação infantil para o ensino fundamental, há rupturas no processo de ensino aprendizagem. No início do 1º ano ocorre uma readaptação da criança, que exige um olhar diferenciado do professor para que possa compreender e identificar através da avaliação diagnóstica, durante todo o 1º ano, como está o processo de alfabetização de cada um de seus alunos individualmente, e então traçar estratégias que permitam uma aprendizagem que seja significativa. Partindo desse pressuposto e tendo como base a concepção construtivista, faz-se necessário conceituar alfabetização e letramento.

Quando se fala em alfabetização logo se pensa em aprender a ler e escrever. Certamente essa é a base, entretanto não se pode pensar mais apenas como uma forma mecânica de ser alfabetizado. Hoje, faz-se necessário pensar em alfabetização e letramento de forma simultânea e indissociável.

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita se dá simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização, e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização se desenvolve no contexto de e por meio de práticas sociais

de leitura e de escrita, isto é, através de atividade de letramento, e este, por sua vez, só pode desenvolver-se no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização (SOARES, 2003, p. 15).

Um grande desafio da escola na atualidade é alfabetizar letrando, ou seja, garantir que o aluno se aproprie do sistema da escrita, mas que também exerça o papel social proporcionado por esse processo, tendo o domínio da língua estendido além da escola.

Para o domínio da língua e exercício das funções sociais é importante que desde o início da alfabetização o professor trabalhe com diferentes e variados tipos de textos como revistas, jornais, cartas, documentos pessoais, contas diversas, etc.

Toda educação verdadeiramente comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para o desenvolvimento da capacidade de uso eficaz da linguagem que satisfaça necessidades pessoais — que podem estar relacionadas às ações efetivas do cotidiano, à transmissão e busca de informação, ao exercício da reflexão. De modo geral, os textos são produzidos, lidos e ouvidos em razão de finalidades desse tipo. Sem negar a importância dos que respondem a exigências práticas da vida diária, são os textos que favorecem a reflexão crítica e imaginativa, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada (PCN vol. 2, p. 25-26, 1997).

Ler e escrever é uma tarefa complexa que envolve competências cognitivas e linguísticas, ou seja, “a aquisição da escrita está intensamente ligada à consciência fonológica, uma vez que para dominar o código escrito é necessária a reflexão sobre a relação dos sons da fala (fonema) e sua representação na escrita (grafema)” (PNAIC, 2013, p. 2).

Entretanto, Ferreiro e Teberosky (1999) concluem que a escrita é uma atividade profundamente analítica, e embora a criança descubra essa relação entre escrita e fala, há todo um processo de elaboração de hipóteses, no sentido de compreender como se dá essa relação entre grafemas e fonemas. Destarte, a consciência fonológica ocorre em conjunto com as práticas de letramento, pois o processo de alfabetização tem início a partir do momento que a criança começa a fazer sua leitura de mundo, de acordo com o contexto social.

4 AQUISIÇÃO DA ESCRITA NA CONCEPÇÃO CONSTRUTIVISTA

Compreende-se que é impossível discorrer sobre aquisição da língua escrita sem citar os estudos das pesquisadoras Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999), visto que, a partir de suas pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita houve uma revolução conceitual das bases que vigoram a educação brasileira, que mudou o foco de como se ensina para como se aprende a ler e escrever, valorizando o processo que o aluno percorre para tornar-se alfabetizado.

Na concepção construtivista, alfabetizar é sobretudo acreditar que o aluno é um sujeito capaz de produzir história, problematizando o meio social em que ele vive, tornando-se um ser crítico e não passivo. Uma alfabetização construtivista é idealizada como um processo de construção contínua e desenvolve-se simultaneamente dentro e fora da sala de aula.

Ao tomar contato com os sistemas de escrita, a criança reinventa esse sistema e procura ativamente regularidades, colocando à prova suas antecipações e criando sua própria gramática para entender a natureza da linguagem falada, e para tanto, formula hipóteses por meio de processos mentais buscando a compreensão desse sistema (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999).

As autoras partiram do pressuposto de que o conhecimento é resultado da atividade do próprio sujeito ativo, e errar é construtivo porque faz com que a criança entre em conflito cognitivo. Destes conflitos surgem diversas hipóteses que as levam ao aprendizado da língua escrita.

Em suma, o que antes parecia como um “erro por falta de conhecimento” surge-nos agora como uma das provas mais tangíveis do surpreendente grau de conhecimento que uma criança dessa idade tem sobre seu idioma: para regularizar, os verbos irregulares, precisa ter distinguido entre radical verbal e desinência e ter descoberto qual é o paradigma “normal” (isto é, regular) da conjugação dos verbos (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p.25).

Para a aquisição do código da língua escrita, as autoras Ferreiro e Teberosky (1999), no livro “Psicogênese da língua escrita”, apontam as seguintes estruturas: nível I, nível II, nível III, nível IV e nível V, explicadas a seguir.

4.1 Nível I

Nesta fase, segundo Ferreiro e Teberosky (1999), a criança ainda não consegue relacionar as letras com os sons da fala. A escrita é a reprodução de

traços conhecidos da criança que associa o tamanho da palavra ao tamanho do objeto, e, apesar da semelhança das escritas entre si, as crianças consideram suas intenções, por isso interpretam sua própria escrita, mas não a dos outros. Neste nível, a leitura da escrita é sempre global. Assim, cada letra vale pelo todo.

4.2 Nível II

Para Ferreiro e Teberosky (1999), no segundo nível a criança acredita que para ler coisas diferentes deve haver uma diferença objetiva nas escritas, e que, para tanto, duas hipóteses são formuladas: 1) número mínimo de grafismos para escrever algo (nunca menos que três); 2) variedade nos grafismos. Dessa forma, quanto maior for o repertório da criança, maior variedade nos grafismos aparecerá, mas quando a disponibilidade de formas gráficas é muito limitada, o que resta é trocar a ordem linear dessas formas, a fim de diferenciar as significações. Neste nível, a forma dos grafismos é mais definida e mais próxima à das letras. A criança pode adquirir certos modelos estáveis de escrita, sendo o nome próprio a forma mais importante e utilizada por ela. Porém, a correspondência entre o nome e a escrita ainda é global.

4.3 Nível III

As hipóteses silábicas é que caracterizam esse nível. As crianças consideram que cada letra vale uma sílaba e tentam dar um valor sonoro às letras. Neste nível a criança passa da correspondência global entre a forma escrita e a expressão oral atribuída para uma correspondência entre as partes do texto e partes da expressão oral. As hipóteses podem ou não ser constituídas de valor sonoro. Na hipótese silábica sem valor sonoro, a criança relaciona a escrita e a fala, porém, ainda não relaciona letra (grafema) e som (fonema); já na hipótese silábica com valor sonoro, usa uma letra para cada vez que pronuncia uma sílaba, mas faz relação com o fonema (som), conforme os estudos de Ferreiro e Teberosky (1999).

4.4 Nível IV

No nível IV ocorre a passagem da hipótese silábica para a hipótese alfabética onde a criança descobre que precisa fazer uma análise que vá além da sílaba.

A criança abandona a hipótese silábica e descobre a necessidade de fazer uma análise que vá mais além da sílaba pelo conflito entre a hipótese silábica e a exigência de quantidade mínima de granas (ambas exigências puramente internas, no sentido de serem hipóteses originais da criança e o conflito entre as formas gráficas que o meio lhe propõe e a leitura dessas formas em termos de hipótese silábica (conflito entre uma exigência interna e uma realidade exterior ao próprio sujeito) (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p.214).

4.5 Nível V

Conforme aponta Ferreiro e Teberosky (1999), ao chegar a esse nível, a criança já compreendeu que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba, realizando uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever. Compreende-se então que a criança domina as letras do alfabeto e o código escrito, distinguindo letras, sílabas, palavras e frases, apresentando apenas dificuldades na ortografia.

O professor, envolvido no processo de aquisição da língua escrita, precisa construir um ambiente alfabetizador, o que significa proporcionar ao aluno o contato com a diversidade de textos presentes no dia-a-dia, utilizando a escrita de maneira crítica e ativa na alfabetização. E, consoante a isso, é extremamente importante a realização da avaliação diagnóstica durante o primeiro ano do ensino fundamental, o que possibilitará ao professor identificar o nível de escrita em que cada aluno se encontra e, assim, propor atividades considerando as particularidades de seus alunos.

5 AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA E SUAS CONSIDERAÇÕES

No início do ano letivo, fazer um diagnóstico da turma é fundamental para o trabalho do professor alfabetizador. A avaliação diagnóstica, dentre outras funções, insere-se no primeiro ano do ensino fundamental como sinalizador para identificar quais hipóteses sobre a língua escrita as crianças têm e com isso adequar o planejamento das aulas de acordo com as necessidades de aprendizagens. Com a alfabetização em processo, ela permite um acompanhamento da evolução individual dos alunos.

Ao planejar uma avaliação diagnóstica deve-se cuidar de que forma ela será estruturada para a obtenção de dados, pois esta modalidade de avaliação não se propõe e nem existe de uma forma solta e isolada. “É condição de sua existência a

articulação com uma concepção pedagógica progressista. Este é o princípio básico fundamental para que ela venha a ser diagnóstica [...]” (LUCKESI, 2008, p.82).

O Guia de Planejamento e Orientações Didáticas do Programa Ler e Escrever (2014) do Estado de São Paulo sugere que sejam realizadas avaliações diagnósticas individuais em momentos diferentes e ao longo do ano para possíveis análises do processo de alfabetização dos alunos. O guia orienta que, para o diagnóstico das hipóteses da escrita, a lista do ditado deve iniciar por uma palavra polissílaba, seguida de uma trissílaba, dissílaba e, por último, de uma monossílaba. Estas palavras devem estar agregadas por uma unidade de sentido e estar dentro do contexto desse grupo. Posteriormente, o professor deve ditar uma frase que envolva, no mínimo, uma das palavras da lista para observar se o aluno a escreve de forma semelhante. Em seguida, o aluno deve ler a frase escrita por ele para que o professor alfabetizador observe se ele estabeleceu ou não relações entre a fala e a escrita. Porém, o Programa orienta que, para fazer um acompanhamento global das aprendizagens, é preciso recorrer a outros instrumentos avaliativos.

Em complemento, Hoffmann (2014) relata que entender processos individuais de aprendizagem exigem registros que favoreçam a análise de singularidades de desenvolvimento. Tais registros de maneira organizada atuarão como elementos mediadores que permitirão, de tempos em tempos, perceber um conjunto de manifestações do aluno e sua evolução, comparando tarefas, buscando relações entre respostas apresentadas antes e depois, percebendo os erros que se repetem a transição das concepções prévias aos conhecimentos adquiridos, assim como os entendimentos que darão continuidade à ação educativa do professor, da escola e a devolutiva à família do aluno.

Para compreender os processos individuais de aprendizagem, os registros de avaliação não podem ser feitos depois de concluídas as trajetórias, visto que a memória deixa para trás observações muito importantes que ajudam a avaliar a aprendizagem do aluno. Nesta concepção Hoffmann diz:

Minha sugestão a professores de todos os graus é que criem, para si próprios, o compromisso de prestar atenção aos alunos, fazendo o exercício do registro – anotando em cadernos, pequenas notas, o que lhe chamar a atenção. Esses dados, de início, poderão parecer sem sentido, mas a reflexão precedente sobre as anotações permitirá perceber questões muito importantes: sobre que aluno faço observações mais frequentes? Que

aspectos da aprendizagem me chamaram a atenção? Como agir frente ao que observei? (HOFFMANN, 2014, p.153).

Weisz (2009) relata que a importância de avaliar no início do processo de aprendizagem é a característica da relação entre ensino e aprendizagem, pois o novo conhecimento a ser construído pelo aluno será uma reconstrução que se apoia em seu conhecimento prévio e não no que lhe foi ensinado anteriormente, porquanto, não se pode garantir que o que lhe foi ensinado pôde realmente ser aprendido. Nesse sentido, “Avaliar a aprendizagem do aluno é também avaliar a intervenção do professor, já que o ensino é planejado e replanejado em função das aprendizagens conquistadas ou não” (WEISZ, 2009, p.95).

Segundo Hoffmann (2014) o professor deve estar comprometido com o “erro construtivo” do aluno e ser o provocador em seu processo de aprender, favorecendo a iniciativa e a curiosidade no perguntar e no responder, construindo junto com ele novos saberes, contemplando que o conhecimento produzido pelo aluno é um conhecimento em processo de superação.

A dinâmica da avaliação efetiva-se, justamente, a partir da análise das respostas do educando frente às situações desafiadoras nas diferentes áreas de conhecimento. Suas perguntas e respostas, suas manifestações, representam tentativas de apropriar-se das múltiplas relações entre os fenômenos que vivencia (HOFFMANN, 1997, p.78).

Mediante os diferentes diagnósticos obtidos entre os alunos é preciso considerar que cada criança ensinada aprende de maneira diferente e devolve para o professor de forma diferente. Desta forma, faz-se necessário entender a avaliação diagnóstica como um exame médico, em que após sua análise é feita a medicação adequada ao paciente. Assim, após sua aplicação deve-se sempre haver uma intervenção pedagógica que favoreça continuamente a evolução do processo de construção de conhecimentos de cada aluno, mas para a evolução deste processo é necessária a organização de uma coletânea de registros sobre a aprendizagem dos alunos, de modo que favoreça ao professor, aos próprios alunos e às famílias uma visão evolutiva do processo educativo.

6 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Para a realização deste estudo, optou-se pela pesquisa qualitativa, na qual “o pesquisador trabalha com a diversidade de dados do objeto da pesquisa” (CÁS, 2008, p. 35). Inicialmente, foi utilizada a pesquisa bibliográfica, tanto no meio físico quanto no meio eletrônico, para aquisição de conceitos científicos e aprofundamento teórico sobre a avaliação diagnóstica no processo da alfabetização e letramento, avaliando sua contribuição para aprendizagem na ótica de alguns teóricos, como Emília Ferreiro, Ana Teberosky, Cipriano Luckesi, Magda Soares, Jussara Hoffmann e outros. Esse processo de busca bibliográfica permitiu a percepção de que poucos autores se propuseram a delinear o uso e eficácia deste tipo de avaliação para a aquisição do sistema de escrita. No entanto, essa mesma precariedade no assunto gerou ainda mais interesse e motivação nas pesquisadoras.

A pesquisa bibliográfica é “resultante dos estudos sistemáticos, reflexivos e críticos sobre um determinado assunto, mediante consulta às fontes documentais (fontes primárias, arquivos) e às fontes bibliográficas (fontes secundárias, bibliotecas)” (CÁS, 2008, p.35).

Na sequência foi realizada a pesquisa de campo, optando pela observação com o objetivo de obter informações sobre um problema para o qual se procura uma resposta ou ainda apontar soluções mediante os obstáculos observados pelas pesquisadoras para a melhoria da qualidade de ensino, neste caso designado alfabetização. Segundo Cás (2008), o método de observação é uma técnica da coleta de dados que tem por finalidade investigar um determinado assunto com o intuito de descobrir e elaborar conhecimentos, visto que observar é examinar de forma minuciosa, metódica e atenta, um fenômeno, objeto da pesquisa, a fim de analisá-lo em profundidade.

7 ANÁLISE DAS OBSERVAÇÕES

Na primeira semana do ano letivo de 2016, foi observada a aplicação da avaliação diagnóstica em quatro salas de aula do primeiro ano do ensino fundamental, com crianças entre cinco e seis anos de idade em três escolas da rede municipal de Agudos / SP, em pontos distintos da cidade, sendo duas salas no período matutino e duas no período vespertino. Para tanto, as pesquisadoras procuraram a direção e a coordenação das escolas, solicitando autorização para a

observação da avaliação diagnóstica no primeiro ano do ensino fundamental. As três escolas procuradas possuem duas salas de primeiro ano cada, em períodos inversos, porém uma escola autorizou a observação das duas salas de primeiro ano e as outras duas escolas autorizaram a observação de apenas uma sala.

Nas três escolas observadas, constatou-se que a avaliação ocorre de forma individual e conforme as orientações sistematizadas pelo Programa Ler e Escrever da Secretaria Estadual da Educação do Estado de São Paulo, como supracitado.

Dentre as três escolas observadas, uma delas, em que a observação foi de duas salas de aula, em períodos inversos, as professoras realizaram com os alunos registros minuciosos através de leitura para identificação das letras do alfabeto, as quais estavam agrupadas de forma aleatória para que assim as professoras verificassem se os alunos conseguiam, ou não, identificar as letras citadas por elas. Caso contrário, eram feitas anotações sobre as dificuldades encontradas pelos alunos, para em seguida dar início às recomendações contidas no Programa Ler e Escrever. Nas demais observações, as avaliações foram realizadas apenas como sugere o Programa Ler e Escrever, ou seja, utilizando palavras do mesmo campo semântico. Em todos os casos observados o grupo de palavras foi de materiais escolares, e as professoras ditaram as palavras para que os alunos as escrevessem conforme a sua concepção.

Após todas as avaliações realizadas pelos professores nas três escolas, as pesquisadoras aguardaram uma semana para retornarem às salas e, assim, verificar durante três semanas consecutivas, possíveis adequações que favorecessem o desenvolvimento individual das hipóteses da escrita levantadas a partir da avaliação diagnóstica. Embora todas as professoras demonstrassem trabalhar de forma dinâmica e seguir o currículo proposto pela escola, percebeu-se que nenhuma das professoras partiu da avaliação diagnóstica para o planejamento de suas aulas a fim de contemplar as hipóteses individuais que favoreçam o desenvolvimento da escrita. Nem mesmo a escola que realizou registros minuciosos no dia das avaliações partiu da avaliação diagnóstica para o planejamento das aulas. Constatou-se que as professoras observadas trabalham somente com o material pedagógico fornecido pelo município. Trabalhar somente com o ensino sistematizado tende a generalizar a aprendizagem dos alunos, como se o ponto de partida fosse igual para todos. Para Ferreira e Teberosky:

Nenhuma aprendizagem conhece um ponto de partida absoluto, já que, por mais novo que seja o conteúdo a conhecer, este deverá necessariamente ser assimilado pelo sujeito e, conforme os esquemas assimiladores à disposição, a assimilação será mais ou menos deformante (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 32).

Pesquisar a avaliação inicial nestas instituições escolares permitiu entrelaçar os objetivos da alfabetização e a práxis do professor alfabetizador evidenciando que atualmente, no que diz respeito à avaliação diagnóstica, um documento educacional que deveria nortear a práxis escolar, tem se tornado apenas uma obrigação a cumprir.

Tais observações remetem a uma reflexão sobre qual a relevância desse documento para o início da alfabetização, visto que a avaliação diagnóstica individual da escrita tem o objetivo de nortear a prática pedagógica. Weisz (2009) ressalta a importância do registro, que possibilita ao professor identificar o conhecimento existente por trás das hipóteses de seus alunos e a partir desses registros realizar uma intervenção que coloque o aluno em situações de conflito cognitivo para superar suas hipóteses sobre o sistema da escrita. Hoffmann concorda com Weisz quando diz que:

A organização do espaço de aprendizagem é, portanto, de natureza avaliativa: é compromisso do professor organizar atividades adequadas ao interesse e possibilidades do grupo, bem como prestar ajuda a cada um dos alunos, ajustando suas intervenções aos progressos e obstáculos individuais (HOFFMANN, 2014, p. 107).

Todavia, compreende-se que não é fácil dar atenção individual em uma sala numerosa, porém, ao se trabalhar com agrupamentos de alunos é possível considerar a proximidade das hipóteses para um desenvolvimento colaborativo da escrita.

Existem diversas possibilidades de atendê-los por meio de atividades diferenciadas durante a aula, de trabalho conjunto desses alunos com colegas que possam ajudá-los a avançar, de intervenções pontuais que o professor pode propor (WEISZ, 2009, p.98).

Nas observações, as pesquisadoras constataram ainda que, embora as salas fossem organizadas e bem conduzidas pelas professoras, os agrupamentos das turmas eram estáveis e não condiziam com os níveis proximais de escrita diagnosticados. Sobretudo, os agrupamentos ocorriam de maneira que privilegiasse

a ordem e o silêncio e, em uma das salas, para manter o rendimento das suas aulas, a professora não adere a nenhum tipo de agrupamento.

Sendo assim, é possível compreender que a avaliação diagnóstica tem sido realizada apenas com caráter burocrático, a fim de cumprir uma formalidade, mas que não tem sido consultada pelos professores para possíveis intervenções.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foram expostos alguns conceitos edificados a partir dos estudos dos referenciais teóricos e do trabalho de pesquisa de campo. Mediante os dados obtidos na observação dos sujeitos da investigação não se pretende esgotar o assunto, dando-o como acabado. Antagônico a isso, o que se almeja é buscar em pesquisas futuras, maneiras e sugestões que utilizem a avaliação diagnóstica como recurso para melhorar a alfabetização e, assim, abrir caminhos para novos estudos cujo foco será o progresso da qualidade do ensino nos anos iniciais.

Atualmente, um dos grandes problemas com a educação brasileira está justamente na alfabetização, pois quando esta não converge com o que o aluno assimila sobre o sistema de escrita para reformular suas hipóteses, tende a bloquear sua capacidade de aprender e atrasa seu processo de aprendizagem, acarretando prejuízos para seu desenvolvimento escolar.

O professor é o agente responsável pela mediação do conhecimento e deve propiciar metodologias que correspondam ao saber prévio dos alunos, para que estes, ao realizar atividades ou leitura de textos e frases, possam adquirir consciência fonológica, elaborando suas próprias hipóteses e, assim, se apropriem do sistema da escrita, tão importante para viver e conviver em sociedade.

Retrocedendo ao objetivo da pesquisa que foi o de analisar a importância da avaliação diagnóstica para a aquisição da escrita no 1º ano do ensino fundamental, constatou-se que esta avaliação existe apenas para cumprir a burocracia documental do início da alfabetização e que esse documento feito pelos professores, infelizmente, não é utilizado para intervir nas hipóteses diagnosticadas.

As políticas públicas em educação devem exigir do professor alfabetizador uma postura profissional superior ao modelo hoje existente, tornando-o mais ativo e reflexivo sobre o processo de aprender dos alunos, obtendo deste exercício de práxis a oportunidade para melhorar sua prática docente. Aumentar a duração do

ensino fundamental e estruturar a alfabetização em ciclo para melhorar a qualidade do ensino de nada adianta se a avaliação diagnóstica, capaz de nortear as intervenções docentes, não deixar de ser somente um documento anexado ao portfólio do aluno, ao qual os professores dificilmente recorrem com o objetivo de dar melhores condições para que cada aluno possa avançar a partir da hipótese de sua escrita, de modo a garantir uma alfabetização sólida e mais rápida.

Nas observações, foi possível perceber que as salas de aula de primeiro ano são habitualmente lotadas e que isso dificulta a ação individual do professor alfabetizador, obrigando-o a trabalhar de maneira igualitária, sem considerar as hipóteses individuais da escrita diagnosticadas na avaliação. Mesmo assim, com salas lotadas, os professores não fazem uso desta avaliação nem mesmo para planejar possíveis agrupamentos da escrita que favoreçam sua ação de ensinar.

Uma prática educativa comprometida com o desenvolvimento de uma alfabetização na perspectiva do letramento não se restringe à sistematização dos livros didáticos com atividades dirigidas de maneira uniforme. Exige isto sim, e sobretudo, valoriza as aprendizagens individuais da escrita e supera a fragmentação das atividades de ensino em sala de aula.

Defende-se, assim, uma avaliação diagnóstica dinâmica no 1º ano do ensino fundamental, voltada para a aquisição da escrita, que permita aos professores atuarem na singularidade ou em agrupamentos produtivos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei de diretrizes e bases**. Secretaria da Educação Nacional: Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **PNAIC: Consciência fonológica**. Brasília: MEC, 2013. Disponível em: http://www.cead.ufop.br/site_antigo/images/CONSCINCIA_FONOLGICA_REVISTO_ABRIL_2013.pdf. Acesso em 01.set.2015

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, vol.2, 1997.

CÁS, Danilo Da. **Manual teórico-prático para elaboração metodológica de trabalhos acadêmicos**. São Paulo, SP: Factash, 2008.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre, RS: Artmed, 1999.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover**: as setas do caminho. 15°. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

_____. **Avaliação mito e desafio**: uma perspectiva construtiva. 22°. ed. Porto Alegre: Mediação, 1997.

LUCKESI, Cipriano. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo, SP: Cortez, 2008.

MAINARDES, J. **A escola em ciclos**: fundamentos e debates. São Paulo: Cortez, 2009.

PERRENOUD, Phillipe. **Os ciclos de aprendizagem: um caminho para combater o fracasso escolar**. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos Reuillard. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SÃO PAULO. Resolução SE nº 73/2014 - Dispõe sobre a reorganização do Ensino Fundamental em Regime de Progressão Continuada e sobre os Mecanismos de Apoio Escolar aos alunos dos Ensinos Fundamental e Médio das escolas estaduais. Disponível em: <http://atribuicaodebauru.blogspot.com.br/p/legislacao.html>. Acesso em 27 jan. 2016.

_____. Secretaria da Educação. **Ler e escrever**: guia de planejamento e orientações didáticas; professor alfabetizador – 1o ano. Fundação para o Desenvolvimento da Educação. São Paulo: FDE, 2014. Disponível em: <http://demogidascruzes.educacao.sp.gov.br/NPE/I6/LerEscrPrimAno-Prof.pdf>. Acesso em 30.out.2015.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

_____. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 1998.

WEISZ, Telma. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2009.

CONTOS DE FADAS: UM RECURSO FACILITADOR DE APRENDIZAGEM ORAL E ESCRITA NA FORMAÇÃO DE FUTUROS LEITORES

Hicléa Luzia Costa Ton Pauletti – FAAG¹

Maria Lúcia Lima da Silva – FAAG²

Renata Cristina de Souza – FAAG³

Resumo

O presente artigo insere-se na área de Pedagogia e tem como objetivo enfatizar o trabalho com os Contos de Fadas em sala de aula em qualquer faixa etária, mostrando que este recurso facilitador, além de estimular a leitura prazerosa e significativa, leva os educandos a refletirem que os mesmos são uma mistura harmoniosa da ficção com a realidade e que é possível realizar diferentes releituras de um conto. Partindo dos estudos, abordamos o papel mediador do educador que é o facilitador de todo processo ensino-aprendizagem e desenvolvemos um trabalho sobre a prática de leitura e interpretação do conto "Chapeuzinho Amarelo" de Chico Buarque, com alunos da educação infantil, ensino fundamental e médio, mostrando que a literatura é e sempre será uma viagem fantástica entre o real e o imaginário. Para realizar este estudo, pautamo-nos pelas produções acadêmicas de Fanny Abramovich, Bruno Bettelheim, Raquel Villard, Paulo Freire, dentre outros.

Palavras-chave: Contos de Fadas. Releitura. Interação professor-aluno.

Abstract

This article belongs to the area of Education and aims to emphasize the work of Fairy Tales in classrooms at any age, showing that this facilitating resource, besides stimulating pleasurable and meaningful reading, it leads students to reflect that they are a harmonious mix of fiction and reality and that it is possible to perform different readings of a story. Based on the studies, we address the mediating role of the teacher, which is to facilitate the entire teaching-learning process, and to develop a work about the practice of reading and interpretation of the tale "Chapeuzinho Amarelo" by Chico Buarque, with students of early childhood education, elementary school, and junior high school, showing that literature is and will always be a fantastic journey between reality and imagination. To conduct this study, we were guided by

¹ Professora Orientadora

² Aluna do Curso de Pedagogia

³ Aluna do Curso de Pedagogia

the academic work of Fanny Abramovich, Bruno Bettelheim, Raquel Villard, Paulo Freire, among others.

Keywords: Fairy Tales. Re-reading. teacher-student interaction.

Introdução

Ler, para mim, sempre significou abrir todas as comportas pra entender o mundo através dos olhos dos autores e da vivência das personagens... Ler foi sempre maravilha, gostosura, necessidade primeira e básica, prazer insubstituível... E continua, lindamente, sendo exatamente isso!

(ABRAMOVICHI, 2006, p.14).

O ato de contar histórias está presente no cotidiano humano de diferentes classes sociais ou em culturas distintas, sendo passado através de gerações com o objetivo de encantar a todos com a magia que representa. A origem das histórias e dos gêneros literários é variada, mas estes possuem as mesmas funções de despertar a imaginação e atender aos anseios humanos de responder dilemas como medo, tristezas, alegria, paixão, perdas e outros. Todos os estudos e reflexões sobre literatura infantil direcionam-se para a compreensão do significado da leitura, para a aprendizagem que direciona a ler, escrever, expressar-se e interpretar de maneira significativa e reflexiva.

Sabendo da importância de trabalhar a leitura desde as séries iniciais e sabendo das dificuldades que muitos alunos enfrentam em dominá-la e torná-la significativa e prazerosa, escolhemos dar ênfase nos contos de fadas, mostrando que é possível o educador despertar o interesse e o gosto pela literatura, diversificando a forma de trabalhar e diferentes faixas-etárias.

E, nesta perspectiva de direcionarmos os educandos à prática da leitura prazerosa e envolvente, escolhemos os Contos de Fadas. E por que analisarmos?

Achamos interessante analisarmos porque eles são mágicos e ao mesmo tempo reais, enaltecem valores éticos e desenvolvem as competências cognitivas e são ideais para serem explorados em diferentes idades. Os contos oferecem aos leitores novos modos de pensar sobre seus sentimentos que muitas vezes são elaborados pelo autor e que ajudam a resolver os conflitos e refletir sobre as situações vividas.

Em nossos estudos, citamos Paulo Freire (2003, p.20) para destacar a importância do ato de ler para crianças desde a mais tenra idade, inserindo-as em um verdadeiro "círculo de cultura", contextualizando-as na existência social e individual necessária a todo indivíduo. Podemos exemplificar com a seguinte citação: "De alguma maneira, porém podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida da leitura do mundo, mas por uma certa forma de escrevê-lo ou de reescrevê-lo através da prática consciente".

Sabendo da importância da leitura em diferentes idades escolares, e de suas funções em despertar o raciocínio, o interesse, o gosto pela leitura, o senso crítico, o bom escritor, voltamos nossa pesquisa à valorização do conto em diferentes séries escolares e enalteçemos o trabalho do professor com mediador de todo esse processo. Na verdade, é ele o condutor, o elo fundamental para interagir o aluno neste fantástico universo dos Contos de Fadas.

Com este artigo, esperamos contribuir com mais um estudo sobre a leitura e o seu poder em mudar o ser humano, de maneira a ser um leitor consciente e ativo para viver em sociedade.

Assim, o objetivo deste artigo é desenvolver diferentes releituras de um conto de fadas e mostrar que é possível desenvolver atividades significativas com alunos da educação infantil, ensino fundamental e médio; despertando emoção, criatividade e fascínio pelo mundo mágico deste gênero. Para realizar este estudo pautamo-nos pelo conto de Chico Buarque, "Chapeuzinho Amarelo", que é uma releitura do clássico "Chapeuzinho Vermelho".

Para que pudéssemos desenvolver nossas práticas, baseamo-nos em alguns estudiosos, e em especial citaremos Fanny Abramovich, que aborda em seu livro de "Literatura Infantil, gostosuras e bobices", temas como "Os livros infantis desenham nossas personagens", "Ler e compreender o mundo", "A importância das histórias" e "Os contos de fadas vivem até hoje".

Nossa pesquisa foi um relato de diferentes experiências vividas na prática, onde relatamos o contato de alunos de 5 a 17 anos com o conto "Chapeuzinho Amarelo", de Chico Buarque e o modo com que cada grupo manifestou-se diante da contação.

Este artigo divide-se em três partes, a primeira se refere à magia dos contos de fadas, onde abordamos diferentes enfoques sobre o tema, citando Vânia Maria

Resende, Bruno Bettelheim e Maria Alexandre de Oliveira que valorizam a relação do conto com a vida emocional e inconsciente do leitor.

Já na segunda parte, "Hora do Conto, formando futuros leitores...", enfatizamos o trabalho de leitura em sala de aula, o papel mediador do educador, as atividades diferenciadas que despertam o interesse do educandos, e a motivação que os levam à aprendizagem e compreensão significativa. Orientamo-nos pelas teorias de Maria Oliveira Cortes e Paulo Freire.

Na terceira parte, intitulada "Recriando e interpretando contos de fadas em sala de aula: Releitura do conto 'Chapeuzinho Amarelo', de Chico Buarque enfocamos nossa prática em sala de aula, relatando as experiências em cada faixa-etária e o processo de aprendizagem observado.

Ao final do trabalho, constatamos que o trabalho com contos de fadas e a releitura que podemos fazer dos mesmos é realmente significativa e é um grande recurso facilitador de aprendizagem oral e escrita na formação de futuros leitores.

Na parte final, anexamos algumas fotos das atividades desenvolvidas durante a realização do projeto de contação da obra "Chapeuzinho Amarelo".

A seguir iniciamos nosso artigo contextualizando sobre magia dos contos de fadas no cotidiano escolar.

1 A magia do conto de fadas

Por lidar com conteúdos essenciais da condição humana, é que esses contos de fadas são importantes, perpetuando-se até hoje.
(ABRAMOVICHI, 2006, p. 23).

O conto é um dos gêneros literários mais trabalhados nas escolas desde a educação infantil, como recurso para o domínio da linguagem, atendendo a imaginação e os anseios humanos, capacitando as crianças a ler e escrever.

A leitura de "contos de fadas" na educação infantil favorece o interesse pela leitura e escrita, enaltece os valores éticos e promove o imaginário. O lúdico é necessário, pois leva as crianças a compreenderem e traduzirem o mundo que as cercam, além, de facilitar a compreensão de sentimentos presentes em suas vidas.

A obra literária infantil apresenta determinadas características importantes para o espírito infantil.

No livro “O menino na Literatura Brasileira”, a autora Vânia Maria Resende tece a seguinte observação:

O escritor que não perdeu a infância faz uma literatura pela criança, recuperando o lado lúdico. Somando-se essa colocação àquela em que ele considera que a busca de um mundo preexistente é que leva à literatura, fica clara à sua volta a criança oculta, através do jogo, da ludicidade, da fantasia. (RESENDE, 1988, p. 74-75).

Podemos compreender que a literatura é uma mistura harmoniosa entre a realidade e a fantasia, toca a emoção e depois leva à reflexão e à interpretação. E esta magia dos contos de fadas é fundamental para o desenvolvimento da criança, pois, aborda conteúdos de sabedoria popular da condição humana, valores, questionamentos de problemas sociais, problemas mundiais, questões nacionais e a fantasia como caminho para as verdades que a vida adulta ensina.

Assim, reafirmamos que a leitura é uma grande fonte de informação que pode despertar no sujeito o desejo de novas buscas, novos prazeres.

Todos nós temos uma experiência como um belo conto de fadas, e até hoje ficamos encantados se esta apresentação foi significativa a ponto de recontarmos ou ouvirmos novamente.

Bruno Bettelheim (1979, p. 20) diz que os contos de fadas são ímpares, não são como uma literatura, mas como uma obra de arte integrante compreensível para a criança como nenhuma forma de arte o é.

Desta forma, o conto de fadas trará um significado diferente para cada pessoa e diferente para a mesma pessoa em vários momentos da vida. As crianças extrairão significados diferentes do mesmo conto, dependendo de sua necessidade no momento, por isso, o educador deve deixar os conflitos mágicos e simbólicos das histórias de fadas originais prevalecerem, contando sempre a versão original, para que elas possam fantasiar e resolver suas angústias e conflitos de forma saudável e prazerosa.

O escritor Bettelheim em seu livro “A Psicanálise dos contos de fadas” valoriza a relação dos contos com a vida emocional, inconsciente, ressaltando assim, a importância dos contos no desenvolvimento psicológico da criança. Segundo suas palavras, os contos de fadas dirigem a criança à descoberta de sua identidade e comunicação, sugerindo também as expectativas necessárias para desenvolver ainda mais seu caráter.

Dessa forma, compreendemos que o contato com os livros deve ocorrer desde cedo, pelo manuseio, pelas cantigas, pelas conversas, jogos rítmicos, incentivando a criança a gostar de ler, fazendo-a interagir e interpretar as histórias, mesmo através das ilustrações.

A autora Maria Alexandre de Oliveira em seu livro “Leitura Prazer: Interação Participativa da Criança com a Literatura Infantil na Escola” afirma que:

A literatura infantil deveria estar presente na vida da criança como está o leite em sua mamadeira. Ambos contribuem para o seu desenvolvimento. Um, para o desenvolvimento biológico; outro, para o psicológico, nas suas dimensões afetivas e intelectuais. A literatura infantil tem uma magia e um encantamento capazes de despertar no leitor todo um potencial criativo. É uma força capaz de transformar a realidade quando trabalhada adequadamente com o educando. (OLIVEIRA, 1996, p.27).

Nessas palavras citadas pela autora, percebemos o quanto é importante trabalhar a Literatura Infantil desde a educação infantil, iniciando as crianças no mundo prazeroso dos livros, primeiro de forma oral e lúdica, desenvolvendo aos poucos a se distanciar do mundo real; e ao mesmo tempo fazê-la encontrar sentido e significado no que ouve e lê, descobrindo que no universo da leitura há magia, prazer, fantasia e realidade.

Com base nos estudos e nas abordagens bibliográficas sobre a magia dos contos, sabemos que o educador é o elo fundamental neste processo, é o mediador, o condutor, o guia dinâmico no mundo das palavras.

No próximo capítulo abordaremos a importância do papel do educador como contador de histórias.

2 Hora do conto: formando os futuros leitores...

Ouvir histórias é viver um momento de gostosura, de prazer, de divertimento dos melhores... É encantamento, maravilhamento, sedução...
(ABRAMOVICHI, 2006, p.24).

O trabalho em sala de aula exige muita interação e dinamismo. Cabe ao educador criar um clima agradável e prazeroso, com vínculos afetivos e muita harmonia.

Sabemos que o papel do professor é preparar o aluno para a vida, tornar a aprendizagem significativa, despertando o senso crítico, autônomo, consciente de seu papel enquanto cidadão. Cabe a ele estimular as atividades em sala, fazendo elo do novo com os conhecimentos prévios que os educandos possuem, através de estímulos, de dinâmicas e trocas.

No trabalho com a leitura, este é o caminho: qualificar e direcionar os educandos a descobrirem as palavras, dar sentido a elas e saberem usá-las em suas vidas.

O papel do educador neste processo é valorizar o “todo”, desde o ambiente, a sondagem, as questões preliminares, a capa do livro, comentários sobre o autor, a entonação, a postura, encenações, e principalmente mostrar que gosta de ler. “Porque para formar grandes leitores, leitores críticos, não basta ensinar a ler. É preciso ensinar a gostar de ler [...] com prazer, isto é possível, é mais fácil do que parece”. (VILLARDI, 1997, p. 2).

Dessa forma, o educador que tem como hábito diário a contação de histórias, que, além de enriquecer suas aulas, desenvolverá nos educandos o gosto e o hábito da leitura, assim como suas competências leitora e escritora, o que resultará na aprendizagem significativa.

Partindo dos estudos de que contar histórias é uma arte, que exige leitura e pesquisa por parte do educador, citamos Maria Oliveira Cortes:

E, para isso, quem conta tem que criar o clima de envolvimento, de encanto... Saber dar as pausas, o tempo para o imaginário da criança construir seu cenário, visualizar os seus monstros, criar os seus dragões, adentrar pela sua floresta, vestir a princesa com a roupa que está inventando, pensar na cara do rei e tantas coisas mais. (CORTES, 2006, p. 82).

Sendo assim, cabe ao educador, transformar-se em um grande contador de histórias, proporcionando aos educandos a satisfação da boa leitura e o encontro com um mundo de fantasias e sonhos que transpõe prazer e magia, dentro e fora da escola.

A arte de “contar”, requer do contador grande responsabilidade, conhecimento e postura, e toda uma prática que envolve e encanta a criança por um determinado enredo e autor.

Cortes (2006, p.80-81) define o comportamento das crianças ao ouvirem uma boa história: “É ficar fissurado querendo ouvir de novo mil vezes ou saber que detestar e não querer mais nenhuma aproximação com aquela história... É formar a opinião, é ir formulando os próprios critérios [...]”.

Nesse contexto, abordamos a importância da interação entre o educador e educando, pois o papel mediador do primeiro completa toda a formação do segundo, encaminhando-o ao processo de reconstrução, estimulando o desenvolvimento da capacidade de compreensão, de reorganização racional e significativa da informação construída.

O autor Paulo Freire (2003) aborda em sua obra “A importância do ato de ler” que a leitura do mundo procede à leitura da palavra, e que linguagem e realidade se prendem dinamicamente e isso acontece na prática de sala de aula, acrescenta:

[...] enquanto ato de conhecimento e ato criador, o processo da alfabetização tem, no alfabetizando, o seu sujeito. O fato de ele necessitar da ajuda do educador, como ocorre em qualquer relação pedagógica, não significa dever a ajuda do educador anular a sua criatividade e a sua responsabilidade na construção de uma linguagem escrita e na leitura desta linguagem (FREIRE, 2003, p.19).

Portanto, o educador deve ser o orientador, gestor e criador de tarefas de aprendizagem, àquele que é capaz de antecipar o que os seus alunos precisarão no futuro. Seu trabalho é o de abrir horizontes, ajudar e orientar a construir grandes saberes e desenvolver grandes habilidades, tendo em vista as capacidades intelectuais do pensamento autônomo, crítico e criativo, pois só se aprende praticando.

E nessa interação que tem como foco ampliar o domínio da leitura e torná-la prazerosa, é necessário focar a “Hora do Conto” para que os pequenos leitores sejam direcionados a pensar, questionar e ter uma postura crítica, pois a prática da contação é uma arte que forma a criança em todos os aspectos, inclusive na preparação para o exercício da cidadania.

Em seguida, abordaremos práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula que focam o trabalho com o conto, especificamente com a Releitura do Conto.

3 Recriando e interpretando contos de fadas em salas de aula: Releitura do conto “Chapeuzinho Amarelo”, de Chico Buarque

Ah, como é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias... Escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é ter caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo. (ABRAMOVICH, 2006, p.16).

Neste capítulo, relataremos a nossa prática pedagógica, voltada à releitura do conto de fadas “Chapeuzinho Amarelo”, de Chico Buarque, que já é uma bela releitura do conto “Chapeuzinho Vermelho”. Pautamo-nos na obra de Fanny Abramovich “Literatura Infantil: Gostosuras e Bobices”, especificamente no capítulo que aborda o tema “Os Contos de Fadas vivem até hoje”.

Nos estudos sobre o trabalho com o conto e nas considerações da autora, afirmamos a necessidade do educador refletir sobre a importância e a necessidade de partilhar experiências de leitura significativa com seus alunos.

Em especial, podemos dizer que por estarem envolvidos no maravilhoso e no fantástico e partirem sempre de uma situação real e concreta, os contos de fadas, lidam com emoções que qualquer criança já viveu. Há sempre situações diferentes em busca de uma resposta, e isso leva o educando a percorrer e achar no contexto respostas para seus próprios conflitos.

Todos eles partem de um problema vinculando à realidade que no desenvolvimento é uma busca de soluções, mesmo no plano da fantasia, pois no desfecho há uma volta ao real.

E assim, Abramovich (2006, p.120) define o maravilhar-se com os contos de fadas: “Por lidar com conteúdos da Sabedoria Popular, com conteúdos essenciais da condição humana, é que esses contos de fadas são importantes, perpetuando-se até hoje [...]”.

Assim, resolvemos enriquecer esse artigo, vivenciando na prática a importância da contação de história atingindo os diferentes públicos-alvos, sem perder o foco da leitura envolvente, motivadora e prazerosa, que leva o aluno à compreensão e à obtenção de resultados significativos.

A narrativa “Chapeuzinho Amarelo”, de Chico Buarque foi escolhida justamente, para retratar que os contos falam de medo, de amor, de perdas e

buscas, e esses temas são bem abordados pelo autor. E tais sentimentos estão presentes na vida de todo ser humano, em qualquer fase de sua existência.

Para observarmos o contato com a leitura em diferentes faixas-etárias, buscamos como público-alvo, alunos da educação infantil, de 4 a 5 anos que iniciaram o contato com a leitura, do CEI Lar da Criança Agudense, maternal II; alunos do projeto CCC - Centro de Convivência da Criança de 7 a 8 anos, que estão no processo de alfabetização e alguns apresentam dificuldades nas competências leitora e escritora, e finalizamos com alunos do 3º ano do ensino médio da E.E. Padre João Batista de Aquino, que já tiveram contato com os contos de fadas na infância e hoje os interpretam com outra visão.

Apresentamos a narrativa a todos os grupos com o objetivo de trabalhar com a apreciação crítica de cada um e suas diferentes interpretações, explorando em seguida, atividades de releitura, essenciais após as discussões e debates sobre o tema.

Abramovich (2006, p.148), esclarece ainda que “Reler pode ser tão bom, tão esclarecedor... Não é apenas na novidade que está o novo, mas na nova forma de nos aproximarmos de algo já conhecido e perceber mudanças”.

Com base nestas informações, iniciamos nossa prática com os alunos do Centro de Convivência da Criança que fazem parte de um projeto de reforço da aprendizagem.

Durante a sequência didática, exploramos a capa, falamos sobre o autor Chico Buarque, do ilustrador Ziraldo, perguntando quem já os conheciam, fizemos uma sondagem da história em relação à clássica “Chapeuzinho Vermelho” e iniciamos a contação com ênfase e dinamismo.

Percebemos que os poucos os alunos foram se envolvendo, participando, mostrando compreensão através de suas expressões e questionamentos. Na sequência abordamos o que havia de diferente entre as histórias, falamos sobre os medos que Chapeuzinho Amarelo enfrentou o que ela fez para superá-los. Levantamos, também, uma reflexão sobre a moral do conto e suas semelhanças e diferenças com o conto clássico “Chapeuzinho Vermelho”.

Já no segundo momento, desenvolvemos com os alunos uma atividade de produção de livrinhos, onde as crianças reescreveram a história, desenharam a capa e a história de acordo com as competências e habilidades de cada uma.

Esta primeira experiência foi muito rica e proveitosa e sentimos o quanto foi significativo para os educandos, pois cada um expressou-se de uma maneira, foram diferentes emoções e relatos de vida.

Dessa forma acrescentamos outra citação de Abramovich que sintetiza e ilustra a experiência que narramos:

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 impotência, a insegurança e tantas outras mais, e viver profundamente isso tudo que as narrativas provocam em quem as ouve - com toda a amplitude, significância e verdade que cada uma delas faz (ou não) brotar...Pois é ouvir, sentir e enxergar com os olhos do imaginário. (ABRAMOVICHI, 2006, p.17).

Na segunda etapa, desenvolvemos uma atividade interativa de leitura no CEI (Lar da Criança Agudense) com o maternal, crianças de 5 anos que estão iniciando o processo de alfabetização, e nesta fase o contato com os contos é muito importante para o desenvolvimento cognitivo dos mesmos.

Apresentamos a narrativa com a mesma sequência didática que realizamos no ensino fundamental (7 a 8 anos), enfatizando cada etapa e incentivando a participação oral e corporal.

No segundo momento, com a ajuda da professora da turma, desenvolvemos uma atividade de interpretação com desenhos individuais sobre o conto. Todos participaram e relataram o que compreenderam e qual a relação da história com suas vidas.

E, para concluir nosso estudo, apresentamos a mesma narrativa aos alunos do ensino médio, citados acima. Os mesmos interagiram espontaneamente, recordaram de vários contos e fizeram relação com os dias de hoje. Durante a conversa comentaram o comportamento de Chapeuzinho Amarelo, seus medos e suas superações.

Partindo dos debates, dividiram-se em grupos e reescreveram versões atuais para “Chapeuzinho Vermelho” e “Chapeuzinho Amarelo”, tendo como objetivo passar através de um teatro, uma mensagem para as crianças sobre a moral reflexiva que os contos trazem.

Participamos dos ensaios, partilhamos experiências com os adolescentes e sentimos como a atividade foi interativa.

Os alunos escolheram o grupo que desenvolveu a atividade mais significativa e apresentaram os teatros para crianças de 5 anos. E assim fomos ao “Lar da Criança” com o grupo, que fizeram uma bela apresentação, interagindo com muita desenvoltura e competência, agradando alunos, professores e funcionários.

Podemos afirmar que estas experiências com a contação de histórias foram muito significativas para os alunos e principalmente para nós, futuras educadoras, pois enriquecemos nossos estudos com práticas concretas, desenvolvendo um projeto que “revive” e “reescreve” os contos de forma mágica e fantástica, sem perder o foco da “realidade” e da “verdade” que os mesmos nos acrescentam.

Seguimos um plano de ação direcionado aos públicos-alvos, com metas que visaram à participação e apreciação dos educandos.

Portanto, acreditamos que é possível desenvolver o gosto pela leitura em qualquer idade, simplesmente revivendo o maravilhoso e fantástico que se esconde em nós.

E assim, citamos Abramovich para encerrar nosso relato:

É através de uma história que se pode descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outras regras, outra ética, outra ótica... É ficar sabendo História, Geografia, Filosofia, Direito, Política, Sociologia, Antropologia, etc... Sem precisar saber o nome disso tudo e muito menos achar que tem cara de aula... Porque, se tiver, deixa de ser literatura, deixa de ser prazer [...] (ABRAMOVICH, 2006, p.17).

Observamos que a Literatura é e sempre será uma fonte inesgotável de cultura, aprendizagem, conhecimento, lazer e muita diversão, desde que bem explorada e trabalhada com o objetivo maior de enriquecer e informar o leitor, tornando-o cada vez mais próximo desse mundo fantástico.

Considerações Finais

Os estudos das obras abordadas permitiram-nos ter uma visão mais clara e abrangente sobre os contos de fadas e saber como aplicá-los em diferentes faixas-etária.

O objetivo principal desse artigo foi o de reconhecer a importância dos contos de fadas para a formação de futuros leitores, tendo como base teórica a

prática da leitura e releitura do conto de fadas “Chapeuzinho Amarelo”, de Chico Buarque.

Nossa pesquisa teve como desafio descobrir qual a importância dos contos de fadas no processo de aprendizagem em três fases distintas da vida dos educandos e apresentar um estudo onde pudéssemos comprovar que incentivar a leitura deste gênero é de extrema relevância, propondo assim, um trabalho embasado a partir do conto citado.

No primeiro capítulo deste artigo, foi possível observar a importância que os autores estudados dão ao trabalho com os contos de fadas. Compreendemos que não há necessidade de esperar a alfabetização formal para que as crianças descubram a importância dos contos de fadas, pois estes misturam realidade e fantasia, tocam a emoção e leva à reflexão e à interpretação de forma mágica, sendo de fundamental importância para o desenvolvimento da criança.

No segundo capítulo, abordamos a importância do educador como contador de histórias, seu papel de narrador e contador de histórias, capaz de proporcionar às crianças a possibilidade de escolher o livro que desejam ler, instigando-as a terem um papel ativo no ato de ler. Assim, o educador que tem como hábito diário a contação de histórias, além de enriquecer suas aulas, desenvolverá no educando o gosto e hábito pela leitura prazerosa e significativa.

Já no terceiro capítulo, relatamos a nossa prática pedagógica, voltada à releitura do Conto de Fadas “Chapeuzinho Amarelo”, de Chico Buarque. Pautamos na obra de Fanny Abramovich “Literatura Infantil: Gosturas e Bobices”, especificamente no capítulo que aborda o tema “Os Contos de Fadas vivem até hoje...”.

A escritora Fanny Abramovich (2006, p. 23) define o maravilhar-se com os contos de Fadas: “Por lidar com conteúdos essenciais da condição humana, e que esses contos de fadas são importantes perpetuando-se até hoje”.

Assim resolvemos enriquecer esse artigo, vivenciando na prática a importância da contação de histórias atingindo diferentes públicos, sem perder o foco da leitura envolvente, motivadora e prazerosa, que leva o aluno à compreensão e à obtenção de resultados significativos.

Com base nos autores estudados durante nossa pesquisa, concluímos que é possível despertar o gosto da leitura significativa e prazerosa em qualquer etapa da

formação do leitor e que o mundo da magia presente nos contos de fadas está presente na vida de qualquer ser humano, encantando e fazendo refletir.

Partindo do que afirmamos, acreditamos que este artigo promova uma reflexão sobre a importância do trabalho com os contos de fadas, desde a mais tenra idade, sempre incentivando o gosto pela leitura, com intenção de formar leitores críticos e ativos.

Esperamos que os contos de fadas sejam incorporados à prática de leitura diária cada dia mais, de maneira reflexiva, fantástica e prazerosa, fator essencial para o crescimento intelectual, emocional e afetivo, fazendo assim a diferença na vida de nossos educandos.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil: gostosuras e bobices**. 5 ed. São Paulo: Scipione, 2006.

BETTELHEIM, Bruno. **A Psicanálise dos Contos de Fadas**. Paz e Terra. 3 ed. Rio de Janeiro, 1979.

BUARQUE, Chico. **Chapeuzinho Amarelo**. 38 ed. Rio de Janeiro: José Olímpio, 2006.

CORTES, Maria Oliveira. **Literatura Infantil e Contação de Histórias**. Viçosa-MG: CPT, 2006.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 44 ed. Volume 13. São Paulo: Cortez, 2003.

OLIVEIRA, Maria Alexandre de. **Leitura Prazer: Interação Participativa da Criança com a Literatura Infantil na Escola**. São Paulo: Paulinas, 1996.

PRADO, Maria Dinorah Luz do. **Poesia Sapeca**. Porto Alegre: L&M, 1989.

RESENDE, Vânia Maria. **O menino na Literatura Brasileira**. São Paulo: Perspectiva, 1988.

VILLARDI, Raquel. **Ensinando a gostar de ler e formando leitores para a vida inteira**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1997.

Anexos

Figura1



Figura 2



Figura3



Figuras 1, 2 e 3 - Alunos do Projeto CCC (Centro de Convivência da Criança) com a professora Lúcia durante as atividades de contação e produção – “Chapeuzinho Amarelo” de Chico Buarque.

Figura 4



Figura 5



Figura 6



Figuras 4, 5 e 6 - Professoras Renata e Lúcia desenvolvendo atividades de leitura no CEI (Lar da Criança Agudense), maternal (4 a 5 anos) - Conto "Chapeuzinho Amarelo", de Chico Buarque.

Figura 7



Figura 8



Figura 9



Figuras 7, 8 e 9 - Alunos do 3º ano apresentando no Lar da Criança, uma atividade de releitura de Chapeuzinho Amarelo e Vermelho, sob orientações das Profs. Renata, Lúcia e Hicléa.

Figura 10**Figura 11**

Figuras 7, 8 e 9 - Alunos do 3º Ano do Ensino Médio da E.E. Padre João Batista de Aquino participando da apresentação da Prof.ª Lúcia (Chapeuzinho Amarelo).

DISLEXIA: UMA ANÁLISE SOBRE A PROBLEMATIZAÇÃO NA IDENTIFICAÇÃO E NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES

Márcia Limeira – FAAG¹

Roseane Aparecida Paulino – FAAG²

Tania Maria Garrido de Souza – FAAG³

RESUMO

A dislexia é um distúrbio de leitura e escrita que pode ser detectado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O encaminhamento precoce de alunos com sinais de dislexia para o atendimento multidisciplinar especializado potencializa as chances de um bom prognóstico, sendo necessário, entretanto, que os professores dos Anos Iniciais tenham um conhecimento adequado sobre o tema. Desse modo, o objetivo deste estudo foi averiguar o conhecimento dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental sobre a dislexia, suas características e as estratégias no processo de ensino e aprendizagem. Para isso, foram utilizados os procedimentos metodológicos do estudo de caso de caráter exploratório com um enfoque qualitativo com base nos dados levantados na aplicação de um questionário a 8 professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Agudos/SP acerca de seus conhecimentos sobre a dislexia, suas características e intervenções pedagógicas adequadas. Como resultado, o estudo aponta que a maior parte dos professores participantes tem conhecimentos restritos sobre as causas, origem, características e estratégias de ensino para a dislexia, como também tiveram pouco ou nenhum contato com a área durante a sua formação. Dessa forma, conclui-se que é essencial que os professores tenham acesso a informações adequadas sobre a dislexia para que sejam capazes de refletir e realizar práticas e estratégias que beneficiem o encaminhamento precoce e a aprendizagem do aluno disléxico.

Palavras-chave: Educação. Dislexia. Professores.

ABSTRACT

Dyslexia is a reading and writing disorder that can be detected in the early years of elementary school. Early referral of students with dyslexia signs for specialized multidisciplinary care enhances the chances of a good outcome, if necessary, however, that teachers in the early years have adequate knowledge on the subject. Thus, the aim of this study was to investigate the prior knowledge of teachers in the early years of elementary school about dyslexia, its characteristics and strategies in teaching and learning. For this, the methodological procedures of the qualitative nature of case study based on data collected in the application of a questionnaire to 8 teachers in the early grades of elementary school of the Municipal Network Acute Teaching about their previous knowledge about dyslexia were used, its features and appropriate educational interventions. As a result, the study points out that most of the participating teachers have restricted knowledge about the causes, origin, characteristics and teaching strategies for dyslexia and also had little or no contact

¹ Aluna do curso de Pedagogia da Faculdade de Agudos (FAAG).

² Aluna do curso de Pedagogia da Faculdade de Agudos (FAAG).

³ Professora Orientadora Especialista em Alfabetização e Letramento. Psicopedagoga. Pedagoga.

with the area during their training. Thus, it is concluded that it is essential that teachers have access to adequate information about dyslexia to be able to reflect and conduct practices and strategies that benefit early referral and learning the dyslexic student.

Keywords: Education. Dyslexia. Teachers.

1 INTRODUÇÃO

As dificuldades de aprendizagem são temas de estudos há muitos anos e muitos pesquisadores têm se dedicado a estudá-las e analisá-las. No século XIX, uma série de pesquisas se dedicou a analisar dificuldades relacionadas à leitura e à escrita, criando a necessidade de classificar e reconhecer sistematicamente suas características.

Nesse contexto, o conceito de Dislexia surge e é estudado como uma nomenclatura específica à dificuldade com a linguagem escrita. A dislexia é um dos termos mais utilizados para caracterizar alunos que apresentam grandes dificuldades na leitura e na escrita. Considerada uma neurodisfunção, a dislexia causa um rendimento escolar inferior, principalmente devido a dificuldades relacionadas ao processo de decodificação e compreensão da leitura (GONÇALVES; CRENITTE, 2014).

Sampaio (2011), define a dislexia como um distúrbio na leitura que afeta a escrita, detectada a partir da alfabetização no processo de leitura. A dislexia causa dificuldades relacionadas à decodificação e compreensão da leitura. Assim, compreender as causas e as dificuldades que a criança disléxica enfrenta no processo de alfabetização é de suma importância para encontrar estratégias adequadas.

Conforme Gonçalves e Crenitte (2014), é necessário que o professor conheça a dislexia, refletindo sobre os problemas de aprendizagem para, assim, poder lidar com as dificuldades apresentadas por esses alunos. Geralmente, nos Anos Iniciais (1º ao 3º ano) é que os primeiros sinais da dislexia se manifestam. Entretanto, os professores sabem identificar o distúrbio de aprendizagem?

Para a construção desta pesquisa, partiu-se da hipótese de que a maioria dos professores tem um conhecimento restrito sobre a dislexia, suas características e os recursos e estratégias pedagógicas direcionadas para a necessidade educacional desses alunos. Assim, justifica-se a relevância da pesquisa visto que alguns alunos apresentam indícios da dislexia em graus variados na fase de

alfabetização de modo que ao passar despercebido pelo professor, provavelmente esses alunos vão apresentar problemas severos com a linguagem escrita, ao longo do processo de alfabetização, conforme destaca a Associação Brasileira de Dislexia (ABD).

Assim, a presente pesquisa tem como objetivo principal averiguar o conhecimento dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental sobre a dislexia, suas características e as estratégias de ensino no processo de aprendizagem.

2 ABORDAGEM TEÓRICA SOBRE A DISLEXIA

Os estudos a respeito dos distúrbios de aprendizagem tem se tornado, na atualidade, foco de atenção de pesquisas nacionais e internacionais, não apenas relacionados ao diagnóstico clínico, como também aos aspectos relevantes de intervenções. Estas últimas são imprescindíveis para que indivíduos com alterações na leitura, escrita e/ou raciocínio lógico-matemático tenham a oportunidade de inserção escolar e social.

O comprometimento da aprendizagem em crianças com dislexia do desenvolvimento relaciona-se principalmente a alterações de linguagem, decorrentes de *deficits* no processamento da informação fonológica, acarretando assim atraso na aquisição e desenvolvimento das habilidades de leitura. Assim, a criança com dislexia encontrará dificuldade, principalmente na escola, onde a mesma permanece boa parte de seu tempo. A frustração dentro desse ambiente torna-se, a cada dia, mais evidente.

Segundo Alves, Siqueira, Lodi e Araújo (2011), as primeiras publicações documentadas sobre a dislexia aconteceram em 1896. Entretanto, foi somente em 1925 que o neurologista Samuel Torrey Orton passou a utilizar os termos “dislexia específica” ou “distúrbio específico da linguagem” para determinar o distúrbio na aprendizagem da leitura causado por uma disfunção neurológica.

Alves, Siqueira, Lodi e Araújo (2011) ainda afirmam que a compreensão da dislexia como uma anomalia sensorial ou perceptiva no sistema visual passou por dois momentos marcantes de mudança de interpretação: o primeiro, nas décadas de 1970 e 1980, quando o distúrbio passou a ser visto sob um enfoque cognitivo e linguístico; e o segundo, a partir da década de 1990, quando os fatores sensoriais e perceptivos voltaram a ganhar força, porém, com enfoque no sistema auditivo.

Atualmente o conceito mais aceito de dislexia é um transtorno específico da aquisição e do desenvolvimento da aprendizagem da leitura, caracterizado por um rendimento em leitura inferior ao esperado para a idade e que não se caracteriza como o resultado direto do comprometimento da inteligência geral, lesões neurológicas, problemas visuais ou auditivos, distúrbios emocionais ou escolarização inadequada (ALVES *et al.*, 2011, p. 30).

Neste mesmo sentido, Padula, Santos e Lourenceti (2011) se referem à dislexia do desenvolvimento como um distúrbio neurológico congênito, sendo esse um dos muitos distúrbios de aprendizagem, considerando ainda que o distúrbio acomete crianças com potencial intelectual normal.

Os autores Padula, Santos e Lourenceti (2011, p. 306), apontam três tipos de dislexia:

- 1) Dislexia Disfonética ou Fonológica: que se caracteriza pela “dificuldade na leitura oral de palavras pouco familiares, na qual a dificuldade encontra-se na conversão de letra em som”
- 2) Dislexia Diseidética: que se caracteriza pela dificuldade na leitura de origem visual.
- 3) Dislexia Mista: que se caracteriza pela presença de ambas as dificuldades.

De maneira diferente, considerando as rotas de leitura realizadas pela criança, Capovilla e Capovilla (2007), dividem a dislexia do desenvolvimento em dois tipos:

- 1) Dislexia Fonológica: caracterizada pela dificuldade na leitura de palavras pouco frequentes ou desconhecidas, sendo que a leitura de palavras familiares é feita normalmente.
- 2) Dislexia Morfêmica ou Semântica: caracterizada pela dificuldade na leitura de palavras familiares, irregulares e longas.

Os autores destacam que, além da dislexia do desenvolvimento, existe também a chamada dislexia adquirida, ou alexia, em que a dificuldade de leitura tem origem em uma lesão cerebral específica que tenha ocorrido em um período após o domínio da leitura (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2007).

Os alunos que têm dislexia, comumente têm dificuldades nas atividades que requerem o uso de habilidades para acessar e recuperar informações fonológicas, o que pode ser percebido em tarefas de leitura oral e de escrita (GERMANO; CAPELLINI, 2011)

2.1 Características da Dislexia no Processo de Ensino e Aprendizagem

Compreender os aspectos típicos do desenvolvimento da linguagem oral e escrita é de suma importância, pois somente a partir destes é possível identificar quando e como uma criança não os desenvolve adequadamente.

Embora vários fatores possam influenciar a aprendizagem de uma criança, existem determinadas alterações, de origem orgânica, que prejudicam a aquisição e o desenvolvimento da leitura e da escrita. Portanto, a criança que não é capaz de ler e escrever conforme sua idade e escolaridade pode apresentar o diagnóstico de dislexia do desenvolvimento.

Sampaio (2011) afirma que é na escola que as dificuldades de leitura de uma criança chamam mais atenção, principalmente a partir do terceiro ano do Ensino Fundamental I. Nesse período, considera-se que a criança já deveria ter adquirido a competência de leitura e essa dificuldade se mostra contraditória, já que a criança demonstra sinais de inteligência na média ou acima dela.

Assim, a autora aponta alguns sinais de dislexia tanto na pré-escola quando no Ensino Fundamental, como pode ser visto no quadro 1.

Quadro 1 – Sinais da Dislexia na Pré-Escola e no Ensino Fundamental

| PRÉ-ESCOLA | ENSINO FUNDAMENTAL |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ● Atraso na linguagem ● Linguagem de bebê, frases curtas e palavras mal pronunciadas além do tempo normal ● Omissões, trocas de sílabas e fonemas ● Deficiência fonológica ● Falta de interesse por livros impressos ● Dificuldade em aprender e memorizar os nomes e os sons das letras ● Dificuldade em memorizar canções, poesias, parlendas ● Dificuldades em perceber rimas e aliterações ● Dificuldade em lembrar nomes de objetos, pessoas e lugares | <ul style="list-style-type: none"> ● Leitura lenta, muitas vezes silabada ● Não compreende o que lê, ou tem interpretação fragmentada ● Dificuldade com a consciência fonológica ● Dificuldade com rimas e aliterações ● Confusão de fonemas com sons semelhantes (t/d, v/f, m/n, p/b, q/g, c/z, j/x) ● Saltar, retroceder ou perder a linha de leitura ● Dificuldade em memorizar o alfabeto, a tabuada, as sequências como os dias da semana e os meses do ano ● Dificuldade de lembrar nomes de objetos e pessoas ● Dificuldade em fazer cópia da lousa ● Dificuldade em manusear mapas, dicionários, listas telefônicas ● Vocabulário pobre, com sentenças curtas e imaturas ou sentenças longas e vagas ● Demora ou rejeição por tarefas de casa |

Fonte: Adaptado de Sampaio (2011 p. 52-54)

Neste mesmo sentido, Padula, Santos e Lourenceti (2011), reforçam que os sinais de dislexia podem ser identificados não só em crianças (da pré-escola ou na fase escolar), mas também na fase adulta, como os sinais indicados no quadro 2.

Quadro 2 – Sinais da Dislexia segundo a Faixa Etária

| PRÉ-ESCOLA | IDADE ESCOLAR | FASE ADULTA |
|--|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ● Fraco desenvolvimento da atenção ● Imaturidade ● Atraso na fala ● Atraso no desenvolvimento visual ● Dificuldade com rimas ● Fraco desenvolvimento da coordenação motora ● Dificuldade com quebra-cabeças ● Falta de interesse por livros e impressos | <ul style="list-style-type: none"> ● Dificuldades linguísticas ● Pobreza no reconhecimento de rimas e aliteração ● Desatenção ● Dispersão ● Desorganização ● Alteração da coordenação motora fina e grossa ● Dificuldade na lateralidade ● Vocabulário pobre ● Alteração na memória de curto prazo ● Dificuldade de leitura ● Dificuldade para copiar ● Dificuldade com cálculos ● Melhor desempenho em provas orais | <ul style="list-style-type: none"> ● Dificuldade na leitura ● Dificuldade na escrita ● Dificuldade para soletrar ● Memória imediata prejudicada ● Disnomias ● Dificuldade de aprender segunda língua ● Desorganização geral |

Fonte: Adaptado de Padula, Santos e Lourenceti (2011, p.306-307).

Para realizar o diagnóstico, é importante o engajamento de uma equipe multidisciplinar composta por profissionais da área da saúde e da educação, destacando o papel do professor no encaminhamento de alunos com sinais de dislexia e o acompanhamento desse aluno por meio de estratégias elaboradas juntamente com a equipe multidisciplinar (PADULA; SANTOS; LOURENCETI, 2011).

Segundo Navas (2011), o encaminhamento precoce para a avaliação diagnóstica e, conseqüentemente, a adoção de um atendimento adequado, melhoram potencialmente o prognóstico de crianças com dislexia.

Dessa forma, entre os atendimentos direcionados para alunos com dislexia, como a terapia psicológica, o atendimento psicopedagógico, o tratamento com fonoaudiólogo e as intervenções educacionais, destaca-se aqui essa última e aponta-se o papel fundamental do professor em práticas e estratégias de ensino que promovam melhoria da aprendizagem.

Quando o professor recebe o diagnóstico do aluno com dislexia, é preciso que ele se organize para tomar algumas providências

diferenciadas em relação ao ensino-aprendizagem. É necessário que ele tenha consciência de que seu aluno é inteligente, que seu cognitivo está preservado, mas que a dificuldade na leitura afeta toda sua aprendizagem e que, se isto não for bem compreendido, acarretará possível rejeição, e o vínculo com a aprendizagem será negativo (SAMPAIO, 2011, p. 54).

2.2 Recursos e Estratégias Pedagógicas para alunos com Dislexia

Como práticas e estratégias pedagógicas voltadas para alunos com dislexia, Sampaio (2011) elenca uma lista de procedimentos que podem facilitar a relação ensino-aprendizagem e a superação de dificuldades ocasionadas pela dislexia, apresentada no quadro 1.

Quadro 3 – Práticas em sala de aula para Professores de alunos com Dislexia

| ALUNOS MENORES | ALUNOS MAIORES |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Método multissensorial para trabalhar as trocas visuais, unindo as modalidades auditiva, visual, cinestésica e tátil • Substituição do método global pelo método fônico • Introdução de cada letra com ênfase na relação ente nome e som (método fônico, método das boquinhas) • Maior tempo para copiar do quadro (agenda, caderno) • Trabalhar canções com rimas • Exercícios envolvendo figuras para que se identifiquem os fonemas, as rimas, as aliterações | <ul style="list-style-type: none"> • Evitar pedir que leia em voz alta • Não o obrigue a participar de jogos como “stop” • Maior tempo para copiar do quadro (agenda, caderno) • Avaliações diferenciadas com textos curtos e intercalados com as perguntas que deverão ser mais diretas • Dê mais tempo durante a prova, lendo sempre o enunciado em voz alta e certificando-se de que ele entendeu o que foi pedido • Retomadas nas avaliações com baixo desempenho, em turno oposto • Provas orais, nas retomadas, por meio de perguntas feitas pelo ledor, realizadas individualmente • Não tirar ponto da ortografia na avaliação • Não exigir que faça avaliação, para nota, de língua estrangeira |

Fonte: Sampaio (2011 p. 58-59)

Neste mesmo sentido, Jardini (2010) aponta uma série de dicas práticas para sala de aula para auxiliar o aprendizado de alunos disléxicos, entre elas:

- Reorganizar a sala, colocando o aluno disléxico na frente e no centro da lousa, preferencialmente na 1ª carteira;
- Supervisionar sua organização, atividades e trabalhos;
- Organizar a lousa de forma clara e espaçada na lousa, delimitando suas partes com divisórias e cores diferentes;
- Valorizar o aprendizado do conteúdo e a exposição de ideias, tolerando as dificuldades gramaticais;
- Ajudar o aluno a se orientar e se organizar espacialmente;

- Explicar e dar ordens de maneira sucinta e clara, fazendo uso de exemplos;
- Utilizar materiais visuais, claros e criativos em aula, além de recursos audiovisuais;
- Não estigmatizar o aluno punindo-o por seus erros;
- Estimular atividades coletivas;
- Não utilizar muitos exercícios repetitivos;
- Nas atividades e avaliações, se possível, sublinhar o que está sendo pedido no enunciado da pergunta;
- Ensinar a criança a destacar palavras-chave de um texto e ensiná-lo a resumir;
- Valorizar a qualidade das atividades propostas como tarefa de casa em detrimento da quantidade;
- No ensino de matemática, delimitar os cálculos em colunas que facilitem a orientação espacial;
- Aumentar o nível de exigência à medida que os anos escolares se sucedem;
- E solicitar que os pais não corrijam a tarefa de casa para que o professor consiga avaliar o nível de aprendizado do aluno e reestruturar sua aula de acordo com suas necessidades.

Considerando os exemplos apontados por Sampaio (2011) e Jardini (2010), nota-se que há uma vasta gama de práticas e estratégias pedagógicas que podem ser facilmente aplicadas em sala de aula, ajudando o aluno com dislexia a lidar com suas dificuldades e limitações.

Quanto às atividades relativas à linguagem e às dificuldades enfrentadas pelos alunos disléxicos na leitura e escrita, Sampaio (2011) aponta a necessidade de desenvolver atividades focadas na consciência fonológica (envolvendo o treino da capacidade de identificar sons das palavras e das sílabas), na consciência ortográfica (envolvendo o treino de percepção visual de sequências e padrões da letra impressa) e na consciência morfológica (envolvendo o treino da compreensão do significado das palavras ao soletrá-las).

Assim, Sousa (2011) afirma que os professores devem sempre refletir se estão utilizando estratégias de ensino e atividades que beneficiem diferentes estilos

de aprendizagem e não transferir para o aluno a total responsabilidade pelo “não aprender”.

É necessário compreender que existe uma responsabilidade compartilhada entre professor, aluno, família e direção/coordenação escolar no processo ensino-aprendizagem (SAMPAIO, 2011; SOUSA, 2011). Mais do que isso, é necessário compreender qual é o papel do professor na promoção da aprendizagem de alunos com dislexia e qual é o conhecimento que essa prática demanda.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa foi realizada por meio de Estudo de Caso de caráter exploratório e de cunho qualitativo, que busca captar sua essência, “[...] procurando explicar sua origem, suas relações, mudanças” (TRIVIÑOS, 1987, p.129).

Assim, foram selecionados 8 professores que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Agudos/SP, sobre o conhecimento da dislexia, suas características e intervenções pedagógicas utilizadas pelo professor. Os professores aceitaram participar voluntariamente da pesquisa e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, elaborado de acordo com os procedimentos éticos, adotados pela Faculdade de Agudos-FAAG.

4 DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Na primeira parte do questionário, destinada à caracterização do professor, foram abordados os itens: gênero, idade, nível de formação, número de escolas em que trabalha, tempo de trabalho e nível de ensino em que já lecionou. Esse levantamento foi importante para comprovar os resultados da segunda parte do questionário, que investiga o conhecimento dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental I em relação à Dislexia.

Quadro 4 – Caracterização do professor participante

| CATEGORIA | RESULTADOS |
|-----------|--|
| Gênero | 7 do sexo feminino 1 do sexo masculino |
| Idade | 1 na faixa etária entre 20-30 anos 6 na faixa etária entre 31-40 anos 1 na faixa etária entre 41-50 anos |

| | |
|------------------------------------|---|
| Nível de Formação | 6 possuem curso superior de graduação – p1, p3, p 4, p5, p6 e p7 2 possuem Pós-graduação <i>Lato Sensu</i> (especialização) – p2 e p8 |
| Número de escolas em que trabalha | 4 trabalham em apenas 1 escola 3 trabalham em 2 escolas 1 trabalha em 3 escolas |
| Tempo de trabalho | 4 lecionam há 0-5 anos 2 lecionam há 6-10 anos 2 lecionam há 11-20 anos |
| Nível de ensino em que já lecionou | 3 já lecionaram no Ensino Fundamental I 4 já lecionaram na Ed. Infantil e no Ensino Fundamental I 1 já lecionou na Ed. Infantil, no Ens. Fundamental I e no Ens. Fundamental II |

Fonte: Elaboração própria

A partir da investigação das características do professor participante, foi possível levantar que todos os participantes são, em sua maioria, do gênero feminino (7 do sexo feminino e 1 do sexo masculino)⁴, a maior parte encontra-se na faixa etária entre 31 a 40 anos, todos possuem Ensino Superior (Graduação), sendo que 2 deles possuem curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* (especialização), a maior parte trabalha somente em 1 escola, leciona há 5 anos ou menos e já lecionou na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I.

Na segunda parte do questionário foi investigado o conhecimento dos professores em relação à dislexia. Para isso, foram abordados questionamentos sobre as características da dislexia, a formação do professor na temática, as causas da dislexia, os sinais indicativos de alunos com dislexia e as estratégias de ensino e atividades adequadas para esse grupo de alunos.

Quadro 5 – O que você entende por Dislexia?

| Professores | Resposta |
|------------------|--|
| 1, 2, 3, 5, 6, 8 | <i>“Uma dificuldade de aprendizagem”</i> |
| 4 | <i>“Nada. Pois mesmo dentro da minha formação na área da Educação pouco se fala sobre o assunto”</i> |
| 7 | <i>“Sintomas e adaptações necessárias para o atendimento do aluno (a)”</i> |

Fonte: Elaboração própria

⁴ Como os professores participantes da pesquisa são de ambos os sexos, optou-se pela generalização no tratamento com o uso dos termos “professores” e “professor”.

Em relação à pergunta “O que você entende por Dislexia?”, questionou-se qual o conhecimento dos professores, desse modo esperava-se que refletisse na resposta sua própria compreensão sobre a dislexia.

A partir das respostas, nota-se que 5 de 8 professores conseguem relacionar a dislexia com dificuldades na leitura e escrita, embora não abordem o fato de ser considerado um distúrbio de aprendizagem.

Quadro 6 - Você teve alguma formação na área da Dislexia? Se sim, que tipo?

| Professores | Resposta |
|-------------|--|
| 4 | <i>“Esse assunto ainda não tem sido falado dentro das escolas por falta de conhecimento”</i> |
| 2, 3, 6 e 7 | Não tiveram formação na área |
| 1 | <i>“Sim, muito evasiva”</i> |
| 5 | <i>“Brevemente estudei na faculdade, mas bem superficial nada profundo”</i> |
| 8 | <i>“Formação específica na área não, mas estudei sobre o tema na pós-graduação (Lato Sensu)”</i> . |

Fonte: Elaboração própria

Em relação à pergunta, buscamos compreender se os professores têm algum conhecimento sobre a dislexia durante a Graduação, Pós-graduação ou curso de formação continuada. Das respostas dadas foi possível levantar que os professores têm pouco conhecimento na área. Neste contexto, é importante destacar que há uma à carência de formação dos professores sobre o tema, conforme relato do professor 4: *“Esse assunto ainda não tem sido falado dentro das escolas por falta de conhecimento”*.

Quadro 7 - De acordo com seus conhecimentos, quais são as causas da Dislexia?

| Professores | Resposta |
|----------------|---|
| 1,5 | <i>“Hereditária”</i> |
| 2, 3, 4, 6 e 7 | Não possuem conhecimento no assunto |
| 8 | <i>“Não se recorda sobre as causas da dislexia”</i> |

Fonte: Elaboração própria

As respostas indicam um conhecimento restrito em relação às causas e origem da dislexia. Entretanto, dois professores se limitaram a responder apenas

que a causa da dislexia é hereditária, mas não indicam a existência de um distúrbio ou disfunção neurológicas.

Quadro 8 - De acordo com seus conhecimentos, que sinais indicam que um aluno pode ter dislexia?

| Professores | Resposta |
|--------------------|--|
| 1 | <i>"Dificuldade na compreensão das letras e leitura"</i> |
| 2 | <i>"Trocas articulatórias, escrita das letras espelhadas e contrárias ao contexto normal"</i> |
| 3 | <i>"Dificuldade de aprender a ler e escrever no tempo certo. E eles se destacam em outras habilidades, por exemplo: artes. E durante as aulas parecem não estar atentos a nada que lhe é ensinado"</i> |
| 4 | <i>"Quando notamos que uma criança tem algum problema relacionado com a fala nem damos muita atenção, geralmente damos um pouco de atenção ou focamos mais se ela tem uma deficiência física".</i> |
| 5 | <i>"A partir do momento que começamos alfabetizar as crianças, na idade certa, do 1º ao 3º ano, eu acho que se a criança não acompanha as outras podem ser um indício que essa criança tinha dislexia"</i> |
| 6 | <i>"Quando o aluno na fase da alfabetização não tem domínio da escrita e da leitura"</i> |
| 7 | <i>"Dificuldade de aprendizagem, leitura e escrita, atenção e concentração"</i> |
| 8 | <i>"Dificuldades no processo de alfabetização (leitura/escrita)"</i> |

Fonte: Elaboração própria

Em relação às características que consideram indicadores da existência da dislexia, as respostas foram variadas. A maioria dos professores atribuem os indicadores de dislexia a uma dificuldade relacionada à leitura ou escrita. Esses mesmos professores, entretanto, acabam relacionando as características da dislexia às de outros transtornos de aprendizagem, como o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (Professor 7), ou acabam indicando como sinais de dislexia o atraso ou a dificuldade de alfabetização (Professores 3, 5 e 8).

Quadro 9 - Que tipo de estratégias pedagógicas você adotaria para adequar sua aula às necessidades de alunos com Dislexia?

| Professores | Resposta |
|--------------------|---|
| 1 | <i>"Salas de recursos com professores especializados na causa"</i> |
| 2 | <i>"Não sei, mas procuraria pesquisa sobre"</i> |
| 3 | <i>"Não sei, não tive formação"</i> |
| 4 | <i>"Bom primeiro no meu ponto de vista esse assunto deveria ser mais trabalhado e explicado nas salas de aula. Como posso montar uma estratégia se nós professores somos tão leigos sobre o assunto?"</i> |

| | |
|---|---|
| 5 | <i>“Atividades que estimulem a memorização, porque o disléxico eu acredito que tenha uma falha na memória, então, talvez atividades que estimule mais a memória da criança”</i> |
| 6 | <i>“Pesquisaria sobre o assunto; faria encaminhamento com especialistas; adaptaria as aulas conforme as necessidades do aluno”</i> |
| 7 | <i>“Adequação ao tempo x conteúdo, atendimento individual, adaptação de recursos e outras formas de aprendizagem de conteúdo. Potencializar no que o aluno se destaca”</i> |
| 8 | <i>“Depende do aluno, da sua dificuldade para que faça as adaptações necessárias”</i> |

Fonte: Elaboração própria

As respostas em relação às estratégias para adequação da aula para alunos com dislexia foram, em sua maioria, vagas, sem indicação de procedimentos práticos. O professor deve procurar apoio da equipe pedagógica com o objetivo de ajudar o aluno através matérias e metodologias diferenciadas para que seu aprendizado seja significativo.

Quadro 10 - Que tipo de atividades você usaria no ensino de linguagens para alunos com Dislexia?

| Professores | Resposta |
|--------------------|---|
| 1 | <i>“Fichas de leituras simples; auxílio de sala AEE”</i> |
| 2 | <i>“Pareamento de palavras; jogos no computador”</i> |
| 3 | <i>“Não sei, pois não tive formação para isso”</i> |
| 4 | <i>“A linguagem que eu usaria em primeiro lugar seria aprender o que é dislexia somente assim buscaria formas de ajudar qualquer criança”</i> |
| 5 | <i>“Trabalhar bastante o alfabeto com as crianças em forma de memorização, alfabeto móvel”</i> |
| 6 | <i>“Usaria atividades através de jogos, histórias que possibilitem contato com o alfabeto, escrita, onde o aluno interagisse mais e mostraria quais são suas habilidades”</i> |
| 7 | <i>“Imagens e aulas mais oralizadas. Obs.: Histórias em CD's, com animação”</i> |
| 8 | <i>“Associação de figuras/imagem; articulações com fonema de forma lúdica; dentre outras”</i> |

Fonte: Elaboração própria

A partir dessas respostas, foi possível notar que apenas o Professor 8 cita o uso de figuras e imagens e articulações com fonema como possibilidade de atividade para o ensino de linguagens a alunos com dislexia.

A consciência fonológica, entretanto, deve estar integrada à consciência ortográfica e à consciência morfológica, o que demonstra que os conhecimentos dos professores em relação a atividades voltadas para alunos com dislexia, ainda são

muito restritos, principalmente devido à carência de informação sobre o tema durante o seu período de formação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A dislexia, como um distúrbio na leitura e na escrita, pode corresponder a comprometimentos no desempenho escolar. Dessa forma, a detecção dos indicadores iniciais em alunos que apresentam dificuldades relativas à dislexia no período de alfabetização, e o encaminhamento precoce para a avaliação por uma equipe multidisciplinar são práticas importantes que podem ser desempenhadas pelo professor dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Neste contexto, a percepção de que o aluno apresenta níveis de competência de leitura e escrita incompatíveis com o nível de escolaridade em que se encontra, exige que o professor tenha conhecimentos sobre a dislexia e, principalmente, suas características, causas e estratégias de ensino, a fim de que ele seja capaz de refletir sobre uma prática pedagógica adequada a esses alunos. Desse modo, a prática do professor deve ser pautada em um olhar mais atento às necessidades e dificuldades dos alunos, já que uma das causas dessas dificuldades pode ser decorrente da dislexia.

A partir dos resultados da pesquisa, foi possível compreender que embora a maior parte dos professores participantes tenham apontado conhecimentos capazes de relacionar a dislexia com a dificuldade de leitura e escrita, não a relacionam a um distúrbio de aprendizagem. Também, a maioria dos professores afirmou que não tiveram contato com a área durante a sua formação e os que tiveram, apontaram que esse contato foi de maneira superficial e insuficiente. Este resultado revela a necessidade e a importância da abordagem de temas como a dislexia na formação inicial e continuada do professor.

Com os resultados infere-se também que os professores apresentam, assim, um conhecimento restrito em relação às características, às causas e à origem da dislexia, demonstrando também desconhecimento quanto às estratégias de ensino para adequação da aula para os alunos disléxicos e às atividades para o ensino de linguagens. Essas estratégias e adequações, muitas vezes, não foram abordadas na formação do professor, cabendo a ele buscar recursos em áreas adequadas como a Psicopedagogia e a Especializações em Educação Especial.

Essa identificação, entretanto, não deve ser feita somente pelo professor. Esse, juntamente com a família e a equipe gestora, deve integrar um cenário de discussão e investigação para realizar o encaminhamento precoce do aluno para uma equipe multidisciplinar. Após receber o encaminhamento da escola, essa equipe, então, torna-se responsável pelo diagnóstico e o atendimento adequado, como a terapia psicológica, o atendimento psicopedagógico e o tratamento fonoaudiológico.

Cabe então, ao professor, realizar o papel fundamental, e de exercício diário, de intervenção educacional, a fim de promover práticas e estratégias que beneficiem o estilo de aprendizagem do aluno disléxico e que promovam a aprendizagem de linguagens por meio da consciência fonológica, ortográfica e morfológica.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE DISLEXIA (ABD). O que é dislexia? Disponível em: <<http://www.dislexia.org.br/index.php/dislexia/o-que-e-dislexia>> Acesso em: 24 fev.2016.

ALVES, L. M.; SIQUEIRA, C. M.; LODI, D. F.; ARAÚJO, M. C. M. F. Introdução à dislexia do desenvolvimento. In: ALVES, L. M.; MOUSINHO, R.; CAPELLINI, S. A. **Dislexia**: novos temas, novas perspectivas. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011. p.21-40.

CAPOVILLA, A. G. S.; TREVISAN, B. T.; CAPOVILLA, F. C.; REZENDE, M. C. A. Natureza das dificuldades de leitura em crianças brasileiras com dislexia do desenvolvimento. **Acolhendo a alfabetização nos países de língua portuguesa**, v. 1, n. 1, p. 7-25, 2007.

CATTS, H. W.; CHAN, Y. Identificação precoce da dislexia. In: ALVES, L. M.; MOUSINHO, R.; CAPELLINI, S. A. **Dislexia**: novos temas, novas perspectivas. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011. p. 55-70.

CUNHA, V. L. O.; CAPELLINI, S. A. Alfabetização e Desenvolvimento de Habilidades Metalinguísticas em Escolares com Transtornos de Aprendizagem. In: MANZINI, E. J.; MARQUEZINI, M. C.; BUSTO, R. M. **Questões da Linguagem na Educação Especial**. São Carlos: Marquezine & Manzini, 2014. p. 23-41.

GERMANO, G. D.; CAPELLINI, S. A. Perfil de escolares com dislexia, transtornos e dificuldades de aprendizagem em instrumentos de avaliação de habilidades metafonológicas (PROHFON). In: ALVES, L. M.; MOUSINHO, R.; CAPELLINI, S. A. **Dislexia**: novos temas, novas perspectivas. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011. p.95-106.

GONÇALVES, T. S.; CRENITTE, P. A. P. Concepções de professores de ensino fundamental sobre os transtornos de aprendizagem. **Revista CEFAC**, v. 16, n. 3, p. 817-829, Mai./Jun., 2014.

JARDINI, R. S. R. **Alfabetização e reabilitação pelo método das boquinhas:** fundamentação teórica. 2. ed. Bauru: R. Jardini, 2010.

NAVAS, A. L. Por que prevenir é melhor que remediar quando se trata de dificuldades de aprendizagem. In: ALVES, L. M.; MOUSINHO, R.; CAPELLINI, S. A. **Dislexia:** novos temas, novas perspectivas. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011. p.41-53.

PADULA, N. A. M. R.; SANTOS, L. C. A.; LOURENCETI, M. D. Dislexia e comorbidades na infância e adolescência. In: ALVES, L. M.; MOUSINHO, R.; CAPELLINI, S. A. **Dislexia:** novos temas, novas perspectivas. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011. p.303-316.

SAMPAIO, S. Aspectos Neuropsicopedagógicos da Dislexia e sua influência em sala de aula. In: SAMPAIO, S.; FREITAS, I. B. **Transtornos e Dificuldades de Aprendizagem:** entendendo melhor os alunos com necessidades educativas especiais. Rio de Janeiro: WAK, 2011. p. 37-66.

SOUSA, F. M. A. A. Distúrbios e Dificuldades de Aprendizagem: uma perspectiva de interface entre saúde e educação. In: SAMPAIO, S.; FREITAS, I. B. **Transtornos e Dificuldades de Aprendizagem:** entendendo melhor os alunos com necessidades educativas especiais. Rio de Janeiro: WAK, 2011. p. 17-36.

TRIVINOS, A. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1990. 171p.



DISTÚRBO DE APRENDIZAGEM: ESTUDO DE CASO¹

Aline Guisini Alves²
Giselda Santiago³

RESUMO

A remediação fonológica, de leitura e escrita a partir de procedimentos fonológicos, auditivos e visuais; comparando o desempenho da informação linguística para leitura e escrita, pré e pós-testagem, no aluno com dificuldade de aprendizagem submetido ao programa. Neste estudo foi aplicada a adaptação brasileira do Programa de Remediação Fonológica desenvolvido por Hatcher, Hulme e Ellis (1994) realizada por Capellini (2009). Participou deste estudo um aluno de 9 anos do 5ºano, diagnosticado pelo Hospital Estadual de Bauru (HEB) com transtorno misto de habilidades escolares (CID F813) e transtorno NE (não específico) do desenvolvimento de habilidades escolares (CID F819), com a aplicação de testes de desempenho cognitivo-linguístico nas versões coletiva e individual em situação de pré-testagem. Após a aplicação dos testes o aluno foi submetido ao programa de remediação fonológica, que teve seu desempenho medido ao longo de sua aplicação. Após a conclusão do programa de remediação, o aluno foi submetido novamente à aplicação do teste de desempenho cognitivo-linguístico nas versões coletiva e individual para a verificação da eficácia do programa. Os resultados apontam melhora no desempenho do aluno em relação à leitura, escrita, consciência fonológica, processamento auditivo, processamento visual e velocidade de processamento.

Palavras-chave: Intervenção. Distúrbio de aprendizagem. Leitura.

ABSTRACT

The phonologic, reading and writing remediation starting from phonologics, hearing and visuals proceedings; Comparing the performance of linguistic information for reading and writing, pre and post testing about the student with learning difficulties submitted to the program. This study applied the Brazilian adaptation of the Phonologic Remediation Program, developed by Hatcher, Hulme, Ellis (1994), performed by Capellini (2009). Participated in this study a 9 years old student, of 5 th degree, diagnosed by "Hospital Estadual de Bauru" (HEB –State Hospital in Bauru) with Mixed Disorder of Scholastic Skills (CID T813) and NE developmental disorder of scholastic skills (CID F819), after the application of cognitive – linguistic performance tests in the collective and individual versions, at pre-testing situation. After the tests applications, the student was submitted to the Phonologic Remediation Program, and his performance was measured along the application.

¹ Artigo apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia

² Graduanda em Pedagogia da Faculdade de Agudos - FAAG

³ Professora do curso de Pedagogia da Faculdade de Agudos - FAAG



After the conclusion of Phonologic Remediation Program, the student was submitted one more time to the application of cognitive – linguistic performance tests in the collective and individual versions, with the proposal to verify the program's effectiveness. The results show improvement in student's performance in relation to reading, writing, phonologic awareness, auditory processing, visual processing and processing speed.

Key Words: intervention. learning disorder. Reading.

1 INTRODUÇÃO

Na realidade atual brasileira do contexto educacional, pode-se verificar um número crescente a cada dia de estudantes que apresentam dificuldades na aprendizagem, não conseguindo realizar de maneira satisfatória atividades de leitura e escrita, raciocínio lógico matemático, entre outras habilidades exigidas no contexto escolar. Essas dificuldades podem ser entendidas como obstáculos ou barreiras encontrados pelos escolares durante o período de escolarização referente à assimilação dos conteúdos propostos. No Brasil, é crescente o número de crianças que permanecem em sala de aula sem acompanhar as atividades, pois, apresentam dificuldade no aprendizado da escrita e leitura.

Enfim, HAMMIL (1981), propõe ao National Joint Committee of Learning Disabilities uma definição geral (ratificada em 1988 e 1991 pelo mesmo Comitê):

O distúrbio de aprendizagem é uma expressão genérica que se refere a um grupo heterogêneo de alterações que manifestam dificuldades significativas na aquisição e no uso da audição, fala, leitura, escrita, raciocínio ou habilidades matemáticas.

Dessa forma, a intervenção proposta para escolares com distúrbio de aprendizagem tem focado a necessidade do ensino de estratégias fonológicas visando desenvolver a atenção e percepção ao som da fala em associação ao domínio do mecanismo de conversão grafema-fonema necessário para a aprendizagem da leitura e da escrita em um sistema de escrita alfabético, como o do português brasileiro.

Os programas de remediação tiveram o seu início no Brasil na década de 80, com pesquisas que se propunham a realizar programas de remediação com a leitura para a melhoria da compreensão de textos em crianças do ensino básico.



Os programas de remediação são geralmente baseados em atividades fonêmicas, silábicas e supra fonêmicas (rima e aliteração), que têm por objetivo desenvolver habilidades referentes ao processamento fonológico relacionado à leitura e compreensão textual (velocidade de acesso ao léxico, nomeação e consciência fonológica). As atividades presentes nestes programas de treinamento fonológico incluem o seguinte esquema: estrutura silábica da palavra (análise e síntese); identificação de sílabas; identificação de fonemas; comparação de sílabas; comparação de fonemas; recombinação silábica (segmentação e manipulação); recombinação fonêmica (segmentação e manipulação) e identificação de sons e sílabas por rima e aliteração. Diversos estudos apontam a eficácia destes programas na superação da dificuldade de leitura pelos escolares.

Na realização do estágio em uma escola Municipal da cidade de Borebi-SP, quando em contato com um aluno do 5º ano, que apresentou desenvolvimento na aprendizagem abaixo do esperado para sua idade e analisando seus relatórios, observou-se que o aluno tem laudo médico e com alguns contatos com o mesmo, foi notável suas dificuldades e a necessidade de uma intervenção.

Em algumas pesquisas e consultando uma orientadora foi decidido realizar o programa de remediação fonológica com o mesmo.

Segundo GERSONS-WOLFENBERGER, et al (1997), a remediação está diretamente relacionada com a exploração diagnóstica que limita o número de habilidades cognitivas linguísticas, especificando quais devem ser trabalhadas com as crianças com atrasos no desenvolvimento da leitura, enquanto que o tratamento/intervenção está relacionada com o trabalho mais abrangente, que envolve todas as habilidades necessárias para o desenvolvimento da leitura e escrita.

Assim, o objetivo deste estudo foi verificar a eficácia do programa de remediação fonológica em escolares com dificuldades de aprendizagem.

2 DESENVOLVIMENTO

Métodos

Participou do estudo de caso um escolar do gênero masculino, com idade de 9 anos, frequentando a 5ª ano do ensino básico de uma escola municipal da cidade



de Borebi -SP. Esse escolar apresentava dificuldades de aprendizagem e foi submetido ao Programa de Remediação Fonológica.

O escolar foi selecionado por apresentar grande dificuldade no desempenho acadêmico, ele apresentava desempenho insuficiente nas atividades de Língua Portuguesa em toda sua vida escolar, não conhecendo e nem escrevendo seu próprio nome.

A partir da primeira seleção, a pesquisadora responsável verificou dados dos prontuários escolares. Além dos dados sobre a dificuldade de aprendizagem, foram considerados critérios de inclusão: ausência de histórico familiar de transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), ausência de diagnóstico de deficiência auditiva, visual, motora ou cognitiva e autorização dos pais ou responsáveis por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

O escolar foi submetido aos seguintes procedimentos em situação de pré e pós-testagem:

- Teste de Desempenho Cognitivo-Linguístico - Versão Coletiva (CAPELLINI, 2007): Composto por cinco subtestes: reconhecimento do alfabeto em sequência; cópia de formas; aritmética (adição e subtração); ditado de 30 palavras reais e dez não palavras; memória de curta duração (escrita de 16 sequências de dígitos, que podem conter de dois a nove dígitos). Os resultados dos subtestes da versão coletiva foram registrados em forma de pontuação, sendo atribuído um ponto a cada acerto do escolar.
- Teste de Desempenho Cognitivo-Linguístico - Versão Individual (CAPELLINI, 2007): Composto por dez subtestes: leitura de palavras e não palavras (leitura de palavras, leitura de palavras corretas em um minuto e leitura de não palavras); consciência fonológica (aliteração e rima); habilidade matemática (aritmética e contagem decrescente); processamento auditivo (discriminação de sons, repetição de números, repetição inversa de números, batidas rítmicas, repetição de palavras e de não palavras); escrita (ditado de palavras, não palavras e ditado total); processamento visual (memória visual para formas); velocidade de processamento (nomeação rápida de figuras e nomeação rápida de



números); sequenciamento (alfabeto e sequências); habilidade motora (de mão direita, esquerdas e ambas); reversões (de números). Os resultados dos subtestes da versão individual foram obtidos por meio de pontuação, que apresentou variação entre um e 40 pontos, sendo atribuído um ponto a cada acerto do escolar.

- Avaliação da leitura oral: A análise da leitura foi feita a partir da contagem dos erros das palavras lidas (exatidão de leitura), tempo total de leitura e velocidade de leitura, que foi expressa em palavras por minuto (CONDEMARIN M; BLOMQUIST, 1989, RAMOS, 2005). O número de palavras por minuto foi calculado multiplicando o número de palavras do texto por sessenta segundos, e esse valor foi dividido pelo tempo total da leitura em segundos.

Após a realização da pré-testagem, o escolar foi submetido ao programa de remediação fonológica (HATCHER, HULME, ELLIS, 1994). Para o Programa, foram elaboradas estratégias a partir da descrição da pesquisa original (HATCHER, HULME, ELLIS, 1994), com base em critérios psicolinguísticos de adaptação para a Língua Portuguesa (SILVA, CAPELLINI, 2010; CAPELLINI, 2009). O Programa teve o total de 24 sessões cumulativas, ou seja, a cada sessão foi trabalhada uma nova atividade associada às atividades da sessão anterior. A sequência de realização das atividades do Programa está descrita a seguir:

1. Identificação do som e da letra: foram apresentadas em folha de papel A4 todas as letras do alfabeto e o escolar e deveriam nomeá-las e identificar os sons do alfabeto.
2. Identificação de palavras dentro de uma frase: foram apresentadas oralmente sete frases afirmativas para que os escolares dividissem a frase em palavras, marcando-as por palmas.
3. Identificação e manipulação de sílabas na palavra: foram apresentadas oralmente duas palavras para que o escolar identificasse quais eram sílabas iguais contidas nela. Foi solicitado, também, que o escolar manipulasse de segmentação silábica para a formação de novas palavras



em posição inicial, medial e final. Em cada sessão foram fornecidas seis palavras.

4. Síntese fonêmica: foram apresentadas oralmente sete palavras separadas por sons e os escolares deveriam reconhecê-las.
5. Rima: foi solicitado que os escolares identificassem palavras que terminavam com o mesmo som e figuras cujas nomeações rimavam com essas palavras.
6. Identificação e discriminação de fonemas: foi apresentado oralmente um fonema e solicitado que os escolares dissessem uma palavra que começa com este som. Depois, foram apresentadas oralmente sete palavras e os escolares foram questionados quanto à presença o fonema-alvo em cada uma delas. Os fonemas foram apresentados considerando-se a sequência do desenvolvimento da fala e linguagem.
7. Segmentação de fonemas: foi apresentada uma palavra oralmente e solicitado que os escolares dissessem todos os fonemas contidos nela. Foram utilizadas fichas coloridas para auxiliar os escolares na segmentação dos sons. Em cada sessão foram fornecidas sete palavras.
8. Subtração de fonemas: foram apresentadas às escolares seis palavras para que retirassem o fonema final e, em seguida, seis palavras para que retirassem o fonema inicial.
9. Substituição de fonemas: foi apresentada uma palavra oralmente e solicitado aos escolares que retirassem o fonema inicial e o substituíssem por outro, formando, assim, uma nova palavra. Em cada sessão foram fornecidas sete palavras aos escolares.
10. Transposição de fonemas: foi solicitado aos escolares que falassem as palavras em ordem inversa da apresentada para formar novas palavras.

O aluno deste estudo foi submetido às avaliações de pré-testagem e pós-testagem. A coleta de dados foi realizada na própria escola, pela pesquisadora, individualmente, em uma sala designada pela direção.

A aplicação dos procedimentos foi iniciada em fevereiro de 2016 e encerrada em maio do mesmo ano. O escolar foi submetido a duas sessões para a aplicação dos procedimentos de pré e pós-testagem com duração de 60 minutos, frequentou o



programa duas vezes por semana no período regular de aula, sendo que cada sessão teve a duração de 60 minutos, totalizando 24 sessões terapêuticas.

A análise estatística foi realizada baseando-se no número de acertos apresentados pelo escolar.

Resultados

Para melhor apresentação dos resultados, os dados serão agrupados de acordo com as habilidades avaliadas no Teste Desempenho Cognitivo-Linguístico: leitura, consciência fonológica, processamento auditivo, velocidade de processamento e processamento visual.

Os dados referentes à comparação de desempenho do escolar nos momentos pré e pós-testagem para as habilidades de leitura e consciência fonológica do Teste Desempenho Cognitivo-Linguístico estão descritos na Tabela 1.

Tabela 1 - Desempenho quanto a habilidade de leitura e consciência fonológica no teste de desempenho cognitivo linguístico

| | | |
|------------------------|---------------------------------------|--------------------------|
| Habilidade de Leitura | Reconhecimento do alfabeto | Pré: Nenhum |
| | | Pós: Todos |
| | Leitura de palavras | Pré: 15 acertos – 57'32" |
| | | Pós: 57 acertos – 28' |
| | Leitura de não palavras | Pré: 6 acertos – 1'45" |
| | | Pós: 12 acertos – 1'33" |
| | Leitura lida corretamente em 1 minuto | Pré: 4 |
| | | Pós: 12 |
| Consciência Fonológica | Aliteração | Pré: 3 acertos – 3' |
| | | Pós: 9 acertos – 1'22" |
| | Rima | Pré: 16 acertos – 8' |
| | | Pós: 20 acertos – 4' |

Fonte: Próprio autor

Observou-se que o escolar apresentou diferença em situações de pré e pós-testagem para as provas de acesso à habilidade de leitura. Houve aumento nos acertos na leitura de palavras e não palavras e diminuição do tempo de leitura,



evidenciando que o escolar submetido ao programa de remediação apresentou melhora nesta habilidade. O mesmo ocorreu em situação de pré e pós-testagem quanto à habilidade de consciência fonológica (aliteração e rima).

O desempenho do escolar em situações de pré e pós-testagem para habilidades de processamento auditivo e velocidade de processamento do Teste Desempenho Cognitivo-Linguístico são comparados na Tabela 2.

Tabela 2 - Desempenho do escolar quanto à habilidade de processamento auditivo e velocidade de processamento do Teste Desempenho Cognitivo – linguístico Pré e pós testagem:

| | | |
|--------------------------------------|---------------------------------------|-----------------------|
| Habilidade de Processamento Auditivo | Discriminação de sons | Pré: 6 acertos |
| | | Pós: 19 acertos |
| | Reprodução de palavras | Pré: 2 acertos |
| | | Pós: 3 acertos |
| | Reprodução de não palavras | Pré: 2 acertos |
| | | Pós: 8 acertos |
| | Memória Direta de dígitos | Pré: 3 dígitos |
| | | Pós: 5 dígitos |
| Memória indireta de dígitos | Pré: 4 dígitos | |
| | Pós: 5 dígitos | |
| Ritmo | Pré: 4 acertos | |
| | Pós: 6 acertos | |
| Velocidade de Processamento | Nomeação automática rápida de figuras | Pré: 1' 5" com 1 erro |
| | | Pós: 44" sem erro |
| | Nomeação automática rápida de números | Pré: 1'30" com 1 erro |
| | | Pós: 1'04" sem erro |

Fonte: Próprio autor

Observou-se diferença na prova de memória direta, quando comparadas as situações de pré e pós-testagem. Quanto à velocidade de processamento, houve



diferença entre as situações de pré e pós-testagem dos escores obtidos pelo estudante para nomeação automática rápida de figuras e de dígitos, com redução do tempo de nomeação.

As informações sobre o desempenho dos escolares nas habilidades de processamento visual do Teste Desempenho Cognitivo-Linguístico encontram-se na Tabela 3.

Tabela 3: Desempenho do escolar quanto à habilidade de processamento visual no Teste Desempenho Cognitivo – linguístico Pré e pós testagem:

| | | |
|------------------------------------|-----------------|--------------|
| Habilidade de Processamento Visual | Cópia de formas | Pré: 1 erro |
| | | Pós: correta |

Fonte: Próprio autor

Os escores obtidos pelo estudante, foi diferente em situações de pré e pós-testagem nas provas de acesso ao processamento visual (cópia de formas). Houve aumento no número de acertos nestas provas.

A comparação do desempenho do escolar quanto à leitura e compreensão de textos, em situações de pré e pós-testagem, são apresentados na Tabela 4.

Tabela 4: Desempenho do escolar quanto à habilidade de leitura e compreensão de textos Pré e pós testagem:

| | | |
|--|------------------------|---------------------|
| e Habilidade de leitura e compreensão de textos | Exatidão de leitura | Pré: silábica |
| | | Pós: alfabética |
| | Tempo total de leitura | Pré: 4'39' |
| | | Pós: 2'51'' |
| | Velocidade de leitura | Pré: lenta |
| | | Pós: normal |
| | Compreensão de leitura | Pré: não apresentou |
| | | Pós: adequada |

Fonte: Próprio autor



Quanto ao estudante, observa-se que na situação de pós-testagem houve aumento do número de palavras lidas corretamente, menor tempo e maior velocidade de leitura e melhora na habilidade de compreensão do texto, com diferença em relação à situação de pré-testagem. Nos pós testagem o escolar realizou o ditado com poucos erros ortográficos. Estes resultados demonstram que a melhora na compreensão do estudante se deve ao Programa de Remediação.

Discussão

A análise dos resultados revela a diferença de desempenho do participante nas habilidades de leitura, consciência fonológica, processamento auditivo, visual e velocidade de processamento, avaliados por meio das provas do Teste de Desempenho Cognitivo-Linguístico. Estes resultados corroboram estudos que apontam que as dificuldades dos maus leitores, estão relacionadas principalmente ao processamento fonológico, que inclui a consciência fonológica, a discriminação e memória auditiva, o acesso à recuperação de informações fonológicas e a memória de trabalho fonológica (CHARD, 2008; GIANGIACOMO, NAVAS; 2008, CONRAD LEVY, 2007).

O participante apresentou desempenho “abaixo” do esperado para a sua idade, em relação às habilidades de consciência fonológica, habilidades do processamento auditivo (repetição de palavras e de pseudopalavras), memória direta e indireta para dígitos, evidenciando a presença de déficits fonológicos.

A habilidade de reconhecer um padrão de letras como uma unidade dentro de palavras é importante para a leitura fluente (CONRAD, LEVY, 2007). Essa habilidade está baseada nas representações da memória previamente estabelecidas de padrões de letras comuns e pode ser prejudicada se houver um déficit na velocidade de nomeação. Estes déficits estão relacionados à dificuldade em acessar e reter informações fonológicas na memória de longo prazo (BRETHERTON, HOLMES, 2003).

Os resultados demonstram que os escolares apresentaram desempenho inferior situação de pré-testagem nas provas de nomeação automática rápida de dígitos e figuras. Tais achados estão em conformidade com a literatura, que aponta a presença de alteração na memória auditiva (BILLARD, et al, 2008), consciência



fonológica e nomeação rápida em crianças com dificuldades de aprendizagem, quando comparadas a crianças sem dificuldade (FURBETA; FELIPPE, 2005).

Observando os resultados quanto à habilidade de leitura em situações de pré e pós-testagem, foi observada diferença para leitura de palavras, leitura de não-palavras e palavras lidas corretamente em um minuto. Houve aumento na média de acertos e diminuição do tempo de leitura em situação de pós-testagem. Esses resultados tem relação direta dos achados de estudo que descreve o aumento do desempenho de crianças na leitura de palavras e pseudopalavras após a aplicação de um procedimento terapêutico que abrangeu consciência fonológica e ensino explícito da correspondência grafema-fonema (AARON, 2008).

No presente estudo, a influência do programa de remediação no progresso da leitura do escolar com dificuldade também foi evidenciada pela diferença da exatidão e velocidade de leitura, sendo que o estudante apresentou diferença entre as situações de pré e pós-testagem para a compreensão. Estes resultados concordam com os achados de estudo em que após a participação em intervenções que focalizaram a consciência fonológica, as crianças demonstraram habilidades superiores no pós-teste de leitura de não-palavras e tarefas de compreensão (LANDRY, 2006).

Os resultados deste estudo também corroboram pesquisa que relacionou a melhora no reconhecimento de palavras com a melhora na compreensão (AARON, 2008). O estudante apresentou diferença entre as situações de pré e a pós-testagem nas provas de leitura de palavras e número de palavras lidas corretamente em um minuto, demonstrando melhora na habilidade de decodificação após o programa de intervenção, assim como na prova de compreensão de textos.

A literatura aponta que a decodificação eficiente alivia a carga cognitiva, permitindo que mais atenção seja direcionada à compreensão (SHAPIRO, SOLARI, PETSCHER, 2008).

Além disso, refere-se que a compreensão da leitura é feita com base na memória de trabalho (GINDRI, KESKE-SOARES, 2007).

Neste estudo, o estudante com dificuldade de leitura apresentou diferença nas situações de pré e pós-testagem referente aos escores obtidos para nomeação automática rápida de figuras e de dígitos, indicando melhora na memória de trabalho após o programa de intervenção, além de melhora na habilidade de compreensão.



Nossos resultados revelam que o estudante apresentou desempenho crescente no decorrer das sessões nas tarefas de reconhecimento do alfabeto, síntese fonêmica, segmentação fonêmica, substituição de fonemas e transposição fonêmica. De acordo com os estudos realizados por Graig (2003), Cárnio e Santos (2005), os estudantes apresentam baixo rendimento nas provas que envolvem manipulação fonêmica, isso ocorre porque a soletração é uma habilidade que envolve a segmentação fonêmica da palavra falada, ou seja, a relação grafema-fonema, sendo esta uma habilidade que se desenvolve em estágios mais avançados de alfabetização, o que sugere que desempenho inferior dos estudantes nessas atividades aponta para uma relação de interferência mútua entre as habilidades de consciência fonológica e letramento, trabalhadas no decorrer das sessões. Com relação às tarefas silábicas e fonêmicas, foi observado, em nossos resultados, que o desempenho tanto nas tarefas silábicas como nas fonêmicas tornaram-se superiores no decorrer das sessões, sugerindo uma relação de reciprocidade entre o aprendizado da linguagem escrita e as habilidades fonológicas (PUOLAKANAHO, 2007; RYDER; TUNMER; GREANEY, 2008).

3 CONCLUSÃO

Pode-se concluir que o Programa de Remediação Fonológica é eficaz para melhora no desempenho de estudante com dificuldades de aprendizagem quanto às habilidades de leitura, processamento auditivo, visual e velocidade de processamento e compreensão de leitura. Os resultados apontam para a necessidade da utilização de instrumentos de intervenção que tenham base na estrutura do sistema de escrita do português brasileiro. Somente por meio do ensino explícito das regras de conversão fonografêmicas associado às práticas de leitura e compreensão de texto em situações de sala de aula será possível minimizar o número de escolares com dificuldades de aprendizagem por falta de ensino sistematizado e centrado no princípio alfabético da língua portuguesa.



REFERÊNCIAS

- AARON, P.G. et al. Diagnosis and treatment of reading disabilities based on the component model of reading: an alternative to the discrepancy model of LD. **J Learn Disabil.** 2008;41(1):67-84.
- BILLARD, C. et al. Étude des facteurs liés aux difficultés d'apprentissage de la lecture. A partir d'un échantillon de 1062 enfants de seconde année d'école élémentaire. **Arch Pediatr.** 2008;15(6):1058-67.
- BRETHERTON, L.; HOLMES, V.M. The relationship between auditory temporal processing, phonemic awareness, and reading disability. **J Exp Child Psychol.** 2003;84(3):218-43.
- CÁRNIO, M. S.; SANTOS, D. Evolução da consciência fonológica em alunos de ensino fundamental. **Pró-Fono Revista de Atualização Científica. Barueri (SP)**, v. 17, n. 2, p.195-200, mai. /ago. 2005.
- CAPELLINI, A.S.; SILVA, A.P.C.; Silva, C.; PINHEIRO, F. H. Avaliação e diagnóstico fonoaudiológico nos distúrbios de aprendizagem e dislexias. *In*: ZORZI, J. L.; CAPELLINI, S. A. **Dislexia e outros distúrbios da leitura-escrita**. 2. ed. São José dos Campos: Pulso Editorial; 2009. p. 95-111.
- CAPELLINI, S. A. Distúrbios de aprendizagem versus dislexia. *In*: FERREIRA, L.P.; BEFI-LOPES, D. M., LIMONGI, S.C.O. (Org.). **Tratado de fonoaudiologia**. São Paulo: Roca; 2004. p. 862-76.
- CAPELLINI, S. A. **Eficácia terapêutica do programa de remediação fonológica, programa de remediação com leitura e programa de remediação fonológica e leitura em crianças com dislexia do desenvolvimento**: estudo comparativo (FAPESP - Processo 06/5752-8). 2009. [Relatório de pesquisa].
- CAPELLINI, S. A.; PADULA, Namr; CIASCA, S. M. Desempenho de escolares com distúrbio específico de leitura em programa de remediação. **Pró-Fono.** 2004;16(3):261-74.
- CAPELLINI, S. A; et al. Desempenho cognitivo-linguístico de escolares de 1^a a 4^a séries do ensino público municipal. **Revista Psicopedagogia.** 2007;24(73):30-44.
- CHARD, D.J. et al. Predicting reading success in a multilevel schoolwide reading model: a retrospective analysis. **J Learn Disabil.** 2008: 41(2):174-88.
- CIASCA, S. M.; CAPELLINI, S. A.; TONELLOTO, J.M.F. Distúrbios específicos de aprendizagem. *In*: CIASCA, S.M. **Distúrbios de aprendizagem**: proposta de avaliação interdisciplinar. São Paulo: Casa do Psicólogo; 2003. p. 55-65.
- CONDEMARIN, M.; BLOMQUIST, M. **Dislexia**: manual de leitura corretiva. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas; 2005.



CONRAD, N., LEVY, B. Letter processing and the formation of memory representations in children with naming speed deficits. **Read Writ.** 2007;20(3):201-23.

FURBETA, T.C.; FELIPPE, A.C. Avaliação simplificada do processamento auditivo e dificuldades de leitura-escrita. **Pró-Fono.** 2005;17(1):11-8.

GERSONS-WOFENSBERGER, D.C., WIED, A.D.C.M., RUYSSNEAARS, J.J.M. **Definition and treatment of dyslexia of the health council of the Netherlands. J. Learn. Disab.,** v. 30 , n. 2, p. 209-213, 1997.

GIANGIACOMO, M.C.P.B; NAVAS, A.L.G.P. A influência da memória operacional nas habilidades de compreensão de leitura em escolares de 4ª série. **Rev Soc Bras Fonoaudiol.** 2008: 13 (1):69-74.

Gray A, Mccuthen D. Young readers' use of phonological information: phonological awareness, memory, and comprehension. **J. Learn. Disab.** 2006; 39(4):325-33.

GERMANO, G.D.; CAPELLINI, S.A. Eficácia do programa de remediação auditivo-visual computadorizado em escolares com dislexia. **Pró-Fono R. Atual. Cient.** v.20, n.4, p.237-242, 2008.

GINDRI, G.; KESKE-SOARES, M.; MOTA, H.B. Memória de trabalho, consciência fonológica e hipótese de escrita. **Pró-Fono**,19(3):313-22, 2007.

HAMMIL, D.D. et al. A new definition of learning disabilities. **Journal of Learning Disabilities** 20(2): 109-113, 1988.

HAMMILL, D.D. On defining learning disabilities: an emerging consensus. **Journal of Learning Disabilities**, 23(2): 74-84, 1991.

HATCHER, P.J.; HULME, C., ELLIS, A.W. Ameliorating early reading failure by integrating the teaching of reading and phonological skills: the phonological linkage hypothesis. **Child Dev.** 1994;65 (1):41-57.

LANDRY, S.H. et al. Enhancing early literacy skills for preschool children: bringing a professional development model to scale. **J Learn Disabil.** 2006; 39(4):306-24.

PUOLAKANAHO, A. Very early phonological and language skills: estimating individual risk of reading disability. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, v. 48, n. 9, p.923-931, 2007.

RAMOS, C.S. **Avaliação da leitura em escolares com indicação de dificuldade de leitura e escrita** [dissertação]. São Paulo: Universidade Federal de São Paulo. Escola Paulista de Medicina; 2005.

RYDER, J. F.; TUNMER, W. E.; GREANEY, K. T., Explicit instruction in phonemic awareness and phonemically based decoding skill as an intervention strategy for struggling readers in whole language classrooms. **Read Writ: Interd Journal**, v. 21, p.349-369, 2008.

SHAPIRO, E.S.; SOLARI, E.; PETSCHER, Y. Use of a measure of reading comprehension to enhance prediction on the state high stakes assessment. **Learn Individ Differ.** 2008;18(3):316-28.

SILVA, C., CAPELLINI, S. A. Eficácia do programa de remediação fonológica e leitura no distúrbio de aprendizagem. **Pró-Fono.** 2010;22(2):131-9.

ANEXO -

ALFABETO PRÉ-TESTAGEM

Escreva o alfabeto completo nas linhas abaixo

A-B-C-D-E-F-G-H-I-J-K-L-M-N-O-P

ALFABETO PÓS-TESTAGEM

Escreva o alfabeto completo nas linhas abaixo

A-B-C-D-E-F-G-H-I-J-K-L-M-N-O-P

Q-R-S-T-U-V-W-X-Y-Z

FACULDADE DE AGUDOS – FAAG

**JOSIANY FERREIRA DO NASCIMENTO CORNÉLIO
REGIANE TEIXEIRA DE LAUS**

**EDUCAÇÃO INFANTIL: A IMPORTÂNCIA DA SALA AMBIENTE
BRINQUEDOTECA PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA**

**AGUDOS – SP
2016**

FACULDADE DE AGUDOS – FAAG

**JOSIANY FERREIRA DO NASCIMENTO CORNÉLIO
REGIANE TEIXEIRA DE LAUS**

**EDUCAÇÃO INFANTIL: A IMPORTÂNCIA DA SALA AMBIENTE
BRINQUEDOTECA PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA**

Trabalho de Conclusão de Curso,
apresentado como exigência para
obtenção do título de Licenciatura em
Pedagogia pela Faculdade de Agudos –
SP.

ORIENTADORA: Prof^a Mestranda. Renata
Biem Henrique

**AGUDOS – SP
2016**

**JOSIANY FERREIRA DO NASCIMENTO CORNÉLIO
REGIANE TEIXEIRA DE LAUS**

**EDUCAÇÃO INFANTIL: A IMPORTÂNCIA DA SALA AMBIENTE
BRINQUEDOTECA PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Banca Examinadora do Curso de Pedagogia,
Faculdade de Agudos - FAAG, sob orientação da Profa. Mestranda Renata Biem Henrique.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Orientador: Renata Biem Henrique

Prof. Msc. Antônia Ap. Flores Saggiaro

Prof. Msc. Sandra H. Gramuglia Parré

Agudos, 23 de junho de 2016.

Dedicamos às pessoas importantes em nossas vidas, nossos pais por todo amor e carinho, aos esposos Ricardo e Rodrigo pelo companheirismo, força e incentivo nos momentos decisivos desta jornada.

AGRADECIMENTOS

Primeiro a Deus, por nos proporcionar o dom da vida, sendo Pai presente em todos os momentos.

Agradecemos aos nossos maridos pela compreensão, dedicação, sabedoria, nos momentos em que encontramos dificuldades.

As nossas amigas de classe pelo companheirismo, pelos momentos de alegria e aprendizado.

Em especial a uma querida amiga, que nos emprestou o seu acervo pessoal de livros para a realização dessa pesquisa.

Aos nossos professores que nos fizeram ver e conhecer muito do que não sabíamos e proporcionaram o conhecimento em todas as etapas da faculdade, promovendo nosso crescimento no saber.

Às escolas da Rede Municipal de Ensino de Agudos, por permitirem que realizássemos a pesquisa de campo.

Agradecemos também a nossa orientadora Renata Biem Henrique, pela orientação na elaboração deste trabalho.

“Até aqui o Senhor nos ajudou” (I Samuel 7:12).

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua produção ou a sua construção. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.

Paulo Freire

RESUMO

Este trabalho ressalta a importância do brincar no desenvolvimento infantil, bem como a importância da sala ambiente brinquedoteca, no processo de ensino/ aprendizagem. Dentro deste contexto, o brincar possibilita que a criança resgate o direito de ser “criança”, vivendo em sua essência. O objetivo geral do presente estudo buscou identificar a importância da sala ambiente brinquedoteca no desenvolvimento integral da criança e as intervenções pedagógicas significativas do professor. Com os objetivos específicos, procurou-se destacar a importância do brincar no desenvolvimento integral da criança; enfatizar a importância do olhar pedagógico e as intervenções do professor na brincadeira; verificar se o corpo docente está preparado para a elaboração de aulas com os recursos da sala ambiente brinquedoteca. A metodologia foi de caráter qualitativo, procurando conhecer a opinião dos educadores sobre o brincar e a importância da sala ambiente brinquedoteca para o desenvolvimento infantil. Foi efetuada uma pesquisa de campo em três (03) escolas da Rede Municipal de Ensino, na cidade de Agudos-SP a fim de retratar a realidade e fazer a relação com a teoria estudada. Constatou-se que os professores reconhecem o brincar como um direito da criança, e que as participantes da pesquisa o utilizam como um recurso pedagógico e aplicam no seu dia a dia na escola.

Palavras chave: Brincar. Sala ambiente brinquedoteca. Desenvolvimento. Aprendizagem.

ABSTRACT

This work emphasizes the importance of the act of playing in child development and the importance of the single-purpose room toy library, in the teaching / learning process. Within this context, the act of playing allows the child to rescue the right to be "a child" living in their sheer essence. The general objective of the present study aimed to identify the importance of the single-purpose room toy library in the child's full development and the significant pedagogical interventions of the teacher. On the other hand, with the specific objectives, it was sought to highlight the importance of the act of playing in the full development of the child. Also, to emphasize the importance of the teacher's pedagogical look and the teacher's interventions in the play; check if the teaching staff is prepared for lesson plannings with the resources available in the single-purpose room toy library. The methodology was the qualitative criterion, seeking to know the opinion of educators on the act of playing and the importance of the single-purpose room (toy library), to the child development. A field survey was conducted in three (03) schools in the Municipal Education Network in the city of Agudos-SP, in order to depict the reality and make the relationship with the studied theory. It was found that teachers do recognize the act of playing as a child's right and that the survey participants make the use of it as a teaching resource and apply it in their day-to-day routine at school.

Key word: Act of playing. Single-purpose room (toy library). Development. Learning.

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| INTRODUÇÃO | 9 |
| 1 BRINCAR: ESSÊNCIA DA INFÂNCIA | 11 |
| 1.1 Perspectivas históricas do brincar e da infância | 11 |
| 1.2 Caracterização do brincar, brincadeira, brinquedo e o jogo | 15 |
| 2 DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM INFANTIL | 17 |
| 2.1 O brincar como recurso do desenvolvimento integral da criança – sob os olhares de Piaget, Vygotsky e Wallon..... | 18 |
| 3 O EDUCADOR E O BRINCAR | 24 |
| 3.1 O Papel do professor na brincadeira..... | 25 |
| 4 BRINQUETOCA: CONCEITOS E FUNDAMENTOS | 28 |
| 4.1 O resgate da construção histórica da brinquedoteca | 29 |
| 4.2 Os objetivos da brinquedoteca..... | 33 |
| 4.3 A relevância de um espaço estruturado para a brincadeira | 34 |
| 5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS | 37 |
| 5.1 Tipo de pesquisa..... | 38 |
| 5.2 Local da pesquisa | 38 |
| 5.2.1 Participantes | 39 |
| 5.3 Análise dos dados coletados sobre a importância da sala ambiente (brinquedoteca) no desenvolvimento integral da criança sob o olhar pedagógico dos professores | 39 |
| CONCLUSÃO | 46 |
| REFERÊNCIAS | 48 |
| APÊNDICE | 51 |
| ANEXO | 52 |

INTRODUÇÃO

Vivemos em uma dinâmica social vigente em que a criança não tem liberdade para brincar como antigamente nas ruas, praças e parques, seja por falta de espaço, ou por falta de segurança nos espaços disponíveis. O fato é que as crianças de hoje passaram a brincar menos, pois gastam grande parte de seu tempo na escola, em frente à televisão ou em computadores. Nota-se que a brincadeira voltou-se ao individualismo, muitas crianças brincam sozinhas em suas casas. A partir disso surgiu a importância de se unir o brincar no ambiente escolar com a criação das salas ambiente brinquedoteca.

O presente trabalho ressalta a importância do brincar como uma forma de comunicação e socialização, pois é a brincadeira que favorece o processo de aprendizagem nas crianças, proporcionando a construção gradativa da autonomia, desenvolvendo habilidades, criatividade e proporcionando a interação com o meio e com os outros e assim desenvolvendo, de forma integral, os aspectos físicos, sociais, cognitivos e motores.

A partir deste contexto, o brincar possibilita às crianças criarem regras, resolverem conflitos e hipóteses e, ao mesmo tempo, desenvolverem a capacidade de compreender o outro, fazendo-se também entender e expressarem a sua opinião perante seus pares preparando-se, assim, para a vida em sociedade. Considerando tais apontamentos, este estudo justifica-se pela importância de compreender o brincar e o educar como aspectos inerentes ao processo educativo.

O objetivo geral da presente pesquisa buscou identificar a importância da sala ambiente brinquedoteca no desenvolvimento integral da criança e as intervenções pedagógicas significativas do professor. Com os objetivos específicos, procurou-se destacar a importância do brincar no desenvolvimento integral da criança; enfatizar a importância do olhar pedagógico e as intervenções do professor na brincadeira; verificar se o corpo docente está preparado para a elaboração de aulas com os recursos da sala ambiente brinquedoteca.

Os procedimentos metodológicos são de abordagem qualitativa, devido à diversidade das ações docentes, buscando conhecer a opinião dos educadores sobre o brincar e a aprendizagem na sala ambiente brinquedoteca. Foi desenvolvida

uma Pesquisa de Campo, por se tratar de uma metodologia adequada para investigar a realidade.

Segundo Zanetti (2012 *apud* SILVA E MENEZES 2005) a pesquisa qualitativa considera que há uma relação entre o mundo real e o sujeito que não pode ser traduzida em números. Envolve a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados, sem requerer o uso de métodos ou técnicas estatísticas.

Para aprofundar os estudos foi realizada uma revisão bibliográfica com a intenção de conhecer e explorar o que a literatura destaca sobre o brincar, a sala ambiente brinquedoteca, e o processo de ensino-aprendizagem dentro deste contexto. Foi aplicado um questionário aos professores de três (03) unidades escolares da Rede Municipal de Ensino da cidade de Agudos (SP).

O trabalho foi elaborado em capítulos, os quais abordam toda a essência da pesquisa.

O primeiro capítulo destaca o brincar como sendo a essência da infância, a perspectiva histórica do brincar e da infância e a caracterização do brincar, brincadeira, brinquedo e jogo.

O segundo capítulo ressalta o desenvolvimento e aprendizagem infantil e o brincar como recurso do desenvolvimento integral da criança – sob os olhares de Piaget, Vygotsky e Wallon.

O terceiro capítulo relata o educar e o brincar e o papel do professor na brincadeira.

O quarto capítulo trata sobre a sala ambiente brinquedoteca, os conceitos e fundamentos, o resgate da construção histórica da brinquedoteca, os objetivos da brinquedoteca e a relevância de um espaço estruturado para o brincar.

Já o quinto e último capítulo apresenta os procedimentos metodológicos, tipo de pesquisa, local de pesquisa, participantes e a análise dos dados coletados sobre a importância da sala ambiente brinquedoteca no desenvolvimento integral da criança sob o olhar pedagógico dos professores.

Portanto, o trabalho apresentado propõe explicar a importância do brincar bem como o olhar pedagógico e a mediação do docente proporcionando, dessa forma, o desenvolvimento integral da criança.

1 BRINCAR: ESSÊNCIA DA INFÂNCIA

O brincar é uma linguagem própria da criança, pela qual ela expressa seus sentimentos e a maneira como enxerga o mundo que a cerca. Dessa maneira, no ato de brincar a criança produz sinais, gestos e reproduz o seu cotidiano; a partir daí passa a ser mais autônoma e consegue resolver situações que ela mesma cria e que na vida real não conseguiria resolver.

Wajskop (2005) destaca que “a brincadeira é uma atividade humana na qual as crianças são introduzidas constituindo-se em um modo de assimilar e recriar a experiência sociocultural dos adultos” (WAJSKOP, 2005, p. 25).

Diante disso, o brincar pode ser declarado como a representação e a interpretação das atividades lúdicas pela criança, portanto, é fundamental ter a sensibilidade de constatar e encorajar a sua capacidade criadora. É mister reconhecer que a criança interage com o meio em que vive desde os primeiros períodos de vida, processo este que resulta no seu desenvolvimento.

É na infância que a criança vivencia experiências sobre o mundo que a cerca, estas vivências têm total influência no futuro dos pequenos, definindo vários aspectos de seu desenvolvimento e preparando essa criança para a vida em sociedade.

1.1 Perspectivas históricas do brincar e da infância

O brincar é algo inerente à vida do ser humano. Através do brincar surgem atividades espontâneas, prazerosas e inconscientes, processo este em que a criança se desenvolve de maneira natural.

Segundo Wajskop (2005), desde o início da educação greco-romana, o brincar era considerado um recurso da educação, porém, não tinha valor atribuído, era considerado apenas um passatempo. Nesta época, a criança não era reconhecida como tal perante a sociedade, pois estava inclusa numa faixa etária desprovida de direitos, vivia junto com os adultos, vestia as mesmas roupas, participava de atividades direcionadas aos mais velhos, era considerada como adulto em miniatura, não possuía imagem social; a infância neste período, não tinha importância.

Neste sentido, Ariès (2006) pontua que, nessa sociedade antiga, o trabalho não ocupava tanto tempo do dia, não tinha o valor que lhe é atribuído nos

dias atuais. Por outro lado, os jogos e os divertimentos estendiam-se muito, formavam um dos principais meios de que dispunha uma sociedade para estreitar seus laços coletivos. Esse papel social aparecia com intensidade nas festas sazonais e tradicionais, e as crianças e os jovens participavam de forma igualitária aos adultos.

Após o século XIII ocorreram mudanças significativas com relação à infância, foi neste período que Erasmo de Roterdã (teólogo e humanista neerlandês) propôs que as roupas das crianças fossem diferentes das dos adultos. No século XIX a infância foi reconhecida pela legislação que apresentou uma lei que protegia as crianças da crueldade. Assim, nascia a diferença de obrigações, costumes, jogos e roupas entre crianças e os adultos. Filho (2009 *apud* LEANDRO; COVOLAN, 2010).

Com as mudanças relatadas anteriormente, em prol do bem estar da criança na sociedade, preocupações ligadas à educação e a integridade dos pequenos surgiram; a partir daí as escolas se remodelaram para melhor guiar e ensinar os alunos. Wajskop (2005, p. 20) destaca que “tal evolução foi comandada pela preocupação com a moral, a saúde e bem comum, tendo como alvo a infância, cujo investimento educacional aparecia como uma panaceia de todos os males sociais”.

A partir das ideias de educadores e filósofos como Comenius, Rousseau e Pestalozzi sobre a infância houve uma maior valorização dos pequenos, na qual preconizava uma educação sensitiva, utilizando brinquedos e centrada no entretenimento; iniciou-se, assim, a elaboração dos métodos próprios para a educação infantil. Froebel, Montessori e Decroly foram os primeiros pedagogos da educação pré-escolar a romper com a educação verbal e tradicionalista da época, eles propuseram uma educação sensorial baseada na utilização de jogos e materiais didáticos. (WAJSKOP, 2005)

Neste contexto histórico, ocorreram alterações sociais e culturais, como a independência das mulheres e a introdução das mesmas no mercado de trabalho a partir da Revolução Industrial (conjunto de mudanças que aconteceram na Europa nos séculos XVIII e XIX), razões essas que contribuíram para a criação dos chamados Jardins de Infância, criado por Froebel em 1873 na Alemanha, apesar de já existirem instituições voltadas para o cuidado com as crianças pequenas, a Creche, fundada em 1767 pelo padre Oberlin na França.

De acordo com Kuhlmann (1998), no início os Jardins de Infância eram destinados aos filhos de famílias ricas e as Creches eram instituições assistenciais,

serviam aos filhos dos trabalhadores. Os Jardins de Infância eram instituições privadas e tinham a influência dos Estados Unidos da América em sua criação; neste ambiente utilizava-se o termo “pedagógico” como uma estratégia de propaganda. Já as Creches tinham como objetivo o “cuidar”, pois os pais precisavam de um local seguro para deixar seus filhos enquanto trabalhavam.

Em consonância com o autor citado anteriormente, na década de 1980, no Brasil, o Ministério da Previdência e Assistência Social sugeriu que as creches e pré-escolas admittissem um novo perfil, expandindo suas ações para uma função pedagógica; através dessa mudança houve a divisão entre “cuidar” e “educar”.

Conforme aponta Antunha (2006), a partir deste momento surgiram discussões sobre a formação do professor para a sua atuação na educação infantil, como também a abertura para a valorização do brincar nesta etapa da educação, “só comer não basta e só amar não basta, podemos acrescentar: é preciso brincar também”. (ANTUNHA, 2006, p. 56)

Nesta mesma concepção, a Constituição Federal de 1988 reiterou as ideias que transpuseram o âmbito educacional no Brasil, afirmando a relevância da fase vivida na infância, corroborando quanto à assistência, cuidados e direitos da criança, o que pode ser contemplado no texto da legislação a seguir:

Art. 6º 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.

Art. 227 É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1988)

Diante da referida Lei, foi reconhecido o direito da criança em prol do seu desenvolvimento social em lugares adequados e acima de tudo a salvaguardar a infância.

Neste contexto, em 1990 foi implantada a Lei 8.069/90 do Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), que reafirmou a posição assumida pela Constituição Federal.

Segundo o ECA (1990):

Art. 3º 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.

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Parágrafo único. A garantia de prioridade compreende:

- a) primazia de receber proteção e socorro em quaisquer circunstâncias;
- b) precedência de atendimento nos serviços públicos ou de relevância pública;
- c) preferência na formulação e na execução das políticas sociais públicas;
- d) destinação privilegiada de recursos públicos nas áreas relacionadas com a proteção à infância e à juventude.

Art. 15. A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis. (BRASIL, 1990)

Concomitante ao texto apresentado, a sociedade obteve uma nova visão sobre a infância a partir de mudanças significativas ligadas ao comportamento social e aos valores sociais, que inspiraram a forma de vida das crianças.

Sob essa concepção no ano de 1996 foi promulgada a Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que estabeleceu a Educação Infantil como etapa da Educação Básica, dessa forma, a criança passou a ter direitos. Em 2005, houve alterações na referida Lei, de acordo com o Conselho Nacional de Educação; a resolução nº 3 de 03 de agosto de 2005 define normas nacionais do Ensino fundamental para 09 anos e organiza a Etapa de Ensino da Educação Infantil de 0 a 5 anos. (BRASIL, 2010)

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30. A educação infantil será oferecida em:

I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II - pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade. (BRASIL, 2010)

No ano de 1998 o Ministério da Educação e Cultura (MEC), elaborou um documento que teve como foco orientar a atividade a ser desenvolvida na Educação Infantil, sendo eles, os Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil (RCNEI).

O educar, o cuidar e o brincar estão interligados, sendo que o **educar**

favorece situações de aprendizagens, brincadeiras e cuidados, norteando de forma integrada e contribuindo para o desenvolvimento das capacidades infantis. O **cuidar** é compreender como ajudar o outro a se desenvolver como ser humano, significa valorizar e ajudar a desenvolver capacidade, para tanto é preciso, antes de tudo, estar comprometido com o outro, com sua singularidade, ser solidário com suas necessidades, confiar em suas capacidades. O **brincar** pode ser entendido como a oficina do pensamento infantil formado por linguagem simbólica e, como suporte, utiliza os brinquedos como ferramenta para a construção da aprendizagem. (RCNEI, 1998)

De acordo com Friedmann (2006):

O brincar traz de volta a alma da nossa criança: no ato de brincar, o ser humano se mostra na sua essência, sem sabê-lo, de forma inconsciente. O brincante troca, socializa, coopera e compete, ganha e perde. Emociona-se, grita, chora, ri, perde a paciência, fica ansioso, aliviado. Erra, acerta. Põe em jogo seu corpo inteiro: suas habilidades motoras e de movimento veem-se desafiadas. No brincar, o ser humano imita, medita, sonha, imagina. Seus desejos e seus medos transformam-se, naquele segundo, em realidade. O brincar descortina um mundo possível e imaginário para os brincantes. O brincar convida a ser eu mesmo. (FRIEDMANN, 2006, p. 39-40)

Com base nas informações acima e a valorização dada à criança, o brincar é elemento fundamental para o desenvolvimento infantil. Porém, é necessário aperfeiçoar o conhecimento sobre essa fase da vida e seus processos, estabelecendo as práticas pedagógicas que potencializem as habilidades e capacidades da criança.

1.2 Caracterização do brincar, brincadeira, brinquedo e o jogo

Brincar é um importante recurso pedagógico, por meio dele a criança assume outras personalidades acima de sua idade, ele estimula o desenvolvimento cognitivo, a motricidade, a socialização, a comunicação, a afetividade e atua no processo de construção do conhecimento, é no ato de brincar que a criança se descobre e vivencia aprendizagens de maneira lúdica, portanto, o brincar é de suma importância para a saúde física, emocional e intelectual da criança.

Assim, o **brincar** é inerente à infância, dessa forma o RCNEI (1998) aborda que:

Brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. O fato de a criança, desde muito cedo, poder se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde representar determinado papel na brincadeira faz com que ela desenvolva sua imaginação. Nas brincadeiras as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais. (RCNEI, 1998, p. 22)

Já a **brincadeira** é o ato ou ação de brincar, ela propicia para a criança conhecimento de si e o processo de socialização por meio do contato com outras crianças. Contudo, a brincadeira é uma atividade que pode ser realizada individualmente ou em grupo, a criança é responsável pelas suas ações durante a brincadeira, podendo modificá-la ou ausentar-se quando desejar, criando e recriando situações. Dessa forma, a brincadeira manifesta-se de forma cultural, social e histórica, integrando a vida das pessoas. Hall (1882 *apud* FRIEDMANN, 2006, p. 35) diz que: “a brincadeira reflete o decurso da evolução do homem, desde a pré-história até o momento presente. É como se a história da raça humana fosse recapitulada por cada criança, cada vez que ela brinca”.

É relevante especificar que brincadeira e **brinquedo** possuem atribuições diferentes que não devem ser confundidas, conforme Brougère (2006, p. 13) “o brinquedo, em contrapartida não parece ser definido por uma função precisa: trata-se, antes de tudo, de um objeto que a criança manipula livremente, sem estar condicionado às regras ou a princípios de utilização de outra natureza”.

Sendo assim, o brinquedo é um objeto que estimula a criança a brincar, sendo uma ferramenta para a brincadeira, oportunizando a criatividade, estimulando a curiosidade, autonomia, desenvolvendo o pensamento, a linguagem, e a concentração, portanto o brinquedo tem papel de suma importância no desenvolvimento infantil, sua função assume inúmeras dimensões diante das muitas possibilidades da brincadeira, diante dele a criança é convidada a brincar.

Brougère (2006) comenta que:

O brinquedo é, assim, um fornecedor de representações manipuláveis de imagem com volume: está aí, sem dúvida, a grande originalidade e especificidade do brinquedo que é trazer a terceira dimensão para o mundo da representação. É claro que essa imagem manipulável deve ser adaptada à criança tanto no que diz respeito ao seu conteúdo quanto na sua forma,

para ser verdadeiramente reconhecida como brinquedo. (BROUGÈRE, 2006, p. 14)

Neste contexto, é indispensável destacar também o **jogo**. O jogo é uma atividade física ou intelectual que integra um sistema de regras e que define um indivíduo vencedor o outro perdedor, podendo este ser utilizado para fins educacionais.

Para tanto, Rousseau (1761 *apud* FRIEDMANN, 2006, p. 34) relata que:

O jogo tem valor educativo, na medida em que alia o prazer à condição de uma livre aprovação e de uma submissão autônoma às regras... O valor do jogo tem implicações políticas e morais, indo bem além da simples distração... O jogo passa a ser associado à formação do ser humano em sua plenitude. (ROUSSEAU, 1761 *apud* FRIEDMANN, 2006, p. 34)

É através do jogo que as atitudes das crianças se desenvolvem, pois ele consiste em uma situação do aprender. Quando uma criança joga, ela participa de maneira intensa, argumentando, tomando decisões, compartilhando experiências, observando e organizando opiniões, aprendendo a esperar, respeitar, se concentrar, e o mais importante que é saber lidar com o sentimento de ganhar e perder.

Contudo, o jogo, o brinquedo e a brincadeira são a base do brincar e ferramentas para mundo infantil, pois é por meio deles que a criança constrói seu mundo e, muitas vezes, representa situações familiares, educacionais ou ainda situações do seu imaginário.

2 DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM INFANTIL

O desenvolvimento do indivíduo, no decorrer da vida, acontece de acordo com a evolução gradativa do seu crescimento, sendo ele, físico, cognitivo, social e emocional. Este desenvolvimento, por sua vez, será reflexo da herança

genética como também das habilidades adquiridas no cotidiano, na escola e ao longo de sua existência.

Segundo Maranhão (2007), é preciso levar em consideração que “o aprendizado da criança começa muito antes de iniciar o período de escolarização, podemos dizer que as situações de aprendizado teriam sempre uma história anterior”. (MARANHÃO, 2007, p.32)

A aprendizagem é uma sequência que acontece desde a mais nova infância até a senilidade. Habitualmente a criança adquire habilidade ao sentar; engatinhar; andar e a falar, são assimilações básicas de acordo com o nível do seu desenvolvimento. Quando adulto, o indivíduo adquire a capacidade relacionada a alguma atividade que lhe traga satisfação, garantindo assim o seu sustento.

Sendo assim, no decorrer da vida as pessoas estão em constante processo de aprendizagem, melhorando cada vez mais as suas capacidades e compreendendo melhor o mundo à sua volta. Conforme Vygotsky (1991 *apud* MARANHÃO, 2007, p.33) “A aprendizagem e o desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança”.

Neste contexto, o desenvolvimento infantil é um processo que deve ser acompanhado em todos os aspectos, sendo necessário que a criança seja estimulada para potencializar as suas habilidades física, cognitiva, social e emocional, respeitando seus limites e seu nível de aprendizagem.

2.1 O brincar como recurso do desenvolvimento integral da criança – sob os olhares de Piaget, Vygotsky e Wallon

O brincar é uma das formas mais comuns do comportamento humano, pois é na brincadeira que a criança pode viver desafios para além de seu comportamento diário, levantando hipóteses e saídas para situações que a realidade lhe impõe, não existe brincadeira sem aprendizagem, pois é no ato de brincar que toda criança se apropria da realidade imediata, atribuindo-lhe significado. Deste modo, brincar é aprender, porque é na brincadeira que está a base de aprendizagens posteriores que possibilitarão o desenvolvimento da autonomia.

O brincar é uma necessidade de qualquer criança e está inserido em todas as fases da vida, deve ser visto como instrumento que fortalece o ensino e

aprendizagem e o desenvolvimento, sendo assim, é necessário ter um olhar diferenciado para esse brincar.

De acordo com o RCNEI (1998):

A brincadeira é uma linguagem infantil que mantém um vínculo essencial com aquilo que é o “não-brincar”. Se a brincadeira é uma ação que ocorre no plano da imaginação isto implica que aquele que brinca tenha o domínio da linguagem simbólica. Isto quer dizer que é preciso haver consciência da diferença existente entre a brincadeira e a realidade imediata que lhe forneceu conteúdo para realizar-se. Nesse sentido, para brincar é preciso apropriar-se de elementos da realidade imediata de tal forma a atribuir-lhes novos significados. Essa peculiaridade da brincadeira ocorre por meio da articulação entre a imaginação e a imitação da realidade. Toda brincadeira é uma imitação transformada, no plano das emoções e das ideias, de uma realidade anteriormente vivenciada. (RCNEI, 1998, p. 27).

Existe uma preocupação em relação à educação dos pequenos; os pais e os educadores buscam uma maneira de formar um indivíduo responsável, autônomo e que seja capaz de resolver problemas do seu cotidiano, conseqüentemente o brincar é um grande aliado do desenvolvimento infantil, ao brincar a criança vivencia a realidade de sua vida aprendendo a conhecer, conviver, a fazer e a ser.

Por meio da brincadeira as crianças vão além da realidade, ou seja, vivenciam um mundo imaginário, no qual são autoras de suas ações, reinventando o seu cotidiano. Segundo Piaget (1971 *apud* MARANHÃO, 2007, p. 17) “o brinquedo estimula a representação da realidade; ao representá-la ela estará vivendo algo ou alguma situação remota ou irreal naquele momento”.

De acordo com o Piaget o brincar possui diversas características conforme o desenvolvimento das estruturas mentais, sendo elas:

- ✓ Até os dois anos fase Sensório-Motora: Nesta fase ocorrem os chamados jogos de exercício, a criança brinca e interage com o mundo. Pois ela adquire competências motoras e potencializa a sua autonomia, descobre o seu corpo por meio dos sentidos, sendo ele seu primeiro brinquedo. Esses jogos são uma característica dessa fase, com o início da fala os jogos de exercício desaparecem.

Diante do exposto Almeida (1998 *apud* MARANHÃO 2007) pontua que:

Os jogos de exercício, que a primeira vista parece ser apenas a repetição mecânica de gestos automáticos, caracterizam para os bebês os efeitos esperados, isto é, a criança age para ver o que sua ação vai produzir, sem

que por isso se trate de uma ação exploratória. O efeito é buscado pelo efeito naquilo que ele tem justamente de comum: a criança toca e empurra, desloca e amontoa, justapõe e superpõe “para ver o que vai dar”. Portanto desde o início introduz na atividade lúdica da criança uma dimensão de risco e de gratuidade em que o prazer da surpresa opõe-se à curiosidade satisfeita. (ALMEIDA, 1998 *apud* MARANHÃO, 2007, p. 20-21)

Neste sentido, são relevantes os estímulos enviados ao cérebro dos pequenos, sendo de grande importância a presença de um adulto, pois, por meio dele ocorrerá o desenvolvimento do bebê e a sua conexão com o meio, criando laços de afetividade e constituindo uma relação lúdica da criança com o mundo. (MARANHÃO, 2007)

- ✓ De dois a sete anos período Pré-Operacional: Este período tem como característica o simbolismo sendo essa simbologia fundamental nas brincadeiras, ou seja, a criança começa a usar processos de imitação, começa a assimilar o que percebe no seu ambiente. Neste período a brincadeira do faz de conta, das histórias, dos fantoches, tem grande relevância, já que a criança é capaz de produzir imagens mentais, e a linguagem permite o uso de símbolos para substituir os objetos. Ainda neste período as crianças permanecem egocêntricas vendo o mundo a sua maneira.

Para tanto, Maranhão (2007) diz que:

A capacidade de trabalhar com símbolos é denominada função semiótica. Através de brincadeiras, jogos a criança desenvolverá essa função naturalmente. Ao brincar de pentear o cabelo da mamãe, ou da sua boneca, sem estar com o pente nas mãos, a criança estará criando símbolos de ação. Nesta fase, a aquisição da linguagem é o mais importante sistema de símbolos adquiridos pela criança. (MARANHÃO, 2007, p. 23)

Dessa forma o jogo simbólico oportuniza à criança o entendimento dos papéis sociais que fazem parte de sua cultura sendo eles: papel de pai, mãe, filho, professor, etc.

- ✓ A partir de sete anos de idade é o período Operacional Concreto: Este período é denominado como estágio prático do pensamento, no qual ocorre a sistematização do conhecimento da criança, é neste momento que as práticas esportivas passam a ter significado para elas. Portanto, as brincadeiras e jogos de

regras são importantes meios para o desenvolvimento de tomada de decisões, sendo assim a criança aprende a seguir regras, experimenta formas de comportamento e se socializa. Brincando com outras crianças formam seus pares, reconhecendo o outro como sujeito também em ação.

Maranhão (2007) ressalta:

As brincadeiras, nessa fase, devem ter sempre objetivo da interação social: os jogos com regras devem ter prioridade. Com os jogos ela vai aprender a relacionar-se e aceitar as regras para convivência. Com ajuda dos jogos a criança aprende a respeitar os outros colegas. A aprendizagem dessas regras é realizada de forma concreta. (MARANHÃO, 2007, p. 27)

Sendo a infância o período das brincadeiras, por meio dela a criança realiza seus interesses, desejos e necessidades. Nesta passagem ela reflete, ordena, desorganiza, destrói e reconstrói o mundo; a brincadeira é inseparável da criança, é um meio efetivo de desenvolver a aprendizagem. Assim como as necessidades básicas do ser humano são imprescindíveis para o desenvolvimento, o brincar pode também ser considerado como uma necessidade básica, uma vez que para sustentar o equilíbrio com o mundo a criança brinca.

Maranhão (2007) relata que Vygotsky (1998):

Entende a brincadeira como uma atividade social da criança e através desta a brincadeira adquire elementos imprescindíveis para a construção de sua personalidade e para compreender a realidade da qual faz parte. Ele apresenta a concepção da brincadeira como sendo um processo e uma atividade social infantil. (MARANHÃO, 2007, p. 30)

É no ato de brincar que a criança reproduz acontecimentos ocorridos em seu mundo real, os quais, pela imaginação e pelo faz de conta, são recriados e isto acontece por meio da ligação de experiências passadas e novas, de acordo com suas afeições, necessidades, desejos e paixões. Estas ações são fundamentais para a atividade criadora do homem, constituindo as relações sociais.

O brincar é o mesmo que aprender, pois possibilita um espaço para refletir, estimula o raciocínio, a criatividade, a interação com o outro e com o meio, sendo assim, a criança adquire conhecimento, o qual proporciona o desenvolvimento das suas habilidades. Desta forma, a aprendizagem é inerente ao desenvolvimento.

O brinquedo cria na criança no ato da brincadeira uma zona de desenvolvimento proximal, ou seja, é a distância entre o nível de desenvolvimento real que se costuma determinar por meio da solução independente de problema já conquistada pela criança e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problema sob a orientação de um adulto ou com a colaboração de um amigo. O nível de desenvolvimento real relaciona-se a tudo aquilo que a criança já concretizou, e que faz relações sozinhas sem a interferência de um adulto. A zona de desenvolvimento proximal abarca os processos mentais que ainda estão em construção na criança. (VYGOTSKY, 1984 *apud* OLIVEIRA, 2002)

É necessário ter conhecimento sobre o nível de desenvolvimento da criança, bem como o seu jeito de viver e entender o mundo, pois na brincadeira a criança representa sua realidade, como no exemplo da brincadeira de faz de conta, na qual, o brinquedo é uma maneira de reviver situações de seu dia a dia.

De acordo com as ideias de Vygotsky (1991 *apud* MARANHÃO 2007):

O brinquedo não é um aspecto predominante da infância, mas é um fator muito importante do desenvolvimento... No brinquedo a ação está subordinada ao significado: já na vida real, obviamente, a ação domina o significado. Portanto, é absolutamente incorreto considerar o brinquedo como um protótipo e forma predominante da atividade do dia-a-dia da criança. (VYGOTSKY, 1991 *apud* MARANHÃO, 2007, p. 35)

As crianças progredem por meio de suas próprias brincadeiras e de brincadeiras de outros colegas e adultos, portanto ampliam gradativamente a capacidade de imaginar a riqueza do mundo real e, no faz de conta, tentam entender o mundo dos adultos, conseqüentemente desenvolvem a linguagem e a narrativa neste processo, adquirindo uma melhor compreensão de si e do outro.

É importante retomar que o brincar oportuniza relações sociais entre as crianças revelando o caráter emocional a partir de seu desenrolar, no entanto, a liberdade, a ficção e fantasias mantêm grandes afinidades nas brincadeiras. Essas situações contribuem para o desenvolvimento emocional, pois como o adulto se desenvolve por meio de suas experiências de vida, o desenvolvimento emocional da criança se dá por meio das brincadeiras e da relação com o outro. Diante do exposto, deve-se levar em consideração o desenvolvimento infantil relacionado em seus campos funcionais sendo eles: coordenação motora, cognitivo, afetivo e social.

Já é sabido que o desenvolvimento da criança se dá em ambientes físicos e sociais e que a partir daí constroem a sua personalidade; através dessa construção ocorre a ampliação de duas funções principais: a afetividade e a inteligência. Neste contexto, é preciso salientar com o exemplo de que no início de seu desenvolvimento a criança compartilha de todas as suas experiências com seu parceiro de brincadeiras, no decorrer do tempo ela se individualiza, pois, segundo Wallon, o homem nasce social e vai se individualizando no decorrer do desenvolvimento. (WALLON, 1979 *apud* CARDOSO, 2010)

Ainda, segundo as ideias de Wallon, a palavra infantil é classificada como sinônimo de brincar, uma vez que no período infantil predomina a brincadeira e a criatividade de forma espontânea nas crianças. Sendo assim Wallon classifica o brincar em quatro fases:

- ✓ Jogos Funcionais: São movimentos simples com o corpo, por meio dos sentidos, adquirindo a evolução da motricidade, a criança quando realiza uma ação ela repete buscando prazer através da repetição, exemplo mover os dedos, tocar objetos, produzir ruídos e sons, etc;
- ✓ Jogos de Ficção: É a situação imaginária, ou seja, o “faz de conta”. A criança fará representações, imitando situações do seu cotidiano, exemplo imita os adultos, brinca de imitar a escola, brinca de imitar mamãe, papai, etc.
- ✓ Jogos de aquisição: Quando o bebê se esforça para perceber, entender, imitar os gestos, sons, imagens. A atividade relaciona com a capacidade de olhar, escutar e realizar.
- ✓ Jogos de Fabricação: É quando a criança utiliza o brinquedo para realizar atividades manuais como: criar, juntar, combinar e transformar. Estes jogos são a consequência dos jogos de ficção.

A partir desses jogos, a criança adquire memorização, enumeração, socialização, articulação sensorial entre outras habilidades, sendo importante o papel de um educador/adulto durante as fases do desenvolvimento da criança, intervindo de maneira adequada nas brincadeiras, possibilitando progresso e crescimento. A compreensão é uma simulação que vai da outra pessoa a si mesmo e de si mesmo ao outro. (WALLON, 1979 *apud* CARDOSO, 2010)

Nas ideias de Wallon o brincar e a infância são processos indissociáveis, pois toda atividade infantil deve ser espontânea, sem repressão, sendo o brincar uma ação voluntária. O desenvolvimento da inteligência origina-se da relação das crianças com o meio, da maneira que ela compreende os signos, dessa forma tornando-se participante de seu contexto social; a identidade e autonomia estão relacionadas diretamente com seu desenvolvimento afetivo, motor e cognitivo, oportunizando situações de vivência que promovam momentos de aquisição de valores morais, culturais e éticos.

Já o papel do adulto/educador é necessário em todas as experiências vividas no período da infância, sendo assim, brincar com uma criança não é perder tempo mas sim ganhá-lo, pois estas experiências têm grande valor para a formação do homem. (WALLON, 1981 *apud* FREIRE et al., 2010)

Em suma, o brincar realiza a ligação entre os aspectos motores, cognitivos, afetivos e sociais. Durante a brincadeira a criança compreende o mundo a sua volta, adquirindo experiências, informações, atitudes e valores, contribuindo assim para o processo de formação do conhecimento, com o papel de despertar na criança descoberta e prazer.

3 O EDUCADOR E O BRINCAR

A brincadeira é uma tarefa essencial para as crianças, por isso é de grande relevância refletir o brincar dentro do contexto escolar e, nele, realizar intervenções significativas para que a criança brinque de maneira prazerosa e com qualidade, para que possa adquirir aprendizagem. Neste sentido, o educador tem um

papel indispensável e de total responsabilidade, pois a partir de suas intervenções a criança poderá expressar suas emoções ou reprimi-las.

Segundo Kishimoto (2008) “o educador deve, também, brincar e participar das brincadeiras, demonstrando não só prazer em fazê-lo, mas estimulando as crianças para tais ações”. (KISHIMOTO, 2008, p. 20)

O educador é um mediador neste processo de ensino-aprendizagem que envolve o brincar e seu trabalho deve ser traçado com objetivos que respondam os princípios da educação. Portanto, suas atividades devem ser planejadas e unidas de forma integral com a realidade sociocultural das crianças e seus estágios de desenvolvimento.

3.1 O Papel do professor na brincadeira

A educação é um instrumento de grande importância na construção da aprendizagem, pois a criança amplia suas ideias e conhecimentos. A partir das vivências ela conhece o mundo, sendo capaz de relacionar fatos e obter respostas, é capaz de pensar e entender o mundo que a cerca.

Todo conhecimento por meio da vivência é compreendido pela criança, ou seja, ela absorve as informações relevantes que contribuirão para o desenvolvimento cognitivo.

Sendo assim, o papel do professor de Educação Infantil, no que tange a brincadeira, é indispensável no planejamento, na mediação, na observação, no ato de proporcionar o brincar na escola. O brincar é uma ação educativa para infância e deve ser valorizado nos primeiros anos que a criança frequenta o universo escolar. A participação do professor deve ser ativa, observando ou brincando junto com as crianças para que a brincadeira se complete, favorecendo, assim, o processo de ensino e aprendizagem de forma livre ou dirigida. Diante disso, o professor de Educação Infantil deve reconhecer o brincar como recurso pedagógico.

A intervenção do professor durante a brincadeira deve acontecer de maneira adequada, equilibrada e coerente, não deve inibir a naturalidade da brincadeira e nem ser tão constante que a criança se sinta deixada de lado. O professor deve ser agente participativo, ou seja, um “amigo do brinquedo”,

acompanhando e desfrutando de momentos bem agradáveis que a brincadeira proporciona a todos. Maihack (2012 *apud* FORTUNA 2011)

Neste contexto o RCNEI (1998) aborda que:

Assim, cabe ao professor propiciar situações de conversa, brincadeiras ou de aprendizagens orientadas que garantam a troca entre as crianças, de forma a que possam comunicar-se e expressar-se, demonstrando seus modos de agir, de pensar e de sentir, em um ambiente acolhedor e que propicie a confiança e a autoestima. (RCNEI, 1998, v.1, p.31).

Nota-se, também, que por meio da interação com as brincadeiras e o brinquedo, as crianças potencializam o desenvolvimento da linguagem, pois é dialogando e brincando juntas que se inserem no meio social em que vivem. O brincar faz parte da vida da criança, é nele que sente prazer, vivencia experiências, favorecendo sua imaginação, imitando muitas vezes a vida adulta.

Diante disso Friedmann (2006) destaca que:

A atividade lúdica é decisiva no desenvolvimento da criança porque liberta de situações difíceis. No brincar, as coisas e as ações não são o que aparentam ser; e, em situações imaginárias, a criança começa a agir independentemente do que ela vê e a ser orientada pelo significado da situação. (FRIEDMANN, 2006, p. 33)

Ter o conhecimento da importância do brincar para o desenvolvimento integral da criança é de suma relevância para o professor, sendo assim suas ações em sala de aula devem ser planejadas, proporcionando descobertas, novos conhecimentos e possibilitando às crianças que desenvolvam e ampliem suas novas habilidades.

É mister que a mediação é inerente durante todas as atividades escolares, na brincadeira não é diferente. Sendo assim, o professor torna-se um facilitador do processo de ensino e aprendizagem por meio da mediação. Esta mediação é a linguagem que proporciona a criação ou recriação da relação entre os indivíduos, é a atitude do docente que torna esse processo estimulador ou motivador para que a criança chegue aos seus objetivos. Entretanto, a mediação não é um processo simples, requer uma busca constante do professor que deve procurar atividades que despertem o interesse dos seus alunos, dentre elas a brincadeira, uma importante aliada da aprendizagem.

De acordo com o RCNEI (1998):

Nessa perspectiva, o professor é mediador entre as crianças e os objetos de conhecimento, organizando e propiciando espaços e situações de aprendizagens que articulem os recursos e capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas de cada criança aos seus conhecimentos prévios e aos conteúdos referentes aos diferentes campos de conhecimento humano. Na instituição de educação infantil o professor constitui-se, portanto, no parceiro mais experiente, por excelência, cuja função é propiciar e garantir um ambiente rico, prazeroso, saudável e não discriminatório de experiências educativas e sociais variadas. (RCNEI, 1998, v.1, p.30).

Neste sentido, é importante lembrar que a mediação no brincar requer a utilização de metodologias adequadas à faixa etária das crianças, metodologias que reforcem os valores, estimulem a brincadeira e proporcionem a elas a resolução de problemas, ensinando, assim, a conviverem em um mundo social de forma mais autônoma.

Vale ressaltar que o educador deve ter como base o conhecimento teórico sobre o desenvolvimento infantil e a importância do brincar para que possa executar a brincadeira na prática docente com mais propriedade, visto que de acordo com o seu nível de desenvolvimento, a criança compreende situações de maneiras diferentes. É a partir da observação que o educador vai traçar meios para compreender o processo do brincar e assim fazer as intervenções necessárias como, por exemplo, no princípio, a criança brinca de maneira egocêntrica e espontânea e, após as mediações, torna-se gradativamente mais socializada.

Vygotsky (1988 *apud* KISHIMOTO 2008) aborda que:

Nos primeiros anos de vida, a brincadeira é a atividade predominante e constitui fonte de desenvolvimento ao criar as zonas de desenvolvimento proximal. Ao prover uma situação imaginativa por meio da atividade livre, a criança desenvolve a iniciativa, expressa seus desejos e internaliza as regras sociais. (VYGOTSKY 1988 *apud* KISHIMOTO 2008, p. 43)

Utilizar o brincar como recurso pedagógico requer do professor um olhar diferenciado, pois ele necessitará conciliar os objetivos pedagógicos com os desejos dos alunos, sendo indispensável que encontre o equilíbrio entre realizar a proposta pedagógica e, ao mesmo tempo, consiga contribuir para o desenvolvimento infantil e construção do ser humano mais autônomo e criativo.

4 BRINQUETOCA: CONCEITOS E FUNDAMENTOS

Brinquedoteca é um espaço que oferece condições para a realização de atividades lúdicas. Seu objetivo é proporcionar meios para que a criança explore diversos tipos de brinquedos, podendo criar e recriar situações do seu cotidiano,

compreendendo assim a realidade que a cerca. Esse espaço favorece o desenvolvimento integral da criança, ou seja, o desenvolvimento físico, social, emocional e psíquico.

Neste contexto Cunha (1998) aborda que:

Brinquedoteca é um espaço preparado para estimular a criança a brincar, possibilitando o acesso a uma variedade de brinquedos, dentro de um ambiente especialmente lúdico, é um lugar onde tudo convida a explorar, a sentir, a experimentar. (CUNHA, 1998, p. 40)

A brinquedoteca é o ambiente do faz de conta, cheio de criatividade, fantasias, imaginação, onde a criança demonstra sua afetividade, amizade, e contempla a sua infância.

4.1 O resgate da construção histórica da brinquedoteca

A primeira brinquedoteca surgiu a partir de uma grande crise econômica americana, em Los Angeles nos Estados Unidos em 1934. O dono de uma loja de brinquedos percebeu que algumas crianças estavam furtando suas mercadorias, com isso comunicou ao diretor da escola Municipal o fato ocorrido, ambos concluíram que isto estava acontecendo porque as crianças não tinham com o que brincar. Diante disto, surgiu o serviço comunitário de empréstimo de brinquedos que existe até hoje e é chamado de Los Angeles ToyLoan.

Em 1963, em Estocolmo, na Suécia, surgiu a primeira Ludoteca com o objetivo de empréstimo de brinquedos e também para orientar pais de crianças excepcionais. Esta foi uma ideia oriunda de duas professoras, mães de crianças excepcionais que tinham como filosofia de trabalho o desenvolvimento da aprendizagem por meio do brincar e do brinquedo. Para tanto, era necessário trabalhar com brinquedos adequados às necessidades especiais de cada criança.

Na Inglaterra em 1967 surgiram as Toy Libraries ou Bibliotecas de Brinquedos; era um lugar onde as crianças emprestavam os brinquedos e levavam para casa para poderem brincar. A partir de um congresso realizado em Londres em 1976 o trabalho se intensificou. (CUNHA, 1998)

Segundo Cunha (1998), as brinquedotecas se espalharam pelo mundo, cada qual se identificando no seu contexto; eis alguns exemplos:

| | |
|-----------------------|---|
| África do Sul | Existe Toy Libraries particulares em hospitais, universidades, e uma circulante para estimulação de crianças com necessidades especiais. |
| Argentina | Há algumas Ludotecas e uma Lekotek, de modelo sueco, mantida pelo Citicorp/Citigroup (Banco Americano). |
| Austrália | Tem-se conhecimento de uma grande quantidade de Toy Libraries, sendo algumas unidades móveis em diversos lugares como: comunidades, centros de saúde, escolas, hospitais, bibliotecas públicas e pré-escolas. |
| Bélgica | Alguns registros apontam mais de cem unidades, sendo que 48% surgiram de iniciativas privadas. |
| Canadá | Existiam trezentas unidades Toy Libraries em 1990, a metade era para atendimento de crianças com necessidades especiais. |
| China | Construiu a primeira Brinquedoteca em 1.988. |
| Estados Unidos | Em Los Angeles, o empréstimo de brinquedos iniciado a partir da crise econômica de 1934 continua até os dias de hoje; aproximadamente 300 mil brinquedos por ano. |
| Finlândia | O modelo implantado teve como base o exemplo da Suécia, sendo algumas unidades móveis que atendiam crianças com necessidades especiais. |
| França | O nome usado é Ludothèque. Existem aproximadamente centenas e são associadas à Associação Francesa de Ludotecas que estão ligadas ao Ministério da Educação. |
| Grã-Bretanha | A Associação Inglesa de Toy Libraries tem a ajuda dos governos da Escócia e da Irlanda do Norte. |
| Itália | As Ludotheche têm mais de 50 unidades, e se preocupam com o resgate lúdico e valores humanos. |
| Japão | Existem mais de 368 unidades que são apoiadas por uma fundação. Há também brinquedotecas especializadas para atendimento às crianças com necessidades especiais. |

| | |
|-----------------------------|--|
| Noruega | Em 1990 eram quase duzentas unidades. As Lekoteks fazem parte do atendimento oferecido pelo governo; tem como objetivo orientar as famílias que possuem filhos com necessidades especiais para estimular o seu desenvolvimento. |
| Portugal | As ludotecas funcionam como centro de lazer comunitário, buscando resgatar a cultura lúdica; estão espalhadas em várias cidades e também nas aldeias de Portugal. |
| República da Irlanda | Até 1990 existiam vinte Toy Libraries. O professor Roy MacConkey é conhecido em todo mundo, inclusive pela UNESCO (Organização das Nações Unidas), por desenvolver vídeos e livros sobre brinquedos e também por orientar pais através de cursos que ajudam a enriquecer o brincar dos filhos. |
| Suécia | País onde houve a maior valorização do brinquedo no desenvolvimento infantil. Nos hospitais a melhora significativa das crianças por meio do brincar provocou a criação de uma lei que obrigou todos os hospitais infantis suecos a terem a “terapia pelo brinquedo”, brinquedoteca. |
| Suíça | Em 1990 havia duzentas e sessenta Ludotheks, profissionais e voluntários trabalhavam juntos; são organizações sem fins lucrativos e algumas associadas a algum tipo de entidade beneficente. |

Fonte: autoria própria

Em outros países como a Holanda, as Ilhas Faroé, a Hungria, a Islândia, Índia, Coréia, Tailândia, Israel, Irã, Jordânia, Nova Zelândia e Uruguai as brinquedotecas aos poucos foram surgindo.

No Brasil, em 1973, surgiram as Ludotecas da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), que funcionavam na forma de rodízio de brinquedos entre as crianças, como uma biblioteca circulante. Em 1974 foi realizado um Congresso Nacional de Pediatria no Parque do Anhembi – São Paulo-SP, que contribuiu de forma significativa para o reconhecimento sobre a importância do brincar e do brinquedo no desenvolvimento da criança. Nesta ocasião, a equipe de pediatria

da Suécia apresentou um trabalho sobre a importância do brinquedo na recuperação de crianças hospitalizadas. Havia uma necessidade de criar brinquedos que atendessem alguns objetivos específicos e muitos destes foram inventados na APAE. Já em 1976 no Centro de Orientação no XIV Salão da Criança em São Paulo-SP, foi elaborada uma programação para computadores relacionada a brinquedos onde as crianças respondiam perguntas e suas respostas eram encaminhadas a uma digitadora, e assim o computador emitia um diploma para cada criança. Com isso foi possível identificar o interesse das crianças por diversos tipos de brinquedos de acordo com a sua idade. Em maio de 1978 foi realizada uma exposição destes brinquedos, a maioria feita com sucata. (CUNHA, 1998)

No ano de 1979, foi editado o livro Material pedagógico – Manual de utilização, publicado pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC) e Fundação Nacional de Material Escolar (FENAME). Este material foi apresentado em 1981 em dois volumes no II Congresso Internacional de Brinquedotecas (Toy Libraries International Conference), realizado em Estocolmo – Suécia. Este livro apresentou os brinquedos como recurso para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem.

Na década de 1980 no Brasil, precisamente em 1981, Nylse Helena Silva Cunha criou a Brinquedoteca no Estado de São Paulo, situada no Instituto Indianópolis, a primeira no Brasil. Essa brinquedoteca era diferente das Toy Libraries porque priorizava a brincadeira e não somente o empréstimo de brinquedos, pois era um espaço criado para proporcionar estímulos na criança para que brincasse livremente.

O projeto brinquedoteca terapêutica desenvolvido pela APAE de São Paulo foi outra importante contribuição; com grande infraestrutura e uma equipe de profissionais preparados, iniciou-se em 1989 e continua atendendo até os dias atuais. (CUNHA, 1998)

Em 1984 foi fundada a Associação Brasileira de Brinquedotecas (ABBri) por professores e profissionais da área educacional e, no mesmo ano, foi inaugurada a brinquedoteca da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP) vinculada ao Laboratório de Brinquedos e Materiais Pedagógicos (LABRIMP), que se encontra sob a coordenação da professora Tisuko Morshida Kishimoto, o espaço possui oficina de criação de brinquedos, biblioteca, o museu do brinquedo e uma brinquedoteca.

No decorrer dos anos, a preocupação com o brincar como direito da criança ganhou uma maior proporção e foi se espalhando pelo mundo. Pertencem à Associação Internacional de Brinquedotecas (ITLA – Internacional Toy Libraries Association) os seguintes países: África do Sul, Alemanha, Argentina, Austrália, Áustria, Bélgica, Brasil, Canadá, Chile, China, Colômbia, Coreia, Croácia, Cuba, Dinamarca, Espanha, Estados Unidos, Estônia, França, Gana, Grécia, Holanda, Hungria, Ilhas Seichelas, Índia, Inglaterra, Irlanda, Islândia, Israel, Itália, Jamaica, Japão, Lituânia, Malásia, México, Nigéria, Nova Zelândia, Polônia, Portugal, Romênia, Rússia, San Marino, Suécia, Suíça, Tailândia, Uruguai e Zimbábue. (CUNHA, 2007)

4.2 Os objetivos da brinquedoteca

Cada brinquedoteca retrata o perfil da comunidade onde foi criada, suas características podem ser de acordo com o sistema educacional, social ou cultural. É um espaço de encontro da cultura popular, com a finalidade de resgatar a infância por meio do brincar, cultivando a brincadeira de forma livre, estimulando as habilidades e competências de cada criança e, dessa forma, resultando em um aprendizado espontâneo e prazeroso.

Neste sentido, Delázari (2015) pontua que “a brinquedoteca define-se como um espaço destinado para as crianças realizarem atividades lúdicas com o intuito de se desenvolverem, compartilhar experiências, emoções e aprendizado” (DELAZARI, 2015, p.131).

Embora a variedade de brinquedotecas seja grande, todas possuem o mesmo objetivo, proporcionar atividades lúdicas que favoreçam o desenvolvimento integral da criança, sendo também um lugar de ação educacional. Deve ser um ambiente que estimule a criatividade, organizado de maneira aconchegante e que incentive a brincadeira do faz de conta, oportunizando, assim, o resgate do lúdico.

Para Cunha (2007), é essencial que a brinquedoteca tenha como fio condutor os seguintes objetivos:

- ✓ Proporcionar um espaço onde a criança possa brincar tranquila, sem cobranças e, ao mesmo tempo, sinta que não atrapalha ou perde tempo;

- ✓ Estimular o desenvolvimento de uma vida interior rica e a capacidade de concentrar a atenção;
- ✓ Estimular a operatividade das crianças;
- ✓ Favorecer o equilíbrio emocional;
- ✓ Dar oportunidade à expansão de potencialidades;
- ✓ Desenvolver a inteligência, a criatividade e a sociabilidade;
- ✓ Proporcionar acesso a um número maior de brinquedos, de experiências e de descobertas;
- ✓ Dar oportunidade para que a criança aprenda a jogar e a participar;
- ✓ Incentivar a valorização do brinquedo como atividade geradora de desenvolvimento intelectual, social e emocional;
- ✓ Enriquecer o relacionamento entre as crianças e suas famílias;
- ✓ Valorizar os sentimentos afetivos e cultivar a sensibilidade.

Diante do exposto, percebe-se que a brinquedoteca não foi criada com a finalidade de ser um passatempo, este espaço possui objetivos que, por sua vez, têm certa incumbência na formação do ser humano como, por exemplo, a valorização do brincar.

O brincar é um momento único de cada criança, por meio da brincadeira a criança revela sua personalidade e seu relacionamento com o mundo que a cerca. Nesse momento pode-se observar o seu desenvolvimento, seus anseios, medos, insegurança, raiva, ou seja, analisar suas emoções enquanto brinca.

Cunha (2007) destaca que:

Brincando as crianças liberam sua capacidade de criar e de reinventar o mundo, liberam sua afetividade e têm suas fantasias aceitas e favorecidas, e através do mundo mágico do faz de conta, podem explorar seus próprios limites e partir para a aventura que as levará ao encontro de si mesmas. (CUNHA, 2007, p.8)

Destarte, a brinquedoteca propicia o ambiente do faz de conta sendo ele repleto de fantasia, imaginação, expressões de afeto e contemplação pela infância a tal ponto que a criança se sinta acolhida.

4.3 A relevância de um espaço estruturado para a brincadeira

A brinquedoteca não é um depósito de brinquedos, tem objetivos e estes, por sua vez, estimulam o brincar oferecendo variedades de brinquedos e brincadeiras, para tanto, é necessário um local organizado e aconchegante para atender às crianças.

Segundo Lima; Delmônico (2010) o lugar de acomodação de uma brinquedoteca poderá ser composto por diferentes ambientes, sendo eles simples ou aprimorados, com materiais recicláveis, (sucatas) ou industrializados, comprados prontos. Seus recursos devem ser distribuídos de maneira ordenada e igual para todas as crianças, oferecendo-lhes liberdade, segurança e motivação para brincar expressar e criar, individual ou coletivamente.

De acordo com Bomtempo (1990 *apud* Almeida, 2005) “a brinquedoteca, como o próprio nome diz, é uma instituição que possui um conjunto organizado de brinquedos; ela é para o brinquedo o que a biblioteca é para o livro” (BOMTEMPO, 1990 *apud* ALMEIDA, 2005, p.134).

Para a implantação da brinquedoteca é preciso destacar os objetivos e conhecer a clientela que será atendida, sua localização, seu imóvel, as regras e suas normas de funcionamento, a composição de seu acervo (brinquedos), e o primordial, o profissional que fará a mediação das atividades realizadas.

Para Cunha (2007) o profissional da brinquedoteca deverá ter formação acadêmica, ser comprometido com o desenvolvimento integral da criança, ter sensibilidade para respeitar o tempo de cada uma, entusiasmo, pois o bom humor é fundamental para a atividade lúdica; determinação para manter-se firme nos objetivos a serem cumpridos, competência obtendo atitudes diante das dificuldades. Sendo assim, esse educador descobrirá as necessidades de cada criança e proporcionará a elas a busca pelo conhecimento de mundo por meio do brincar.

Neste contexto, Cunha (2007) afirma que:

De maneira geral, deve ser uma pessoa capaz de rir facilmente, mesmo nos dias mais cansativos; possuir boa capacidade de se comunicar e paciência para lidar com a inquietude das crianças e com as exigências de certos pais. Alguém que tenha disponibilidade afetiva para brincar muitas vezes; que não se apavore com a desordem e encare bem ter que arrumar tudo várias vezes. Acima de tudo, que goste muito de brincar. (CUNHA, 2007, p.75)

Quanto à organização, as brinquedotecas são compostas por diferentes espaços ou “cantos”, que não possuem necessariamente, uma ordem específica; essa estrutura será adequada ao local em que está inserida. Contudo, o espaço deve

oferecer à criança autonomia e, esta, deve ser estimulada constantemente de forma que construa sua independência na execução e escolha de seu brinquedo e brincadeira.

Com base nas ideias de Cunha (2007), seguem alguns exemplos de possíveis “cantos” que compõem uma brinquedoteca.

- ✓ **Canto do faz de conta:** É um espaço que contém móveis infantis como: fogão, bercinho, pia de lavar louças, geladeira, utensílios de cozinha, bonecas, carrinhos, acessórios de médico, maleta de ferramentas, etc;
- ✓ **Canto da leitura:** Este canto é aconchegante possuindo tapete, almofadas, uma variedade de livros, que poderão ser manuseados pelas crianças estimulando o prazer pela leitura;
- ✓ **Canto das invenções:** Neste ambiente as crianças poderão criar brinquedos com sucatas;
- ✓ **Sucatoteca:** Lugar onde são guardados materiais recicláveis, que serão utilizados para o canto das invenções;
- ✓ **Teatrinho:** Área onde existe a criação de histórias e o manuseio de fantoches;
- ✓ **Mesa de atividades:** Em torno delas as crianças poderão se agrupar para realizar jogos ou fazer outra atividade coletiva;
- ✓ **Estantes com brinquedos:** Deverão ser de fácil acesso às crianças, expondo os brinquedos;
- ✓ **Oficina:** Para a restauração ou construção de brinquedos;
- ✓ **Acervo:** Local onde são organizados os jogos de raciocínio lógico e regras à disposição das crianças.

É essencial ressaltar que os brinquedos precisam motivar, despertar e atender às necessidades e interesses da criança, sendo compatível com a sua faixa etária e seu estágio de desenvolvimento, evitando brinquedos que estimulem a violência e situações eróticas.

5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente trabalho apresenta uma pesquisa qualitativa e bibliográfica, com base em livros e artigos científicos referentes à área em questão, nos quais buscou-se aprofundamento teórico com o intuito de oferecer contribuições para aplicação prática.

A partir desta revisão bibliográfica e do contato com o público-alvo acredita-se que o professor possa reconhecer-se como principal responsável pela

organização das situações de aprendizagem, as quais buscam valorizar a brincadeira e a particularidade de cada indivíduo participante na sala ambiente brinquedoteca. Sendo assim, para evidenciar tal processo, foi realizada uma pesquisa de campo nas instituições escolares da cidade de Agudos (SP) que possuem uma brinquedoteca em suas dependências.

A coleta de informações foi executada dia 30/03/2016 via telefone em doze escolas de Educação Infantil da cidade de Agudos. Desta maneira, constatou-se que das escolas pesquisadas quatro possuem brinquedotecas, duas em bairros da periferia, uma na zona norte da cidade e uma no centro. Uma das escolas informou ter desativado a brinquedoteca e hoje a sala é utilizada para guardar materiais de aula de Educação Física.

A partir dessas informações, as pesquisadoras elaboraram um questionário investigativo com questões abertas aos educadores que forneceram as informações necessárias para o desenvolvimento desta análise.

Foi apresentado às participantes o Termo de Consentimento, o qual aborda as exigências legais para a participação voluntária na pesquisa efetuada. O documento foi lido e assinado pelos educadores em questão.

5.1 Tipo de pesquisa

Na presente pesquisa foi aplicado um questionário contendo dez (10) questões abertas que buscam investigar, junto às entrevistadas, a importância da sala ambiente brinquedoteca no desenvolvimento integral da criança e as intervenções pedagógicas significativas do professor.

Foram pesquisadas três (03) escolas do Município, em cada escola foram entrevistadas duas (02) professoras responsáveis por alunos com a faixa etária de quatro (04) e cinco (05) anos, em um total de seis (06) participantes.

As questões aplicadas foram analisadas de forma qualitativa, e tiveram como base os autores utilizados para a fundamentação teórica desta pesquisa.

5.2 Local da pesquisa

As escolas pesquisadas da rede Municipal de Ensino de Agudos serão denominadas de escola um (E1), escola dois (E2) e escola três (E3). A E1 tem quatrocentos e dezesseis (416) alunos distribuídos em Educação Infantil e Ensino Fundamental. A E2 tem cento e oitenta (180) alunos em Educação Infantil período integral e a E3 tem duzentos e dezessete (217) alunos na Educação Infantil nos períodos manhã e tarde.

5.2.1 Participantes

A pesquisa foi realizada junto às professoras da rede Municipal de Ensino de Agudos no mês de abril de 2016. O questionário foi aplicado às professoras sob a observação das autoras do trabalho durante o HTPC - Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo. As entrevistadas participaram da pesquisa de livre e espontânea vontade.

Para manter a integridade da pesquisa, os exemplos que estão registrados foram transcritos com autenticidade e para preservar a identidade das professoras elas serão denominadas como P1 (professora um) à P6 (professora seis). Os resultados coletados serão apresentados separadamente e as questões abordadas poderão ser consultadas nos apêndices.

5.3 Análise dos dados coletados sobre a importância da sala ambiente (brinquedoteca) no desenvolvimento integral da criança sob o olhar pedagógico dos professores

O desenvolvimento desta análise tem como efeito as questões referentes ao questionário e suas respostas. Sendo assim, foi possível estabelecer a relação entre a teoria estudada e abordada nesta presente pesquisa, bem como as reflexões das autoras do trabalho.

Segue a análise da pesquisa:

Na primeira questão foi abordado às participantes o conceito do brincar sob o ponto de vista de cada educadora. Todas reconhecem a importância do brincar, bem como suas contribuições para o desenvolvimento infantil. Isso pode ser

observado na resposta de P2: *“brincar é uma atividade de extrema importância, que começa na Educação Infantil, tendo como finalidade trabalhar e desenvolver a socialização e o lúdico”*.

Conforme Friedmann (2006), o brincar é fundamental para o desenvolvimento da criança, pois proporciona a compreensão da realidade. Quando a criança brinca, ela vivencia situações do seu cotidiano, nas quais são donas de suas ações em momentos imaginários, passando a se orientar pelo significado da ação. Ainda de acordo com a autora, na concepção de Vygotsky, a atividade lúdica também liberta a criança de ações que devem ser completadas, não pela ação em si mesma, mas pelo significado que ela carrega.

Compreende-se que o brincar é uma atividade de grande importância para o desenvolvimento infantil, com ele a criança cria, recria, desenvolve o pensamento abstrato, portanto, brincar é o mesmo que aprender, ele possibilita o espaço para refletir.

Na segunda questão foi perguntado se as educadoras consideram o brincar um direito da criança e por quê. Em unanimidade disseram que sim, consideram que o brincar é um direito da criança, ao questioná-las porque, cada uma expôs a sua concepção sobre o brincar. Podemos analisar isto na resposta de P1: *“sim, o brincar é um direito irrevogável da criança, porque faz parte do seu ser e do seu desenvolvimento infantil”*.

De acordo com o RCNEI (1998) brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. O fato de a criança, desde muito cedo, poder se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde representar determinado papel na brincadeira faz com que ela desenvolva sua imaginação.

Dessa forma, entende-se que a brincadeira é um direito além de ser uma linguagem da criança, por meio dela a criança libera a sua imaginação e potencializa sua personalidade integral, pois brincando a criança se descobre.

Foi levantado na terceira questão se as educadoras consideram possível a união do brincar e o educar. As professoras concordam que o brincar e o educar caminham juntos, é possível ver isto na resposta de P6: *“sim, ambos na minha opinião caminham juntos e são extremamente importantes brincando a criança desenvolve habilidades cognitivas e motoras, questiona, levante hipóteses, soluciona problemas”*;

e P1 *“com certeza, educar e brincar caminham juntos, mesmo que a criança não o perceba. A criança só aprende de verdade de forma lúdica e prazerosa.*

Desta maneira, para o RCNEI (1998) educar significa propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso pelas crianças aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural.

A brincadeira é verdadeiramente uma ação educativa para os pequenos e deve ser valorizada com todas as suas qualidades na Educação Infantil. Sendo assim, o professor deve promover o brincar em seu cotidiano demonstrando a importância da brincadeira, afirmando sempre que o brincar não é uma perda de tempo, mas sim um processo pelo qual a criança deve passar.

Na quarta questão foi abordado às professoras se as atividades executadas na sala ambiente brinquedoteca são planejadas e, se a resposta for afirmativa, como elas realizam este planejamento. Todas responderam que as atividades são planejadas de acordo com o objetivo ao qual se pretende alcançar. É nítido o planejamento na resposta de P6: *“minhas aulas são planejadas, cada semana desenvolvemos atividades em um cantinho da sala. Há sempre combinados na rotina das crianças para que saibam o que faremos em cada um deles. Na semana do brinquedo, penso em como brincaremos, às vezes serei a enfermeira que dará vacina nos bebês e as crianças os papais e as mães que levarão ao posto de saúde. Os meninos entram na brincadeira e às vezes pegam os carrinhos como o papai que vai levar a mãe e o bebê ao posto. Normalmente surgem muitas situações em que acabo interferindo no comportamento, como meninas que batem nas bonecas, como mães que batem nos seus filhos. Falam coisas que são inadequadas e sempre procuro intervir falando que o neném merece carinho, palavras agradáveis, etc. Tem o cantinho da música onde oportunizo atividades com instrumentos musicais e canções infantis; o teatro de fantoches onde sempre preparo uma história, normalmente voltada aos conteúdos trabalhados e o canto das fantasias onde eles vestem as fantasias, dançam, cantam, e se expressam livremente.*

Sob a luz da teoria estudada, o plano de aula é essencial para as atividades desenvolvidas na brinquedoteca, pois o educador deve ter o comprometimento com o desenvolvimento de seus alunos. Por isso é necessário que

ele saiba quais recursos irá utilizar nas suas atividades, para isso é necessário conhecer a sala, o seu acervo de brinquedos e qual a metodologia apropriada para o momento.

Mas, o educador não pode deixar que a criança se torne um espectador na brincadeira; é necessário planejar, porém a criança deve ter autonomia e ser a condutora da brincadeira, na brinquedoteca ela é o artista e os educadores são os espectadores. (CUNHA, 2007)

A quinta questão indagou às professoras se elas consideram a estrutura física da brinquedoteca de sua escola adequada para a realização das atividades e por quê. Dentre as respostas quatro professoras afirmaram que a estrutura física da brinquedoteca é adequada, podemos observar nos relatos de P1: *“sim, pois ela dispõe de brinquedos simbólicos, jogos, fantoches e fantasias. Assim cada objetivo pode ser alcançado utilizando o objeto adequado”*. Já duas das professoras, ambas da mesma escola (E2), disseram que não, pois, consideram o espaço pequeno, segundo o relato de P4: *“não pois a estrutura física não é adequada para a quantidade de crianças”*.

É relevante ter um espaço estruturado, organizado, com variedades de brinquedos, ou seja, um espaço para que a criança possa explorar e liberar a sua criatividade, sendo um lugar agradável e que lhe traga prazer.

Conforme Cunha (2007):

Quando alguém chega a uma BRINQUEDOTECA deve se sentir tocado e atingido pela magia do local; precisa sentir que chegou a um lugar muito especial, pois ali se respeita o ser humano criança e o mistério do seu vir a ser [...] a decoração do ambiente precisa transmitir esta mensagem. (CUNHA, 2007, p. 16)

Na sexta questão a pergunta feita às participantes foi em relação à observação de cada uma sobre as crianças no ato de brincar. As educadoras afirmaram que realizam as observações durante o ato de brincar; é visível esta resposta na afirmação de P1: *“minha observação é constante visando: organização, como brincam, o que expressam e se demonstram solidariedade de brinquedos e espaço entre si”*.

É importante na observação o educador anotar os acontecimentos durante as brincadeiras para futuramente trabalhar com as crianças, tanto em aspectos vivenciados, como em situações que o educador considera relevante para o desenvolvimento infantil.

A partir dessas observações cabe ao educador planejar e reestruturar as atividades a serem desenvolvidas na brinquedoteca. A participação do educador na brincadeira não significa tirar o lugar da criança, é fundamental que ele respeite a ação dos pequenos, levando em consideração a importância do brincar na Educação Infantil e suas intervenções para que neste ambiente aconteça aprendizagens significativas. (MAIHACK, 2012)

A sétima questão instiga as participantes sobre suas observações nas atividades da Brinquedoteca e se é possível perceber o desenvolvimento da criança. As professoras responderam que é visível o desenvolvimento da criança enquanto ela brinca. Segue o relato de P1: *“sim, sempre. Por exemplo: a oralidade, na livre expressão, na organização, em se situar dentro do papel que representa, na solidariedade, respeito ao seu espaço e do outro bem como seus brinquedos”*.

Brincar é interagir, criar, vivenciar, entender, solucionar problemas, ou seja, é de grande importância no desenvolvimento infantil, pois possibilita que as crianças pensem, sejam autônomas e criativas. A brincadeira faz parte da educação sendo necessário valorizar o brincar bem como suas potencialidades.

No desenvolvimento das crianças é evidente a transição de uma forma para outra através do brincar, que é a imaginação em ação. A criança precisa de tempo e espaço para trabalhar a construção do real pelo exercício da fantasia, por isso, é preciso resgatar o direito da criança a uma educação que respeite seu processo de construção do pensamento, que lhe permita desenvolver-se. (KISHIMOTO, 2006)

Na oitava questão foi perguntado se as professoras utilizam o brincar como recurso para a aprendizagem em seu cotidiano em sala de aula, independente das atividades oferecidas na brinquedoteca. Todas responderam afirmativamente e podemos observar nas respostas de P1 e P5: (P5) *“sim, sempre! Pois a criança interage muito bem com qualquer assunto, se este for introduzido através da brincadeira”*. (P1) *“sim. Através dos jogos de encaixe, quebra-cabeça, jogo da memória, força dos nomes e ainda brincadeiras: quem sumiu? Quem miou? Descubra o objeto (através do tato; olhos vendados), caixa surpresa e etc.*

Destarte as ideias atuais da Educação, bem como a valorização do brincar no desenvolvimento dos pequenos, torna-se imprescindível acompanhar como o educador administra a sua prática pedagógica. É preciso um ensino de qualidade que atenda os objetivos propostos, dessa maneira reconhecendo o lúdico como um recurso pedagógico em todas as atividades escolares.

Segundo Maranhão (2007):

Criar desafios para a inteligência da criança, levando em consideração seus interesses e suas necessidades é importante para a construção do seu conhecimento. [...] considerar as suas necessidades e os seus interesses, oferecendo-lhe situações para incentivar sua participação nas atividades propostas, favorecerá grandemente as suas capacidades: construção do conhecimento; formação de ideias próprias e originais sobre os fatos; expressão e criação de forma convicta, todos fatores irão favorecer a formação integral da personalidade da criança. (MARANHÃO, 2007, p. 54)

A nona questão abordou como é feita a avaliação dos alunos durante o ato de brincar. Cinco das participantes não compreenderam o teor da questão, pois não especificaram como é realizada a sua avaliação. Já a P6 relatou que sua avaliação é: *“verificando se há interação, trocas, empréstimos, utilização de brinquedos, participação, interesse, e se há desenvolvimento, ampliação de conhecimento por parte da criança”*.

A avaliação através do brincar é realizada por meio da observação, desta maneira é necessário que o educador observe e acompanhe o brincar, através desse processo conhecerá as particularidades de cada aluno, constatando o melhor momento para intervir.

A partir do momento em que o professor assume uma postura de observador durante as brincadeiras, poderá contribuir em diversos aspectos na sua prática pedagógica; pois, abre possibilidades para conhecer melhor as crianças nas suas individualidades conhecendo as suas características, potencialidades e necessidades de cada uma. Criando, assim, condições de trabalhar de forma a contemplar todas as diferenças e conceitos fundamentais para direcionar a aprendizagem. (MAIHACK, 2012)

Na última questão foi solicitado às professoras que comentassem sobre a importância da sala ambiente brinquedoteca para a formação social de seus alunos. Todas consideram a brinquedoteca um espaço importante para a formação social dos alunos. É possível constatar nas explanações de P1; P5 e P6: (P6) *“é de grande importância, ele aprende a doar, emprestar, compartilhar, esperar sua vez, entre outras coisas necessárias em sua formação”*; (P5) *“é essencial para sua formação, todos esses momentos lúdicos que eles tem na Educação Infantil. É a fase em que a imaginação tem que ser estimulada ao máximo, para que o ser social seja desenvolvido, e com isso cresça um ser humano feliz e realizado”*; (P1) *“[...] a*

brinquedoteca é um ambiente extra sala que propicia socialização, desenvolvimento amplo da oralidade, liberdade de expressão, e momento de prazer e alegria que faz parte do ser infantil”.

Nas ideias de Cunha, (2007):

Brinquedoteca é um espaço criado para favorecer a brincadeira. É um espaço onde as crianças (e os adultos) brincam livremente, com todo estímulo à manifestação de suas potencialidades e necessidades lúdicas. Muitos brinquedos, jogos variados e diversos materiais permitem a expressão da criatividade. [...] na BRINQUEDOTECA a construção do conhecimento é uma deliciosa aventura, onde a busca pelo saber é espontânea e prazerosa, pois neste lugar há magia, encanto, beleza e alegria. (CUNHA, 2007, p. 13-16)

Ao atuar em uma brinquedoteca é permitido ao educador uma visão diferenciada sobre o desenvolvimento infantil, sendo possível dentro desse espaço perceber como as crianças interagem, quais são as suas iniciativas, a sua linguagem, e a individualidade de cada uma. Durante as brincadeiras nota-se como as crianças se comportam e solucionam os seus problemas e conflitos entre elas.

O educador precisa acreditar no brincar como recurso pedagógico que favorece o desenvolvimento dos pequenos, proporcionando brincadeiras que estimulem a criatividade e autonomia.

A relevância desse espaço é estender e resguardar as potencialidades da brincadeira. É um lugar alegre, colorido, diferente onde crianças e jovens soltam a sua imaginação sem medo de serem punidas e cobradas. A primeira sensação de alguém que entra em uma brinquedoteca é de se estar no mundo dos brinquedos. Neste espaço existem brinquedos variados, novos, usados, que vão realizar sonhos, desmistificar fantasias ou simplesmente estimular a criança a dar asas a sua imaginação, pois quando uma criança entra em uma brinquedoteca, deve ser tocada pela expressividade da decoração, pela alegria e pela magia do espaço.

Em suma, a brinquedoteca define-se como um espaço destinado para as crianças realizarem atividades lúdicas com o intuito de se desenvolverem, compartilhar experiências, emoções e aprendizado, um lugar onde elas possam se sentir “crianças”, expor seus sentimentos e que possam viver a sua infância com integridade e inocência. (DELAZARI, 2015)

CONCLUSÃO

Diante de toda explanação considera-se que a sala ambiente brinquedoteca e o brincar têm total importância para a aprendizagem infantil e deve ser compreendida como um novo pensar pedagógico, pois o brinquedo esteve sempre presente na infância como uma ação recreativa. Dessa forma, após as análises realizadas no percurso deste estudo sobre a importância da infância, da sala ambiente brinquedoteca e o reconhecimento do brincar aliado à educação dos pequenos, há o resgate do direito de ser criança.

As crianças, por estarem em um espaço livre onde a autonomia é privilegiada, desenvolvem as relações interpessoais, ampliando o convívio com as diferenças entre o eu e o outro. A brinquedoteca possibilita esse crescimento infantil por meio de suas atividades lúdicas, possibilitando à criança explorar, experimentar e conhecer a realidade que está a sua volta, visando a formação da mesma.

Um ponto relevante a se destacar é que, se por um lado assume-se a importância do brincar para a aprendizagem infantil, por outro lado há dificuldades e falta de oportunidades para proporcionar às crianças condições adequadas para brincar no dia a dia e, principalmente, nas escolas.

Outro aspecto a ser mencionado é em relação ao olhar pedagógico do docente durante a brincadeira, ou seja, um olhar diferenciado, pois no brincar o aluno

apresenta suas características (física, cognitiva, social e emocional), se o educador possuir esse olhar, ele conseguirá identificar, diagnosticar como é o seu aluno, sendo assim, será possível realizar intervenções significativas para o desenvolvimento dessa criança, isso será fundamental para que o educador possa ser um mediador no processo de ensino-aprendizagem, utilizando o brincar como um recurso pedagógico para obter êxito nos objetivos propostos.

Contudo, procurou-se entender neste estudo a importância da sala ambiente brinquedoteca como recurso pedagógico na Educação Infantil e como o professor utiliza esta sala para formação de seus alunos. Constatou-se que os professores reconhecem o brincar como um direito da criança, e que as participantes da pesquisa o utilizam como um recurso pedagógico e aplicam no seu dia a dia na escola.

A educação que valoriza o brincar e o aplica como parte do processo pedagógico proporciona condições para que a construção da aprendizagem seja prazerosa e empolgante. A partir desse estudo almeja-se contribuir para o aumento dos conhecimentos em relação ao brincar e suas potencialidades, bem como instruir os educadores sobre a importância da sua mediação e participação na brincadeira.

Por fim, destaca-se a sala ambiente brinquedoteca como uma aliada nas atividades lúdicas que resgata a infância em sua essência, pois em seus objetivos busca a formação integral dos pequenos no período mais importante da vida. A brinquedoteca permite à criança passar por todas as fases de seu desenvolvimento por meio de suas experiências e, ainda, auxilia na descoberta das suas habilidades em fazer escolhas quando bem encaminhadas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Marcos Teodorico Pinheiro de. **Brinquedoteca e a importância de um espaço estruturado para o brincar**. In Santos, P. M. S. Brinquedoteca: O lúdico em diferentes contextos. 10 Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

ANTUNHA, G. L. E. In: Bomtempo, E.; Antunha, G. L. E.; Oliveira, B.V. (Org). **Brincando na escola, no hospital, na rua...** Rio de Janeiro: Wak, 2006.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução Dora Flaksman. 2.ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. De 05 de outubro de 1988. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/const/>>. Acesso em 12 abr. 2016.

_____. **Lei Nº 8.069**. de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: <<http://www.soleis.com.br/L8069.htm>>. Acesso em 12 abr.2016.

_____. **Lei Nº 9.394**. de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://www.soleis.com.br/L9394.htm>>. Acesso em: 12 abr. 2016.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretária de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEF, 1998.

BROUGÈRE. G. **Brinquedo e Cultura**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

CARDOSO, L. E. **A importância do brincar e do jogo para o desenvolvimento da criança**. 2010. 30 f. Monografia (apresentada ao final do curso de Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Rio Grande do Sul-FACED/UFRGS, Porto Alegre.

CUNHA, N. et al. **O direito de brincar a brinquedoteca**. 4. ed. São Paulo: Edições Sociais: Abring, 1998.

_____. **Brinquedoteca um mergulho no brincar**. 4. ed. São Paulo: Aquariana, 2007.

DELAZARI, Z. E. In: ANTÔNIO, W.; ARAÚJO, P. J. (Org.). **Conexões sobre didática e formação de professores: discussões para a atualidade**. Curitiba: CRV, 2015.

FREIRE, A. C. et al. **O jogo segundo a teoria do desenvolvimento humano de Wallon**. Disponível em:
<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/Pedagogia/jogo_teor%C3%ADa_do_developmento.pdf> Acesso em 21 maio 2016.

FRIEDMANN, A. **O brincar no cotidiano da criança**. São Paulo: Moderna, 2006.

_____. **O desenvolvimento da criança através do brincar**. São Paulo: Moderna, 2006.

KISHIMOTO, M. T. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Cengage Learning, 2008

_____. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

KUHLMANN, Moysés. **Infância e Educação Infantil uma abordagem histórica**. 4.ed. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LEANDRO, R. J.; COVOLAN, V. V. **Os jogos e brincadeiras: Instrumentos pedagógicos para aprendizagem na Educação Infantil**. 2010. 65 f. Monografia (Apresentada ao final do curso de graduação de Pedagogia) – Faculdade de Agudos – FAAG, Agudos.

LIMA, F. R. L.; DELMÔNICO, L. R. **Estudo sobre a importância da brinquedoteca no ambiente escolar como espaço mediador de aprendizagens, sob o ponto de vista dos professores da rede municipal de ensino de Cornélio Procopio – PR**. Disponível em: <<http://www.partes.com.br/educacao/brinquedoteca.asp>> Acesso em 19 março 2016.

MAIHACK, D. **A Importância da participação do professor durante as atividades de brincadeira na Educação Infantil**. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/129978/artespedinfplje1ed010.pdf?sequence=1&isAllowed=y>> Acesso em: 02 abr.2016.

MARANHÃO, D. **Ensinar brincando**. 4. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2007.

OLIVEIRA, K. M. **Vygotsky Aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico**. 4. ed. São Paulo: Scipione, 2002.

SANTOS, P. M. S (Org.). **Brinquedoteca o lúdico em diferentes contextos**. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997

SILVA, L. E.; MENEZES, M. E. In: ZANETTI, B. G. **Apostila Metodologia do Trabalho Científico**. 47f. 2012

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na pré-escola**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

APÊNDICE

Questionário para a entrevista com as professoras da Rede Municipal de Ensino de Agudos – SP

- 1** - Em sua opinião, como Educadora, o que é o brincar?

- 2** - Você considera o brincar um direito da criança? Por quê?

- 3** - Enquanto Educadora, considera possível unir o brincar e o educar? Comente.

- 4** - Suas atividades na sala ambiente Brinquedoteca são planejadas? Se a resposta for afirmativa, como realiza esse planejamento? Se a resposta for negativa, justifique.

- 5** - Você considera a estrutura física da Brinquedoteca adequada para as atividades que realiza? Por quê?

- 6** - Enquanto seus alunos brincam na sala ambiente Brinquedoteca, como é a sua observação em relação ao ato de brincar?

7 - Por meio de suas atividades e observações na Brinquedoteca é possível perceber o desenvolvimento da criança? Se a resposta for afirmativa, cite em quais aspectos. Se a resposta for negativa, justifique.

8 - Você utiliza o brincar como recurso para aprendizagem em seu cotidiano na sala de aula, independentemente das atividades oferecidas na Brinquedoteca? Comente.

9 - Como é feita a avaliação dos seus alunos durante o ato de brincar?

10 - Comente sobre a importância da sala ambiente Brinquedoteca, para a formação social dos seus alunos.

ANEXOS

AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO ONDE A COLETA SERÁ REALIZADA PARA PESQUISA

Autorizamos que os pesquisadores responsáveis:

1 Josiany Ferreira do Nascimento Cornélio

2 Regiane Teixeira de Laus

Pelo projeto de pesquisa intitulado: Educação Infantil : A importância da sala ambiente (Brinquedoteca) para o desenvolvimento integral da criança.

Utilizem o espaço da Instituição

Com o objetivo de realizar pesquisa de campo na área educacional: Identificar a importância da sala ambiente (brinquedoteca), no desenvolvimento integral da criança e as intervenções pedagógicas significativas do professor.

Agudos, ____ de ____ de _____.

Diretora da escola

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa intitulada: Educação Infantil: A importância da sala ambiente (brinquedoteca) para o desenvolvimento integral da criança.

Sob a responsabilidade do(s) pesquisador(as):

1 Josiany Ferreira do Nascimento Cornélio

2 Regiane Teixeira de Laus

Nesta pesquisa nós estamos buscando entender e identificar a importância da sala ambiente (brinquedoteca), no desenvolvimento integral da criança.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pelo(s) pesquisador (as):

Josiany Ferreira do Nascimento Cornélio

Regiane Teixeira de Laus

Local: _____

Momento: Reunião de HTPC (Hora de trabalho pedagógico coletivo).

Sua participação na pesquisa será: Responder a um questionário, onde as pesquisadoras coletarão informações sobre a importância da sala ambiente (brinquedoteca), que será analisado e transcrito.

Esclareço que em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada.

Você não terá nenhum gasto ou ganho financeiro por participar na pesquisa.

A pesquisa terá como benefício destacar o papel do professor como mediador e facilitador das brincadeiras, pois a partir de intervenções, o educador contribuirá para a formação de educandos atuantes, autônomos, críticos e capazes de enfrentar desafios.

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação. Uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você. Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com:

1º Josiany Ferreira do Nascimento Cornélio

Telefone:

E-mail:

2º Regiane Teixeira de Laus

Telefone:

E-mail:

Poderá também entrar em contato com a Coordenação do Curso de Pedagogia da Faculdade de Agudos – FAAG, Av. Celso Morato Leite, nº. 1.200, Agudos - SP - Tel. (14) 3262-9400

Agudos (SP), _____ de _____ de 2016.

Josiany Ferreira do Nascimento Cornélio

Regiane Teixeira de Laus

Eu aceito participar da pesquisa citada acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Participante da pesquisa.

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E SUA RELAÇÃO COM O USO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA¹

Wagner Antonio Junior - FAAG²
Luis Gustavo da Silva Costa - FAAG³

RESUMO

O presente trabalho tem como tema central a convergência entre a formação inicial de professores e o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na prática educativa. O problema apresentado nesta pesquisa é a relação entre a utilização das TIC pelo docente e os subsídios teóricos oferecidos em sua formação. Os objetivos propõem analisar, por meio do relato dos professores investigados, como foram trabalhadas em sua formação as disciplinas que abordam as tecnologias, se estas foram suficientes para a instrumentalização do trabalho docente e o impacto deste conhecimento na prática pedagógica com uso de TIC. Esta investigação pautou-se pela metodologia qualitativa, sendo os dados coletados por meio de um questionário. Os participantes foram professores atuantes no Ciclo I do Ensino Fundamental de três escolas situadas em um município do interior do estado de São Paulo. Os resultados apontaram que a abordagem sobre Educação e TIC oferecidas na graduação não foi suficiente e a forma como os docentes concebem e utilizam os recursos tecnológicos em suas aulas está diretamente ligada a essa formação.

Palavras-chave: Formação de professores. Tecnologias da informação e comunicação. Prática pedagógica.

ABSTRACT

This work is focused on the convergence of initial teacher education and the use of Information and Communication Technologies (ICT) in educational practice. The problem presented in this research is the relationship between the use of ICT for teaching and the theoretical benefits offered in their training. The objectives designed to analyze, through the account of the teachers investigated, as were worked into your training disciplines that address the technologies if they were sufficient for the instrumentalization of teaching and the impact of this knowledge in pedagogic practice with the use of ICT. This research was guided by qualitative methodology and the data collected through a questionnaire. Participants were teachers working in Cycle I of the Elementary School three schools located in a municipality in the state of São Paulo. The results showed that the approach on education and ICT offered at graduation was not enough and the way teachers conceive and use the technological resources in their classes is directly linked to the training.

Keywords: Teacher training. Information and communication technologies. Pedagogical practice.

¹ Artigo apresentado à Faculdade de Agudos, como requisito parcial para obtenção do título de licenciado em Pedagogia.

² Mestre em Educação. Orientador da pesquisa. E-mail: wagner.antonio@faag.com.br.

³ Graduando em Pedagogia – Faculdade de Agudos. E-mail: gu.gah@hotmail.com.

1 INTRODUÇÃO

A sociedade atual tem passado por mudanças em diversas esferas, sejam culturais, políticas ou mesmo educacionais. Nas últimas décadas, os avanços tecnológicos trouxeram um papel central para a ciência da informação e da comunicação e isto tem refletido nas práticas escolares, sendo o processo de formação de professores um dos pontos centrais de discussões em contexto.

Podemos afirmar que a formação está ligada ao constante processo de aprendizagem e busca por novos conhecimentos que, além de inovar o ensino, darão suporte ao trabalho docente. Por meio de mudanças e avanços, as novas gerações têm vivenciado uma realidade inteiramente nova e impactada pelas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). De acordo com Alves (2009, p.13):

A sociedade atual se caracteriza pela inovação das tecnologias de informação e da rápida e crescente comunicação. Tais avanços tecnológicos proporcionam transformações que estão influenciando amplamente a educação em todos os níveis, abrindo oportunidade para integrar, enriquecer e expandir os materiais instrucionais, apresentando novas maneiras de interação, de forma que as perspectivas são de um aumento cada vez maior da inserção das tecnologias de informação e comunicação no processo de ensino-aprendizagem (ALVES, 2009, p. 13).

Neste contexto, é imprescindível pensar o processo de formação de professores para a prática educativa. Portanto é necessário ter uma formação permanente, na busca incessante de conhecimentos que dão suporte à sua prática pedagógica e social. Segundo Nóvoa (1992, p. 23-24):

A formação de professores ocupa um lugar central neste debate, que só se pode travar a partir de uma determinada visão (ou projecto) da profissão docente. É preciso reconhecer as deficiências científicas e a pobreza conceptual dos programas actuais de formação de professores. E situar a nossa reflexão para além das clivagens tradicionais (componente científica versus componente pedagógica, disciplinas teóricas versus disciplinas metodológicas, etc.), sugerindo novas maneiras de pensar a problemática da formação de professores (NÓVOA, 1992, p. 23-24).

Portanto, o problema que norteou este trabalho foi investigar e compreender se a formação inicial de professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental foi suficiente para o uso das TIC?

O objetivo deste trabalho foi analisar, nos professores que atuam no Ciclo I do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), as características da formação e da

profissionalização docente no contexto atual. Especificamente, pretende-se identificar as características da formação inicial de professores embasados na legislação e em diferentes teóricos. Os objetivos específicos foram compreender a interface entre as tecnologias e a ação pedagógica, bem como analisar as concepções e práticas dos professores para o uso das tecnologias de acordo com sua formação.

Assim, a presente pesquisa justifica-se pela sua relevância à sociedade atual (SANTIAGO, 2007), visto que a formação inicial de professores é atitude fundamental para o exercício profissional docente, como forma de estimular a busca do conhecimento e o aprimoramento da prática pedagógica. Olhar com atenção e interesse a seu respeito poderá contribuir para futuras pesquisas e servir de base para a formação docente.

2 TECNOLOGIA E SUA INTERFACE COM A EDUCAÇÃO

Segundo Blanco e Silva (1993), o termo tecnologia é de origem grega, e formada por *techné* (arte, técnica ou ofício) e por *logos* (conjunto de saberes). *Techné* estava ligada a um conjunto de conhecimentos e habilidades profissionais. Vargas (1994) afirma que nos dias de hoje houve uma ampliação do significado da tecnologia, criando finalidades diferentes, em busca de solução para problemas diferentes.

De acordo com Aurélio o Dicionário da Língua Portuguesa (FERREIRA, 2010), tecnologia é o conjunto de conhecimentos, princípios científicos, que se aplicam a um determinado ramo de atividade. Segundo Santaella (2003), as tecnologias ampliam as capacidades humanas, a comunicação entre as pessoas, suas capacidades de adquirir, organizar, armazenar, analisar, relacionar, integrar, aplicar e transmitir informação, desenvolvendo inúmeras habilidades no homem por meio do ato de pensar, refletir, criar e inovar por meio do mundo digital. Na assertiva de Barros (2005, p.36):

A tecnologia, em seu progresso científico, possibilitou ampliar a dimensão das capacidades humanas, especialmente no que se refere à comunicação e à viabilização de ações. Com o advento da informática, caracterizada como ciência da informação, a facilidade e os meios para a comunicação foram ampliados de tal forma, que abrangem hoje ações nunca antes imaginadas em espaços virtuais (BARROS, 2005, p.36).

De acordo com Castells (1999), toda essa inovação transformou conhecimentos tácitos em explícitos, explícitos em tácitos, tácitos em tácitos e explícitos em explícitos. Segundo este mesmo autor (1999, p.217), a comunicação aumentou e ampliou o conjunto formal de conhecimentos.

[...] o armazenamento computadorizado tornou-se ferramenta poderosa no elo organizacional entre os conhecimentos tácitos e explícitos, onde essa inovação precedeu o desenvolvimento das tecnologias da informação e comunicação [...] (CASTELLS, 1999, p.217).

Sendo assim todo conhecimento individualizado “tácito” torna-se compartilhado “explícito” pelas TIC, por meio de sistemas computadorizados ou outros meios tecnológicos, aumentando a divulgação e a pluralização de conhecimentos.

2.1 Tecnologia e Educação

Tecnologia e Educação são duas áreas distintas do saber que, caminhando juntas, contribuirão não só para a potencialização da aprendizagem, mas também para a melhor exploração de recursos educativos, tais como materiais didáticos em áudio, vídeo e informática em busca de mais conhecimentos.

Em um contexto de ensino aprendizagem, a convergência entre tecnologia e educação está relacionada ao uso de toda e qualquer forma de TIC relevantes (*hard* ou *soft*, incluindo a fala humana, a escrita, a imprensa, currículos e programas, giz e quadro-negro e, mais recentemente, a fotografia, o cinema, o rádio, a televisão, o vídeo, computadores e a Internet), tornando o processo educativo mais eficaz, além de melhorar a aprendizagem. Segundo Behrens (2000, p.96):

[...] a tecnologia da informação, entendida como recursos de *hardware*, *software* e redes de computadores, pode ajudar a tornar mais acessíveis e conhecidos para os professores as políticas educacionais dos países, os projetos pedagógicos das escolas em todos os níveis, os projetos de aprendizagem construídos por professores e alunos, as opções paradigmáticas e as proposições metodológicas das instituições de ensino, bem como os mais diversos aplicativos que podem ser colocados à disposição dos alunos e todos os usuários da sociedade [...] (BEHRENS, 2000, p.96).

Deste modo, é preciso repensar as práticas educacionais da escola, e especialmente a função dos conteúdos curriculares e o papel do professor no

desenvolvimento de competências e habilidades pertinentes à aprendizagem significativa dos alunos.

2.2 TIC e a formação de inicial de professores

Diante das novas propostas pedagógicas para a educação, surgidas a partir das necessidades do mundo contemporâneo, Masetto (2000) destaca que a prática pedagógica mostra-se insuficiente para atender as demandas por razões como espaço ou tempo, bem como por manter algumas convicções sobre “educar”. Diante deste contexto, Masetto (2000, p.133-134) afirma que:

[...] em educação escolar até hoje não se valorizou adequadamente o uso das tecnologias visando tornar o processo de ensino-aprendizagem mais eficiente e mais eficaz... existe a convicção de que o papel da escola em todos os níveis é o de “educar” seus alunos, entendendo por “educação” transmitir um conjunto organizado e sistematizado de conhecimentos de diversas áreas, desde que a alfabetização, passando por matemática, língua portuguesa, ciências, história, geografia, física, biologia e outras, até aqueles conhecimentos próprios de uma formação profissional nos cursos de graduação de uma faculdade é exigir deles memorização das informações que lhes são passadas e sua reprodução nas provas e avaliações... No ensino superior brasileiro, essa concepção se mantém até hoje, valorizando-se a transmissão de informações, experiências, técnicas, pesquisas de um determinado profissional para a formação de novos profissionais [...] (MASETTO, 2000, p.133-134).

Para Pretto (1996), na realidade, as escolas são despreparadas, os professores não possuem boas condições de trabalho, salário e formação. Além do mais, vem sofrendo pressões por parte das indústrias de equipamentos e cultura e até por parte dos próprios estudantes, que hoje buscam os novos recursos tecnológicos da informação e comunicação para adquirir novos conhecimentos de rápido acesso. Masetto (2000, p.135) afirma que:

Nos próprios cursos do ensino superior, o uso da tecnologia adequada ao processo de aprendizagem e variada para motivar o aluno não é tão comum, o que faz com que os novos professores do ensino fundamental e médio, ao ministrarem suas aulas, praticamente copiem o modo de fazê-lo e o próprio comportamento de alguns de seus professores de faculdade, dando aula expositiva e, às vezes, sugerindo algum trabalho em grupo com pouca ou nenhuma orientação (MASETTO, 2000, p.135).

A partir de então, acredita-se que as TIC beneficiam de maneira significativa a educação, e para isso é necessário que os professores reconheçam as vantagens, os cuidados e limitações das tecnologias para a educação e para a sociedade como

um todo, para que esses instrumentos possibilitem uma melhora efetiva da qualidade das aulas ministradas na construção de conhecimentos. Castells (1999, p.256) afirma que:

A realização do potencial da tecnologia da informação requer uma reorganização substancial. As capacidades de reorganizar tarefas conforme vão sendo automatizadas depende amplamente da disponibilidade de uma infraestrutura coerente (CASTELLS, 1999, p.256).

Sendo assim, além do professor reconhecer as TIC como auxiliar a prática pedagógica, é primordial que em sua formação inicial se tenha um bom preparo, um bom ensino repleto de práticas educativas utilizando as TIC, para que os professores organizem, repensem e preparem de maneira motivadora suas aulas com os diversos recursos tecnológicos que hoje existem da informação e comunicação. Para Galdino e Franco (2010, p.38):

[...] a formação dos professores é essencial ante as novas tecnologias, a cada dia são mais abundantes os recursos materiais e aparelhamentos técnicos à disposição dos docentes e estes profissionais se encontram desorientados para organizar sua prática, não sabem mais que papel assumir dentro do processo educacional. Os professores têm de crescer com as alterações que acompanham estas inovações, as regras do mundo estão se modificando e o trabalho docente também precisa mudar (GALDINO; FRANCO, 2010, p.38).

Para Papert (1994) as TIC, desde a televisão até os computadores e todas as suas combinações, abrem oportunidades para a ação pedagógica a fim de melhorar a qualidade do ambiente de aprendizagem, o professor tem inúmeras possibilidades de acesso à informação e de como abordar os conteúdos, libertando-se das tarefas repetitivas podendo inovar-se em novas práticas que dinamiza o ensino, e motiva os alunos a aprender.

Segundo Mercado (1999) As tecnologias criam possibilidades inovadoras para a interação entre alunos e professores e a relação da escola com o meio social, por meio da diversificação dos conhecimentos que serão construídos visando revolucionar os processos e metodologias de aprendizagem, o que possibilitará à escola uma nova comunicação com os indivíduos e com o mundo.

A utilização das TIC traz inúmeras vantagens, mas para que as tecnologias possam concretizar seus objetivos é necessário que o professor possua habilidades

e uma preparação adequada, um projeto educacional que articule o trabalho do professor ao uso destas tecnologias.

Os professores e os alunos podem utilizar as tecnologias da informação para estimular o acesso à informação e à pesquisa individual e coletiva, favorecendo processos para aumentar a interação entre eles. A rede informatizada cria a possibilidade de exposição e de disponibilização das pesquisas aos alunos, de maneira mais atrativa e produtiva, facilitando o discernimento e o envolvimento dos alunos com problemas reais da sociedade (BEHRENS, 2000, p.96).

Deste modo, os professores devem ter consciência de que a tecnologia é recurso auxiliar para um ensino de melhor qualidade, porém não reduzirá o esforço necessário na sala de aula, tampouco o substituirá. Na assertiva de Masetto (2000, p.155):

Requer-se um planejamento detalhado, de tal forma que as várias atividades se integrem em busca dos objetivos pretendidos e que as várias técnicas sejam escolhidas, planejadas e integradas de modo a colaborar para que as atividades sejam bem realizadas e a aprendizagem aconteça (MASETTO, 2000, p.155).

Assim, é indispensável que o professor em sua prática pedagógica esteja preparado para mudanças constantes, e no seu dia-a-dia saiba utilizar as tecnologias de maneira integrada com suas teorias, visando facilitar a compreensão dos alunos ao conteúdo passado por meio de algum tipo de tecnologia, para isso o professor tem que buscar novos conhecimentos e mais preparo para planejamento.

3 METODOLOGIA DE PESQUISA

O presente trabalho se desenvolveu pelas pesquisas bibliográfica (por meio da seleção e da análise do material publicado a respeito do tema) e de campo. A etapa bibliográfica, também denominada pesquisa secundária (MARCONI; LAKATOS, 2009), proporciona uma excelente oportunidade ao pesquisador de refletir e organizar as informações publicadas em relação ao tema para, assim, construir seus conhecimentos.

A etapa bibliográfica busca apresentar os aspectos normativos e as características a respeito da formação inicial de professores; a relação entre a formação inicial e as tecnologias da informação e comunicação e as considerações

finais, como forma de elucidar o leitor a respeito do tema. Já a etapa de campo buscou dados na realidade que validassem a base teórica.

O instrumento de coleta de dados foi um questionário, classificado por Lakatos e Marconi (1985) como padronizado ou estruturado onde as perguntas feitas aos professores são pré-determinadas. Como não havia nenhum questionário validado sobre o tema, buscou-se elaborar as questões de modo que atendessem aos eixos desta pesquisa: formação de professores; tecnologias da informação e comunicação; prática pedagógica. Assim, o questionário foi elaborado contendo 12 questões, sendo 6 questões objetivas e 6 dissertativas. Segundo Lakatos e Marconi (1985) a técnica da múltipla escolha é mais fácil de tabular e torna mais prático a exploração das respostas das perguntas fechadas como das abertas, sem contar que o questionário proporciona uma grande economia de tempo e atinge o maior número de pessoas.

Os participantes da pesquisa foram 15 professores atuantes no Ciclo I do Ensino Fundamental, de três escolas localizadas em um município do interior do estado de São Paulo, sendo: 5 docentes de uma escola pública municipal; 5 de uma escola pública estadual; 5 de uma escola privada. Todos aceitaram participar voluntariamente mediante a leitura e assinatura de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Os dados coletados por meio dos questionários apresentaram resultados quantitativos e qualitativos, que ao final foram tabulados, organizados e analisados à luz da metodologia qualitativa, que segundo Minayo (1994), além de ser objetiva, visível e concreta, estuda-se as ações e os dados subjetivos. Esta mesma autora (1994) ressalta que a metodologia qualitativa responde a questões particulares e se preocupa com a realidade dos significados, motivos, valores e atitudes.

3.1 Procedimentos Metodológicos

A pesquisa de campo foi desenvolvida em três escolas localizadas em um município do interior do estado de São Paulo, durante os meses de fevereiro a maio de 2016, e se organizou nas seguintes etapas:

- **Etapa 1:** levantamento, junto ao orientador, da demanda de participantes e possíveis escolas em que a pesquisa seria desenvolvida; optou-se por escolher pelo menos três escolas, sendo duas públicas (municipal e estadual) e uma privada.
- **Etapa 2:** contato inicial com as escolas, a fim de apresentar aos gestores a intenção da pesquisa e solicitar autorização para seu desenvolvimento junto aos docentes; foi solicitado neste encontro que o gestor explicasse aos docentes sobre a realização da pesquisa.
- **Etapa 3:** aplicação dos questionários junto aos professores; os questionários foram encaminhados em versão impressa às escolas, para que fossem entregues aos professores e, após o prazo de uma semana, recolhidos pelo pesquisador; também foram encaminhados os TCLE, em duas vias, sendo que a segunda via encontra-se sob guarda do pesquisador.
- **Etapa 4:** tabulação, organização e análise dos dados coletados.

Após estas etapas, procedeu-se a elaboração do texto do artigo científico, sob a luz do referencial teórico utilizado.

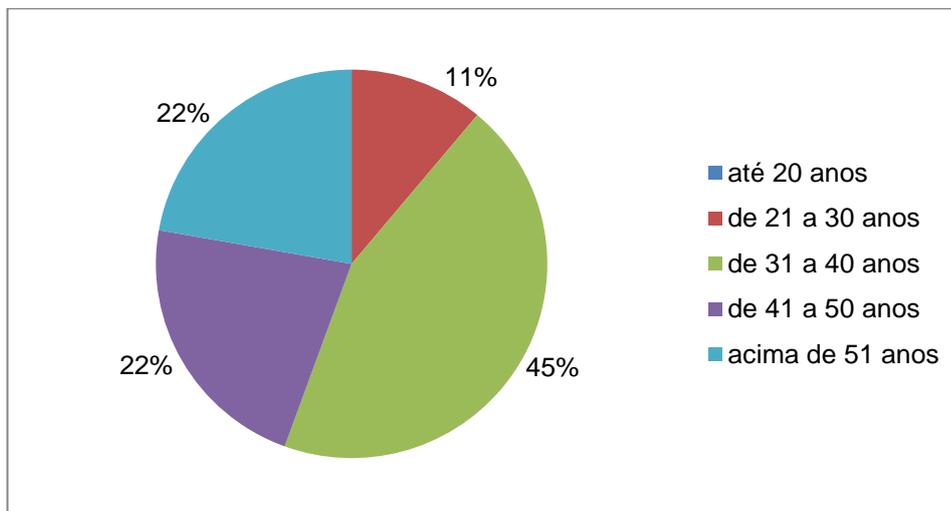
4 ANÁLISE DE RESULTADOS

A organização dos dados apresenta-se de acordo com a própria organização do questionário, que se dividiu em duas partes. A primeira parte, composta por questões objetivas, refere-se ao perfil dos professores. Já a segunda parte, composta por questões dissertativas, refere-se à concepção dos docentes sobre sua própria formação e ao uso das TIC.

4.1 Dimensão 1: perfil dos professores

Os professores participantes são todos do sexo feminino, porém com uma variação na faixa etária, representada no gráfico 1:

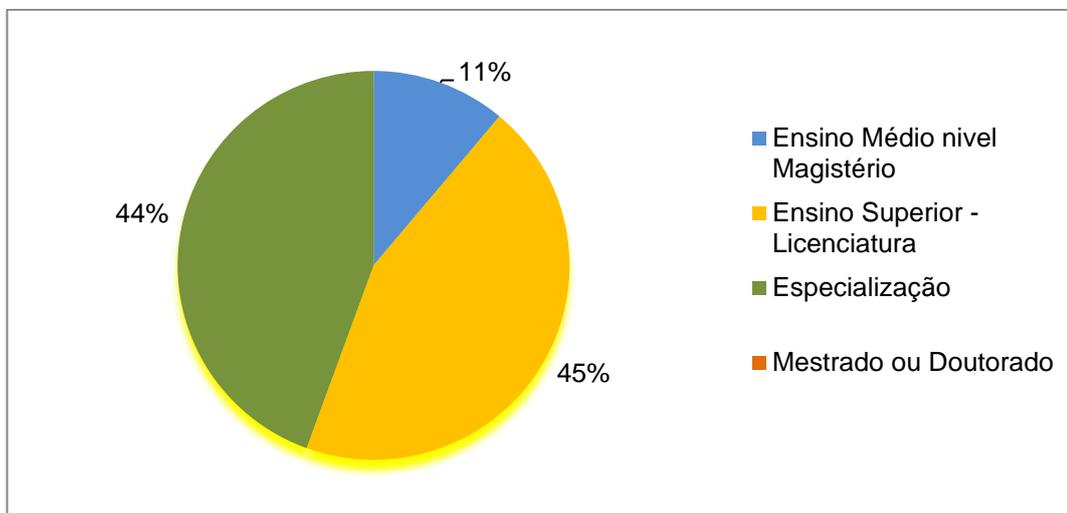
Gráfico 01: Faixa Etária



Fonte: elaborado pelo pesquisador (2016) com base nos resultados coletados.

Segundo os dados, a maioria dos professores pertence á faixa etária de 31 a 40 anos. No próximo gráfico será apresentada a formação dos professores.

Gráfico 02: Formação mais elevada

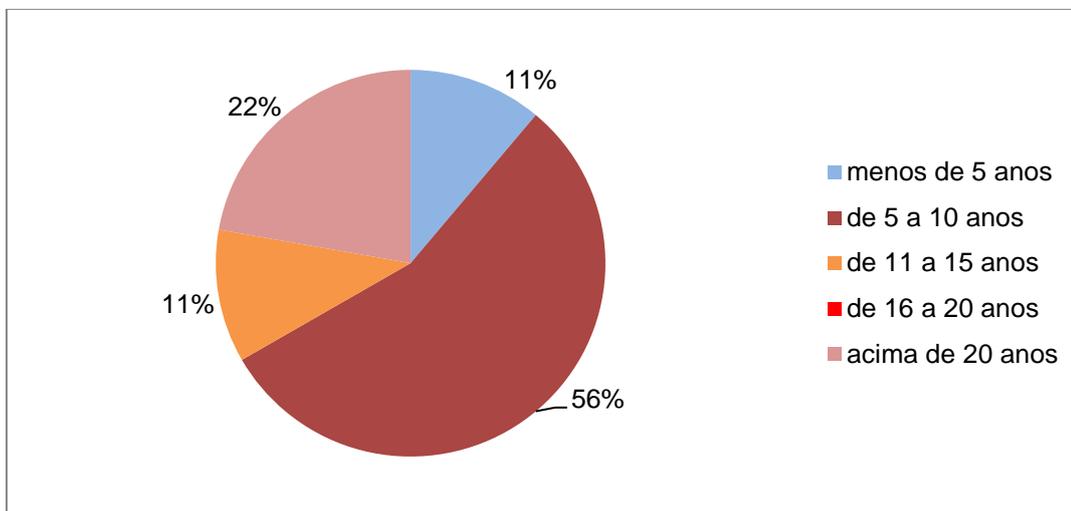


Fonte: elaborado pelo pesquisador (2016) com base nos resultados coletados.

Dos professores pesquisados, 11% não cursaram o ensino superior, possuindo como formação o Ensino Médio com habilitação para o Magistério, Nenhum dos professores pesquisados possui Mestrado ou Doutorado, porém 45% cursaram o Ensino Superior e 44% possuem pós-graduação. Isso demonstra que

existe uma procura destes profissionais por uma progressão em sua formação. O próximo gráfico apresenta o tempo de atuação no magistério.

Gráfico 03: Tempo de atuação no magistério



Fonte: elaborado pelo pesquisador (2016) com base nos resultados coletados.

A maioria dos professores investigados (56%) possui entre 5 e 10 anos de atuação no magistério, seguida daqueles que lecionam há mais de 20 anos (22%). É possível analisar que, no contexto desta pesquisa, temos docentes relativamente recentes, porém com alguma experiência, bem como professores com tempo considerável no magistério. No próximo gráfico será definida a autarquia em que lecionam.

Gráfico 04: Autarquia em que leciona

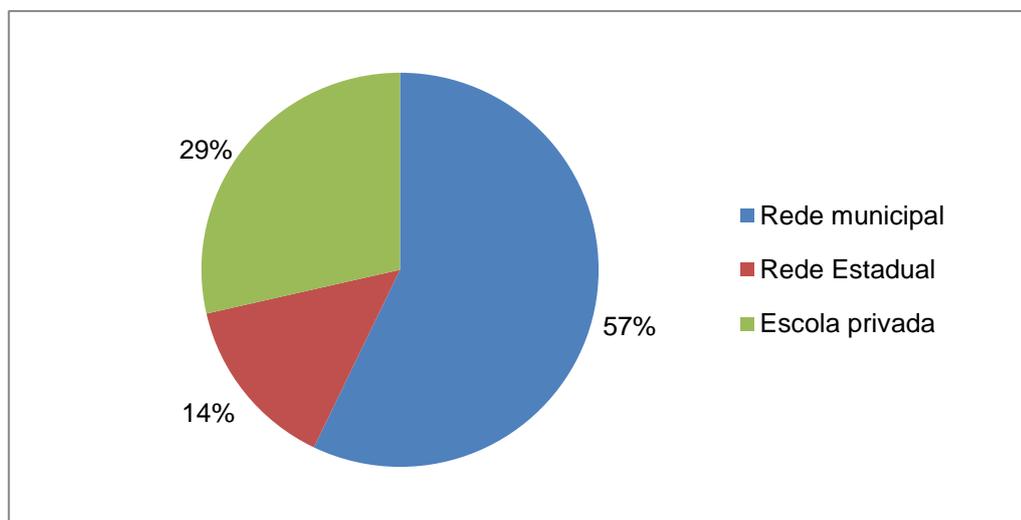
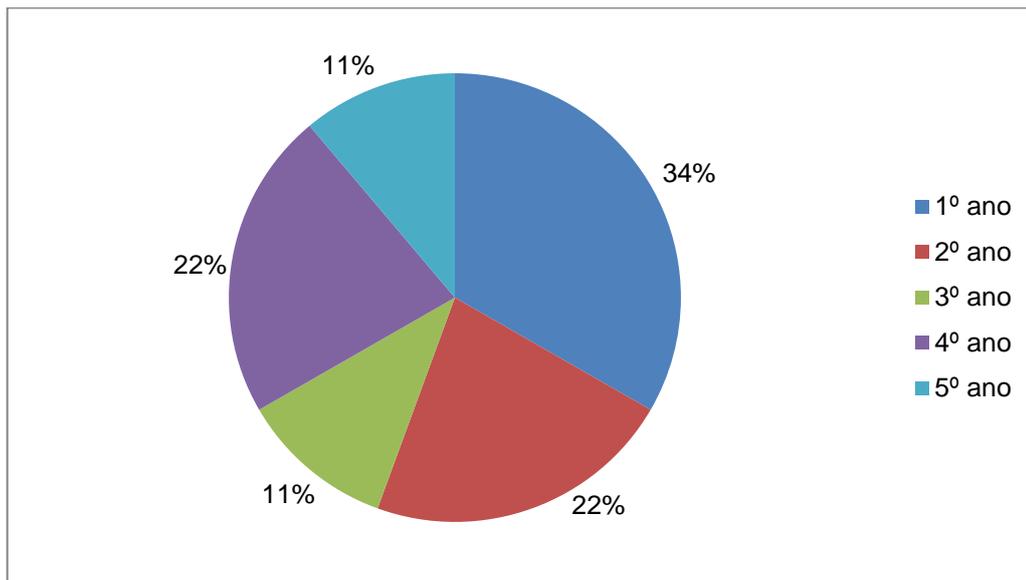


Gráfico 04: Autarquia em que leciona

Fonte: elaborado pelo pesquisador (2016) com base nos resultados coletados.

Dos pesquisados, 57% lecionam na Rede Municipal, 14% na Rede Estadual e 29% em Escola Privada. Alguns professores trabalham em dois níveis diferentes, mas sua maioria leciona no ensino fundamental I.

Gráfico 05: Ano/Série em que atua no ensino fundamental



Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2016) com base nos resultados coletados.

Segundo o gráfico, a maioria dos professores pesquisados leciona no 1º ano do ensino fundamental (34%), porém a distribuição entre os demais anos apresenta certo equilíbrio.

4.2 Dimensão 2: formação, concepções e práticas com o uso das TIC

Segundo os dados coletados por meio do questionário, foi possível obter parâmetros para análise sobre a formação inicial dos professores e suas concepções e práticas sobre a utilização de TIC. Os dados seguem apresentados no quadro 1, a seguir:

Quadro 1 – Dados sobre formação, concepções e práticas com uso de TIC

| QUESTÃO | SÍNTESE DAS RESPOSTAS |
|--|--|
| Na sua formação inicial (graduação - licenciatura), havia na grade do curso disciplinas voltadas para educação e | Tecnologia e Educação Novas Tecnologias em Educação Ciência e Tecnologia Tecnologia Educacional |

| | |
|--|--|
| tecnologias da informação e comunicação? Em caso afirmativo, mencione quais foram elas. | |
| Durante as aulas de Educação e Tecnologias, em sua formação inicial, você teve contato com computadores e/ou outras tecnologias? | Sim com computadores e outras tecnologias como lousa digital, data show, notebooks, etc. |
| Durante as aulas de Educação e Tecnologias, em sua formação inicial, foram abordados tópicos de planejamento e metodologia para utilização das tecnologias na escola? | Sim |
| Você costuma utilizar as tecnologias da informação e comunicação em sua prática pedagógica? De que modo? | Nos planejamentos didáticos por meio do computador, apresentações em telões com jogos, filmes, músicas e documentários educativos, na elaboração de atividades para os alunos, <i>tabletes</i> disponibilizados para duplas com a apostila digitalizada e também o laboratório de informática para pesquisas e realização de trabalhos com o professor. Utilizando sempre a tecnologia de forma prática e educativa. |
| Os conhecimentos sobre educação e tecnologias adquiridos em sua formação inicial foram suficientes para sua prática atual? Por quê? | Não foram suficientes, por que as tecnologias estão sempre se inovando, é necessário que busquemos uma formação continuada, mais preparos e etc. Adquiro mais conhecimentos na prática diária, no dia a dia em busca de novos conhecimentos, de aperfeiçoamento para acompanhar a evolução tecnológica. |
| Em sua opinião, quais os desafios para a utilização das tecnologias da informação e comunicação na escola? | O difícil acesso a Internet, a mais computadores para utilização individual, a infraestrutura da escola e até mesmo não ter um treinamento ou uma capacitação para saber como melhor utilizar as TIC nas práticas pedagógicas. |

Fonte: organizado pelo pesquisador (2016) a partir dos dados dos questionários.

O questionário aplicado aos professores que atuam no Ciclo I do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) mostrou as características da formação e da profissionalização docente no contexto atual. Os professores participantes são todos do sexo feminino grande parte pertence à faixa etária de 31 a 40 anos. Os dados mostram que 45% cursaram o Ensino Superior e 44% possuem pós-graduação. Isso demonstra que existe uma procura destes profissionais por uma progressão em sua formação. A maioria dos professores pesquisados lecionam no 1º ano do ensino fundamental, 57% lecionam na Rede Municipal, a distribuição entre os demais anos apresenta certo equilíbrio. O tempo de atuação dos professores é entre 5 e 10 anos de atuação no magistério. Por meio do questionário conclui-se que os professores na sua formação inicial tiveram disciplinas voltadas a tecnologias, acesso a diversos recursos tecnológicos, mas que não foram suficientes para sua prática pedagógica, sendo assim buscam novos conhecimentos e utilizam as TIC como podem, por meio

de aulas práticas em salas de informática, no preparo dos conteúdos, nos planejamentos didáticos, etc. Enfrentam alguns desafios como a falta de preparo, a infraestrutura das escolas e o difícil acesso a Internet.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atualmente a convergência entre educação e tecnologia, bem como o uso das TIC na prática pedagógica são desafios para os docentes. Deste modo, este trabalho buscou analisar a formação inicial de professores e sua relação com o uso das TIC, por meio de uma pesquisa qualitativa realizada com docentes que atuam no ciclo I do Ensino Fundamental.

Por meio da pesquisa, levantou-se como foram trabalhadas em sua formação as disciplinas que abordam as tecnologias, se estas disciplinas foram suficientes para a instrumentalização do trabalho docente e a relação entre a utilização das TIC e os subsídios teóricos oferecidos em sua formação, identificando as características da formação e da profissionalização docente no contexto atual.

Conclui-se que a formação inicial tem sido insuficiente para a prática pedagógica com o uso de tecnologias, apesar de os professores buscarem inovar o ensino a partir dos conhecimentos adquiridos no dia a dia de sua profissão. Acredita-se que para acompanhar as inovações tecnológicas os professores precisam atender às exigências da atualidade e sua formação é o ponto inicial. Assim, espera-se que os cursos de licenciatura contemplem em seus currículos as tecnologias, não somente em teoria, mas como práticas voltadas à educação.

REFERÊNCIAS

ALVES, T.A.da S. **Tecnologias de informação e comunicação (TIC) nas escolas: da idealização à realidade**. 2009. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias Instituto de Ciências da Educação, Lisboa.

BARROS, D. M. V. **Tecnologias da inteligência: gestão da competência pedagógica virtual**. 2005. 287f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara. Programa de Educação Escolar da Universidade Estadual Paulista "Júlio Mesquita Filho", Araraquara.

BLANCO, E.; SILVA, B. (1993). **Tecnologia educativa em Portugal: conceito, origens, evolução, áreas de intervenção e investigação.** 1993. Disponível em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/521>>. Acesso em 10 fev. 2016.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede.** 11.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FERREIRA, A.B.H. **Mini Aurélio: o dicionário da língua portuguesa.** 8.ed. Curitiba: Positivo, 2010.

GALDINO, C.R.S; FRANCO, M.R.S. **Novas tecnologias na formação de docentes em cursos de licenciatura.** 2010. 103f. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia). Faculdade de Agudos, Agudos.

LAKATOS, E.; MARCONI, M. **Fundamentos de metodologia científica.** São Paulo: Atlas, 1985.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia do trabalho científico.** 7 ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MERCADO, L. P. L. **Formação continuada de professores e novas tecnologias.** Maceió: EDUFAL, 1999.

MINAYO, M. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis: Vozes, 1994. p.9-29.

MORAN, J.; MASETTO, M.; BEHRENS, M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** 10. ed. Campinas: Papyrus, 2000.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação.** Lisboa : Dom Quixote, 1992.

PAPERT, S. **A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PRETTO, N. de. **Uma escola sem/com futuro: educação e multimídia.** Campinas: Papyrus, 1996.

SANTAELLA, L. **Culturas e artes do pós-humano: da cultura das mídias à cibercultura.** São Paulo: Paulus, 2003.

SANTIAGO, M. E. Ser professor/professora: convivência ética, respeitosa e crítica. **Revista de Educação AEC,** Rio de Janeiro, v.36, n.145, jul./set, 2007, p. 61.

VARGAS, Milton (Org.) **História da técnica e da tecnologia no Brasil.** São Paulo, Ed. Unesp: Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, 1994.

O DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM DA CRIANÇA E O EIXO LINGUAGEM ORAL E ESCRITA ¹

Graziela Yara Correia² – FAAG

Luzinete de Oliveira Augusto Xavier³ – FAAG

Eliane Morais de Jesus Mani ⁴ - FAAG

RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo geral do estudo destacar a importância do eixo linguagem oral e escrita e suas contribuições para a aprendizagem da criança no processo de alfabetização no início do Ensino Fundamental. Também, foram estabelecidos como objetivos específicos: Apresentar brevemente aspectos sobre o histórico da Educação Infantil no Brasil; Ressaltar o processo de aquisição da linguagem e o desenvolvimento infantil; E, evidenciar o que dizem alguns professores que atuam no Ensino Fundamental e na Educação Infantil, ambos com experiência no primeiro ano do Ensino Fundamental, sobre a aprendizagem da criança quanto às contribuições da Educação Infantil no trabalho com o eixo Linguagem Oral e Escrita. Para tanto, foi desenvolvida uma pesquisa qualitativa, do tipo exploratório, com a participação de seis professoras. Os dados foram coletados por meio de um questionário, que foi analisado de modo categorial. Os resultados apontaram que na visão das professoras pesquisadas embora todas as crianças com desenvolvimento típico são capazes de se alfabetizar quando acessam os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a criança que vivencia a Educação Infantil apresenta um desenvolvimento que propicia a aquisição da leitura e escrita, favorecendo de modo ímpar o seu desenvolvimento.

Palavras-chave: Educação Infantil. Linguagem Oral e Escrita. Alfabetização.

ABSTRACT

This research has had its main study purpose to highlight the importance between oral and written language, and the children's literacy learning process at the beginning of Primary School. Some specific targets were established: to show some aspects about Kindergarten Brazilian history, and make clear what some Kindergarten and first grade teachers from Primary school say about oral and written learning process. It has been developed a qualitative and exploratory research using six teachers. All data were collected from a questionnaire which was analyzed using categories. The result from interviewed teacher's opinion has pointed that all well growth children are able to be taught to read and write when they enter in Primary School, and also show that children who enroll Kindergarten have a better written and writing progress.

Key- word: Kindergarten, oral and written language, literacy.

¹ Artigo apresentado como requisito parcial para obtenção de licenciatura plena em Pedagogia.

² Graduanda em Pedagogia pela Faculdade de Agudos – Faag. E-mail – grazielacorreia@outlook.com.br

³ Graduanda em Pedagogia pela Faculdade de Agudos – Faag. E-mail – luz_xavier@hotmail.com

⁴ Professora Orientadora. Doutoranda e Mestre em Educação Especial. Pedagoga e Especialista em Educação Especial, Psicopedagogia e Neuropsicopedagogia. E-mail – eliane.mani@faag.com.br

1 INTRODUÇÃO

Durante a infância, na etapa da educação básica, que compreende a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a criança o tempo todo age, descobre, inventa, entra em conflitos, pergunta, socializa e é estimulada de modo a passar por um desenvolvimento coordenado no plano físico, psíquico, cognitivo e social, dentro de um processo interativo, a partir de condições oferecidas pelo meio em que a cerca, o qual favorece a construção da sua identidade e autonomia.

Para tanto, a partir da Constituição Federal (BRASIL, 1988), bem como da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9394 (BRASIL, 1996), esta última atualizada por meio da Lei nº 12.796 (BRASIL, 2013), a obrigatoriedade da educação básica se inicia na Pré-escola, na Educação Infantil, com o intuito de favorecer o desenvolvimento global das crianças, o que conseqüente se configura como importante avanço para o futuro, no processo de alfabetização, nas etapas seguintes da educação escolar. Contudo, trata-se de uma inovação na realidade das escolas brasileiras, dada a recente normativa de obrigatoriedade, modificando um cenário onde muitas vezes ocorria uma lacuna no desenvolvimento da criança que chegava aos Anos Iniciais sem ter vivenciado as experiências da Educação Infantil.

A palavra criança nos remete a infância, que de acordo com o dicionário Aurélio (FERREIRA, 2001, p.387) se trata do “período de crescimento, do ser humano, que vai do nascimento à puberdade”, o qual se dá por volta dos doze anos de idade. E, é nesta etapa da vida que ocorre importantes fases de aquisição da aprendizagem, o que denota especial atenção para os processos de aprendizagem escolar.

Nesta direção, as singularidades das fases iniciais do desenvolvimento da criança são orientadas a serem trabalhadas na Educação Infantil por meio de planejamentos e estratégias educativas baseadas nas diretrizes dos Referenciais Curriculares Nacional para a Educação Infantil - RCNEI (BRASIL, 1998a), articuladas em cinco eixos: Arte, Matemática, Cultura Corporal, Natureza e Sociedade e Linguagem Oral e Escrita.

Desse modo, desde a Educação Infantil são trabalhadas múltiplas linguagens para o desenvolvimento da criança, de maneira que o professor se torna o mediador nos processos de estimulação e aquisição, possibilitando o desenvolvimento da criança por meio de provocações e estratégias, especialmente lúdicas, planejadas intencionalmente, entre as quais a linguagem oral e escrita, cuja base irá subsidiar o processo de alfabetização da criança nos Anos iniciais do Ensino Fundamental.

A aquisição da linguagem é um fator determinante para o desenvolvimento da escrita. Para Luria (2012, p. 146) “a escrita é uma dessas técnicas auxiliares usadas para

fins psicológicos; a escrita constitui o uso funcional de linhas, pontos e outros signos para recordar e transmitir ideias e conceitos”.

Dada a importância da linguagem oral e escrita para o desenvolvimento da criança na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, o presente estudo se justifica uma vez que são pertinentes constantes reflexões sobre os processos de aprendizagem das crianças, especialmente no que tange perspectivas futuras, nas etapas da educação básica.

Todavia, é importante ressaltar que na transição entre a Educação Infantil e o primeiro Ano do Ensino Fundamental há uma enorme ruptura para a criança entre as duas etapas de ensino, considerando desde a rotina escolar, os espaços da escola e as práticas pedagógicas adotadas pelos professores, conforme os objetivos e propósitos de cada fase educacional. Ainda, anteriormente a obrigatoriedade da Educação Infantil, muitas crianças chegavam às salas de aula no Ensino Fundamental sem passar pela primeira etapa da educação básica, gerando, por parte de muitos professores, inquietações sobre o processo de aprendizagem das crianças, sobretudo daquelas que chegaram pela primeira vez na escola.

Destarte, o ponto de partida para esta pesquisa surgiu a partir da seguinte questão: Como professores do primeiro Ano do Ensino Fundamental que receberam crianças que passaram e que não passaram pela Educação Infantil percebem o processo de aprendizagem desses alunos no que diz respeito à linguagem oral e escrita? Na visão desses educadores há diferença na aprendizagem da criança que participou da Educação Infantil e daquela que não passou por essa experiência na primeira infância?

A partir do referido questionamento foi traçado como objetivo geral do estudo destacar a importância do Eixo Linguagem Oral e Escrita e suas contribuições para a aprendizagem da criança no processo de alfabetização no início do Ensino Fundamental. Também, foram estabelecidos como objetivos específicos: Apresentar brevemente aspectos sobre o histórico da Educação Infantil no Brasil; Ressaltar o processo de aquisição da linguagem e o desenvolvimento infantil; E, evidenciar o que dizem alguns professores que atuam, ou que possuem experiência no primeiro ano do Ensino Fundamental sobre a aprendizagem da criança quanto às contribuições da Educação Infantil no trabalho com o eixo Linguagem Oral e Escrita.

O aprofundamento de conhecimentos sobre o que pensam os professores, bem como os desdobramentos teóricos sobre a educação são importantes fontes e contribuições para refletirmos a respeito dos caminhos que levam a aprendizagem das crianças nas salas de aula. A seguir é apresentado o arcabouço teórico do estudo.

2 PERCURSO TEÓRICO

2.1 Educação Infantil no Brasil

O atendimento a crianças de 0 a 5 anos em instituições especializadas teve origem com as mudanças sociais e econômicas (século XIX), que ocorreram em todo o mundo.

No Brasil os primeiros projetos de atendimento infantil foram para aos filhos de mulheres que trabalhavam nas indústrias. Todavia, essas primeiras instituições educacionais, que atendiam os filhos de mulheres que estavam entrando no mercado de trabalho, tinham um caráter assistencialista, se preocupando especialmente com a alimentação, higiene e segurança física das crianças, com a finalidade de combater a pobreza e solucionar situações de riscos de sobrevivência para as crianças (BRASIL, 1998).

Atualmente essa realidade vem sofrendo mudanças significativas, uma vez que as escolas de Educação Infantil buscam se pautar em ações pedagógicas, cumprindo para além da função de cuidar e educar, o princípio de condições necessárias para a cidadania, por meio de um currículo que favoreça o desenvolvimento integral da criança pré-escolar (BRASIL, 1998).

O direito da criança à Educação Infantil está previsto na Constituição Federal de 1988 (Art.208) (BRASIL, 1988); no Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei nº 8.069 (Art.4º) (BRASIL, 1990), e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN nº 9.394 (BRASIL, 1996), cujos fundamentos legais apresentam a Educação Infantil como parte da educação básica, mas não obrigatória até 2013. Mais recentemente, a partir de 2013, com o advento da Lei Nº 12.796 (BRASIL, 2013), que altera a LDBEN, a Educação Infantil, na qualidade de primeira etapa da educação básica, passa a ter caráter obrigatório para crianças a partir dos quatro de idade.

Dessa maneira, conforme preconiza a LDBEN (BRASIL, 1996), considera-se Educação Infantil no Brasil, como sendo a primeira etapa da Educação Básica, atendendo crianças de 0 a 5 anos, em creches e pré-escolas, e com a finalidade de desenvolvê-las integralmente em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social, tornando um complemento da ação da família e comunidade. Na sequência apresentamos alguns aspectos relevantes quanto ao desenvolvimento da aprendizagem infantil, especialmente no que diz respeito à aquisição da linguagem.

2.2 O Desenvolvimento da Aprendizagem da Criança na Primeira Infância: a aquisição da linguagem em foco

A escola de Educação Infantil atende a criança na primeira infância, que vai de 0 a

5 anos, sendo esta uma idade especial que requer um programa pedagógico específico, podendo esta, contribuir para a aprendizagem das crianças, de modo intencional, a partir de atividades e estratégias que favorecem o desenvolvimento infantil.

No desenvolvimento da criança, segundo a tese piagetiana, entre os estágios de desenvolvimento descritos por esse autor, são propostos dois períodos iniciais de desenvolvimento pelo qual os pequenos passam na primeira infância, quais sejam: Período Sensório-motor (0 a 2 anos) e o Período Pré-operatório (2 a 7 anos).

No primeiro Período, o Sensório-motor, a inteligência é prática, ou seja, o bebê assimila mentalmente o meio em que vive sem construção de pensamento, de maneira que apenas define esquemas de ação por meio da repetição e imitação. Para Piaget (2006, p. 19) essa inteligência senso-motora é muito importante para o desenvolvimento da criança, porém se trata de “uma inteligência totalmente prática, que se refere à manipulação dos objetos e que só utiliza, em lugar de palavras e conceitos, percepções e movimentos, organizados em esquemas de ação”, uma vez que nesta fase ainda não há pensamento interior organizado. Ao passo que no Período Pré-operatório a criança possui uma inteligência simbólica, pois assimila suas ações por imagem, chegando a confundir a fantasia com realidade. Vale ressaltar, que este Período Pré-operatório é caracterizado, ainda, pela centralização no próprio eu, bem como pelo sentimento de posse e egocentrismo, além de ser a fase conhecida como aquela dos ‘por quês’, uma vez que para a criança há uma necessidade de explicação para tudo que ocorre a sua volta para conhecimento e compreensão do mundo que a cerca (PIAGET, 2006).

Nessa perspectiva, Piaget (2006, p. 13) afirma que “o desenvolvimento, portanto, é uma equilibração progressiva, uma passagem contínua de um estado de menor equilíbrio para um estado de equilíbrio superior”. Assim, a partir deste ponto de vista, o referido autor determina que o desenvolvimento cognitivo é uma construção contínua, de maneira que a criança vai assimilando e acomodando simultaneamente suas aquisições de aprendizagem e desenvolvimento, mantendo-se em equilíbrio. E, por conseguinte, por meio de sua experiência no mundo dos objetos constrói a inteligência prática, o pensamento e a Linguagem.

Paralelamente ao entendimento exposto, mas na mesma direção quanto ao desenvolvimento infantil, Vigotsky (2012, p. 114) salienta que “o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento”. Sob esta ótica, para o autor, a aprendizagem se configura como uma fonte de desenvolvimento, pois a criança aprende desde que nasce. Neste sentido, a escola de Educação Infantil é um espaço de promoção para o seu desenvolvimento.

Na mesma direção, para Vigotsky (2012, p. 114) a linguagem em primeira instância, origina-se como meio de comunicação entre a criança e as pessoas que a rodeiam, para mais tarde ser convertida em linguagem interna, “[...] transformando-se em função mental interna que fornece os meios fundamentais ao pensamento da criança”.

Cabe evidenciar que na etapa conhecida como primeira infância, de zero a cinco anos, a linha central de desenvolvimento da criança é a linguagem. Marx e Engels (1980) apontam que a linguagem possui uma conotação de consciência real e prática que existe também para as outras pessoas e, que, portanto, existe para si próprio. Assim, a consciência nasce junto com a linguagem, a partir do momento que a criança começa a compreender verbalmente suas ações, tornando possível uma comunicação consciente com as pessoas que a cerca.

Assim, de acordo com RCNEI (BRASIL, 1998b, p. 117):

O trabalho com a linguagem se constitui um dos eixos básicos na educação infantil, dada sua importância para a formação do sujeito, para a interação com as outras pessoas, na orientação das ações das crianças, na construção de muitos conhecimentos e no desenvolvimento do pensamento.

Somando-se a isto, ao promover experiências significativas de aprendizagem da língua, por meio do eixo Linguagem Oral e Escrita, a Educação Infantil, amplia as capacidades de comunicação e expressão e de acesso ao letramento das crianças. Essa ampliação está relacionada ao desenvolvimento gradativo das capacidades associadas às quatro competências linguísticas básicas: falar, escutar, ler e escrever (MELLO; MILLER, 2008).

Ainda, conforme Cruvinel (2013) um dos elementos importantes para as crianças ampliarem suas possibilidades de inserção e participação nas diversas práticas sociais é a aprendizagem da linguagem oral e escrita, trabalhada na Educação Infantil, sendo a leitura e a escrita uma dessas práticas sociais, adquiridas posteriormente à linguagem oral.

De acordo com Cardoso (2012), desde bebê, o indivíduo tem a necessidade de interagir e de se comunicar, e essa necessidade impulsiona a princípio o desenvolvimento da linguagem. O autor nos ensina que independentemente das condições sociais, é possível verificar que as crianças têm capacidade de aprender as regras necessárias para falar, a não ser que tenha alguma deficiência no seu conjunto de órgãos e estruturas que produzem os sons da fala.

Segundo o RCNEI (BRASIL, 1998a) a construção da linguagem oral implica, portanto, na verbalização e na negociação de sentidos estabelecidos entre pessoas que

buscam comunicar-se. Ao falar com os bebês, os adultos tendem a utilizar uma linguagem simples, breve e repetitiva, que facilita o desenvolvimento da linguagem e da comunicação. Outras vezes, quando falam com os bebês ou perto deles, adultos e crianças os expõem à linguagem oral em toda sua complexidade, como quando, por exemplo, na situação de troca de fraldas, o adulto fala: 'Você está molhado? Eu vou te limpar, trocar a fralda e você vai ficar sequinho e limpinho!'. Nesses processos, as crianças se apropriam, gradativamente, das características da linguagem oral, utilizando-as em suas vocalizações e tentativas de comunicação. Além disso, a comunicação acontece por meio de outras formas, como por exemplo, a que é realizada a partir de gestos, de sinais, da linguagem corporal. Essas formas de comunicação dão significado e apoiam a linguagem oral dos bebês. A criança aprende a verbalizar por meio da apropriação da fala do outro. Esse processo refere-se:

À repetição, pela criança, de fragmentos da fala do adulto ou de outras crianças, utilizados para resolver problemas em função de diferentes necessidades e contextos nos quais se encontra. Por exemplo, um bebê de sete meses pode engatinhar em direção a uma tomada e, ao chegar perto dela, ainda que demonstre vontade de tocá-la, pode apontar para ela e menear a cabeça expressando assim, à sua maneira, a fala do adulto. Progressivamente, passa a incorporar a palavra "não" associada a essa ação, que pode significar um conjunto de idéias como: não se pode mexer na tomada; mamãe ou a professora não me deixam fazer isso; mexer aí é perigoso etc (BRASIL, 1998a, p.125).

Nas instituições de Educação Infantil a linguagem oral está presente em seu cotidiano, pois todos que dela participam: crianças e adultos, falam e se comunicam entre si, expressando-se a todo o momento. Formalmente estas instituições trabalham a oralidade por meio do eixo Linguagem Oral e Escrita, que viabiliza atividades que favorecem a fala da criança, como por exemplo: a roda de conversa, onde o professor pode planejar situações que leve a assuntos diversificados, almejando assim, enriquecer o repertório de linguagem da criança, conforme como é ressaltado no RCNEI (BRASIL, 1998a, p. 138), quando é posto que "[...] uma das formas de ampliar o universo discursivo das crianças é propiciar que conversem bastante, em situações organizadas para tal fim, como na roda de conversa ou em brincadeiras de faz-de-conta".

O desenvolvimento da linguagem oral age positivamente para a aquisição da linguagem escrita, pois as duas são complementares e são consideradas práticas sociais, como afirma Cardoso (2012, p.28) quando aponta que "atualmente a linguagem oral e escrita são consideradas práticas sociais que apresentam suas singularidades e complementaridades". São destacados na sequência elementos sobre o desenvolvimento da linguagem escrita.

2.3 Desenvolvimento da Linguagem Escrita

O RCNEI (BRASIL, 1998a) apresenta em seu bojo que nas sociedades letradas, as crianças, desde os primeiros meses, estão em permanente contato com a linguagem escrita. É por meio desse contato diversificado em seu ambiente social que as crianças descobrem o aspecto funcional da comunicação escrita, desenvolvendo interesse e curiosidade por essa linguagem.

Sob essa ótica, para Luria (2012, p. 146) “a escrita é uma dessas técnicas auxiliares usadas para fins psicológicos; a escrita constitui o uso funcional de linhas, pontos e outros signos para recordar e transmitir ideias e conceitos”. O autor acrescenta, ainda, que toda criança tem sua pré-história da escrita, adquirida antes de ingressar na escola por meio dos meios sociais em que está inserida, mas faz isso sem um significado funcional, pois esse conceito ainda não é bem estabelecido para ela, que realiza de forma imitativa. Também, é posto pelo autor que essa fase é caracterizada pelos rabiscos, que são utilizados pela criança para registrar qualquer ideia, tornando-se mais tarde, por meio da mediação, a leitura e a escrita propriamente dita (LURIA, 2012).

Ainda, de acordo com Oliveira (1993) a mediação pedagógica se diferencia da mediação cotidiana, pois a mediação pedagógica é feita de forma intencional, e na escola a importância da atuação do professor como mediador é percebida, e tida como um elemento intermediário externo, tornando-se uma ferramenta auxiliar da atividade humana. O professor se coloca como agente de mediação entre a criança e seu desenvolvimento:

A intervenção pedagógica provoca avanços que não ocorreriam espontaneamente, a importância da intervenção deliberada de um indivíduo sobre outros como forma de promover desenvolvimento articula-se com um postulado básico de Vigotski: a aprendizagem é fundamental para o desenvolvimento desde o nascimento da criança. A aprendizagem desperta processos internos de desenvolvimento que só podem ocorrer quando o indivíduo interage com outras pessoas (OLIVEIRA, 1993, p. 33).

Assim, por meio do eixo linguagem oral e escrita, posto pelas diretrizes educacionais, e a mediação do professor, busca-se facilitar a transição da escrita não intencional da criança para uma escrita funcional, de modo a dar recursos para o processo de alfabetização futura. Dessa maneira, o eixo linguagem oral e escrita, promove importantes contribuições, uma vez que por meio de um trabalho diário e planejado, a criança tem seu repertório linguístico enriquecido, sendo exposta a diversas formas de escrita no seu cotidiano como, por exemplo: livros, revistas, histórias em quadrinhos, jornais entre outros. Dessa maneira, o contato com os diversos tipos de escrita facilitará o processo de alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A seguir destacamos um breve apontamento sobre a alfabetização, processo que ocorre a partir da Educação Infantil, especialmente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, quando a criança está pronta para a aquisição da leitura e escrita.

2.4 Da Educação Infantil para a Alfabetização

Conforme a LDBEN (BRASIL, 1996) o Ensino Fundamental compõe a Educação Básica Nacional, sendo obrigatório, gratuito na escola pública e com duração de nove anos, tendo por objetivo a formação básica do cidadão.

Quanto ao início da alfabetização Winkel (2014) afirma, ainda, que o nome próprio é a primeira referência que a criança tem da escrita convencional, ela o vê em seus materiais de uso diário como: nas mochilas, nos uniformes, nos objetos de higiene e em outros pertences que fazem parte da rotina da escolar. A autora salienta que mesmo que não tenham conhecimento formal sobre a escrita as crianças já têm familiaridade com essas palavras ao chegar à pré-escola, e sugere que esse vínculo com o nome próprio, seja aproveitado como aliado a introdução à leitura e à escrita, visto que o nome próprio é, pois, um modelo estável, que não muda em relação ao tempo e se refere a identidade específica da criança (WINKEL, 2014).

Somando-se a isso, Ferreiro e Teberosky (1999, p. 221) mencionam que se deve tomar “o nome próprio como modelo de escrita, como a primeira forma escrita dotada de estabilidade, como o protótipo de toda escrita posterior [...]”, corroborando para o entendimento que o trabalho com o nome próprio é o passo inicial do processo de aquisição da leitura e escrita. Assim, em consonância com o percurso teórico, na sequência são apresentados os procedimentos metodológicos da presente pesquisa.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente estudo se configura como qualitativo, do tipo exploratório, pois para Gil (2011) as “pesquisas exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato”. Para tanto, os dados da pesquisa foram coletados por meio de um questionário, junto a seis participantes, sendo todas professoras, uma parte que atua no primeiro Ano do Ensino Fundamental, e outra parcela que atua na Educação Infantil, porém possuem experiência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A análise dos dados coletados foi feita a partir de categorias.

Vale ressaltar que a pesquisa foi aplicada junto a duas unidades escolares, em um município do interior paulista, e para fins de identificação as duas escolas foram nomeadas como E1 e E2. Entretanto, é imperativo mencionar que a pesquisa não teve

como foco a comparação entre os universos pesquisados, e sim o levantamento de dados com participantes distintos, a fim de atender os objetivos propostos.

A E1 é uma escola de Ensino Fundamental que fica localizada na periferia do referido município, atende atualmente 326 alunos, os quais estão divididos em dezessete turmas de 1º ao 5º Ano, ainda, funciona no período matutino e vespertino, além de oferecer em período noturno o Ensino de Jovens e Adultos – EJA. Essa unidade escolar conta com um corpo docente composto por dezessete professores, uma diretora e uma coordenadora pedagógica. Já a E2 é uma escola de Educação Infantil que fica localizada na periferia do mesmo município, atendendo atualmente 289 alunos, os quais estão divididos em quinze turmas, do Berçário II ao Jardim II. A escola funciona no período matutino e vespertino, e conta com um corpo docente composto vinte e nove professores, uma diretora, uma coordenadora pedagógica e uma professora de apoio.

Foram convidadas para participar da pesquisa seis professoras, sendo três da E1⁵, e outras três da E2⁶. Para melhor compreensão da caracterização dos participantes, foi contida no questionário aplicado uma primeira parte contemplando o perfil das professoras. O Quadro 1 demonstra tal disposição:

Quadro 1 – Perfil dos Participantes da Pesquisa

| PARTICIPANTES | IDADE | FORMAÇÃO DOCENTE | TEMPO DE ATUAÇÃO NA DOCÊNCIA | TEMPO DE ATUAÇÃO NO 1º ANO DO EF |
|----------------------|--------------------|--|-------------------------------------|---|
| E1 | Entre 31 e 55 anos | P1 – Magistério; P2 – Magistério e Pedagogia. P3 – Magistério; Pedagogia e Especialização. | Entre 10 e 27 anos | Entre 6 e 12 anos |
| E2 | Entre 26 e 50 anos | D1 – Pedagogia; D2 – Pedagogia; D3 – Pedagogia e Especialização. | Entre 6 e 12 anos | Entre 1 e 3 anos |

Fonte: Elaboração própria.

Os dados apresentados no Quadro 1 revelam que as participantes da E1 possuem maior experiência de atuação na docência, e do mesmo modo possuem maior tempo de atuação no 1º Ano do Ensino Fundamental, compondo-se, ainda, como um grupo de professoras com maior idade, em comparação ao grupo de professoras da E2, o que se denota também na formação docente, uma vez que possuem como primeira formação o magistério, que anteriormente à LDBEN (BRASIL, 1996) era a base mínima para atuação na educação básica, diferentemente das diretrizes atuais que exige a formação em nível

⁵ Para fins de identificação, as participantes da E1 foram denominadas P1, P2 e P3.

⁶ Do mesmo modo, as participantes da E2 foram denominadas D1, D2 e D3. As letras foram escolhidas aleatoriamente apenas para diferenciação dos participantes.

superior para o exercício docente, uma vez que se entende, a partir das diretrizes legais nacionais, que a formação docente se configura como um aspecto intrínseco à qualidade de ensino ofertada nas escolas. Infere-se, também, que apesar da menor experiência em docência, o grupo de professoras da E2 possui na totalidade formação mínima em graduação. A seguir são apresentadas as análises e discussão dos dados da pesquisa.

3.1 Análise e Discussão dos Dados: O Que Dizem as Professoras ?

Na questão um, foi perguntado às professoras se, baseadas em sua experiência como docente com turmas do primeiro Ano do Ensino Fundamental, se já tiveram alunos que não frequentaram a Educação Infantil. Entre as respostas das participantes da E1 duas evidenciaram positivamente, ao passo que uma das respondentes apontou negativamente. Já entre as participantes da E2 todas evidenciaram de modo positivo. As respostas revelam que não é incomum no relato de professores que entre os alunos de suas turmas que acessam o Ensino Fundamental tenham aqueles que não participaram da etapa da Educação Infantil, todavia a expectativa é que essa realidade seja mudada nos anos vindouros, considerando as mudanças ocorridas legalmente, que consideram a obrigatoriedade da Educação Infantil para crianças a partir dos quatro anos de idade, conforme premissa atual da LDBEN (BRASIL, 2013).

Já na questão dois foi perguntado para as respondentes se, de acordo com a experiência que possuem atuando em turmas do primeiro Ano do Ensino Fundamental, consideram se há diferença significativa quanto à aprendizagem da criança que passou pela Educação Infantil, comparadas àquelas que não vivenciaram a experiência dessa etapa da educação básica. Entre as respostas obtidas uma participante respondeu que às vezes, e cinco responderam que sim, há diferença. Isso pode ser visto na resposta da P2:

P2: Sim, a criança durante o período da Educação Infantil é estimulada a desenvolver habilidades motoras, psicomotoras, coordenação ampla e fina que serão de grande importância no primeiro ano.

De modo geral, as respostas das professoras estão em consonância com as diretrizes da LDBEN (BRASIL, 1996), que destaca que a finalidade da Educação Infantil é o desenvolvimento integral das crianças de 0 a 5 anos de idades, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social.

Na terceira questão aos participantes foram indagados sobre qual a contribuição, que consideram em sua visão, do Eixo Linguagem Oral e Escrita, trabalhado na Educação Infantil, para o processo de aquisição da alfabetização no primeiro Ano do Ensino Fundamental. Todas as respostas obtidas foram unânimes em afirmar que são muitas

contribuições, e que isso se denota no desenvolvimento da aprendizagem das crianças no processo de alfabetização. Tal observação pode ser vista na resposta da D1:

D1: Através do trabalho com este eixo a criança inicia um processo de relação entre a comunicação oral/escrita e, conseqüentemente, entre som/letra (fonema-grafema). Etc.

Com efeito, a visão das professoras pesquisadas vão ao encontro dos conceitos abordados por Ferreira (2014), quando a autora afirma que as hipóteses sobre a linguagem escrita, levantadas pelas crianças na Educação Infantil, fazem parte do processo de alfabetização. Todavia, a autora destaca que essa conclusão se choca com a visão de que a pré-escola é apenas uma etapa preparatória do Ensino Fundamental, salientando que para favorecer o desenvolvimento das crianças é necessário ensinar a usar as letras em situações reais de leitura e escrita e proporcionar momentos de reflexão sobre elas, conversar sobre as palavras e suas partes, como, por exemplo, seus nomes, nomes de amigos e parentes, e não somente apresentar partes isoladas como letras, mas levar em consideração os elementos da linguagem verbal da criança.

Na quarta questão as participantes foram perguntadas se consideram que uma criança que não passou pela Educação Infantil pode alcançar êxito no processo de alfabetização sem apresentar dificuldades de aprendizagem. Sobre esse questionamento, entre as participantes apenas uma respondeu que é difícil mensurar a capacidade de aprendizagem e o ritmo da criança. Já as demais cinco respondentes evidenciaram que sim, é totalmente possível a alfabetização da criança que não frequentou a Educação Infantil. A resposta da P1 evidencia tal afirmação:

P1: Sim. Para alfabetizar parto do conhecimento que o aluno traz consigo e do seu relacionamento com a escrita e com os textos do cotidiano da família e da sua vida.

Nas palavras de Vigotsky (2012, p. 109) “a aprendizagem escolar nunca parte do zero. Toda aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história”. Sendo assim, compactuando com esse entendimento, a criança inicia a escola já com alguns conhecimentos produzidos no meio em que vive, como a exemplo da linguagem e a matemática, pois em seu cotidiano ela é levada a realizar operações matemáticas complexas e simples, além de desenvolver um repertório linguístico que se aprimora conforme suas interações sociais.

Ainda, na quinta questão as participantes foram solicitadas a responder quais as principais dificuldades enfrentadas pelas crianças no primeiro Ano do Ensino Fundamental quanto ao processo inicial de alfabetização, também quais as razões que

elas atribuem para tais dificuldades. As respostas obtidas foram variadas, desse modo uma das participantes afirmou que as dificuldades dos alunos são, em grande parte, em razão de problemas relacionados à frequência escolar, questões de saúde, ou familiares, entre outros. Contudo, de forma geral, a demais participantes salientaram que as maiores dificuldades dos alunos no processo de alfabetização estão relacionados a compreensão das crianças da relação entre o fonema-grafema, ou seja, a compreensão do som das letras e sua relação com a escrita. Essa observação pode ser vista na resposta da D1, quando afirma que:

D1: A relação fonema-grafema, as diferença entre nome/som da letra, letras diferentes para o mesmo som, etc. Por terem sido pouco/mal trabalhadas ou dificuldades da própria Língua Portuguesa.

A observação das professoras contribui para confirmar o contexto teórico estudado, uma vez que a criança possui grande capacidade de aprendizagem, e desse modo quando passa pela etapa da Educação Infantil é levada a uma série de estimulações que irão repercutir positivamente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, pois conforme afirma Mortatti (2010) a alfabetização escolar é entendida como processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita em língua materna, na fase inicial de escolarização de crianças, e é um processo complexo e multifacetado que envolve ações especificamente humanas.

Por fim, foi deixado um espaço livre para que os professores participantes pudessem fazer considerações pertinentes ao tema da pesquisa. Neste espaço a participante D1 apontou que:

D1: Na Educação Infantil a criança entra em contato com diversas formas de comunicação/expressão. Com isso, percebe suas funções. O simbolismo, trabalhado com lúdico, dará lugar (preparará) a mesma para a alfabetização. Na qual terá que “simbolizar” pensamentos, palavras etc., através da escrita. É um processo complexo, maravilhoso, libertador e encantador!.

Os professores pesquisados concordam que a Educação Infantil é uma etapa ímpar para o desenvolvimento das crianças, e que o Eixo Linguagem Oral e Escrita corroboram positivamente para a aprendizagem das crianças, de modo que se torna uma condição interveniente ao processo de alfabetização nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo revelou que o Eixo Linguagem Oral e Escrita, trabalhado na Educação Infantil, se compõe como elemento de extrema importância para o desenvolvimento da criança no processo de alfabetização nos Anos Iniciais do Ensino

Fundamental. Tal inferência pode ser observada a partir da pesquisa realizada com professoras que atuam ou que já atuaram nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e que correspondem com o percurso teórico estudado. A criança aprende desde o seu nascimento e passa por fases distintas em seu desenvolvimento.

A aquisição da linguagem é um marco fundamental nesse processo de desenvolvimento infantil, o qual avança para elaborações mais complexas, até chegar na aquisição da leitura e escrita, durante o processo de alfabetização. Todavia, o papel da escola é fundamental para a estimulação necessária em cada fase que a criança vivencia.

Em última análise, destaca-se que este estudo não teve a pretensão de esgotar a temática abordada, mas sim ampliar discussões para novos estudos que possam contribuir com a aproximação entre a teoria e a prática no contexto da educação, oferecendo formas de dar cientificidade a visão e a experiência dos professores, uma vez que estes estão diretamente ligados ao processo de aprendizagem de seus alunos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF, edição extra, p. 1, 05 out. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em 19 de fev. 2016.

_____. **Lei Nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, edição extra, p. 1, 13 jul. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em 20 fev. 2016.

_____. **Lei Nº 9.394**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 19 de fev. 2016.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf>. Acesso em 04 abr. 2016.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>>. Acesso em 05 abr. 2016.

_____. **Lei Nº 12.796**, de 04 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, edição extra, p. 1, 04 abr. 2013 Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1. Acesso em 11 mar 2016.

CARDOSO, B. P. de A. **Práticas de linguagem oral e escrita na educação infantil**. São Paulo: Anzol, 2012.

CRUVINEL, F. R. Como Desenvolver A Linguagem Oral E Escrita Na Educação Infantil. **Revista Científica Eletrônica De Pedagogia**, Garça, n.21, jan.2013. Disponível em: <http://faef.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/UhW5zSfhKBavvsJ_2013-7-10-17-39-27.pdf>. Acesso em 25 mai. 2016.

DROUET, R.C. da R. **Fundamentos da educação pré-escolar**. São Paulo: Ática, 1990.

FERREIRA, A. Leitura e escrita na pré-escola. **Nova Escola**, São Paulo, n.278, dez. 2014. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/creche-pre-escola/leitura-escrita-pre-escola-educacao-infantil-alfabetizacao-820073.shtml?page=0%20-%20ad-image-0>>. Acesso em 23 mai. 2016

FERREIRA, A. B. de H. **Dicionário da língua portuguesa**. 4. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FERREIRO, E. ; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Editora Artmed, 1999.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. Lisboa: Presença, 1980.

MELLO, S; MILLER, S. **O Desenvolvimento da Linguagem Oral e Escrita em Crianças de 0 a 5 anos**. Pró-Infantil: Curitiba, 2008.

MORTATTI, M. R. L. **Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados**. Dissertação (Pós Graduação em educação) - Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782010000200009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 17 mai. 2016.

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

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. Tradução Maria Alice Magalhães D' Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. 24. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.

VIGOTSKY, L.S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Tradução Maria da Pena Villalobos. 12. ed. São Paulo: Ícone, 2012.

WINKEL, S. Quem Já Sabe Escrever o Próprio Nome?: A reflexão sobre essa referência pode ser uma porta de entrada para o universo da escrita. **Nova Escola**, São Paulo, n.272, mai.2014. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/creche-pre-escola/quem-ja-sabe-escrever-proprio-nome-alfabetizacao-791113.shtml#ad-image-0>>. Acesso em 22 mai. 2016.



OS EFEITOS DA PARTICIPAÇÃO ATIVA DA FAMÍLIA NA EDUCAÇÃO¹

Giselda Santiago - FAAG²

Aline Nassula - FAAG³

RESUMO

A união família e escola vêm sendo apontada por muitos estudos, como a principal base de um bom desenvolvimento cognitivo e social, refletindo no sucesso escolar. Ambas vêm atuando como inibidoras ou propulsoras de um crescimento físico, intelectual, afetivo e social do indivíduo. Considerando a relevância desses dois contextos na infância, o presente estudo tem como objetivo explorar as diferenças na percepção infantil da motivação escolar e do suporte familiar, refletindo os efeitos da participação ativa da família na educação. Participaram deste estudo 40 crianças, de ambos os sexos, com idades variando de 9 a 10 anos, de duas escolas, uma da rede municipal e outra da rede privada da cidade de Agudos do interior de São Paulo. Foram utilizados dois instrumentos para a coleta de dados: a Escala da Percepção Infantil dos Suportes do Ambiente Familiar – EPISAF, para avaliar o suporte afetivo, educativo e material do ambiente familiar; entrevista aberta com a professora responsável pela sala de aula. Os resultados evidenciam que a motivação no contexto educacional representa um crescimento pessoal nas tarefas de aprendizagem e envolvimento escolar, não ocorrendo diferença significativa das unidades escolares. A partir dos dados dessa amostra pode-se pensar o papel da motivação no contexto educacional pela simples constatação de que sua ausência representa queda de investimento pessoal de qualidade nas tarefas de aprendizagem e envolvimento escolar. No que diz respeito ao suporte familiar, faz-se necessário refletir, especialmente, sobre a importância do suporte educativo familiar, uma vez que a literatura tem apontado que esse é um elemento fundamental na aprendizagem das crianças, visto que um adequado suporte educativo familiar pode contribuir para atenuar desvantagens sociais e econômicas do aluno sobre o desempenho.

Palavras-chave: Família. Educação. Avaliação.

ABSTRACT

The union family and school have always been pointed out by many studies, as the main basis of a good cognitive and social development, reflecting on academic success. Both have been acting as inhibitors or driving to a physical growth, intellectual, emotional and social conditions. Considering the importance of these two contexts in childhood, the present

¹Artigo apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Licenciatura Plena em Pedagogia.

²Professora Orientadora Giselda Santiago, e-mail: giselda.santiago@faag.com.br.

³Graduanda em Licenciatura de Pedagogia na Faculdade de Agudos, e-mail: aline.nassula@yahoo.com.br



study aims to explore the differences in the children's perception of school motivation and family support, reflecting the effects of family participation in school education. The study included 40 children of both sexes, with ages ranging from 9 to 10 years, two schools, one of this in the municipal and other private city of São Paulo Agudos. Two instruments for data collection were used: Scale of Children's Perception of the Family Environment Supports - EPISAF to assess the emotional support, educational material and family environment; open interview with the teacher responsible for the classroom. The results show that the motivation in the educational context is a personal growth in learning tasks and school involvement, no significant differences of school units. From the data of this sample can think the role of motivation in the educational context for the simple fact that his absence is falling quality personal investment in learning tasks and school involvement. With regard to family support, it is necessary to reflect in particular on the importance of family educational support, since the literature has pointed out that this is a key element in children's learning, as a suitable family educational support can help to alleviate social and economic disadvantages of the students on performance.

Keywords: Family. Education. Evaluation.

1 INTRODUÇÃO

A família é o grande pilar da sociedade, e se tratando do desenvolvimento educacional dos alunos, possui grande responsabilidade para que haja êxito em sua formação. Para tanto, verificamos a necessidade de conscientização a essas famílias de sua participação efetiva em conjunto com a escola. Afinal, necessita-se de um trabalho e acompanhamento eficazes entre essas duas esferas – Escola e Família – para que ocorra o desenvolvimento educacional pleno dos filhos/alunos.

Para a família cabe ressaltar que não adianta simplesmente matricular a criança na escola e deixá-la sem acompanhamento algum, incumbindo à escola a responsabilidade de educar. E para a escola vale informar que a adoção de métodos de conscientização da participação dos pais e/ou responsáveis é de extrema importância, devendo levar a família para dentro do convívio escolar, por meio de acompanhamento nas atividades acadêmicas de seus filhos e colaboração constante no processo educacional, a organização escolar deve ser cuidadosamente planejada e organizada para informar aos pais a vida escolar de seus filhos.

Com o apoio da família, nota-se um aumento no aprendizado, os alunos mostram-se motivados, seguros e estimulados a aprender. Através do estabelecimento de vínculos de parceria entre educadores e a família o aprendizado se torna mais significativo e eficiente.



A família e a escola devem traçar metas em conjunto para proporcionar ao aluno segurança na aprendizagem, moldando cidadãos críticos, capazes de resolver e enfrentar a complexidade das situações que surgem na sociedade, de maneira dinâmica, pensando no bem comum do povo.

A partir do momento em que a escola começar a criar mecanismos para atrair a família para o ambiente escolar, novas oportunidades irão surgir para uma educação de qualidade. Afinal, todos possuem direito à educação e os pais também possuem o direito de serem informados no tocante da melhor educação a ser proporcionada aos seus filhos.

Portanto, a interação família e escola se faz necessária para que ambas conheçam suas realidades e busquem caminhos que facilitem alcançar as metas planejadas para o sucesso educacional do filho e/ou aluno.

As relações de envolvimento entre família e escola têm despertado o interesse de pesquisadores, principalmente no que se refere às implicações para o desenvolvimento social e cognitivo do aluno e suas relações com o sucesso escolar. De acordo com Polonia e Dessen (2005), a família e a escola emergem como duas instituições fundamentais para desencadear os processos evolutivos das pessoas, atuando como propulsores ou inibidores do seu crescimento físico, intelectual e social.

A família tem como papel principal a socialização da criança, isto é, sua inclusão no mundo cultural, mediante o ensino da língua materna, dos símbolos e regras de convivência em grupo, englobando a educação geral e parte da formal, em colaboração com a escola.

Ainda, contribui para que a criança desenvolva estabilidade emocional ao oferecer-lhe apoio e experiências relacionadas à cultura e à educação e ao valorizar suas atividades. Nesse contexto, os repertórios psicológicos, sociais, econômicos e culturais dos pais são aspectos essenciais para a promoção do desenvolvimento humano (ANDRADA et al., 2008).

A escola, por sua vez, contribui para que a criança interaja com outras crianças, instrumentalizando-as por meio de diferentes aprendizagens, possibilita oportunidades e abre diferentes caminhos. É o lugar no qual as crianças investem seu tempo, envolvem-se em atividades diferenciadas ligadas às tarefas formais (pesquisa, leitura dirigida, entre outras) e aos espaços informais de aprendizagem



(hora do recreio, excursões, atividades de lazer). Nesse ambiente, o atendimento às necessidades cognitivas, psicológicas, sociais e culturais da criança é realizado de uma maneira mais estruturada e pedagógica que no ambiente de casa (ANDRADA et al., 2008).

Diante dessas considerações, neste trabalho, a relação entre família e escola foi estudada em cada uma das variáveis, a partir da perspectiva infantil. Tomando por referência o modelo de agência humana (BANDURA, 2008), o aspecto ambiental será estudado por meio da percepção infantil do suporte familiar e o aspecto pessoal por meio da motivação e desempenho acadêmico.

A questão específica do presente estudo enfatiza que os processos internos dos alunos, como o sistema de crenças, expectativas, pensamentos, percepções, atribuições causais, sentimentos, entre outros, atuam como mecanismos mediadores da aprendizagem e que fatores ambientais e pessoais interagem podendo tanto favorecer quanto dificultar o processo de aprendizagem.

Observando esse panorama, a justificativa desta pesquisa se apoia no fato de que os sistemas de suporte que a criança em idade escolar tem para lidar com os desafios que lhes são apresentados são a família e a escola, havendo, portanto, a necessidade de investigar a relação entre esses contextos como forma de se pensar também a educação. Além de poder contribuir com um estudo que servirá como apoio aos orientadores educacionais, conscientizando-os sobre a importância do tema abordado, o que é de relevância sobre o que encontramos hoje na realidade escolar e familiar, um nó que precisamos desatar.

Além disso, acredita-se que os processos internos dos alunos, como as percepções acerca de suas relações com o estudo e com a família, podem atuar tanto favorecendo quanto dificultando o processo de aprendizagem, por isso a escolha por investigar a percepção infantil com relação aos pensamentos definidos.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 Características da família brasileira na contemporaneidade

De tempos em tempos a família vem sofrendo alterações em sua estrutura, no final do século XIX, com a Proclamação da República, fim da escravidão,



processo de industrialização e êxodo das famílias para a área urbana, surge um novo modelo de família. Porém, ainda nessa época, o homem era o provedor do lar, detentor de toda a autoridade e a mulher era educada para desempenhar seu papel de mãe e esposa, cuidando de todas as atribuições domésticas, educando os filhos e submissa ao marido.

Mas no decorrer do tempo, essa estrutura familiar sofre novas modificações por meio da economia capitalista, interferindo na dinâmica e estrutura familiar, ou seja, o modelo tradicional de lar constituído por pai, mãe e filhos não se enquadra na sociedade capitalista vigente.

A configuração da família contemporânea, em muitos casos, vem sendo vista como desestruturada, por meio de uma nova composição, e um dentre muitos motivos, acarreta-se pelo fato do pai e da mãe trabalharem fora, na ausência dos mesmos as crianças são criadas pelos avós, mães solteiras ou outro familiar. Acarretando em conflitos que influenciam negativamente a criança no seu rendimento escolar. Segundo Orsi (2003, p. 69), esse fato é a justificativa do “grande aumento dos números das psicopatologias de diferentes ordens, incluindo as dificuldades no aprendizado escolar”.

Com as diversas necessidades da sociedade moderna que levaram a mulher a inserir-se no mercado de trabalho, caracterizando-se como peça fundamental no sustento financeiro familiar, isso sem contar os inúmeros casos em que a mulher é a única provedora do lar, nota-se que estes fatos ocasionaram o afastamento precoce dos filhos do convívio com a família, dividindo o compromisso de educar com a escola. Na nova sociedade, alguns hábitos se alteram, pouco a pouco o pai se torna mais presente na educação dos filhos (o que antes era papel desempenhado apenas pela mãe), também, existindo lares em que a formação familiar não conta mais com essa figura, existem muitos casos de mães solteiras, viúvas ou separadas que comandam a família e assim como pais que administram o lar sem a ajuda de uma companheira.

Portanto, a família, historicamente reconhecida como instituição sagrada, passa por profundas mudanças que relativamente se constroem e se conceituam. Porém, os mais variados ajustes e padrões estabelecidos pela adaptação à modernidade não foram capazes de excluir a função paterna e materna que prevalecem independentemente de quem vai assumir. Os papéis ainda existem,



mesmo não importando quem vai desempenhá-los. No próximo tópico veremos as diferenças de resultados influenciados pela participação da família ou não.

2.2 Influência da participação da família na educação

A criança em desenvolvimento necessita de um ambiente adequadamente estimulante e propício à aprendizagem, além de um clima de segurança e harmonia nas relações interpessoais da família, no qual encontrará apoio, amor e motivação para aprender o novo.

A desavença entre os pais, a luta pela sobrevivência nas famílias mais pobres, a desunião causada por disputas pelo poder nas famílias mais abastadas são geradores de sérios conflitos na infância, pois causam perturbações em todos os seus membros. Os filhos só poderão ser felizes se os pais o forem (ADDUB; SANTOS, 2002, p. 53).

As crianças percebem os conflitos e a insatisfação dos pais e respondem das mais diversas maneiras, dentre elas, por meio das dificuldades de aprendizagem, gerando problemas para o seu desenvolvimento. É inegável a relação entre dificuldades de aprendizagem e fatores emocionais. As dificuldades que a criança encontra na aprendizagem da leitura e escrita e da linguagem podem ser tanto causas como consequências de fatores emocionais.

A família estabelece o conceito de aprendizagem a partir dos vínculos afetivos que mantém com a criança. Segundo Ackerman (1986), é o amor que dá impulso à aprendizagem social. É a união de marido e mulher e de pais e filhos em um desempenho de amor dentro das realidades da vida familiar que incentiva a aprendizagem.

Diante dessas constatações segue-se algumas sugestões para participação da vida escolar dos filhos:

- Visite a escola de seu filho sempre que puder;
- Converse com os professores;
- Pergunte como seu filho está indo nos estudos;
- Caso seu filho esteja com alguma dificuldade na escola, peça orientações aos professores de como ajudá-lo em casa;
- Leia os bilhetes e avisos que a escola mandar e responda quando necessário;



- Compareça na reunião de pais e mestres.

Através de ações básicas como os exemplos citados anteriormente, os pais podem adotar estratégias de participação na vida escolar de seus filhos, podendo aprofundar-se ainda mais, envolvendo-se no contexto escolar.

Já existem estudos comprovando que quando a família participa, interage com a escola, se envolve com as atividades escolares de seus filhos o rendimento escolar do educando é mais satisfatório. Por exemplo, um estudo realizado percebeu que:

A escola exerce pouca influência no desenvolvimento da criança que possa ser considerada independente de seu contexto social maior. Neste, estão incluídos os pais, como a sociedade na qual a criança cresce (COLEMAM, 1996, p. 325).

Assim, podemos entender que a sociedade como um todo, incluindo a escola e família são peças fundamentais para garantir um bom desenvolvimento social e acadêmico da criança ainda em formação. Veremos mais à frente às vantagens de um trabalho realizado com a cooperação da escola juntamente com a família.

2.3 Parceria Escola e Família

A família em consonância com a escola e vice-versa são peças fundamentais para o pleno desenvolvimento da criança e conseqüentemente são pilares imprescindíveis no desempenho escolar. Entretanto, para conhecer a família é necessário que a escola abra a suas portas e que garanta sua permanência.

Nesse sentido, Bertrand (1999) afirma que as reflexões avançam hoje para identificação de características que influenciam as diferentes práticas de cidadania pelo mundo afora. A estratégia para a construção de uma sociedade democrática não é única.

Assim, a escola deve sempre envolver a família dos educandos em atividades escolares. Não para falar dos problemas que envolvem a família atualmente, mas para ouvi-los e tentar engajá-los em algum movimento realizado pela escola como projetos, festas, desfiles escolares, etc.



A família deve se esforçar em estar presente em todos os momentos da vida de seus filhos, presença que implica envolvimento, comprometimento e colaboração, deve atentar para as dificuldades não só cognitivas, mas também comportamentais.

É dentro de casa na socialização familiar, que um filho adquire, aprende e absorve a disciplina para um futuro próximo, ter saúde social [...] A educação familiar é um fator bastante importante na formação da personalidade da criança desenvolvendo sua criatividade ética e cidadania refletindo diretamente no processo escolar (TIBA, 1996, p.178).

A família exerce o principal papel na modificação da conduta dos filhos no meio social. É nela que a criança adquire conhecimentos para se adaptar em diferentes meios, independentemente da cultura e das regras impostas, pois a família é responsável por educar os indivíduos para viver em sociedade.

A família representa um ambiente extremamente importante para o desenvolvimento da criança, porque é o primeiro sistema em que o ser humano se insere na sociedade, por meio do qual começa a estabelecer seu vínculo com o mundo (GUZZO; TIZZEI, 2007. p. 56).

Conforme Rubinstein (2003), a aprendizagem proporcionada pela escola não compreende apenas o conhecimento social, mas também valores e ideais. A escola é o lugar onde ocorre a continuidade dos princípios familiares. Assim, a escola permanece encarregada de receber e orientar o aluno em complementação à educação da família, para que possa se acomodar no meio, da melhor forma possível.

De acordo com Cardoso (2009), o papel da escola encontra-se alicerçado nas questões relacionais, sociais, nas capacidades cognitivas, na habilidade de lidar com o novo. Por isso, compete à escola tornar o indivíduo um cidadão capaz de exercer sua cidadania, bem como reconhecer seus direitos e deveres.

Para finalizar, é importante fazer algumas considerações que, se não trazem soluções definitivas, podem apontar caminhos para futuras reflexões. Assim é preciso compreender, por exemplo, que no momento em que a escola e família conseguirem estabelecer um acordo na forma como irão educar suas crianças e adolescentes, muitos dos conflitos hoje observados em sala de aula serão paulatinamente superados. No entanto, para que isso possa ocorrer é necessário que a família realmente participe da vida escolar de seus filhos. Pais e mães devem comparecer à escola não apenas para entrega de avaliações ou quando a situação já estiver fora de controle. O comparecimento e o envolvimento devem ser permanentes e, acima de tudo, construtivos, para que a criança e o jovem possam



se sentir amparados, acolhidos e amados. E, do mesmo modo, deve-se lutar para que pais e escola estejam em completa sintonia em suas atitudes, já que seus objetivos são os mesmos. Devem, portanto, compartilhar de um mesmo ideal, pois só assim realmente estarão formando e educando, superando conflitos e dificuldades que tanto vêm angustiando os professores, como também pais e os próprios alunos.

4 METODOLOGIA

Participantes

Participaram desta pesquisa 40 crianças, regularmente matriculadas do 3º ano do ensino fundamental, com idades variando de 9 a 10 anos, estando a frequência maior de participantes na faixa etária de 9 (32 - 80%), 10 (8 - 20%). Esses participantes estavam regularmente matriculados em duas escolas, uma municipal e uma privada situadas em uma cidade do interior do estado de São Paulo, sendo 20 participantes de cada escola. As escolas participantes foram escolhidas pela pesquisadora na qual realizou estágio supervisionado.

Instrumentos

A escala a ser utilizada foi aplicada em grupos por série, com um número médio de 10 alunos por grupo, na qual o pesquisador leu as afirmativas e os alunos assinalaram a alternativa que melhor demonstrava o que pensavam ou sentiam sobre o que foi perguntado. Cada aplicação demorou em média 15 minutos.

A escala utilizada nessa pesquisa foi:

Escala da Percepção Infantil dos Suportes do Ambiente Familiar – EPISAF (GUIDETTI; MARTINELLI, 2010): esta escala foi desenvolvida para este estudo e construída a partir da literatura da área com base nos instrumentos nacionais e internacionais. Inicialmente, foram elaboradas 44 frases que contemplavam dimensões relacionadas a aspectos afetivos, educativos e econômicos da escala. Os aspectos afetivos e educativos são avaliados por meio de uma sequência de resposta do tipo Likert, com quatro alternativas de respostas: sempre, muitas vezes, poucas vezes, nunca. Já o aspecto econômico é avaliado por um questionário de



múltipla escolha, com a opção de resposta sim ou não para os itens nele contemplado.

Na escala, o aspecto afetivo compreende a dimensão subjetiva, ou seja, os sentimentos infantis expressos na relação com os pais, como, por exemplo, sentir-se amado por eles, receber elogio pelo bom desempenho escolar e participar da vida familiar. Já o aspecto educativo pode ser considerado como a organização da rotina diária infantil em diferentes momentos, como fazer a lição ou ter horários definidos para dormir e fazer as refeições. Por último, o aspecto econômico, com destaque para os recursos materiais e físicos disponíveis no ambiente familiar, como livros, brinquedos, materiais escolares e espaço para a realização das atividades escolares.

O questionário sobre suporte econômico do ambiente familiar foi parte complementar do instrumento sobre suportes do ambiente familiar, foi proposto um questionário de 10 perguntas que busca conhecer a existência de materiais e recursos que possam contribuir com o desenvolvimento e a aprendizagem dos estudantes no contexto familiar. Como forma de resposta o aluno deve assinalar se há ou não em sua casa a existência destes materiais como: livros infantis, revistas, jornais, brinquedos e computador em sua casa.

A entrevista aberta com a professora responsável pela sala de aula se deu para verificar o desempenho de cada estudante em sala de aula.

3 RESULTADOS

Ao se analisar a percepção infantil do suporte familiar, as análises descritivas a presente pesquisa evidenciam que os alunos dos anos escolares investigados identificaram um suporte familiar afetivo, educativo e material acima do ponto médio da EPISAF. Sabendo-se que o ambiente familiar ocupa posição privilegiada nos estudos do desenvolvimento infantil e que a literatura da área busca, cada vez mais, avaliar em que medida as experiências familiares têm efeitos ao longo da vida afetiva, cognitiva e social do indivíduo (MARCELLI, 1998; PAPALIA; OLDS; FELDMAN, 2010), os dados deste trabalho evidenciaram que as



crianças entre 9 e 10 anos percebem de forma positiva o suporte que seus pais oferecem a elas nesse período do desenvolvimento.

Visto que o presente estudo avalia três aspectos da percepção infantil do suporte familiar, os resultados apontaram que os estudantes declararam semelhanças tanto para o suporte afetivo, que compreende os pensamentos e sentimentos infantis expressos na relação pai e filho, quanto para o suporte material familiar, que são os recursos materiais e físicos disponíveis no ambiente familiar.

Por outro lado, a literatura tem apontado que o suporte educativo familiar é elemento fundamental na aprendizagem das crianças (GALINDO; SHELDON, 2012; MONTEIRO, 2010), portanto, é importante refletir em que grau é necessário o suporte educativo familiar para os estudos nesse período do desenvolvimento. À medida que as crianças crescem, é preciso que os pais possibilitem autonomia aos filhos no que diz respeito aos afazeres, como fazer a lição de casa, arrumar o material escolar, cuidar de seus pertences, seguir a rotina estipulada, obedecer às regras da casa. Entretanto, os pais precisam supervisionar todas essas tarefas e ainda estipular rotinas e regras para que o desenvolvimento infantil ocorra de modo satisfatório.

As diferenças no desempenho escolar dos estudantes também foram comparadas à sua percepção sobre o suporte familiar recebido. Quando comparado a entrevista aberta da professora com relação ao desempenho acadêmico dos estudantes que responderam as perguntas. Encontra-se melhores desempenhos em escrita, leitura e aritmética em estudantes que recebem um suporte afetivo, educativo e material familiar de melhor qualidade.

Sabendo-se que o processo de escrita requer do aluno a utilização de diferentes procedimentos cognitivos, além da estabilidade emocional necessária para se adequar às exigências escolares vinculadas à aprendizagem da escrita, esta pesquisa evidenciou que o suporte familiar percebido em todos os seus aspectos é elemento fundamental para o melhor engajamento do estudante no processo da escrita, conduzindo-o a um melhor desempenho acadêmico. Essa reflexão é possível, pois buscou-se, neste estudo, analisar cada aspecto do desempenho de forma distinta, enriquecendo a compreensão sobre o suporte familiar e sua participação no desempenho escolar infantil.



4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando os resultados encontrados neste estudo, faz-se necessário questionar em que medida essas informações podem contribuir para a melhoria da prática educacional na direção de buscar um melhor entendimento da parceria entre família e escola.

Há de se concluir que os resultados evidenciados são positivos, pois com eles foi possível conhecer melhor a qualidade da motivação dos estudantes e a percepção infantil do suporte familiar.

Quando o aluno se percebe como uma pessoa digna de amor, respeito, atenção, cuidados e interesse sincero por parte de seus professores, o entusiasmo, a motivação, a alegria e o conforto serão as emoções prováveis, resultantes do envolvimento nas atividades de aprendizagem.

Além do ambiente escolar, o sentimento de pertencer deve ser estimulado também no contexto familiar, visto que os resultados da pesquisa evidenciam discussões nessa direção. Caso isso seja possível, a percepção de aceitação torna a criança mais motivada e mais comprometida com a própria educação e, conseqüentemente, pode-se esperar um melhor aproveitamento e melhores resultados de aprendizagem (RUFINI; BZUNECK; OLIVEIRA, 2012).

Muito embora a motivação intrínseca seja uma meta educacional altamente desejável, em sua maioria, as atividades escolares não são intrinsecamente orientadas, sendo igualmente importante a compreensão da orientação motivacional extrínseca, que pode variar fortemente quanto ao grau de autonomia do indivíduo no processo motivacional. Essa forma qualitativamente diferente de motivação extrínseca pode gerar desempenhos diferentes e um melhor engajamento na escola, o que faz dessa forma de motivação uma meta educacional também desejável.

Em relação ao desempenho escolar relacionado às variáveis do estudo, reflete-se sobre a importância do contato direto e frequente dos pais com a escola de seus filhos. Os pais deveriam ter acesso a informações sobre o que eles podem realizar para ajudar seus filhos no processo de aprendizagem escolar e da importância das suas atitudes para o desempenho escolar das crianças. Por sua vez, a escola precisa estar preparada para receber a participação dos pais, planejando momentos para que isso ocorra.



A família e a escola são instituições consideradas essenciais no processo educativo, no desenvolvimento e na aprendizagem escolar das crianças. A função dos pais e dos professores é fundamental e poderia ser reconhecida e potencializada se essas instituições atuassem juntas.

Considerando essas colocações e tendo em vista a importância das duas instituições na vida escolar das crianças, agindo simultaneamente tanto para uma aprendizagem eficiente quanto para um bom desempenho escolar, como apontam os resultados desta pesquisa, pode-se concluir que não somente os pais precisam da escola e contam com ela para auxiliá-los na educação de seus filhos, mas também a escola precisa da colaboração dos pais para conhecer o que acontece com seu aluno e compartilhar os aspectos da conduta deste no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

- ABBUD, G. A. C.; SANTOS, T. C. E. S. **A família na clínica fonoaudiológica e psicopedagógica: uma valiosa parceria.** Psicol. teor. prat., São Paulo. 2002, v.4, n.2. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S15163687200200020005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 18 out. 2015.
- ACKERMAN, N. W. **Diagnóstico e tratamento das relações familiares.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- ANDRADA, E. G. C. et al. **Fatores de risco e proteção para a prontidão escolar.** Psicologia Ciência e Profissão. 2008, 28(3), 536-547.
- BANDURA, A. A evolução da teoria social cognitiva. Em A. Bandura, R. G. & Azzi, S. Polydoro (Orgs.). **Teoria social cognitiva: conceitos básicos.** Porto Alegre: Artmed. 2008.
- BERTRAND, L. A. (org). **Cidadania e Educação: Rumo a uma prática significativa.** Capinas: Papyrus, 1999.
- CARDOSO, A. R. **Escola e pais separados: uma parceria possível.** Curitiba: Juruá, 2009.
- COLEMAN, J. S. **Equality of educational opportunity.** Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office, 1996.
- GALINDO, C.; SHELDON, S. B. **School and home connections and children's kindergarten achievement gains: the mediating role of family involvement.** Early Childhood Research Quarterly. 2012, 27, 90-103.



GUIDETTI, A. A.; MARTELLI, S. C. **Escala da Percepção Infantil dos Suportes do Ambiente Familiar–EPISAF**. Universidade Estadual de Campinas. Não publicada. 2010.

GUZZO, R. S. L.; TIZZEI, R. P. Olhar sobre a criança: perspectiva de pais sobre o desenvolvimento. In: GUZZO R. S.L, *et al.* **Desenvolvimento infantil: família, proteção e risco**. Campinas, SP: Alínea, 2007.

MARCELLI, D. **Manual de psicopatologia da infância de Ajuriaguerra**. 5. ed. Porto Alegre: Artes Médicas. 1998.

MONTEIRO, R. M. **Motivação e recursos familiares: relação com a compreensão de leitura em escolares**. (Dissertação de Mestrado). 2010. Universidade São Francisco –Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Psicologia.

ORSI, M. J. S. **Família: reflexos da contemporaneidade na aprendizagem escolar**. Maringá ABPppr, Anais do I Encontro Paranaense de Psicopedagogia, Nov., 2003.

PAPALIA, E. D.; OLDS, S. W.; FELDMAN, R. D. **Desenvolvimento humano**. 10. ed. Porto Alegre: Artmed. 2010.

POLONIA, A. C.; DESSEN, M. A. **Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola**. Psicologia Escolar e Educacional. 2005, 9(2), 303-312.

RUBINSTEIN, E. R. A queixa escolar na atualidade In: RUBINSTEIN, E. R. **O estilo de aprendizagem e a queixa escolar: Entre o saber e o conhecer**. Casa do Psicólogo, 2003.

RUFINI, S. E.; BZUNECK, J. A.; OLIVEIRA, K. L. **Estudo de validação de uma medida de avaliação da motivação para alunos do ensino fundamental**. Psico-USF. 2012, 16(1), 1-9.

TIBA, I. **Disciplina na medida certa**. São Paulo: Gente, 1996.