

A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NAS CIÊNCIAS HUMANAS

Solange Aparecida de Souza Monteiro
(Organizadora)

 **Atena**
Editora

Ano 2019

Solange Aparecida de Souza Monteiro
(Organizadora)

A Produção do Conhecimento nas Ciências Humanas

Atena Editora
2019

2019 by Atena Editora

Copyright © da Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Diagramação e Edição de Arte: Natália Sandrini e Lorena Prestes

Revisão: Os autores

Conselho Editorial

- Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Profª Drª Deusilene Souza Vieira Dall’Acqua – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Profª Drª Juliane Sant’Ana Bento – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

P964 A produção do conhecimento nas ciências humanas [recurso eletrônico] / Organizadora Solange Aparecida de Souza Monteiro. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2019. – (A Produção do Conhecimento nas Ciências Humanas; v. 1)

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader.

Modo de acesso: World Wide Web.

Inclui bibliografia

ISBN 978-85-7247-276-0

DOI 10.22533/at.ed.760192404

1. Antropologia. 2. Ciências humanas – Pesquisa – Brasil.
3. Pesquisa social. I. Monteiro, Solange Aparecida de Souza. II. Série.

CDD 301

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores.

2019

Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

www.atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

Chega mais perto e contempla as palavras.

Cada uma

Tem mil faces secretas sobre a face neutra

E te pergunta, sem interesse pela resposta,

Pobre ou terrível, que lhe deres:

Trouxeste a chave?

Drummond

O livro faz parte da publicação de três volumes reuni trabalhos e pesquisas realizadas por acadêmicos de universidades realizadas na diversas Regiões do Brasil. O rigor metodológico e científico presentes na elaboração do livro revela a seriedade e a profundidade com que os temas foram tratados, por isso, trata-se de uma leitura necessária e obrigatória para quem pretende fazer ciência no Brasil. Faço deslizar lentamente os meus olhos pela linha de palavras que compõem o tema deste livro, sendo o meu primeiro desafio: qual face dessas palavras, entre as mil que possam ter, escolherei para tecer o fio que me permitirá entrar e sair do labirinto deste texto, de saída, que o discurso daquele que analisa não pode ter a aspiração de ser o avesso de discursos outros (do filósofo, do educador, da histeria, do mestre na intenção de passar-lhes a purificado.

Gostaria de me deixar levar pelos pensamentos que me arrebatam no processo que ora início de me haver com a provocativa questão: afinal, qual a importância dos conhecimentos produzidos por nós mesmos na área das chamadas Ciências Humanas?

Contudo, sinto-o agora, o começo de qualquer discurso, como reconheceu Foucault, é angustiante. Ele, que tratou com seriedade e rigor o tema, sentiu o forte o peso que lhe conferia a linguagem em sua aula inaugural no Collège de France. Em sua fragilidade humana confessou:

Ao invés de tomar a palavra, gostaria de ser envolvido por ela e levado bem além de todo o começo possível.(...) (p.5)

Escrever é como falar, uma captação de palavras; encontrar aquelas apropriadas para dar forma ao pensamento promove a obstinação de um arqueólogo. Percebo que a língua é uma matéria prima indócil. Em primeiro lugar, porque quem escreve luta com palavras, como escreveu Drummond (*O lutador*). Em segundo, porque força o autor no confronto com a própria solidão, com a lacuna de “algo que pudesse ter estado sempre aí” e pudesse, simplesmente, deixar-se (con) fundir.

Isso me faz refletir sobre a produção de conhecimento, quase sempre nos referimos à construção de saberes apontados sob a forma escrita. Nos meios acadêmicos essa é, ao mesmo tempo, uma exigência das agências de fomento e uma forma de controle institucional de produção. Somos impelidos a escrever e a estar cada vez mais em

solidão. O risco que corremos: terminarmos por nos afastar do mundo e dos papéis que, nas ruas, nas esquinas, em nossas casas e classes tornam a vida um movimento coletivo de fazer, desfazer e compreender o cotidiano. Meio da cultura viva, que pulsa, lateja, vibra e produz conhecimentos.

Alguns poderiam ajustar que quem fala não escolarizado compartilha e participa da produção do que se indica, carente, despectivo, desdenhativo de “senso comum”. Outros rebateriam, considerando que todo saber produzido coletivamente, nos esforços diários que fazem as pessoas para entenderem a vida, é uma configuração legítima e considerada e qualificada de conhecimento. Alguém, por seu turno, poderia se acelerar em responder: “Mas o que o povo produz são compreensões leigas e estamos, aqui, falando de sistemas de verdades produzidas pelas ciências humanas, produzidos não nas ruas, mas em centros de pesquisas e universidades.” Temos, nesse “esclarecimento”, o desvelamento da divisão bem conhecida entre saber acadêmico e saber popular.

O risco do banimento da vida vivida pelos personagens que, incongruente, pretendemos pesquisar, se torna fato abalizado pelas fronteiras geográficas e fixas que criamos para constituir aqueles mesmos centros e universidades. O medo, prenúncio e ameaça, de sofrermos agressões por esse mundo que nos parece exterior, nos fazem idealizar, planejar e criar novas estratégias de confinamento espacial e sendo assim colocamos cercas em todo o espaço que acolhe as construções em que trabalhamos.

“Um acontecimento vivido é finito, ou pelo menos encerrado na esfera do vivido, ao passo que o acontecimento lembrado é sem limites, porque é apenas uma chave para tudo que veio antes e depois.”

Walter Benjamin

Ficamos nós como salvos para estarmos sempre às bordas com nossa produção escrita e com a tarefa de calcular cada novo texto, assim que concluído, nas diversas formas de registro, para, logo em seguida, recomeçarmos o mesmo ciclo. Vemo-nos absorvidos por uma rede de protocolos que consome tempo e nos rouba a vida partilhada com nossos próprios. Se isto só não fosse suficiente, por sermos avaliados pelo que produzimos, nos tornamos “pessoas-produtos”. O próprio jogo institucional nos classifica em pesquisadores melhores e piores, medianos e brilhantes, nos distribui em níveis hierárquicos sob siglas bem definidas pelas agências de fomento. Passamos a no olhar com a discriminação que tais classificações acabam por nos conceber. Separamo-nos assim, vaidosamente, uns dos outros, como se estivéssemos submergidos num encastelamento.

Ainda que o racismo seja uma planta daninha, nociva e abjeta, cuja existência incriminamos, repudiamos e cuja natureza analisamos em nossos textos bem-comportados e politicamente corretos, acabamos por reproduzi-lo em nossas vidas vividas. Emancipamos dele em nossas vidas escritas; estas, codificadas em livros e artigos, que ficam disponibilizados nas universidades e nos meios digitais. Tentamos

sair intatos em nossa consciência, justificando que, afinal, critérios objetivos nos dividem, mas esquecemos que eles, os critérios, atendem a interesses políticos e ideológicos que amparam, nesse período histórico, “isso” que chamamos *de estado democrático de direito*.

Difícil pensar em uma escola *para os outros e para todos*, ou seja, em uma escola inclusiva, quando nós mesmos nos isolamos em circunscritos grupos de relações, tornando-os abalizados, e muitas vezes, intransmissível entre si.

Eis uma questão me assenta em desalento. Vou expô-la aqui: o que, afinal, estamos fazendo com o cuidado de si, a partir do conhecimento que produzimos para outras pessoas? Ou, como nos provoca Foucault (1998)

de que valeria a obstinação do saber se ele assegurasse apenas a aquisição dos conhecimentos e não, de certa maneira, e tanto quanto possível, o descaminho daquele que conhece? (p.13)

O retorno transformador do conhecimento para aquele que conhece deve ser uma prática de bastidores e individual, ou seja, deve estar apartado do processo de produção do conhecimento enquanto tal. Esse pensamento, Foucaultiano (1998) responde:

Mas o que é filosofar hoje em dia – quero dizer, a atividade filosófica – senão o trabalho crítico do pensamento sobre o próprio pensamento? (...) O “ensaio” (...) é o corpo vivo da filosofia, se, pelo menos, ela for ainda hoje o que era outrora, ou seja, uma “ascese”, um exercício de si, no pensamento. (idem, p. 13).

Foucault nos acena a filosofar como um exercício de (re) escrita de si, por meio *de práticas reflexivas e voluntárias através das quais os homens não somente se fixam formas de conduta, como também procuram se transformar, modificar-se em seu ser singular e fazer de sua vida uma obra que seja portadora de certos valores estéticos e responda a certos critérios de estilo*.

A importância das Ciências Humanas na produção de conhecimento, no entanto, não para a Educação, mas para nós mesmos, que habitamos os espaços onde, institucionalmente, conferimos materialidade às Faculdades de Educação. Todavia, já avanço: coloquei-me como membro, escrevo como parte dela. Faço parte do jogo que pretendi desnudar.

Perseguindo ainda a ideia de que nossa produção, às vezes, se torna uma compulsão que não nos permite ter tempo de deleitar-se o que produzimos, tento pensar como, usualmente, saímos desse impasse.

Creio que, às vezes, nos iludimos pensando que, quanto mais aprendemos, mais afinados teoricamente ficamos, mais temos o que ensinar às novas gerações. Segunda armadilha: se já sabemos o que ensinar, qual o espaço de criatividade que damos ao aluno? Temos alguma garantia sobre o que, de fato, ensinamos?

A ideia não é nova, basta lembrar Paulo Freire. Todavia, o desejo como o movimento do amante em direção ao preenchimento de uma falta não passível de objetivação pelo amado.

Portanto, a aprendizagem é algo que escapa, que não se pode controlar de fora mas que se pode propiciar no jogo amoroso de buscas recíprocas de atendimento de desejos, também recíprocos, do professor e do aluno em necessária parceria afetiva.

Arrisco concluir que aquilo que produzimos pode, apenas em parte, atender ao aluno. E, naquilo que atende, talvez não possamos nunca precisar em quê. O que sabemos é ponto de partida de nossa oferta, não é a satisfação da demanda daquele que busca conhecer.

Com isso, o saber e a ciência adquirem um papel ainda mais relevante do que tinham em tempos atrás. As concepções de produção do conhecimento sofrem alterações a cada época, pois cada momento histórico tem seus próprios modelos e suas próprias maneiras de ver, agir e sentir, acompanhados de um novo conceito de produção do conhecimento e, conseqüentemente, do que venha a ser válido e reconhecido. O conhecimento está sempre associado à situação transitória de evolução em que se encontram as sociedades em variadas épocas, determinando e sendo pela situação determinado. Para esse trabalho de reflexão sobre a produção de conhecimento na sociedade da informação abordaremos, inicialmente, o processo de construção de conhecimento, o conhecimento científico e a pesquisa em ciências humanas, mais especificamente em educação, contextualizando, em seguida, com a sociedade da informação e as novas discussões emergentes sobre o conhecimento científico.

Com a perspectiva de Walter Benjamin de que “o acontecimento lembrado é sem limites, porque é apenas uma chave para tudo que veio antes e depois”, fizemos essa pequena inserção empírica no sentido de acrescentar outras vozes na interlocução que viemos fazendo. Conscientes dos limites e desafios que precisamos assumir para aprofundamento deste tema, ficou para nós que: “escrever é isso aí: interlocução”.

No artigo **ISABEL O MUERTE!**: **O APOIO DA EXTREMA-DIREITA PERONISTA AO GOVERNO DE MARÍA ESTELA MARTÍNEZ DE PERÓN ATRAVÉS DA REVISTA *EL CAUDILLO* (1973-1975)**, a autora Nádia Cristiane Coelho da Silva Kendzerski, busca investigar procuramos demonstrar como a revista *El Caudillo de la Tercera Posición*, mesmo não se declarando como uma publicação da direita peronista, possuía um discurso pró-Isabel e de aniquilação dos infiltrados e traidores. Seu tom ameaçador através do slogan “*el mejor enemigo es el enemigo muerto*”. No artigo **OS DOIS LADOS DO ESPELHO – PROTESTOS DE JUNHO DE 2013 E A CONSTRUÇÃO DO DISCURSO DE PODER** o autor ou autora CLAUDIA PEIXOTO CABRAL, buscam abordar a relação de dominação e controle, exercida pelo Estado, no contexto histórico dos protestos de junho de 2013, a partir da concepção de construção discursiva em ocorre a criação de uma imagem que instaura uma representação estereotipada discriminatória da ação coletiva e do sujeito manifestante. No artigo **A BELEZA DO TEMPO: NARRATIVAS DO ENVELHECER FEMININO**, os autores Camila Cuencas Funari Mendes e Silva Mariele Rodrigues Correa Leonardo Lemos de Souza buscam analisar o envelhecer feminino na contemporaneidade. A velhice têm sua história e,

esta, é determinada em cada época e em cada cultura de forma diferente. No artigo **A CONSTRUÇÃO CONTÍNUA DO PROCESSO DEMOCRÁTICO E OS DESAFIOS DA REPRESENTAÇÃO POLÍTICA** o autor Gabriel Pancera Aver buscou-se analisar de forma pormenorizada dois desafios enfrentados pela democracia representativa, a saber, a dificuldade de separar representantes e representados, a formação de uma elite política distanciada das massas e a ruptura do vínculo entre a vontade dos representantes e a dos representados. No artigo **A EDUCAÇÃO COMO ESTRATÉGIA DE PREVENÇÃO DE ACIDENTES DE TRÂNSITO COM A PESSOA IDOSA** a autora Érica Elisa Nickel, apresentou os resultados de pesquisa do programa de educação para o trânsito, direcionada à pessoa idosa, denominado “Boa prosa sobre trânsito” ocorrido em Curitiba, no Paraná, entre 2014 e 2016, realizado por uma organização não governamental. No artigo **A FORMAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO: REFLEXÃO DA PRÁTICA COM FOCO NO PENSAMENTO COMPLEXO**, as autoras Francisca Janice Silva Ana Paula Fernandes Cunha, objetivo deste é elucidar a necessidade da implantação do pensamento complexo, para o processo de aprendizagem do coordenador pedagógico como formador de professor, na abordagem transdisciplinar. No artigo **A GENÉTICA DA DOENÇA DE ALZHEIMER E OS NOVOS AVANÇOS PARA O DIAGNÓSTICO E TERAPÊUTICA DA PATOLOGIA**. As autoras Andréia de Oliveira Militão e Angela Maria Sales Barros buscam trazer informações relevantes sobre a DA com ênfase à genética e aos novos avanços, coletadas, através de revisão bibliográfica, e anteriormente publicadas em revista científica e anais de congresso, foram reorganizadas e disponibilizadas de forma a facilitar o conhecimento sobre a doença, ao acesso e contribuir com pesquisas voltadas ao entendimento da doença. No artigo **A GESTÃO DO TERRITÓRIO NA REGIONAL ALTO ACRE** a autora Amanda Rebeka Lima de Souza buscou se, no presente trabalho, compreender os modelos de gestão que são usados atualmente na regional do Alto Acre. Avaliar a dinâmica territorial é fundamental para a pesquisa. Para isso, foi necessário o levantamento de documentos, leis e projetos em escala nacional, estadual e municipal. De acordo com os resultados encontrados, as políticas públicas implantadas na regional não atendem a maior parte da população que habita ali. No artigo **A LUTA PELA TERRA E A RECRIAÇÃO CAMPONESA NO ASSENTAMENTO UBÁ- SANTA QUITÉRIA-CEARÁ** as autoras Janaiára Maria de Paiva Ferreira e Sandra Maria Fontenele Magalhães buscam entender o processo de luta dos camponeses pela conquista da terra do assentamento Ubá do município de Santa Quitéria- Ceará, buscando apreender como os camponeses resolveram resistir e lutar contra a dominação dos latifundiários. No artigo **A PARTICIPAÇÃO SOCIAL NO CONSELHO MUNICIPAL DE POLÍTICA CULTURAL DE CHAPECÓ: POTENCIALIDADES E DESAFIOS**, os autores Everton Gabriel Bortoletti e Laise Ziger buscam identificar os desafios e potencialidades da participação social no Conselho Municipal de Política Cultural de Chapecó (CMPC), tendo em vista suas peculiaridades de atribuições, composição e representação. No artigo **A PRÁTICA DA AGRICULTURA FAMILIAR**

COMO ALTERNATIVA DE PERMANÊNCIA NO CAMPO, os autores Fernanda Penteado, Alison Diego Leajanski, Willian Samuel Santana da Roza buscam pontuar os principais fatores que podem configurar a prática da agricultura familiar enquanto possibilidade de permanência das pessoas no espaço rural, destacando alguns aspectos referentes ao êxodo rural e a sua problemática, assim, apresentar uma discussão teórica e conceitual. No artigo **A SEMIÓTICA NO MUNDO DA MODA: UMA VISÃO PSICANALÍTICA** busca analisar a moda não é somente a escolha do vestuário, mas está ligada a formas culturais de expressão e principalmente de linguagem. É através dela que o sujeito pode demonstrar sua personalidade, seus costumes e representar uma dada forma de ser, atribuindo significados e valores para essa ação. Acredita-se que todos esses significados englobam a semiótica e moda que dentro dessa perspectiva é vista como um produto cultural desses significados. No artigo **A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: ANÁLISE DA CONTINUIDADE DO PROCESSO NA PERSPECTIVA LÚDICA**, os autores Isa Stavracas, Ana Lee Claudio, Rebeca Josiane Ferreira da Silva, Sandra Esteves de Camargo, Vanessa Alves Duarte de Oliveira, buscar fazer uma análise da transição vivenciada pelos alunos da educação infantil para o ensino fundamental, a fim de verificar como os níveis de ensino se articulam para dar continuidade aos processos que envolvem o lúdico que se iniciam na educação infantil e devem se formalizar nos anos iniciais do ensino fundamental I – Ciclo de Alfabetização. No artigo **A UATI COMO MEIO DE INCLUSÃO SOCIAL E OTIMIZAÇÃO DO BEM-ESTAR DA PESSOA IDOSA NA CIDADE DE BRUMADO – BA** os autores Anderson Ribeiro dos Anjos Caroline Malta Santos Almeida, Universidade, Stefani Monique Vasconcelos, Sheila Marta Carregosa Rocha, buscam investigar o seguinte: De que forma o projeto de extensão intitulado “Universidade Aberta a Terceira Idade” desenvolvido pela Universidade do Estado da Bahia pode contribuir com a inclusão social e otimização do bem-estar dos idosos residentes na cidade de Brumado – Ba. No artigo **AVALIAÇÃO DO DECLÍNIO FUNCIONAL EM UMA IDOSA DA COMUNIDADE: RELATO DE CASO**, os autores Helane Santana Cruz e Vínicius Zacarias Maldaner da Silva buscam relatar o caso de uma idosa atendida pela equipe de estratégia saúde da família na cidade de Brasília-Distrito Federal. Método: estudo observacional, do tipo relato de caso, conduzido à uma idosa da comunidade durante a visita domiciliar. Os dados foram coletados por meio do questionário VES-13. No artigo **CENTRO DE SAÚDE DO IDOSO DE BLUMENAU/SC: UMA EXPERIÊNCIA MULTIPROFISSIONAL DE TRABALHO INTERDISCIPLINAR**, as autoras Gisele Cristine Zimmer Samagaia e Mara Rúbia Rutzen realizaram uma pesquisa bibliográfica e documental para comparação e discussão com a realidade do Centro de Saúde do Idoso de Blumenau. No artigo **COMO NOS TEMPOS DA “BABA”:** A PRODUÇÃO DE CERVEJA CASEIRA EM IRATI-PR, ENTRE OS SÉCULOS XX E XXI, Matheus Alexandre Razera, Valter Martins analisar diferentes receitas e a prática de preparar cerveja artesanal, descobrir como este saber é aprendido e repassado. Para tanto

utilizamos o método da História Oral e textos teóricos sobre História da Alimentação. No artigo **CONSCIENTIZAÇÃO PARA O CONSUMO ADEQUADO DA ÁGUA: UM TRABALHO COM ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL II**, os autores José Daniel Soler Garves, Andrezza Santos Flores, Cibele Diogo Pagliarini, Ângela Coletto Morales Escolano buscam discutir a importância do uso consciente da água, os motivos dessa escassez, as consequências do uso inadequado e a necessidade de redução do consumo de água. No artigo **CONSTRUÇÃO E VALIDAÇÃO DE UM INSTRUMENTO MULTIDISCIPLINAR BASEADO NA CLASSIFICAÇÃO INTERNACIONAL DE FUNCIONALIDADE INCAPACIDADE E SAÚDE (CIF)**, os autores Auristela Duarte Moser, Fernanda Cury Martins Teigão, Kethelyn Contente Alves, buscam Construir um instrumento multidisciplinar de avaliação da funcionalidade em idosos institucionalizados baseado na CIF e validá-lo com especialistas da área. No artigo **DILEMAS DA REGULARIZAÇÃO FUNDIÁRIA: VIDA COTIDIANA E SOCIABILIDADE NO LOTEAMENTO NOVO MILÊNIO EM PELOTAS (RS)**, a autora Pamela da Costa Lopes Sales busca apresentar os laços de sociabilidade e as situações de conflito vividos pelos moradores, antes e após a política urbanística de regularização implementada pelo poder público municipal. No artigo **DISCURSOS SOBRE A SEXUALIDADE INFANTIL NO PROGRAMA “PROFISSÃO REPÓRTER”**, os autores Ana Elisa Nardo Caseri e Carmem Lúcia Sussel Mariano buscou-se analisar como o Programa “Profissão Repórter”, da Rede Globo de Televisão, abordou as temáticas associadas à sexualidade infantil e juvenil, para apreender que sentidos estão sendo construídos e os usos que têm sido feitos desses temas pela mídia. No artigo **EDUCAÇÃO DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA VISUAL: o papel da formação continuada**, os autores Maria Almerinda de Souza Matos, Cátia de Lemos, Claudenilson Pereira Batista buscaram relatar os avanços na educação de uma criança cega a partir da formação continuada para a mãe e a professora. No artigo **ENTRE DOENÇAS, CURAS E BENZEDURAS: O OFÍCIO DAS BENZEDEIRAS EM REBOUÇAS, PARANÁ, NO LIMAR DO SÉC. XXI**, os autores Marcia Scavinski e Valter Martins analisar mudanças e permanências nas práticas e no ofício dessas benzedadeiras ao longo do tempo, compreendendo as suas práticas curativas, investigando a memória dessas mulheres a partir de depoimentos, relacionando com a história da religiosidade popular.

Solange Aparecida de Souza Monteiro

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
“¡ISABEL O MUERTE!”: O APOIO DA EXTREMA-DIREITA PERONISTA AO GOVERNO DE MARÍA ESTELA MARTÍNEZ DE PERÓN ATRAVÉS DA REVISTA <i>EL CAUDILLO</i> (1973-1975)	
Nádia Cristiane Coelho da Silva Kendzerski	
DOI 10.22533/at.ed.7601924041	
CAPÍTULO 2	17
OS DOIS LADOS DO ESPELHO – PROTESTOS DE JUNHO DE 2013 E A CONSTRUÇÃO DO DISCURSO DE PODER	
Claudia Peixoto Cabral	
DOI 10.22533/at.ed.7601924042	
CAPÍTULO 3	35
A BELEZA DO TEMPO: NARRATIVAS DO ENVELHECER FEMININO	
Camila Cuencas Funari Mendes e Silva	
Mariele Rodrigues Correa	
Leonardo Lemos de Souza	
DOI 10.22533/at.ed.7601924043	
CAPÍTULO 4	47
A CONSTRUÇÃO CONTÍNUA DO PROCESSO DEMOCRÁTICO E OS DESAFIOS DA REPRESENTAÇÃO POLÍTICA	
Gabriel Pancera Aver	
DOI 10.22533/at.ed.7601924044	
CAPÍTULO 5	61
A EDUCAÇÃO COMO ESTRATÉGIA DE PREVENÇÃO DE ACIDENTES DE TRÂNSITO COM A PESSOA IDOSA	
Érica Elisa Nickel	
DOI 10.22533/at.ed.7601924045	
CAPÍTULO 6	69
A FORMAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO: REFLEXÃO DA PRÁTICA COM FOCO NO PENSAMENTO COMPLEXO	
Francisca Janice Silva	
Ana Paula Fernandes Cunha	
DOI 10.22533/at.ed.7601924046	
CAPÍTULO 7	80
A GENÉTICA DA DOENÇA DE ALZHEIMER E OS NOVOS AVANÇOS PARA O DIAGNÓSTICO E TERAPÊUTICA DA PATOLOGIA	
Andréia de Oliveira Militão	
Angela Maria Sales Barros	
DOI 10.22533/at.ed.7601924047	
CAPÍTULO 8	92
A GESTÃO DO TERRITÓRIO NA REGIONAL ALTO ACRE	
Amanda Rebeka Lima de Souza	
DOI 10.22533/at.ed.7601924048	

CAPÍTULO 9	107
A LUTA PELA TERRA E A RECRIAÇÃO CAMPONESA NO ASSENTAMENTO UBÁ- SANTA QUITÉRIA-CEARÁ	
Janaiára Maria de Paiva Ferreira Sandra Maria Fontenele Magalhães	
DOI 10.22533/at.ed.7601924049	
CAPÍTULO 10	115
A PARTICIPAÇÃO SOCIAL NO CONSELHO MUNICIPAL DE POLÍTICA CULTURAL DE CHAPECÓ: POTENCIALIDADES E DESAFIOS	
Everton Gabriel Bortoletti Laise Ziger	
DOI 10.22533/at.ed.76019240410	
CAPÍTULO 11	122
A PRÁTICA DA AGRICULTURA FAMILIAR COMO ALTERNATIVA DE PERMANÊNCIA NO CAMPO	
Fernanda Penteado Alison Diego Leajanski Willian Samuel Santana da Roza	
DOI 10.22533/at.ed.76019240411	
CAPÍTULO 12	130
A SEMIÓTICA NO MUNDO DA MODA: UMA VISÃO PSICANALÍTICA	
Gabriela Cristina Maximo Evandro Fernandes Alves	
DOI 10.22533/at.ed.76019240412	
CAPÍTULO 13	139
A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: ANÁLISE DA CONTINUIDADE DO PROCESSO NA PERSPECTIVA LÚDICA	
Isa Stavracas Ana Lee Claudio Rebeca Josiane Ferreira da Silva Sandra Esteves de Camargo Vanessa Alves Duarte de Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.76019240413	
CAPÍTULO 14	152
A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: OS RITOS DE PASSAGEM E AS EXPECTATIVAS DAS CRIANÇAS SOBRE O PROCESSO	
Isa Stavracas Fernanda Alexandre dos Santos Loide Giacometti Bervanger Stefani Leite Ribeiro	
DOI 10.22533/at.ed.76019240414	

CAPÍTULO 15	165
A UATI COMO MEIO DE INCLUSÃO SOCIAL E OTIMIZAÇÃO DO BEM-ESTAR DA PESSOA IDOSA NA CIDADE DE BRUMADO – BA	
Anderson Ribeiro dos Anjos Caroline Malta Santos Almeida Stefani Monique Vasconcelos Sheila Marta Carregosa Rocha	
DOI 10.22533/at.ed.76019240415	
CAPÍTULO 16	174
AVALIAÇÃO DO DECLÍNIO FUNCIONAL EM UMA IDOSA DA COMUNIDADE: RELATO DE CASO	
Helane Santana Cruz Vínicius Zacarias Maldaner da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.76019240416	
CAPÍTULO 17	182
CENTRO DE SAÚDE DO IDOSO DE BLUMENAU/SC: UMA EXPERIÊNCIA MULTIPROFISSIONAL DE TRABALHO INTERDISCIPLINAR	
Gisele Cristine Zimmer Samagaia Mara Rúbia Rutzen	
DOI 10.22533/at.ed.76019240417	
CAPÍTULO 18	192
COMO NOS TEMPOS DA “BABA”: A PRODUÇÃO DE CERVEJA CASEIRA EM IRATI-PR, ENTRE OS SÉCULOS XX E XXI	
Matheus Alexandre Razera Valter Martins	
DOI 10.22533/at.ed.76019240418	
CAPÍTULO 19	207
CONSCIENTIZAÇÃO PARA O CONSUMO ADEQUADO DA ÁGUA: UM TRABALHO COM ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL II	
José Daniel Soler Garves Andrezza Santos Flores Cibele Diogo Pagliarini Ângela Coletto Morales Escolano	
DOI 10.22533/at.ed.76019240419	
CAPÍTULO 20	216
CONSTRUÇÃO E VALIDAÇÃO DE UM INSTRUMENTO MULTIDISCIPLINAR BASEADO NA CLASSIFICAÇÃO INTERNACIONAL DE FUNCIONALIDADE INCAPACIDADE E SAÚDE (CIF)	
Auristela Duarte Moser Fernanda Cury Martins Teigão Kethelyn Contente Alves	
DOI 10.22533/at.ed.76019240420	
CAPÍTULO 21	230
DILEMAS DA REGULARIZAÇÃO FUNDIÁRIA: VIDA COTIDIANA E SOCIABILIDADE NO LOTEAMENTO NOVO MILÊNIO EM PELOTAS (RS)	
Pamela da Costa Lopes Sales	
DOI 10.22533/at.ed.76019240421	

CAPÍTULO 22	246
DISCURSOS SOBRE A SEXUALIDADE INFANTIL NO PROGRAMA “PROFISSÃO REPÓRTER”	
Ana Elisa Nardo Caseri	
Carmem Lúcia Sussel Mariano	
DOI 10.22533/at.ed.76019240422	
CAPÍTULO 23	258
EDUCAÇÃO DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA VISUAL: O PAPEL DA FORMAÇÃO CONTINUADA	
Maria Almerinda de Souza Matos	
Cátia de Lemos	
Claudenilson Pereira Batista	
DOI 10.22533/at.ed.76019240423	
CAPÍTULO 24	270
ENTRE DOENÇAS, CURAS E BENZEDURAS: O OFÍCIO DAS BENZEDEIRAS EM REBOUÇAS, PARANÁ, NO LIMIAR DO SÉC. XXI	
Marcia Scavinski	
Valter Martins	
DOI 10.22533/at.ed.76019240424	
SOBRE A ORGANIZADORA	287

A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: ANÁLISE DA CONTINUIDADE DO PROCESSO NA PERSPECTIVA LÚDICA

Isa Stavrakas

Universidade Nove de Julho
São Paulo – SP

Ana Lee Claudio

Universidade Nove de Julho
São Paulo – SP

Rebeca Josiane Ferreira da Silva

Universidade Nove de Julho
São Paulo – SP

Sandra Esteves de Camargo

Universidade Nove de Julho
São Paulo – SP

Vanessa Alves Duarte de Oliveira

Universidade Nove de Julho
São Paulo – SP

RESUMO: Este artigo objetiva fazer uma análise da transição vivenciada pelos alunos da educação infantil para o ensino fundamental, a fim de verificar como os níveis de ensino se articulam para dar continuidade aos processos que envolvem o lúdico que se iniciam na educação infantil e devem se formalizar nos anos iniciais do ensino fundamental I – Ciclo de Alfabetização. A passagem da educação infantil para o ensino fundamental tem sido marcada pela descontinuidade de práticas infantis, principalmente no que se refere ao brincar, por isso torna-se necessário investigar quais

diálogos estão ocorrendo entre estes níveis de ensino, no sentido de compreender de que forma os processos lúdicos vivenciados pelas crianças no cotidiano das escolas de educação infantil corroboram para sua continuidade e sistematização no ensino fundamental, levando-se em conta as experiências dos pequenos nos diferentes espaços de socialização. Nesta perspectiva, a pesquisa entende que é necessário dar voz às crianças, para que sejam as protagonistas neste cenário, expressando suas ideias e emoções.

PALAVRAS-CHAVE: Cultura Lúdica - Educação Infantil - Ensino Fundamental I

ABSTRACT: This article aims to make an analysis of the transition experienced by students from pre school to elementary education in order to verify how the levels of education are articulated to continue the processes that involves the ludic that begins in the first years of childhood education and should be formalized in the years of elementary school I - Literacy Cycle. The transition from pre school to elementary school has been marked by the discontinuity of children's practices, especially when it comes to playing, so it is necessary to investigate which dialogues are taking place between these levels of education, in order to understand how the ludic processes experienced by children in the daily life of the pre school corroborate to

their continuity and systematization in elementary education, taking into account the experiences in the different spaces of socialization of the child. In this perspective, the research understands that it is necessary to give voice to the children, so that they are the protagonists in this scenario, expressing their ideas and emotions.

KEYWORDS: Ludic Culture – Pre School – Elementary School

INTRODUÇÃO

A proposta deste artigo é contribuir para uma análise sobre a transição vivenciada pelos alunos da educação infantil para o ensino fundamental, a fim de verificar como tais níveis de ensino se articulam para a continuidade dos processos lúdicos que se iniciam nas escolas infantis e se formalizam nos anos iniciais do ensino fundamental I – Ciclo de Alfabetização.

Os dados apresentados aqui vinculam-se a pesquisa que está sendo desenvolvida por um grupo de Iniciação Científica, cujo tema intitula-se “A transição da educação infantil para o ensino fundamental: O que as crianças têm a nos dizer? Uma análise da continuidade do processo”, no qual busca-se dar voz às crianças para que possam expressar seus desejos e expectativas em relação ao processo de transição, bem como destacar de que forma as ações que envolvem o lúdico ocorrem dentro das instituições que atendem as séries iniciais.

Partindo, então, do pressuposto que a passagem da educação infantil para o ensino fundamental tem sido marcada por algumas rupturas de práticas que envolvem a cultura do brincar, torna-se necessário investigar quais diálogos estão ocorrendo entre estes níveis de ensino, no sentido de compreender de que forma os processos vivenciados pela criança no cotidiano das escolas de educação infantil, corroboram para sua sistematização no ensino fundamental, na perspectiva que haja continuidade e não ruptura e a criança continue a ser vista como criança, com suas necessidades e especificidades.

Neste mesmo percurso, é preciso verificar quais diferenças e similaridades existem entre as práticas desenvolvidas na educação infantil e no ensino fundamental a fim de subsidiar ações que favoreçam um trabalho direcionado às possibilidades de interlocução entre estes níveis de ensino, valorizando os conhecimentos construídos pelo educando e as ações desenvolvidas pelas escolas desde a sua entrada no ambiente formal de ensino. Sendo assim, é fundamental ouvir o que as crianças têm a dizer nesta perspectiva, a fim de obter e fundamentar ações que possibilitem maior articulação neste processo.

Para isso, é preciso ter clareza das Leis Federais 11.114/2005, 11.274/2006 e 12.796/2013 (que altera a Lei 9.394/96 em acordo com a Emenda Constitucional 59/2009) que instituíram uma nova organização do ensino fundamental. Essa nova organização traz inevitáveis questionamentos, entre os quais aqueles relacionados à articulação entre as etapas educativas.

Além das leis, ao observar a literatura sobre o assunto, verifica-se que vários autores listam a necessidade de diálogo entre os níveis de ensino, principalmente, no que se refere ao brincar, entretanto, no cotidiano das escolas ainda são encontradas falas que promovem um distanciamento entre estes níveis, como por exemplo: “Agora não é mais para brincar, agora é para estudar”, ou então, “O primeiro ano é para aprender coisas importantes”, como se a educação infantil não fosse importante. Seguindo neste discurso, vários educadores apontam que o ensino fundamental é “sério”, portanto, as crianças não podem mais brincar. Nitidamente, observa-se uma dicotomia entre as práticas relacionadas a cultura lúdica, pois o que era valorizado na educação infantil, passa a ser visto como negativo quando se adentra o ensino fundamental.

Dessa forma, verifica-se a necessidade de uma relação mais estreita entre a educação infantil e o ensino fundamental I – Ciclo de Alfabetização, pois permitiria aos dois níveis de ensino desenvolverem ações nas quais a criança, por meio de uma participação ativa em atividades interativas e lúdicas, teria uma aprendizagem mais prazerosa e seus saberes seriam valorizados em todos os aspectos.

A pesquisa aqui mencionada pressupõe que os estudos realizados sobre o pensamento das crianças e as práticas desenvolvidas nos dois contextos educativos contribuirão para maior compreensão sobre o tema, ampliando as possibilidades de intervenções nestes espaços e favorecendo a continuidade dos processos de aprendizagem e saberes que envolvem a cultura lúdica.

A ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL: ESPAÇO PARA APRENDER BRINCANDO

A primeira pergunta que fazemos ao escrever este texto é: Qual o sentido da brincadeira na escola de educação infantil? Esta pergunta remete o leitor a pensar sobre o papel que a escola tem na vida da criança contemporânea, já que deve promover aprendizagens significativas que possam contribuir para a sua formação integral. Além disso, o brincar é um direito da criança, pois se apresenta como um momento em que ela expressa emoções, pensamentos, desejos, vontades e sentimentos. O Referencial Curricular para a Educação Infantil (BRASIL, 1998, p.27), aponta:

Para que as crianças possam exercer sua capacidade de criar é imprescindível que haja riqueza e diversidade nas experiências que lhes são oferecidas nas instituições, sejam elas mais voltadas às brincadeiras ou às aprendizagens que ocorrem por meio de uma intervenção direta.

As aprendizagens que fazem parte do cotidiano da educação infantil relacionam-se com as experiências que são adquiridas ao longo das interações com o outro e com o ambiente. Segundo as Orientações Curriculares (BRASIL, 2007, p. 17-18):

O aprendizado pode ser provocado por colaboração com diferentes parceiros na realização de determinadas tarefas, por observação e imitação, ou por transmissão social. Aprende-se, em especial, na relação com o outro, não só o professor, mas

também com outras crianças. Além disso, aprende-se consigo mesmo, ou a partir de objetos e de outras produções culturais abstratas.

Ainda, de acordo com este documento:

A brincadeira é um fenômeno da cultura, uma vez que configura como um conjunto de práticas, conhecimentos e artefatos construídos e acumulados pelos sujeitos nos contextos históricos e sociais em que se inserem. Representa, dessa forma, um acervo comum sobre o qual os sujeitos desenvolvem atividades conjuntas (BRASIL, 2007, p.39)

Neste sentido, a brincadeira se apresenta como elemento fundamental para o desenvolvimento da criança, pois representa formas próprias da criança ser e agir, estabelecendo relações com diferentes sujeitos e outras culturas. Ao brincar a criança a cria e recria situações do cotidiano, resolve conflitos, estabelece limites, expõe emoções, promove interações, além contribuir para o desenvolvimento físico e cognitivo. Segundo Piaget (1969, p.29):

A criança que brinca de boneca refaz sua própria vida, corrigindo-a à sua maneira, e revive todos os prazeres ou conflitos, resolvendo-os, compensando-os, ou seja, completando a realidade através da ficção.

Num outro viés, ao se pensar na concepção de criança, entende-se que foi historicamente construída e tem se modificado ao longo dos tempos, não se apresentando de forma homogênea nem mesmo no interior de uma mesma sociedade e época (RCNEI, BRASIL, 1998, p.21). Sendo assim, existem diferentes infâncias, as quais possuem formas e características de brincar próprias de cada grupo. Por conta disso, as brincadeiras passam a representar antigos costumes que foram passados de geração para geração, ou seja, transforma-se em parte da cultura de um povo.

De acordo com as Orientações Para a Inclusão da Criança de Seis Anos de Idade (BRASIL,2007) a brincadeira por si só, já está vinculada a ideia de infância e, conseqüentemente, às crianças. Várias culturas valorizam o brincar por compreenderem seu aspecto psicológico que orienta o desenvolvimento e a aprendizagem dos pequenos. Ao se observar as brincadeiras infantis, é possível conhecer melhor o grupo social a que pertencem e os significados que atribuem para diferentes questões sociais. Por outro lado, ainda há sociedades que não valorizam a brincadeira, considerando-a irrelevante para o processo que se dá na educação formal. Ainda, de acordo com as Orientações Para a Inclusão da Criança de Seis Anos de Idade (BRASIL, 2007, p.34):

“...ao menos nas sociedades ocidentais, ainda é considerada irrelevante ou de pouco valor do ponto de vista da educação formal, assumindo frequentemente a significação de oposição ao trabalho, tanto no contexto da escola quanto do cotidiano familiar.”

Ao se pensar na importância do brincar dentro da escola, olhamos para as crianças de hoje que, muitas vezes, desconhecem brincadeiras tão comuns em épocas passadas. A violência, a falta de espaço, a influência das mídias, são fatores que têm contribuído para ressignificar o brincar, fazendo com que as construções individuais e coletivas assumam papéis diferenciados. Tudo dependerá dos tempos, espaços e

lugares, das possibilidades de cada grupo, do que foi preservado culturalmente e do novo que invade os lares e promove mudanças. Sobre isso, as Orientações Para a Inclusão da Criança de Seis Anos (BRASIL, 2007, p.33) questionam “de que forma o mundo contemporâneo, marcado pela falta de espaço nas grandes cidades, pela pressa, pela influência da mídia, pelo consumismo e pela violência, se reflete nas brincadeiras?” Tal indagação é importante justamente por permitir refletir sobre a influência dos contextos históricos e sociais na vida da criança e do papel da escola diante dos novos desafios.

Entendendo a importância da brincadeira na vida dos pequenos, já respondemos a questão posta, uma vez que a escola tem a incumbência de promover aprendizagens e a formação integral da criança. Sobre isso, o Referencial Curricular para a Educação Infantil (BRASIL, 1998, p.27) afirma que:

A brincadeira favorece a autoestima, auxiliando-as a superar progressivamente suas aquisições de forma criativa. Brincar contribui, assim, para a interiorização de determinados modelos de adulto, no âmbito de grupos sociais diversos. Essas significações atribuídas ao brincar transformam-se em um espaço singular de constituição infantil.

A escola como espaço de socialização deve compreender a criança em todas as suas dimensões, entendendo a infância como uma etapa construída socialmente, portanto, relevante para promover o desenvolvimento infantil em todos os seus aspectos: físico, cognitivo, social e afetivo. É justamente, por ser a escola um espaço de aprendizagem e conhecimento que deve possibilitar que a criança vivencie a infância em todas as suas especificidades, “compreendendo-a do ponto de vista dela e não do ponto de vista dos adultos” (OLIVEIRA, 2012, p.38).

A educação infantil constitui-se como um espaço formal de aprendizagens e saberes no qual as perguntas que as crianças elaboram sobre si e o que está a sua volta podem ser respondidas, já que permite a socialização com grupos e culturas diversas. Ao lidar com esses grupos diferentes dos seus, as crianças passam a ressignificar suas ideias, aprendendo a se comunicar e construir novas experiências.

Na educação infantil, além de encontrarem um ambiente acolhedor e seguro, elas têm a possibilidade de ampliar seu conhecimento de mundo, pois terão experiências significativas para a construção da sua identidade e autonomia ao lado de seus amigos, educadores e demais profissionais presentes neste ambiente. Conforme afirma as Orientações Curriculares “na relação com os parceiros, as crianças aprendem a defender seus interesses, a concordar ou contrapor-se a outra criança, a ser dependente ou independente, líder ou seguidor, e a refletir sobre o que significa ser justo, verdadeiro, solidário, amigo” (SME/DOT, 2007, p. 48).

Na escola, as crianças são estimuladas a desenvolver diferentes capacidades, como por exemplo, cooperação, solidariedade, respeito a si, ao outro e ao ambiente, regras de convivência, etc. Além disso, as crianças que frequentam a educação infantil terão experiências que envolvem o brincar e imaginar; a linguagem corporal,

a natureza e cultura, a apropriação do conhecimento matemático e a expressividade das linguagens artísticas. Por meio destas experiências serão estimuladas a pensar, a agir, a resolver problemas, etc. Segundo Oliveira (2012, p.40):

As situações cotidianas criadas nas creches e pré-escolas podem ampliar as possibilidades de as crianças se apropriarem de formas de conviver, brincar e trabalhar em grupo, comunicar-se, criar e reconhecer novas linguagens, ouvir histórias e recontá-las, ter iniciativa, buscar soluções para problemas e conflitos, conversar sobre o crescimento de algumas plantas ou animais que são por elas cuidadas, colecionar objetos, participar de brincadeiras de roda, comparar tamanhos, dançar, cuidar dos colegas que necessitam de ajuda, cuidar do ambiente, compreender suas emoções e sua forma de reagir às situações e formular um sentido de si mesmo.

Na passagem pela educação infantil, as crianças já adquiriram experiências e conhecimentos plurais, no qual a ludicidade está presente, dando-lhes o suporte necessário para adentrar o ensino fundamental. Ou seja, a educação infantil oferece aprendizagens e conhecimentos significativos por meio de diferentes formas de brincar. Na sequência o texto discorrerá sobre o brincar no ensino fundamental.

O BRINCAR NO ENSINO FUNDAMENTAL I: POSSIBILIDADE OU DISTANCIAMENTO?

O ingresso da criança de seis anos no ensino fundamental, de acordo com a Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, tem sido marcado pelo distanciamento de práticas que foram vivenciadas na educação infantil e deveriam ter continuidade no ensino fundamental. Isso se refere, principalmente, ao lúdico, que é deixado de lado por ser entendido como uma ação que deva ocorrer esporadicamente, já que o foco principal nos anos iniciais é a alfabetização e o letramento. Ainda que os documentos oficiais tragam em seu bojo a necessidade de se garantir um processo de aprendizagens sem rupturas, o mesmo não tem ocorrido no cotidiano de muitas escolas, que não vê a criança, seus saberes e suas aprendizagens como caminhos compilados.

Em virtude desta dicotomia entre a teoria e a prática, vamos refletir aqui um pouco mais sobre as escolas que temos para, a partir disso, pensarmos na escola que queremos.

Desde a ampliação do ensino fundamental para nove anos, o número de crianças que passaram a frequentar o primeiro ano aumentou. A ideia era garantir mais possibilidades de aprendizagem para um maior número de crianças, como consta no documento Orientações Para a Inclusão da Criança de Seis Anos, que diz “assegurar a todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar com maiores oportunidades de aprendizagem” (BRASIL, 2007, p.7).

Dessa forma, segundo o mesmo documento, há uma preocupação quanto ao tempo de permanência da criança na escola, bem como, a expectativa que aprenda mais e de forma mais prazerosa (BRASIL, 2007). Como poderíamos, então, definir uma

prática mais prazerosa? Seria aprender brincado, como ocorre na educação infantil? Seria aprender com a leveza que permeia as escolas infantis? Ou seria ainda garantir conteúdos? Por conta disso, houve grande preocupação em se elaborar um currículo que atendesse às necessidades das crianças. O currículo passou, então, a ter um lugar de destaque dentro da escola, já que a partir dele foi definido o que poderia ser trabalhado no primeiro ano do ensino fundamental.

Por conta disso, fez-se necessário compreender o Parecer CNE/CEB nº 4/2008, o qual afirma que não se pode confundir a pré-escola, na sua última etapa, com o primeiro ano do ensino fundamental, pois a pré-escola possui características diferentes do primeiro ano, o qual deve ter um currículo que atenda as especificidades das crianças com seis anos de idade. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (Brasil. MEC/CNE, Resolução CEB nº 2, 1998), afirmam que as escolas devem refletir sobre as propostas pedagógicas que serão realizadas com base neste documento.

O primeiro ano do ensino fundamental deve ser visto como uma possibilidade de continuidade do trabalho que já foi desenvolvido na educação infantil, principalmente, no que se refere ao brincar, pois as crianças precisam ter seus saberes respeitados, com a garantia de que a sua identidade e autonomia sejam preservados.

Pensando nisso, o currículo deve dispor de tempos e espaços que garantam às crianças o seu desenvolvimento pleno, por isso, devem ser organizados e preparados para recebê-las. De acordo com as Orientações Para a Inclusão da Crianças de Seis Anos (2007, p.67), “uma proposta pedagógica que envolva as diferentes áreas do currículo de forma integrada se efetiva em espaços e tempos, por meio de atividades realizadas por crianças e adultos em interação”.

Sabendo que a brincadeira se constitui como experiência que está vinculada ao contexto histórico e social, a qual assume uma dimensão cultural no processo de constituição e formação da criança, Wajskop (2009, p.15), sobre este assunto, afirma que “...ao brincar, as crianças exploram as formas culturais nas quais vivem a realidade circundante, perguntam e refletem sobre estas, desenvolvendo-se psicológica e socialmente”.

É fundamental que a brincadeira nos anos iniciais não seja vista apenas como uma possibilidade de ensinar conteúdos, como o que tem sido observado em muitas práticas pedagógicas. Ela pode e deve ser utilizada com um fim em si mesmo, devendo ser colocada no espaço real que ocupa no mundo infantil. De acordo com as Orientações Para a Inclusão da Criança de Seis Anos:

O brincar é sugerido em muitas propostas e práticas pedagógicas com crianças e adolescentes como um pretexto ou instrumento para o ensino de conteúdos. Como exemplo, temos músicas para memorizar informações, jogos de operações matemáticas, jogos de correspondência entre imagens e palavras escritas, entre outros. Mas quando tais atividades são compreendidas apenas como recursos, perdem o sentido da brincadeira e, muitas vezes, até mesmo o seu caráter lúdico, assumindo muito mais a função de treinar e sistematizar conhecimentos, uma vez

que são usadas como objetivo principal de atingir resultados preestabelecidos. (SME/DOT, 2007, p.42-43)

Como já visto, no ciclo inicial a brincadeira precisa ter seus tempos e espaços garantidos, podendo ser utilizada no processo de alfabetização por meio de trava-línguas, parlendas, músicas, jogos de memória, palavras-cruzadas, jogos de rimas, etc, mas não somente como recurso, pois isso despertaria o desinteresse da criança. O lúdico deve estar presente em todos os contextos, sendo explorado em todas as suas potencialidades como um fim em si mesmo.

A utilização de recursos diferentes em sala de aula desperta o interesse da criança. A partir de uma situação de descontração, o professor poderá promover a integração entre as disciplinas curriculares e o brincar, possibilitando a criança descobrir-se em cada situação, conhecer sua cultura e também fazer parte da construção do ambiente em que está inserida.

A criança demonstra grande interesse por brincadeiras que envolvem jogos de conceitos, jogos de raciocínio, jogos de estratégia, jogos com regras, etc., por isso, garantir tais materiais é fundamental para a aprendizagem de diferentes linguagens de forma prazerosa e interativa. De acordo com Kishimoto (1999, p. 11):

(...) o jogo e a criança caminham juntos desde o momento em que se fixa a imagem da criança como um ser que brinca. Portadora de uma especificidade que se expressa pelo ato lúdico, a criança carrega consigo as brincadeiras que se perpetuam e se renovam a cada geração.

Sendo assim, ao mesmo tempo em que serve como uma forma de incorporar novas aprendizagens, ela é uma experiência de cultura, por isso, a escola deve garantir diferentes espaços e tempos para que isso aconteça.

Nesta perspectiva, a própria sala de aula é um espaço que pode ser utilizado e, não somente, a quadra ou o parque.

Outra questão pertinente neste ponto da discussão refere-se a utilização de parques. É sabido que as escolas de ensino fundamental devem oferecer para a criança pequena este espaço. Entretanto, muito do que se vê, é a instalação de parques que não são utilizados ou que são utilizados esporadicamente, apenas uma vez por semana, ou uma vez por quinzena. Há o incômodo de muitos profissionais em relação a este espaço, pois são encarados como um lugar em que as crianças perdem tempo, uma vez que não estão aprendendo “conteúdos”. Essa visão errônea carece de um olhar mais cuidadoso por parte dos estudiosos, pois denota desconhecimento dos educadores em relação ao universo infantil e suas necessidades. Neste sentido, pesquisar sobre o assunto é fundamental para corroborar com o que aparece nos documentos oficiais sobre o tema, além de apontar novas possibilidades. É preciso também um trabalho de formação docente, na perspectiva de aproximá-los do universo infantil, identificando as necessidades da criança pequena e os benefícios que o lúdico acrescenta no seu desenvolvimento.

Analisando a passagem das crianças da educação infantil para o ensino

fundamental, observamos esta transição com certa preocupação, indagando por que há tanta restrição do brincar atualmente no ambiente escolar? Sobre isso Borba afirma que “a brincadeira é fundamental para a criança interagir e construir conhecimentos sobre si mesma e sobre a realidade que a cerca.” (2006, p.7).

Então o que pensam as crianças sobre este momento? Quais pensamentos e falas precisam ser levados em conta? Refletindo sobre isso, entende-se que a criança precisa ter voz, precisa ser ouvida, para que as ações desenvolvidas na escola atendam às suas necessidades.

Finalmente, evidencia-se que o trabalho no ensino fundamental amplia as possibilidades de aprendizagens já iniciadas pelas crianças na educação infantil. As práticas pedagógicas desenvolvidas neste nível de ensino devem oferecer uma variedade de incursões, além dos jogos e brincadeiras que contribuirão para o desenvolvimento dos pequenos.

Tais práticas devem incluir os vários campos de experiências, promovendo a interação entre os adultos, as crianças e o meio. Sob este prisma, a reflexão que se faz sobre a descontinuidade ou possibilidade do brincar no ensino fundamental é que ambos ainda caminham próximos. Sabemos que a continuidade do processo lúdico que se inicia na educação infantil sofre uma ruptura no ensino fundamental, da mesma forma que sabemos que é uma possibilidade prevista em lei e que deve ser cumprida pelas escolas. De qualquer forma, é preciso compreensão sobre a real importância da brincadeira, da interação, do trabalho interdisciplinar dentro das instituições de ensino fundamental para que as ações se concretizem.

Algumas das questões apontadas neste texto já possuem respostas, uma vez que a pesquisa conseguiu resultados parciais, conforme veremos na sequência.

OS RESULTADOS PARCIAIS DA PESQUISA

A pesquisa apresentada neste artigo encontra-se em fase inicial, mas já obteve alguns resultados significativos que envolvem a análise do referencial teórico e compilação de dados quantitativos e qualitativos.

De acordo com a abordagem teórica bibliográfica verificou-se que é fundamental que no ciclo inicial de alfabetização a cultura do brincar esteja presente, uma vez que é próprio da natureza da criança e necessária para seu desenvolvimento. Para isso, os tempos, os espaços e os materiais devem ser garantidos dentro de uma organização que permita atender às crianças nos seus diferentes contextos. Na sequência, os pesquisadores foram à campo a fim de desenvolver a outra etapa da pesquisa.

Feita a sistematização, organização e compilação dos dados coletados nas escolas, seguiram com as entrevistas semiestruturadas com crianças e educadores, observando as práticas pedagógicas voltadas ao lúdico. Tais dados foram parcialmente analisados, pois ainda há uma quantidade grande de materiais a se averiguar.

Foram pesquisadas 64 escolas de ensino fundamental, sendo 26 particulares e 38 públicas, o que corresponde a 41% e 59%, respectivamente, conforme informa o gráfico 1:



GRÁFICO 1 – ESCOLAS PESQUISADAS

É importante ressaltar que a quantidade de escolas públicas e particulares pesquisadas deveria ser o mesmo, entretanto, houve resistência das escolas particulares em permitir a pesquisa, alegando não terem tempo disponível para isso. Sendo assim, o número de escolas públicas pesquisadas foi maior, já que houve acolhimento dos pesquisadores.

De acordo com nossa pesquisa 51 escolas realizam algum tipo de atividade lúdica com as crianças do 1º ano do ensino fundamental e somente 13 não realizam nenhum tipo de atividade, o que corresponde a 80% e 20%, respectivamente, como mostra o gráfico 2.



GRÁFICO 2 – ATIVIDADES LÚDICAS

A pesquisa levantou que as brincadeiras nem sempre fazem parte da rotina

diária das crianças. Algumas escolas se organizam para que haja o dia do brinquedo, sendo que este dia já é definido previamente e comunicado às famílias. Para que isso ocorra são colocadas algumas regras, no intuito de evitar problemas entre as crianças e, conseqüentemente, com suas famílias. Algumas escolas alegaram não ter o dia do brinquedo por terem dificuldade em administrar a questão dos brinquedos, já que há crianças que trazem brinquedos caros e passíveis de quebrar e outras que não trazem nenhum. Isso gera problemas de convivência entre os pequenos, sendo necessária a intervenção docente.

Vale ressaltar que muitas escolas dedicam apenas este dia para o brincar, o que demonstra falta de conhecimento sobre as necessidades e especificidades das crianças.

Outras escolas pesquisadas possuíam piscina de bolinha, mesa de jogos como: pebolim e ping pong, permitindo que fossem utilizadas no intervalo. Neste caso, o problema apresentado foi a quantidade pequena de brinquedos para um número grande de alunos, o que promovia um descontentamento daqueles que não conseguiam brincar em função do tempo, gerando, por conseguinte, conflitos.

Ficou evidente que não ocorre uma preocupação de algumas escolas de ensino fundamental em adquirir brinquedos próprios da infância ou em resgatar brincadeiras tradicionais, como: corda, bambolê, peteca, bolinhas de gude, bola, elástico, etc. Mesmo a escola não adquirindo estes tipos de brinquedos, outras brincadeiras tradicionais poderiam ser estimuladas, resgatando a história sociocultural dos grupos. Podemos citar, por exemplo, a rodas cantadas, os jogos de mãos, a amarelinha, etc.

Também foi observado que não havia nenhum tipo de material reciclado para confecção de brinquedos, como também as escolas não apontaram nenhum interesse em desenvolver oficinas.

Percebe-se que existem algumas brincadeiras nas séries iniciais, mas tudo o que envolve o lúdico não se apresenta como ação relevante nesta fase escolar, promovendo uma descontinuidade deste processo que se iniciou na educação infantil. Priorizam a leitura e a escrita, esquecendo que o brincar é parte da natureza da criança.

Ainda observando os resultados, o número de escolas que não promovem nenhuma atividade lúdica é grande, pois uma vez que as leis garantem às crianças o acesso ao brincar, é inconcebível que tantas escolas não disponibilizem materiais, tempos e espaços para atender aos pequenos.

O grande desafio é oportunizar à criança momentos em que ela possa criar, usar e abusar da imaginação, fantasiar como deve atuar em determinada brincadeira ou até mesmo como se divertir com um novo brinquedo.

Por meio das atividades lúdicas, a criança produz cultura, retrata sua vivência, seus desejos, seus sentimentos, assume seu papel de sujeito social e expressa-se com encantamento.

No contexto escolar, o professor, ao permitir a brincadeira, age com intencionalidade, no intuito de observar o desenvolvimento da criança, avaliando suas

habilidades cognitivas e motoras, além de verificar como ocorre sua socialização e aprendizado, garantindo assim, o desenvolvimento integral dos pequenos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do texto foram desenvolvidas reflexões acerca do papel da educação infantil e do ensino fundamental I em relação ao brincar.

Considerou-se que a criança como ser social que possui capacidades afetivas, emocionais e cognitivas, necessita da interação com o outro e com o meio para desenvolver suas habilidades. Neste sentido, a brincadeira colabora para ampliar suas relações sociais, interações e expressividade, já que promove trocas, aprendizagens e experiências.

Brincar é uma ação que contribui também para o desenvolvimento da autonomia e identidade da criança, já que lhe possibilita assumir papéis, tomar decisões, seguir regras, criar e recriar personagens, resolver conflitos, além de permitir conhecer mais sobre si, sobre o outro e sobre o mundo.

Dessa forma, é fundamental que os níveis de ensino tenham clareza quanto a importância do lúdico no espaço educativo. Para isso, é preciso garantir tempos, espaços e materiais que possibilitem à criança o seu pleno desenvolvimento.

A criança pequena tem seu direito de frequentar a escola garantido por lei, portanto, a escola, seja ela de educação infantil ou de ensino fundamental, deve oferecer uma educação de qualidade, pautada na concepção de cidadania em que a criança seja vista como sujeito de direitos.

Esta qualidade dependerá de fatores que foram discutidos neste texto, como por exemplo, a compreensão dos profissionais de educação infantil e das séries iniciais sobre a importância do lúdico; a disponibilidade de materiais, tempos e espaços previstos no currículo; a articulação entre estes níveis de ensino na perspectiva de amenizar o processo de transição dos pequenos de uma etapa para outra ou, ainda, dar voz à criança, para melhor compreender suas necessidades e expectativas, organizando o ambiente educativo e transformando suas aprendizagens em saberes significativos.

Os profissionais que atuam nas séries iniciais devem compreender que a criança não deixa de ser criança só porque adentrou o ensino fundamental. Suas necessidades continuam as mesmas, principalmente, em relação ao brincar. Cabe, então, aos docentes, buscarem caminhos em que o brincar se faça presente, articulando o lúdico com as demais disciplinas, bem como, entendo que o brincar pelo brincar também se faz necessário, pois é fonte de conhecimentos e saberes.

Entende-se que, se tudo o que aqui foi apresentado, ocorrer de forma compartilhada e comprometida entre a educação infantil e o ensino fundamental, a criança passará pela transição de um nível para outro de forma menos traumática e mais prazerosa.

Sendo assim, é necessário aprofundar a reflexão sobre as questões que envolvem a escola e suas práticas, dando continuidade às discussões que aqui iniciamos.

REFERÊNCIAS

- BORBA, Ângela Meyer. “A brincadeira como experiência de cultura”. In: **O cotidiano na Educação Infantil**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. Boletim 23. Brasília, nov 2006.
- BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília. MEC/EF, 1998.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Lei nº 11.114/05, de 16 de maio de 2005. Altera os artigos. 6o, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. 2005.*
- BRASIL. Lei nº 11.274/06, de 06 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos artigos. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. 2006.*
- BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CEB/ CNE nº 01/99, de 07 de abril de 1999. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União. Brasília, DF. 1999.*
- BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CEB/CNE nº 05/09, de 18 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União. Brasília, DF. 2009.*
- BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 02/98, de 07 de abril de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Diário Oficial da União. Brasília. 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 07/2010, de 15 de dezembro de 2010. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos. Diário Oficial da União. Brasília, DF. 2010.
- KISHIMOTO, Tizuko, Mochida et. al. *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo: Cortez, 1999.
- OLIVEIRA, Zilma Ramos de (Org.). O trabalho do professor na educação infantil. São Paulo: Biruta, 2012.*
- PIAGET. Jean. Seis Estudos de Psicologia. Rio de Janeiro: Forense, 1969*
- SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Orientações curriculares: expectativas de aprendizagens e orientações didáticas para Educação Infantil / Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME / DOT, 2007.152 p.
- WAJSKOP, Gisela. *O Brincar – 0 a 6 anos*. São Paulo: Editora Didática Suplegraf, 2009.

SOBRE A ORGANIZADORA

SOLANGE APARECIDA DE SOUZA MONTEIRO Mestra em Processos de Ensino, Gestão e Inovação pela Universidade de Araraquara - UNIARA (2018). Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras Urubupunga (1989). Possui Especialização em Metodologia do Ensino pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras Urubupunga (1992). Trabalha como pedagoga do Instituto Federal de São Paulo campus São Carlos (IFSP/ Câmpus Araraquara-SP). Participa dos núcleos: -Núcleo de Gêneros e Sexualidade do IFSP (NUGS); -Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE). Desenvolve sua pesquisa acadêmica na área de Educação, Sexualidade e em História e Cultura Africana, Afrobrasileira e Indígena e/ou Relações Étnico-racial.

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-276-0



9 788572 472760