

Educação Infantil: Comprometimento com a Formação Global da Criança

Isabelle Cerqueira Sousa
(Organizadora)



Educação Infantil: Comprometimento com a Formação Global da Criança

Isabelle Cerqueira Sousa
(Organizadora)

Editora Chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Assistentes Editoriais

Natalia Oliveira

Bruno Oliveira

Flávia Roberta Barão

Bibliotecário

Maurício Amormino Júnior

Projeto Gráfico e Diagramação

Natália Sandrini de Azevedo

Camila Alves de Cremona

Karine de Lima Wisniewski

Luiza Alves Batista

Maria Alice Pinheiro

Imagens da Capa

Shutterstock

Edição de Arte

Luiza Alves Batista

Revisão

Os Autores

2020 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do Texto © 2020 Os autores

Copyright da Edição © 2020 Atena

Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena

Editora pelos autores.



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. 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.

A Atena Editora não se responsabiliza por eventuais mudanças ocorridas nos endereços convencionais ou eletrônicos citados nesta obra.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais

Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília

Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Profª Drª Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Profª Drª Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Profª Drª Carla Cristina Bauermann Brasil – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos – Universidade Federal da Grande Dourados
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia
Prof. Dr. Écio Souza Diniz – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Fágner Cavalcante Patrocínio dos Santos – Universidade Federal do Ceará
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jael Soares Batista – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Profª Drª Lina Raquel Santos Araújo – Universidade Estadual do Ceará
Prof. Dr. Pedro Manuel Villa – Universidade Federal de Viçosa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Profª Drª Talita de Santos Matos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Tiago da Silva Teófilo – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. André Ribeiro da Silva – Universidade de Brasília
Profª Drª Anelise Levay Murari – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Profª Drª Débora Luana Ribeiro Pessoa – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Douglas Siqueira de Almeida Chaves -Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Profª Drª Eleuza Rodrigues Machado – Faculdade Anhanguera de Brasília
Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Profª Drª Eysler Gonçalves Maia Brasil – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
Prof. Dr. Ferlando Lima Santos – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Gabriela Vieira do Amaral – Universidade de Vassouras
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Helio Franklin Rodrigues de Almeida – Universidade Federal de Rondônia
Profª Drª Iara Lúcia Tescarollo – Universidade São Francisco
Prof. Dr. Igor Luiz Vieira de Lima Santos – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Jefferson Thiago Souza – Universidade Estadual do Ceará
Prof. Dr. Jesus Rodrigues Lemos – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Jônatas de França Barros – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof. Dr. Luís Paulo Souza e Souza – Universidade Federal do Amazonas
Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Marcus Fernando da Silva Praxedes – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Maria Tatiane Gonçalves Sá – Universidade do Estado do Pará
Profª Drª Mylena Andréa Oliveira Torres – Universidade Ceuma
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federaci do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Paulo Inada – Universidade Estadual de Maringá
Prof. Dr. Rafael Henrique Silva – Hospital Universitário da Universidade Federal da Grande Dourados
Profª Drª Regiane Luz Carvalho – Centro Universitário das Faculdades Associadas de Ensino
Profª Drª Renata Mendes de Freitas – Universidade Federal de Juiz de Fora
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Alexandre Leite dos Santos Silva – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Carlos Eduardo Sanches de Andrade – Universidade Federal de Goiás
Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Douglas Gonçalves da Silva – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Profª Drª Érica de Melo Azevedo – Instituto Federal do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Profª Dra. Jéssica Verger Nardeli – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande

Profª Drª Luciana do Nascimento Mendes – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Marques – Universidade Estadual de Maringá
Profª Drª Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Priscila Tessmer Scaglioni – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Linguística, Letras e Artes

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Angeli Rose do Nascimento – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
Profª Drª Carolina Fernandes da Silva Mandaji – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Profª Drª Denise Rocha – Universidade Federal do Ceará
Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná
Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste
Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia

Conselho Técnico Científico

Prof. Me. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Me. Adalberto Zorzo – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
Prof. Me. Adalto Moreira Braz – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí
Prof. Me. Alexsandro Teixeira Ribeiro – Centro Universitário Internacional
Prof. Me. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Profª Ma. Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa
Profª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Profª Drª Andrezza Miguel da Silva – Faculdade da Amazônia
Profª Ma. Anelisa Mota Gregoleti – Universidade Estadual de Maringá
Profª Ma. Anne Karynne da Silva Barbosa – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Antonio Hot Pereira de Faria – Polícia Militar de Minas Gerais
Prof. Me. Armando Dias Duarte – Universidade Federal de Pernambuco
Profª Ma. Bianca Camargo Martins – UniCesumar
Profª Ma. Carolina Shimomura Nanya – Universidade Federal de São Carlos
Prof. Me. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Ma. Cláudia de Araújo Marques – Faculdade de Música do Espírito Santo
Profª Drª Cláudia Taís Siqueira Cagliari – Centro Universitário Dinâmica das Cataratas
Prof. Me. Clécio Danilo Dias da Silva – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Me. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Profª Ma. Daniela da Silva Rodrigues – Universidade de Brasília

Profª Ma. Daniela Remião de Macedo – Universidade de Lisboa
Profª Ma. Dayane de Melo Barros – Universidade Federal de Pernambuco
Prof. Me. Douglas Santos Mezacas – Universidade Estadual de Goiás
Prof. Me. Edevaldo de Castro Monteiro – Embrapa Agrobiologia
Prof. Me. Eduardo Gomes de Oliveira – Faculdades Unificadas Doctum de Cataguases
Prof. Me. Eduardo Henrique Ferreira – Faculdade Pitágoras de Londrina
Prof. Dr. Edwaldo Costa – Marinha do Brasil
Prof. Me. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita
Prof. Me. Ernane Rosa Martins – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
Prof. Me. Euvaldo de Sousa Costa Junior – Prefeitura Municipal de São João do Piauí
Profª Ma. Fabiana Coelho Couto Rocha Corrêa – Centro Universitário Estácio Juiz de Fora
Prof. Dr. Fabiano Lemos Pereira – Prefeitura Municipal de Macaé
Prof. Me. Felipe da Costa Negrão – Universidade Federal do Amazonas
Profª Drª Germana Ponce de Leon Ramírez – Centro Universitário Adventista de São Paulo
Prof. Me. Gevair Campos – Instituto Mineiro de Agropecuária
Prof. Me. Givanildo de Oliveira Santos – Secretaria da Educação de Goiás
Prof. Dr. Guilherme Renato Gomes – Universidade Norte do Paraná
Prof. Me. Gustavo Krahl – Universidade do Oeste de Santa Catarina
Prof. Me. Helton Rangel Coutinho Junior – Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro
Profª Ma. Isabelle Cerqueira Sousa – Universidade de Fortaleza
Profª Ma. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Me. Javier Antonio Albornoz – University of Miami and Miami Dade College
Prof. Me. Jhonatan da Silva Lima – Universidade Federal do Pará
Prof. Dr. José Carlos da Silva Mendes – Instituto de Psicologia Cognitiva, Desenvolvimento Humano e Social
Prof. Me. Jose Elyton Batista dos Santos – Universidade Federal de Sergipe
Prof. Me. José Luiz Leonardo de Araujo Pimenta – Instituto Nacional de Investigación Agropecuaria Uruguay
Prof. Me. José Messias Ribeiro Júnior – Instituto Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco
Profª Drª Juliana Santana de Curcio – Universidade Federal de Goiás
Profª Ma. Juliana Thaisa Rodrigues Pacheco – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Kamilly Souza do Vale – Núcleo de Pesquisas Fenomenológicas/UFPA
Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia
Profª Drª Karina de Araújo Dias – Prefeitura Municipal de Florianópolis
Prof. Dr. Lázaro Castro Silva Nascimento – Laboratório de Fenomenologia & Subjetividade/UFPR
Prof. Me. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Ma. Lilian Coelho de Freitas – Instituto Federal do Pará
Profª Ma. Liliani Aparecida Sereno Fontes de Medeiros – Consórcio CEDERJ
Profª Drª Lívia do Carmo Silva – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura de Sergipe
Prof. Me. Luis Henrique Almeida Castro – Universidade Federal da Grande Dourados
Prof. Dr. Luan Vinicius Bernardelli – Universidade Estadual do Paraná
Prof. Dr. Michel da Costa – Universidade Metropolitana de Santos
Prof. Dr. Marcelo Máximo Purificação – Fundação Integrada Municipal de Ensino Superior

Prof. Me. Marcos Aurelio Alves e Silva – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo

Profª Ma. Maria Elanny Damasceno Silva – Universidade Federal do Ceará

Profª Ma. Marileila Marques Toledo – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri

Prof. Me. Ricardo Sérgio da Silva – Universidade Federal de Pernambuco

Profª Ma. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal

Prof. Me. Robson Lucas Soares da Silva – Universidade Federal da Paraíba

Prof. Me. Sebastião André Barbosa Junior – Universidade Federal Rural de Pernambuco

Profª Ma. Silene Ribeiro Miranda Barbosa – Consultoria Brasileira de Ensino, Pesquisa e Extensão

Profª Ma. Solange Aparecida de Souza Monteiro – Instituto Federal de São Paulo

Prof. Me. Tallys Newton Fernandes de Matos – Faculdade Regional Jaguaribana

Profª Ma. Thatianny Jasmine Castro Martins de Carvalho – Universidade Federal do Piauí

Prof. Me. Tiago Silvio Dedoné – Colégio ECEL Positivo

Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

Educação infantil: comprometimento com a formação global da criança

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Bibliotecário Maurício Amormino Júnior
Diagramação: Maria Alice Pinheiro
Correção: Mariane Aparecida Freitas
Edição de Arte: Luiza Alves Batista
Revisão: Os Autores
Organizadora: Isabelle Cerqueira Sousa

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

E24 Educação infantil [recurso eletrônico] : comprometimento com a formação global da criança / Organizadora Isabelle Cerqueira Sousa. – Ponta Grossa, PR: Atena, 2020.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia.
ISBN 978-65-5706-435-1
DOI 10.22533/at.ed.351200110

1. Educação infantil. 2. Professores de educação infantil – Formação. 3. Crianças - Desenvolvimento. I.Sousa, Isabelle Cerqueira.

CDD 370.71

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná – Brasil
Telefone: +55 (42) 3323-5493
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

A Educação infantil é a primeira etapa da educação básica, portanto um período fundamental para a formação global das crianças, é nesse período que são transmitidos valores, regras, atitudes, comportamentos e aprendizados essenciais que serão a base da evolução de cada indivíduo e serão utilizados por toda a vida.

O contexto da Educação Infantil enquanto sistema organizado de ensino, tem suas bases históricas fundamentadas em diferentes abordagens ou funções sociais, essa obra vem trazer estudos que apresentam: - A evolução da concepção de infância no Brasil e seu reflexo nas políticas públicas educacionais, - A trajetória escolar e identidade do docente da educação infantil, seus caminhos e descaminhos e um rico estudo sobre - A percepção da adolescência feminina frente as questões de gênero relacionadas ao comportamento e a violência.

Será contextualizada também a história da leitura no Brasil, através de uma reflexão sobre a literatura para crianças na educação infantil, e como essa literatura pode ser uma ferramenta valiosa para as crianças que estão em tratamento no ambiente hospitalar.

Ao se falar de crianças, não se poderia deixar de comentar sobre as dificuldades alimentares, portanto também será apresentado um capítulo que vem refletir sobre as práticas alimentares dos bebês na creche e um capítulo que traz uma discussão de como a escola e o professor estão enfrentando a problemática da obesidade infantil.

No percorrer dessa obra o leitor terá oportunidade de desfrutar sobre os temas: - Meandros da educação física na educação infantil, voltando-se para a utilização do lúdico como pilar do aprendizado; - Danças, arte e corporalidade na educação infantil; - Educação visual e infância: um estudo dos desenhos; - Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) no contexto escolar e - Assédio moral: realidade e desafios no trabalho docente na educação infantil.

Diante de tamanha relevância do tema, a Atena Editora presenteia os leitores com essa obra, que intenciona a divulgação de reflexões, estudos, discussões e pesquisas referentes ao tema da educação infantil.

Isabelle Cerqueira Sousa

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
EVOLUÇÃO DA CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA NO BRASIL E SEU REFLEXO NAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS	
Ana Claudia Tenor	
DOI 10.22533/at.ed.3512001101	
CAPÍTULO 2	9
INFÂNCIA, TRAJETÓRIA ESCOLAR E IDENTIDADE PROFISSIONAL: UM ESTUDO DE NATUREZA NARRATIVA	
Dirlene Graciano	
Noemi Boer	
DOI 10.22533/at.ed.3512001102	
CAPÍTULO 3	22
UNIDADES UNIVERSITÁRIAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL: OS PESQUISADORES EM SEUS CAMINHOS E DESCAMINHOS	
Cláudia Vianna de Melo	
Erica Cristian Reis dos Santos	
Flávia Maria de Menezes	
DOI 10.22533/at.ed.3512001103	
CAPÍTULO 4	28
A LEITURA NO BRASIL - UMA REFLEXÃO SOBRE A LITERATURA PARA CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
Eliane Ferreira Rocha Alencar	
Kellen Solange Fruhauf Stingham	
Luciene Toffoli de Oliveira	
Rosangela Ludwig Capatto	
DOI 10.22533/at.ed.3512001104	
CAPÍTULO 5	40
UMA PROPOSTA DE TRABALHO COM LITERATURA INFANTIL PARA CRIANÇAS HOSPITALIZADAS	
Ana Claudia Tenor	
DOI 10.22533/at.ed.3512001105	
CAPÍTULO 6	49
AS PRÁTICAS ALIMENTARES DOS BEBÊS NA CRECHE: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	
Deise Bruna Massena Leite	
DOI 10.22533/at.ed.3512001106	
CAPÍTULO 7	58
A ESCOLA E O PROFESSOR: COMO TRATAR O TEMA DA OBESIDADE INFANTIL?	
Priscila de Lima Gomes	
Willian Rayner Lima	

Léia Adriana da Silva Santiago
DOI 10.22533/at.ed.3512001107

CAPÍTULO 8..... 72

OS MEANDROS DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O LÚDICO COMO PILAR DO APRENDIZADO

Erika Castro dos Santos
André de Farias Leite
Edma Ribeiro Luz
Morgana Luísla de Sousa Rios da Costa
Raimundo Silva dos Santos
Mayara Mirelly Soares da Costa
Francisco Carlos da Silva Rodrigues

DOI 10.22533/at.ed.3512001108

CAPÍTULO 9..... 86

O LÚDICO COMO INSTRUMENTO DE DESENVOLVIMENTO DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ana Lucila Macedo de Possidio
Jucicleide Maria dos Santos

DOI 10.22533/at.ed.3512001109

CAPÍTULO 10..... 96

QUE DANÇAS CRIAM AS CRIANÇAS?: ARTE E CORPORALIDADE NA EDUCAÇÃO DAS INFÂNCIAS

Andréa Fraga da Silva
Patrícia Dias Prado

DOI 10.22533/at.ed.35120011010

CAPÍTULO 11..... 106

EDUCAÇÃO VISUAL E INFÂNCIA: UM ESTUDO DE DESENHOS PRODUZIDOS EM OFICINAS DE “FILOSOFIA COM CRIANÇAS”

Cristiane Fatima Silveira
Giovana Scareli

DOI 10.22533/at.ed.35120011011

CAPÍTULO 12..... 117

TDHA-TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR

Sinara Amorim da Silva
Franciele Carvalho da Silva
Júnia Moreira de Freitas
Fernanda Matos de Moura Almeida
Maria das Graças Gonçalves Vieira Guerra

DOI 10.22533/at.ed.35120011012

CAPÍTULO 13.....	131
OUVIR, OLHAR E LER ESTÓRIAS: A LITERATURA INFANTIL NA FORMAÇÃO DE LEITORES E LEITORAS	
Andressa Garcias Pinheiro	
DOI 10.22533/at.ed.35120011013	
CAPÍTULO 14.....	149
UM ESTUDO DA PERCEÇÃO DA ADOLESCÊNCIA FEMININA SOBRE AS QUESTÕES DE GÊNERO RELACIONADAS A COMPORTAMENTO E VIOLÊNCIA	
Karla Dayana Araújo da Paixão	
DOI 10.22533/at.ed.35120011014	
CAPÍTULO 15.....	157
IMPORTÂNCIA DAS RELAÇÕES FAMILIARES PARA A APRENDIZAGEM DO AUTISTA	
Eliane Ferreira Rocha Alencar	
Kellen Solange Fruhauf Stingham	
Luciene Toffoli de Oliveira	
Rosangela Ludwig Capatto	
DOI 10.22533/at.ed.35120011015	
CAPÍTULO 16.....	166
ASSÉDIO MORAL: REALIDADE E DESAFIOS NO TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM UM MUNICÍPIO DO INTERIOR DO MARANHÃO	
Nailton Sousa Saraiva	
José Luis dos Santos Sousa	
Flávio Henrique Mendes	
Francisco Claudio Assunção Lima	
Fernando Machado Ferreira	
Leoilma Morais Silva	
DOI 10.22533/at.ed.35120011016	
SOBRE A ORGANIZADORA.....	180
ÍNDICE REMISSIVO.....	181

CAPÍTULO 1

EVOLUÇÃO DA CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA NO BRASIL E SEU REFLEXO NAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

Data de aceite: 01/10/2020

Data da submissão: 24/08/2020

Ana Claudia Tenor

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”- UNESP
Campus de Marília-SP.
Universidade Católica de São Paulo.
Pedagogia- UNOPAR.
<http://lattes.cnpq.br/8236272192033480>

RESUMO: O conceito de infância sofreu alterações significativas ao longo da história. O objetivo deste estudo é analisar a evolução da concepção de infância no contexto brasileiro e o seu reflexo nas políticas públicas educacionais. No Brasil a concepção de infância tomou novos rumos a partir do século XX, onde se percebeu as necessidades específicas e peculiares para a sobrevivência da infância e juventude. A partir de então se iniciou as discussões em prol dos direitos das crianças, as quais buscam efetivar ações de assistência e proteção à infância, com a promulgação da legislação e documentos oficiais do MEC voltados aos direitos da criança e acesso à educação. Para atender à legislação brasileira vigente- Constituição Federal Brasileira (BRASIL, 1998); Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996); Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2009); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009); Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), foi deflagrado no ano de 2014, um amplo

debate sobre a construção de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), expressando-se nos diversos estados brasileiros posições de especialistas, professores e gestores sobre a natureza e as funções sociais, políticas e educacionais da BNCC. A BNCC (BRASIL, 2018) trata-se de um importante documento e constitui-se na definição do que qualquer estudante em todo o país deve aprender na escola. Percebe-se que com a inclusão da Educação Infantil na BNCC, mais um importante passo é dado nesse processo histórico de sua integração ao conjunto da Educação Básica. Concluiu-se por meio da literatura pesquisada nesse estudo que a concepção de infância de hoje é decorrente de constantes transformações socioculturais, o que implicou em mudanças de valores, significados, representações e papéis das crianças e adolescentes dentro da sociedade o que refletiu também na elaboração da legislação e dos documentos oficiais do MEC.

PALAVRAS- CHAVE: Infância. Políticas Públicas Educacionais. Legislação. Educação Infantil.

EVOLUTION OF CHILDHOOD CONCEPTION IN BRASIL AND ITS REFLECTION ON PUBLIC EDUCATIONAL POLICIES

ABSTRACT: The concept of childhood has undergone significant changes throughout history. The aim of this study is to analyze the evolution of childhood conception the Brazilian context and its impact on educational public policies. In Brazil, the conception of childhood took new directions from the 20th century, where the specific and peculiar needs for the survival

of childhood and youth were realized. Since then, discussions have started on behalf of children's rights, which seek to carry out actions of assistance and protection to children, with the promulgation of legislation and official documents of MEC focused on the rights of the child and access to education. To comply with current Brazilian legislation - Brazilian Federal Constitution (BRASIL, 1998); National Education Guidelines and Bases Law (BRASIL, 1996); General National Curriculum Guidelines for Basic Education (BRASIL, 2009); National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education (BRASIL, 2009); National Education Plan (BRASIL, 2014), in 2014, a wide-ranging debate on the construction of a Common Curriculum National Base (BNCC) broke out, expressing itself in the different Brazilian states, positions of specialists, teachers and managers on nature and the social, political and educational functions of the BNCC. BNCC (BRASIL, 2018) is an important document and constitutes the definition of what any student across the country should learn at school. It is noticed that with the inclusion of Early Childhood Education in the BNCC, another important step is taken in this historical process of its integration with the set of Basic Education. It was concluded through the literature researched in this study that today's conception of childhood is due to constant sociocultural transformations, which implied changes in values, meanings, representations and roles of children and adolescents within society, which also reflected in the elaboration legislation and official MEC documents.

KEYWORDS: Childhood. Educational Public Policies. Legislation. Child Education

1 | INTRODUÇÃO

O conceito de infância sofreu alterações significativas ao longo da história. Compreender quais foram esses conceitos, analisando a infância do ponto de vista histórico, pode nos revelar muito sobre a sua situação nos dias atuais. Até o século XII, as condições gerais de higiene e saúde eram muito precárias, o que tornava o índice de mortalidade infantil muito alto.

Neste contexto Heywood (2004) considerou que a suposta indiferença em relação à infância nos períodos medieval e moderno resultou em uma postura insensível com relação à criação dos filhos. O autor acrescentou que os bebês abaixo de 2 anos, em particular, sofriam de descaso assustador, com os pais considerando pouco aconselhável investir muito tempo ou esforço em um “pobre animal suspirante”, que tinha tantas probabilidades de morrer com pouca idade.

Nesse período histórico percebe-se que as crianças que conseguiam atingir certa idade não possuíam identidade própria, só vinda a tê-la quando conseguissem fazer coisas semelhantes àquelas realizadas pelos adultos, com as quais estavam misturadas. Sendo assim, dos adultos que lidavam com as crianças não era exigida nenhuma preparação. Tal atendimento contava com as chamadas criadeiras, amas de leite ou mães mercenárias.

Áries (1981) ressaltou que as pessoas se divertiam com a criança pequena como um animalzinho e se ela morresse a regra geral era não fazer muito caso, pois outra criança logo a substituiria. O autor apontou que a relação criança/ infância foi se transformando a partir da difusão de novos pensamentos e condutas da Igreja Católica. No século XVIII a

Igreja Católica passou a acusar quem matasse crianças de praticar bruxarias.

Percebe-se então que foi somente no século XVIII com o surgimento do sentimento de infância, que a concepção de infância se efetivou. A partir daí elas passam, do ponto de vista biológico, a ser tratadas com particularidades, a serem percebidas na sua singularidade por possuírem sentimentos próprios (NIEHUES; COSTA, 2012).

Para Heywood (2004) a descoberta da infância teria de esperar pelos séculos XV, XVI e XVII, quando então se reconheceria que as crianças precisavam de tratamento especial, “uma espécie de quarentena”, antes que pudessem integrar o mundo dos adultos.

Nessas circunstâncias a sociedade passou a criar instituições específicas para as crianças, dentre elas a escola. Inicialmente estes estabelecimentos educacionais foram criados com o intuito de educar e disciplinar moralmente as crianças.

Niehues e Costa (2012) acrescentaram que nas concepções atuais, as crianças são consideradas como ser histórico-social condicionado por vários fatores sejam eles sociais, econômicos, culturais, ou até mesmo político. Nessa perspectiva, a criança é considerada um ser competente, que tem suas necessidades, seu modo de pensar e agir, modos que lhe são próprios.

Como se percebe, a maneira como a infância é vista atualmente é consequência das constantes transformações pelas quais passamos e este percurso histórico, só foi possível porque também se modificaram na sociedade as maneiras de se pensar o que é ser criança e a importância que foi dada ao momento específico da infância.

Este trabalho foi elaborado pela autora e apresentado como atividades interdisciplinares no curso de Pedagogia. O objetivo deste estudo é analisar a evolução da concepção de infância no contexto brasileiro e o seu reflexo nas políticas públicas educacionais.

2 | DESENVOLVIMENTO

Aspectos Legais que legitimam o acesso a Educação Infantil

Depois de muitas discussões a respeito dos avanços referentes à concepção de criança e infância ao longo do tempo, ampliaremos nossos debates para as perspectivas legais que legitimam essa mudança de concepção no cenário educacional brasileiro.

Schultz e Barros (2011) destacaram que o século XX foi o cenário mais importante para a infância brasileira no que se refere aos avanços na legislação. Para os autores o que se pode verificar historicamente a respeito da evolução tanto da concepção de infância quanto de sua legislação pertinente é a ligação direta na construção do desenvolvimento infantil ligado ao modo de se tratar a criança e os espaços que a mesma ocupa em âmbito familiar e social.

Nessa perspectiva Lustig et al. (2014) observaram que os documentos oficiais do MEC estão em sintonia com o aporte teórico atual sobre a nova concepção de criança e

essa construção histórica tem possibilitado a saída da criança do anonimato.

No Brasil, dispomos muitas leis que tratam dos direitos à educação, tais como, a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA - Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996).

A Constituição Federal de 1988, promulgada em 05 de outubro deste mesmo ano e atual carta magna da República Federativa do Brasil foi o primeiro grande marco que podemos citar. Em seu Capítulo III, da Educação, Cultura e Desporto, Seção I da Educação, temos os artigos, 205 e 206 que destacam:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais.

(BRASIL, 1988)

Em seu Artigo 208 (Brasil, 1988), a Constituição cita que “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia [...] de educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade (Inciso IV)”. Ao definir, como direito da criança de 0 a 5 anos de idade e dever do Estado, o atendimento em creche e pré-escola, a Constituição criou uma obrigação para o sistema educacional, pela qual teve que se equipar para dar respostas a esta nova responsabilidade.

Outro documento que podemos destacar diz respeito ao ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/90) com promulgação em 13 de Julho de 1990, consolidando uma grande conquista da sociedade brasileira: um documento de direitos humanos que contempla o que há de mais avançado na normativa internacional em respeito aos direitos da população infanto-juvenil. O Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990) ratificou que “é dever do Estado assegurar [...] atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade” (ECA, artigo 54, inciso IV).

Por conseguinte, no ano de 1996, temos a consagração de outra importante legislação no campo educacional: A Lei de Diretrizes e Bases Da Educação Nacional - LDB 9.394/96- (Brasil, 1996), que em seu artigo 4º, inciso IV, confirmou, mais uma vez, o atendimento gratuito em creche e pré-escola como dever do Estado.

Ela introduziu uma série de inovações em relação à Educação Básica, dentre as

quais a integração das creches nos sistemas de ensino compoem, junto com as pré-escolas, a primeira etapa da Educação Básica. A educação infantil através da LDB passou a ser oferecida em espaços educacionais com propostas de caráter pedagógico, cabendo à União a coordenação da Política Nacional de Educação e ao município o oferecimento da Educação Infantil em creches e pré-escolas.

Cabe acrescentar que a Lei nº 12.796 de 04 de Abril de 2013 (Brasil, 2013) alterou a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996) que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Dessa forma a LDB Nº 9.394/96, passou por alterações significativas, que culminaram na obrigatoriedade da matrícula de crianças de 4 e 5 anos nas instituições de Educação Infantil, mais especificamente na pré-escola.

Em 1998, surgiram as primeiras diretrizes para educação infantil com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI). Esta publicação foi desenvolvida com o objetivo de servir como um guia de reflexão para os profissionais que atuam diretamente com crianças de 0 a 5 anos, respeitando seus estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira. Ele é fruto de um amplo debate nacional, do qual participaram professores e diversos especialistas que contribuíram com conhecimentos provenientes tanto da vasta e longa experiência prática de alguns, como da reflexão acadêmica, científica ou administrativa de outros. Objetivou ser uma proposta aberta, flexível e não obrigatória, que visa à estruturação de propostas educacionais adequadas à especificidade de cada região do país.

É importante ressaltar que o grande papel da educação é proporcionar às crianças a capacidade de se tornarem cidadãos críticos e atuantes dentro da sociedade a que pertencem, tendo acesso a esses benefícios que a escolarização proporciona de forma igualitária e humana. Cabe ao Estado garantir e efetivar esses direitos e a nós, colocá-los também em prática. Sendo assim, é importante destacar aqui o novo Plano Nacional sobre a Educação Infantil, que traz muitos avanços para essa etapa da Educação Básica, trazendo como proposta, 20 metas para a educação.

Cabe enfatizar que o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) tem como primeira meta “Universalizar, até 2016, a Educação Infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de Educação Infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, 50% das crianças de até 3 anos até o final da vigência deste PNE”.

Para atender à legislação brasileira vigente- Constituição Federal Brasileira (BRASIL, 1998); Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996); Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2009); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009); Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), foi deflagrado no ano de 2014, um amplo debate sobre a construção de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), expressando-se nos diversos

estados brasileiros posições de especialistas, professores e gestores sobre a natureza e as funções sociais, políticas e educacionais da BNCC.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN).

Como se percebe a BNCC (BRASIL, 2018) trata-se de um importante documento e constitui-se na definição do que qualquer estudante em todo o país deve aprender na escola. Percebe-se que com a inclusão da Educação Infantil na BNCC, mais um importante passo é dado nesse processo histórico de sua integração ao conjunto da Educação Básica.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio dos estudos aqui analisados sobre a infância, percebe-se que por muitos anos esta sempre foi alvo de abandono, miséria, sem seus direitos garantidos, tendo que enfrentar diversos desafios para sua sobrevivência, vivendo da própria sorte.

No Brasil a concepção de infância tomou novos rumos a partir do século XX, onde se percebeu as necessidades específicas e peculiares para a sobrevivência da infância e juventude. A partir de então se deu início às discussões em prol dos direitos das crianças, as quais buscam efetivar ações de assistência e proteção à infância, com a promulgação da legislação e documentos oficiais do MEC voltados aos direitos da criança e acesso à educação.

Percebe-se que a nova concepção de criança está em consonância com os documentos oficiais da educação e dessa forma a criança tem sido inserida em um contexto social mais amplo, que a reconhece como um ser ativo, que tem opinião própria, que manifesta seus interesses, curiosidades e desejos, demonstra autonomia em suas escolhas e quer ser ouvida e consultada sobre as situações que lhe são peculiares.

Concluiu-se por meio da literatura pesquisada nesse estudo que a concepção de infância de hoje é decorrente de constantes transformações socioculturais, o que implicou em mudanças de valores, significados, representações e papéis das crianças e adolescentes dentro da sociedade o que refletiu também na elaboração da legislação e dos documentos oficiais do MEC.

REFERÊNCIAS

ÁRIES, P. **História social da criança e da família**. 2 ed. Tradução: Dora Flaksman, Rio de Janeiro: Afiliada, 1981.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm Acesso em: 29 ago. 2018.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de Julho de 1990**. Dispões sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm. Acesso em 28 ago. 2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.9.394 de 1996**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/civil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 29 ago.2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Vol. 1. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil. Disponível em: http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf Acesso em 28 ago. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. **Parecer CEB 020/2009**. Brasília: MEC, 2009.

BRASIL. **Lei nº 12796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/L12796.htm Acesso em 28. ago. 2018.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014- 2024**. 2014. Disponível em: <http://www.observatiodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf> Acesso em: 29 ago. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **A Base Nacional Comum Curricular**. 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>. Acesso em 28. ago. 2018

HEYWOOD, C. **Uma história da infância**. Tradução: Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LUSTIG, A.L. et al. Criança e infância: contexto histórico social. In: ANAIS ... IV Seminário de Grupos de Pesquisa sobre crianças e Infâncias (GRUPECI), Universidade Federal de Goiás. Disponível em: <http://www.grupeci.fe.ufg.br/up/693/o/TR18.1.pdf> Acesso em: 28. ago. 2018.

NIEHUES, M.R.; COSTA, M. de O. Concepções de infância ao longo da história. Rev. Técnico Científica (IFSC), v. 3, n. 1 (2012). P. 284-289. Disponível em: <http://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/rtc/article/download/420/342>. Acesso em: 28 ago. 2018.

SCHULTZ, E.S.; BARROS, S.M. A concepção de infância ao longo da história no Brasil. **Revista de Ciências Jurídicas**, Ponta Grossa, v. 3, n. 3, p. 137-147, 2011.

SPRINGER, J.; BENVENUTTI, D.C. **A evolução do conceito de criança e infância e do atendimento em creches e pré- escolas.** Disponível em: <http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/index.php/pos-graduacao/trabalhos-de-conclusao-de-bolsistas/trabalhos-de-conclusao-2018/ciencias-humanas/especializacao-4/471-a-evolucao-do-conceito-de-crianca-e-infancia-e-do-atendimento-em-creches-e-pre-escolas/file> Acesso em 28. ago. 2018.

CAPÍTULO 2

INFÂNCIA, TRAJETÓRIA ESCOLAR E IDENTIDADE PROFISSIONAL: UM ESTUDO DE NATUREZA NARRATIVA

Data de aceite: 01/10/2020

Data de submissão: 15/07/2020

Dirlene Graciano

Universidade Franciscana.

<http://lattes.cnpq.br/8791593949944241>

Noemi Boer

Universidade Franciscana de Santa Maria, RS.

<https://orcid.org/0000-0002-3745-2196>

RESUMO: Neste trabalho, traz-se à discussão acadêmica as impressões da primeira autora sobre significados da infância e da trajetória pessoal na escolha profissional. Trata-se de um estudo de natureza narrativa em que se tem por objetivo analisar vivências da infância e memórias da escola que influenciaram na escolha do curso de Pedagogia e na identidade profissional. Em vista disso, foram organizadas nove (09) unidades narrativas, extraídas de um memorial, elaborado como atividade interdisciplinar das disciplinas de Desenvolvimento Lúdico e Criatividade I, Alfabetização II e Didática, durante o curso de Pedagogia. As narrativas mostram diferentes aspectos da infância, da escola, das relações com a família e com os professores, o ingresso no ensino superior, a identidade profissional com o magistério. Cada episódio narrado é contextualizado e sua análise fundamenta-se em autores e teorias estudadas durante o curso em questão. Conclui-se que, na pesquisa narrativa em educação, o mais importante não são os episódios narrados e, sim, a reflexão que se faz

a partir deles.

PALAVRAS-CHAVE: Vivências da infância. Escolha profissional. Prática educativa.

CHILDHOOD, SCHOOL TRAJECTORY AND PROFESSIONAL IDENTITY: A STUDY OF NARRATIVE NATURE

ABSTRACT: In this work, the first author's impressions about childhood meanings and personal trajectory in professional choice are brought to the academic discussion. It is a study of a narrative nature in which the objective is to analyze childhood experiences and school memories that influenced the choice of the Pedagogy major and professional identity. In view of this, nine (09) narrative units were organized, extracted from a memorial, elaborated as an interdisciplinary activity of the disciplines of Playful Development and Creativity I, Literacy II and Didactics, during the Pedagogy major. The narratives show different aspects of childhood, school, relationships with family and teachers, entry into higher education, professional identity with the teaching profession. Each episode narrated is contextualized and its analysis is based on authors and theories studied during the course in question. It is concluded that, in the narrative research in education, the most important are not the narrated episodes, but the reflection that is made from them.

KEYWORDS: Childhood experiences. Professional choice. Educational practice.

1 | INTRODUÇÃO

A Educação Infantil, enquanto sistema

organizado de ensino, tem suas bases históricas marcadas pela oscilação entre diferentes abordagens ou funções sociais, que partem do assistencialismo voltado ao cuidado da criança. Atualmente, há o entendimento de que as atividades neste nível de ensino devem fundamentar-se em uma pedagogia da infância como possibilidade de contribuir com o desenvolvimento infantil e com o efetivo reconhecimento desta etapa educacional.

As explicações a respeito do desenvolvimento humano podem ser notadas na presença de aspectos políticos que, segundo Oliveira (2002), se analisada a melhor forma de se educar a criança, chega-se a alguns antagonismos, como o assistencialismo inicial. Outro aspecto de interesse é a moral religiosa, que já foi a principal orientação dada à educação de infantes, confundida com ética. Suas normas acabaram sendo substituídas por discursos médicos, que prescreviam práticas sanitárias, particularmente enfatizadas, quando envolvia a população de baixa renda. Após a Segunda Guerra Mundial, ideais da psicologia e da psicanálise ocuparam o foco central da prescrição de bons hábitos educativos, como argumentos para capacitar, cada vez mais cedo, as novas gerações, com o objetivo de desenvolver as competências (OLIVEIRA, 2013).

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNs), esse nível de ensino se caracteriza como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças, relacionando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico (BRASIL, 2010). Este documento também enfatiza que, por meio do desenvolvimento de uma proposta pedagógica ou de um projeto político-pedagógico, definem-se as metas que se pretendem para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destaca que, na Educação Infantil, as aprendizagens essenciais alcançam comportamentos, habilidades, conhecimentos e vivências, que possibilitam aprendizagem e desenvolvimento nos diversos campos de experiências, sempre tomando as interações e a brincadeira como eixos estruturantes (BRASIL, 2017).

Com base nessas considerações, a Educação Infantil pode ser estudada a partir de diferentes abordagens. Uma possibilidade identificada é a narrativa biográfica, considerando-se que as lembranças da escola podem servir de exemplo sobre como ocorrem a aprendizagem e as vivências da infância. Cabe lembrar que as pesquisas biográficas e autobiográficas não são totalmente novas, pois, nos últimos anos, ganharam espaço na área da educação, principalmente com os trabalhos de Nóvoa (2002) e Josso (2004). Escrever sobre si, exige um contexto intelectual de valorização das experiências vivenciadas. Nesse sentido, o autoconceito carrega consigo uma proposta organizadora de princípios de racionalidade humana porque, quem conta a sua vida, não conta a um gravador, mas, sim, a um ser humano. Além do mais, a narrativa pessoal não é um relatório de acontecimentos, mas uma parcela das experiências de vida que ali se comunica (NÓVOA, 2002).

Na educação, vivencia-se o desenvolvimento de uma sensibilidade nova que aparece como a história dos aprendentes (JOSSO, 2004). Por conta disso, a trajetória de vida deve ser cuidadosamente colocada, pois se deve ter consciência de que sua abrangência é grandiosa e influencia diretamente quem está em processo de formação e, na maioria das vezes, já atuando em escolas de Educação Infantil, como professoras, auxiliares ou educadoras sociais.

Além dos autores citados, no campo da pesquisa narrativa, é oportuno destacar o artigo *Ensino e formação docente: caminhos percorridos até chegar à docência*, de Rodrigues e Boer (2017). As pesquisadoras consideram que o trabalho docente implica escolhas, determinação de valores e compromissos inerentes à formação humana. Portanto, o ensino, os processos formativos e a identidade profissional dependem das vivências e do modo como cada pessoa se relaciona com o conhecimento adquirido ao longo da vida.

Nesse contexto, procura-se demonstrar que as práticas de aprendizagem evoluem de acordo com a necessidade de cada época, pois cada período da história revisita o conceito de infância, como uma fase do desenvolvimento humano importante. Com isso, neste estudo, busca-se dialogar com autores que defendem a relevância das pesquisas sobre a história de vida de professores e professoras que carregam as marcas de sua infância, como determinantes na escolha profissional na idade adulta. Decorrente dessas ponderações, o problema de pesquisa que se busca responder é: *como as vivências da infância e a trajetória pessoal influenciaram na escolha do curso de Pedagogia e na identidade profissional da autora-pesquisadora?*

Para atender ao problema de pesquisa, propõe-se, como objetivo geral, analisar vivências da infância e memórias da escola que influenciaram na escolha do curso de Pedagogia e na identidade profissional da autora. Especificamente, busca-se contextualizar a temática de estudo no que se refere aos processos de ensino e aprendizagem na educação infantil e descrever as contribuições do curso de Pedagogia na formação e na identidade profissional da autora.

2 | METODOLOGIA

A metodologia do estudo é de abordagem qualitativa e de natureza narrativa. Esta abordagem mostra que este tipo de pesquisa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis, segundo Minayo (2013).

Na área educacional, a utilização do método narrativo biográfico compreende o uso e análise de narrativas, relacionadas às experiências estudantil, profissional e acadêmica da autora-pesquisadora¹. A narrativa, como pesquisa, mostra que esta metodologia

1 A expressão "autora-pesquisadora" é utilizada por Josso (2004).

favorece um conjunto de aprendizagens que vai além do processo de conhecimento de si próprio, porque envolve a escrita e a análise de fragmentos da história de vida do autor e não a história de vida propriamente dita (JOSSO, 2004). Nesse campo conceitual, a autora diz que a história de vida de uma pessoa é muito mais que uma simples história, é uma realidade a ser mostrada e que se reflete durante toda a sua formação.

A pesquisa narrativa, como forma de entender a experiência pessoal e social, é explicada por Clandinin e Connely (2011). Para esses autores, a construção da pesquisa narrativa deve contemplar a temporalidade, pessoas, ação e o contexto.

A *temporalidade* consiste na localização das coisas no tempo e, pensar sobre elas, requer que se entenda que qualquer evento ou coisa possui um passado, um presente e um futuro implícito. Quanto às *pessoas*, os autores postulam que narrar uma pessoa em termos de processo é descobrir algumas de suas histórias de educação enquanto criança, as lições a ela ensinadas, o que era e o que vai ser no futuro. Em relação à *ação*, a compreensão vai ao encontro de como se compreende uma ação, isto é, é necessário fazer uma interpretação narrativa daquele sinal antes que o sentido possa ser relacionado a ela. No pensamento narrativo, no entanto, há um caminho interpretativo entre a ação e o significado, mapeado em termos de histórias narrativas. O *contexto* está sempre presente, isso inclui noções tais como contexto temporal, espacial e contexto de outras pessoas. O contexto é necessário para dar sentido a qualquer pessoa, evento ou coisa. Na narrativa dominante, o caso universal é de grande interesse; já, no pensamento narrativo, a pessoa em contexto é o que interessa. Assim, segundo Clandinin e Connely (2011), a narrativa é, sem dúvida, fenômeno, tanto que é reconhecida como método de investigação.

Neste texto, são apresentadas nove (09) narrativas, extraídas de um memorial realizado como atividade interdisciplinar das disciplinas de Desenvolvimento Lúdico e Criatividade I, Alfabetização II e Didática, durante o curso de Pedagogia. São redigidas em primeira pessoa e analisadas com a contribuição de autores contemporâneos, principalmente da área da Educação.

3 I APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DAS NARRATIVAS

Nesta seção, são apresentadas as unidades narrativas, seguidas de análise. Revisitá-las no processo de escrita, aqui apresentado, possibilita o encontro da autora consigo mesma. São narradas diferentes situações que marcaram sua trajetória, composta por idas e vindas, encontros e desencontros, sabores e dissabores, silêncio e conversa, com diferentes pares e com seus pensamentos. Escrevê-lo é trazer, para o presente, momentos jamais esquecidos e vivenciados em diferentes situações e nas diversas etapas da vida, sempre na busca de aperfeiçoamento.

NARRATIVA 1 – A AUTORA

Nasci dia 27 de setembro de 1988, me chamo Dirlene Graciano. Estou com 32 anos e sou a segunda de três irmãs. Tenho uma filha de 17 anos. Tive minha primeira experiência profissional com carteira assinada, aos 18 anos, e minha atividade exercida foi de auxiliar de limpeza onde permaneci por cerca de três anos.

Nesta primeira narrativa, observam-se dois episódios relevantes. A maternidade precoce e o trabalho não especializado, fruto das condições socioeconômica e educacional da autora-pesquisadora. Ao mesmo tempo, identifica-se uma personalidade forte, de uma adolescente que precisa lidar com a maternidade e que busca, no trabalho, o sustento familiar. Esta é uma realidade das sociedades contemporâneas, em que a mulher vem desenvolvendo e conquistando seu espaço profissional e social acerca das mais variadas funções. Além de ser mãe, dona de casa, estudante, ainda exerce atividades profissionais, que demandam o máximo de comprometimento e dedicação possível.

Neste sentido, “desde muito pequenos, aprendemos a entender o mundo que nos rodeia. Por isso, antes mesmo de aprender a ler e escrever palavras e frases, já estamos lendo o mundo, bem ou mal, o mundo que nos cerca” (FREIRE, 2005, p. 23). Esse processo de aprendizado e de leitura do mundo, desde a infância, são importantes nas escolhas profissional e formativa, que as pessoas fazem ao longo da vida. No caso específico da autora-pesquisadora, essas experiências motivaram a escolha para a docência pedagógica, em cuja infância simples já contava com a curiosidade e o desejo pelo ensino.

NARRATIVA 2 – A INFÂNCIA

A minha infância começou ótima! Minha família morava na Rua Anhanguera, em Santa Maria, eu era uma menina bem agitada, porém, cheia de carinho e amor com todos que me rodeavam. Tinha todo o tempo do mundo para brincar e me divertir até chegar a hora de ir para escola. Era livre para aproveitar minha infância, brincando com meus amigos, jogando bola, subindo nas árvores, dentre outras peripécias e, quase sempre eu brincava com minha prima chamada Bruna Fernanda. A minha infância foi muito divertida, pois, minha mãe saía para trabalhar eu ficava com minha irmã mais velha. Enquanto ela limpava a casa, eu me divertia sujando. Quando ia para casa da minha avó, nas férias, era melhor ainda porque ela deixava fazer de tudo. Eu adorava acordar de manhã bem cedinho e sentir aquele cheirinho de fumaça do fogão à lenha que meu avô acendia. Uma das minhas recordações favoritas é o café da manhã. Sentávamos à mesa para tomar o mais delicioso e perfeito café, com bolachas, leite da vaca tirado, às vezes, na hora. Sinto saudade dos momentos que convivi com meus avós e fico bastante emocionada em lembrar-me de coisas maravilhosas que fiz em minha infância. Uma das brincadeiras que me marcou bastante foi a de ficar dentro da sanga de pedrinhas que tinha no fundo da casa da minha avó, ali brincava de barro e comidinha. Da minha infância lembro muito das minhas professoras, das minhas coleguinhas e até mesmo da merendeira da escola que dava as sobras das refeições da manhã.

Nessa narrativa, a autora-pesquisadora relata suas impressões a respeito da

infância e de seu primeiro contato com a escola de Educação Infantil. Considera que as experiências e vivências de sua infância foram a chave para sua formação intelectual atualmente. Evidencia que é, na infância, que ocorrem os primeiros contatos com o mundo exterior, mas é também, na infância, que a criança aprende o sentido da vida. Cabe um destaque à doce lembrança dos avós afetuosos, cuja casa parece ser um ambiente inesquecível para a maior parte das pessoas. As lembranças mais vivas são as que mais causaram emoções.

Algumas teorias afirmam que o ambiente é o principal elemento de determinação do desenvolvimento humano. Segundo essas correntes explicativas, o sujeito tem plasticidade para adaptar-se a diferentes situações de existência, aprendendo novos comportamentos, desde que lhe sejam dadas condições favoráveis. Na educação infantil, tal concepção promoveu a criação de muitos programas de intervenção sobre o cotidiano e a aprendizagem da criança, em idades cada vez mais precoces (DAVIS; OLIVEIRA, 1994). Dessa forma, é, na escola, o lugar onde a criança deve aprender as coisas importantes da vida, os elementos essenciais da verdade, da justiça, da personalidade livre, da responsabilidade, da iniciativa, sempre por meio da vivência.

Nesse sentido, a sabedoria da vida é constituída do conhecimento e de sua aplicação, de acordo com a consciência e de acordo com o desenvolvimento de cada pessoa (FROEBEL, 2001). Ser um sábio, nas palavras desse autor, é realizar a mais alta aspiração do homem, é conquistar a sua liberdade. Para isso, é preciso educar-se a si mesmo e educar os outros, com liberdade e consciência, atingindo essa dupla ação da sabedoria.

Entende, portanto, que o primeiro contato com o conhecimento na infância se faz de forma natural, como aprender a falar, a caminhar. Quando a criança passa a frequentar a escola, o conhecimento se torna mais abrangente e mais amplo. A autora-pesquisadora enfatiza que as suas primeiras experiências com a Educação Infantil foram determinantes para sua trajetória escolar e para a construção de sua identidade profissional, visto que essas primeiras experiências de aprendizagem foram apresentadas de diferentes maneiras.

NARRATIVA 3 – O INGRESSO NA ESCOLA

Comecei a estudar em uma escola estadual, situada no bairro Itararé, de Santa Maria, RS. Na minha concepção de infância, era uma escola enorme. Entrei na pré-escola chamada Mico Sapeca aos cinco anos, aproximadamente. Lembro da minha professora que se chamava Rose, ela era linda, tinha os cabelos pretos bem curtos e uma voz bem rouca e, quando ficava brava dava uns gritos bem fortes mas, ela era perfeita. Na hora do soninho, eu tinha uma almofada redonda, de cor verde onde eu amava deitar. Esta almofada era macia e tinha o cheiro da minha mãe, cheiro de fumaça e de fogão à lenha. Depois da hora do soninho, tinha a hora do conto e, às vezes, era na sala de aula e em outras vezes, na biblioteca, onde tinha fantoches e um castelo enorme feito de papelão com uma janela por onde a professora contava as histórias. Depois, voltávamos para a sala de aula para fazer os trabalhos.

Com a Professora Rose tive a oportunidade de aprender muitas coisas, quando a mesma me pedia para ser sua ajudante era minha alegria, mas ela sempre me ajudava supervisionando com muito carinho. A professora Rose sempre se mostrava preocupada com minha formação e me incentivava a seguir sempre com os estudos.

Como se observa nessa narrativa, a escola tem um papel fundamental na formação emocional e afetiva da criança, que vai muito além do processo formal de ensinar conteúdo. Observa-se também o interesse da professora pelo desenvolvimento da cidadania, por meio de ações colaborativas, como ajudante do dia. A narrativa reforça a ideia de que a criança interage, constantemente, com o meio em que vive, transforma e é transformada por ele.

Outro aspecto a ser considerado é a atitude da professora Rose que, com amor e humildade, apontava para a criança no que ela deveria melhorar. Essa constatação reforça a ideia de que o ato de aprender a aprender é um ato permanente dentro e fora de sala de aula. Nas palavras de Paulo Freire (2011, p. 65), “ensinar exige humildade”. Com isso, desde cedo, a autora-pesquisadora reconhecia a importância de um professor para os processos de aprendizagem. Um profissional da educação se constrói ao longo de sua história.

Na análise que se faz aqui, os conhecimentos da ação pedagógica da professora em questão se articulavam com as fases do desenvolvimento infantil. Como todo organismo vivo, a espécie humana inscreve-se em uma linha de desenvolvimento, condicionada tanto pelo equipamento biocomportamental, característico dos seres humanos, denominado filogênese, quanto pela operação de mecanismos gerais de interação com o meio (VIGOTSKY, 2002).

Nessa perspectiva, não há uma essência humana, mas uma construção do homem em sua permanente atividade de adaptação a um ambiente. Assim, “ao mesmo tempo em que a criança modifica seu meio, é modificada por ele” (OLIVEIRA, 2002, p. 126). Assim, ao constituir seu meio, atribuindo-lhe a cada momento determinado significado, a criança é por ele constituída; adota formas culturais de ação que transformam sua maneira de expressar-se, pensar, agir e sentir.

NARRATIVA 4 – MEMÓRIAS DA ESCOLA

Eu tinha uma cartilha linda, feita de revistas onde eu colava tudo que eu fazia. Essa cartilha era meu orgulho. Ali havia trabalhos de todos os tipos, dentre eles os de desenhos com papel crepom que eu amava fazer, cortar e colar em cima de cada letrinha. Quando eu cheguei no 4º ano, já não era a mesma coisa. Minha mãe já não me deixava mais na porta da sala e nem me dava beijo de despedida. Eu já ia sozinha para a fila, pois todos tinham que fazer fila de menor ao maior, e a fila se dividia em duas: meninas e meninos. Foi no 4º ano que descobri que odiava caligrafia uma vez que a professora passava várias atividades de preencher e isso era sofrido para mim. Quando chegava em casa, meu velho e amado pai, PEDRO GRACIANO, estava sentado à beira do fogão à lenha com mais deveres de caligrafia para mim. Ele não me

deixava sair enquanto eu não terminasse duas folhas de caligrafia, e, eu me esforçava bastante para terminar tudo. A hora do recreio era sempre livre. Nós corríamos no mato, brincávamos de jogar bola, e a hora de ir embora era bem tranquilo, porque quase todos moravam ali bem perto e, quem não morava, os pais buscavam de carro ou a pé.

A memória talvez seja um dos bens mais valiosos, quem perde a memória perde totalmente sua identidade, conforme vão passando os anos, vão acontecendo inúmeras transformações e as lembranças colocam-se a serviço do processo educacional da mente do aluno. Praticamente todo mundo já teve a graciosidade de ter um professor extraordinário, com capacidade de contagiar toda a turma, o que facilita os processos de alfabetização e de aprendizagem. Essas ponderações encontram fundamento no pensamento de Ferreiro (1999, p. 24), quando declara que “[...] o desenvolvimento da alfabetização ocorre, sem dúvida, em um ambiente social. Mas as práticas sociais, assim como as informações sociais, não recebidas passivamente pelas crianças”.

Quando a autora-pesquisadora relata as brincadeiras da hora do recreio, essas também fazem parte da sua própria biografia. Fortuna (2012) refere-se à ludobiografia², isto é, a brincadeira marcadamente presente na prática pedagógica, cujas histórias formativas, em relação ao brincar, são registros notadamente marcantes.

NARRATIVA 5 – CONTROLE DOS PROFESSORES

Quando passei para a 6ºano, minha vida começou a ficar bem complicada, pois, tinha umas professoras que não davam trégua. Lembro até hoje de uma professora que, por mais que a gente tirasse uma nota boa, ela sempre pedia para a mãe ou o pai assinar e isso era o fim de tudo. Até chegar e explicar para a mãe a minha nota, que não era ruim, eu já tinha apanhado horrores.

O desejo maior dos educadores deveria ser o de continuarem a espalhar a paixão pelo ensino, pelo conhecimento. Muitos professores acreditam que o importante, em uma sala de aula, é o esclarecimento eficiente dos conteúdos, para que o aluno adquira domínio desses conhecimentos. Esta é uma dimensão cognitiva importante, mas não suficiente para responder aos anseios inerentes às relações professor-aluno, porque a afetividade perpassa essas relações e facilita a aprendizagem. O excesso de rigidez do professor, preocupado com a nota do aluno, acaba interferindo no processo avaliativo e de aprendizagem, como se refere Mizukami (2013) a avaliação, em seu sentido amplo, só será possível na medida em que estiver a serviço da aprendizagem do educando. Por outro lado, a exigência do professor, com a constante solicitação de assinatura dos pais, pode gerar conflitos na esfera familiar, especialmente quando estes não examinam, com cuidado, o comportamento do filho e a exigência do professor. Identifica-se, aqui, a necessidade de diálogo de ambas as partes, para que os processos educativos escolares não se transformem em peso para o aluno. A educação escolar deve primar pela aprendizagem, tornando a sala de aula um

2 A Ludobiografia, técnica idealizada por Gianfranco Staccioli, professor da *Università degli Studi de Firenze*, Itália, e seus colaboradores para trabalhar lúdicamente com as crianças suas próprias biografias (FORTUNA, 2012).

ambiente agradável e prazeroso.

NARRATIVA 6 – AVERSÃO À MATEMÁTICA

Lembro-me da professora de matemática, sempre falando as notas para todos ouvirem. A minha era sempre a escolhida e até hoje tenho traumas com matemática. Mas tudo isso me trouxe muito aprendizado, pois, além dessa professora, existiam as professoras com as quais eu sempre podia contar. As professoras de educação física e de dança, eram as melhores. Eu me identificava bastante com elas, pois sempre fui e, ainda sou, muito divertida e bem-humorada. Eu adorava brincar e, às vezes, chamava a escola toda para brincar de um simples esconde-esconde.

Problema com a aprendizagem matemática é recorrente nos contextos do ensino Fundamental e Médio. Atualmente, a organização da BNCC, em campos de experiência, como espaços, tempos, quantidades, relações e transformações, destaca o conhecimento matemático com o objetivo de despertar a curiosidade da criança para conhecer aspectos relevantes do seu cotidiano. Por conta disso, as experiências com a aprendizagem matemática precisam envolver um cenário do mundo real que despertem a curiosidade das crianças e as motive a pesquisar aspectos matemáticos presentes no seu cotidiano (BRASIL, 2017).

A matemática está presente em nossas vidas desde o momento em que se nasce porque o mundo em que se vive está cercado de conhecimentos matemáticos. O professor, como mediador na aprendizagem do aluno, tanto pode despertar o gosto como a aversão pela aprendizagem matemática. Isto é sério, porque existe uma tendência natural de o professor ensinar da mesma maneira, como ele aprendeu, um determinado conhecimento. No entendimento de Nóvoa (2009), o tato pedagógico é fundamental, porque o professor ensina muito mais que conteúdos, repassa consciente ou inconscientemente, ao aluno, valores relacionados ao conteúdo que ensina. Nas palavras desse autor, o professor é o que ele ensina e, muito do que ensina, é o professor.

NARRATIVA 7 – A AMIZADE COM OS PROFESSORES

Lembro-me que uma vez ficamos sem professora. Obviamente, reuni todos os meus coleguinhas no pátio da escola e brincamos até a hora da saída. Lembro que até alguns professores entraram no jogo. Sendo uma criança ativa e comunicativa, lembro que, na hora da diversão, eu participava de todas as brincadeiras. Sempre gostei do lúdico! Dentro da escola, brincava de bola, de sapata, de saco, eram muitas e muitas brincadeiras e vou guardar essas lembranças e cada brincadeira da minha infância, pois sei que isso fez parte do meu aprendizado e claro, a diversão era garantida.

A narrativa 7 mostra a liderança da autora em conduzir brincadeiras com colegas a ponto de envolver também professores. As atividades lúdicas são essenciais para o desenvolvimento da criança, pois o ato de brincar e de jogar trazem benefícios nos aspectos físico, intelectual e social. O jogo não é inerente apenas ao ser humano, os animais também brincam. Vigotsky, (2003) explica que o jogo tem um sentido biológico e é uma preparação

natural para a vida. Jogos geralmente envolvem estimulação mental e, por isso, ajudam no desenvolvimento de habilidades práticas, servem como uma forma de exercício educativo (KISHIMOTO, 2011).

Assim, durante a permanência na escola, as crianças são incentivadas a desenvolverem suas capacidades físicas e mentais, a partir de estímulos naturais do ser humano e com a ajuda de profissionais que atuam nessa área, que utilizam diferentes metodologias para desenvolver cada vez mais as diversas.

NARRATIVA 8 – O ENSINO MÉDIO

Cheguei ao ensino médio com 15 anos e, até o segundo ano, tive muita dificuldade com todas as disciplinas. Frequentava aulas de dança e capoeira que eram prioridades para mim. Os estudos ficavam em segundo plano. Logo em seguida, eu engravidei da minha querida filha Rhaema Isabella e, mesmo assim, não deixei de estudar, claro que foi mais difícil, mas eu não desisti. Concluí o Ensino Médio, com muito apoio dos professores. Eles davam bastante material diversificado e, esse procedimento didático auxiliou muito. Eu sempre alcançava as notas desejadas nas provas, sendo aprovada com notas ótimas.

Observa-se, na narrativa 8, o comportamento típico de uma adolescente que, diante de uma gravidez inesperada, sente-se repleta de novas experiências e responsabilidades. Sua visão de mundo mudou totalmente com a maternidade, e a reconciliação com a vida escolar havia se tornado, naquele momento, desafiadora. O objetivo de nunca desistir foi fundamental para traçar novos rumos e acreditar que a superação era a chave para o crescimento pessoal e profissional. Naquele momento, a autora percebe a importância da escola e do estudo como possibilidades de crescimento. Com força de vontade, sentiu-se encorajada e capaz de vencer os obstáculos que a vida lhe apresentava. O apoio recebido dos educadores foi decisivo na construção de sua identidade profissional futura.

NARRATIVA 9 – INGRESSO E EXPERIÊNCIAS NO ENSINO SUPERIOR

Ingressei no ensino superior com as notas do ENEM. Cursei Pedagogia na Universidade Franciscana, o curso que eu queria fazer. Logo no primeiro semestre, tive a oportunidade de conseguir uma bolsa de estudos. Com isso, aproveitei todas as oportunidades que a Instituição oferecia: oficinas, palestras, laboratórios. Junto com a bolsa de estudos, consegui entrar no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Com isso, tive a oportunidade de atuar na Educação Infantil, em escolas que precisavam de apoio pedagógico. No início, me senti totalmente perdida, mas entendi que isso é o que eu quero e vou fazer na minha vida. Na verdade, amei a Educação Infantil, mas poder se sentir útil, foi a melhor parte do trabalho. Posteriormente participei da Residência Pedagógica, desenvolvida no período 2018 – 2019. Na Residência, comecei a me descobrir profissionalmente, ganhei autoconfiança e mais experiência, tudo fez sentido em minha vida. Além do meu processo de constituição da aprendizagem docente, valorizo as contribuições do PIBID e da Residência por proporcionar novos olhares sobre o trabalho docente, fazendo a interlocução entre os saberes acadêmicos e a prática educativa.

As Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia (DCNs), ressaltam a docência como “ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos [...]” (BRASIL, 2006. p. 11). Dessa maneira, a formação em Pedagogia prevê capacitar pessoas para compreender o desenvolvimento do humano em suas diferentes dimensões, cognitiva, biológica, psicológica e social em crianças, jovens e adultos.

O propósito do professor em sala de aula é promover a aprendizagem dos alunos. A sala de aula é um espaço pedagógico onde acontecem inúmeras experiências, mas que requerem um olhar diferenciado com os alunos, para criar um ambiente favorável à aprendizagem. Mizukami (2013) explica que os processos de aprender a ensinar, de aprender a ser professor e de se desenvolver profissionalmente são lentos. Iniciam-se antes do espaço formativo dos cursos de Licenciatura e se prolongam por toda a vida, alimentados e transformados por diferentes experiências profissionais e de vida.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Escolher ser educadora é o ponto norteador da pesquisa desenvolvida, baseada em um estudo sobre si. Isso possibilitou reflexões a respeito das marcas que foram inscritas na infância e como essas contribuíram para o despertar à formação docente da autora. Escolhas e episódios narrados no texto têm importância no âmbito pessoal, mas podem servir de estímulo a outras pessoas, principalmente mulheres, socialmente discriminadas pela origem e cor.

Do ponto de vista da pesquisa narrativa em educação, reafirma-se que o mais importante não são os episódios narrados e, sim, a reflexão que se faz a partir destes. Em vista disso, essa modalidade de pesquisa tem se ampliado nos últimos anos. A escrita de narrativas da história de vida de professores e de alunos, mesmo que específicas, apresentam potencialidades de conhecimento, potencialidades de entendimento relativas à formação e à autoformação, para compreender potencialidades de aprendizagem docente, de identidade profissional e do entendimento, e também como os contextos sociopolíticos e culturais influenciam os processos formativos.

Portanto, corrobora-se a ideia de que, na elaboração de narrativas de sua vida, o autor se apropria do tempo cronológico e o transforma em tempo humano. Recordar parte da vida e relembrar a infância de momentos difíceis foi uma tarefa árdua e, ao mesmo tempo, gratificante, pois as histórias de vida são únicas, por isso as pessoas são diferentes umas das outras em muitos aspectos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP N°. 1, de 15 de maio de 2006. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura**. Brasília, 2006.

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

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 18 mar. 2018.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa narrativa**: experiências e histórias na pesquisa qualitativa. Tradução Grupo de pesquisa narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia, MG: EDUFU, 2011.

DAVIS, C. ; OLIVEIRA, Z. **Psicologia na educação**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1994.

FERREIRO, E. **Com todas as letras**. São Paulo: Cortez, 1999.

FORTUNA, T. R. Ludobiografia: uma invenção metodológica em pesquisa (auto) biográfica em educação. *In*: PASSEGGI, M. da C.; ABRAHÃO, M. H. M. B. (orgs.). **Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica**. Porto Alegre: EDUPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012. p. 165 – 202).

FREIRE, P. **Política e educação**: ensaios. São Oprimido. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessário à prática educativa. São Paulo, Paz e Terra, 2011.

FROEBEL, F. **A educação do homem**. Passo Fundo, RS: UPF, 2001.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

KISHIMOTO, T. M. (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MINAYO, M. C. S.. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 33.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MIZUKAMI, M. G. N. Escola e desenvolvimento profissional da docência. *In*: GATTI, B. A. *et al.* **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2013. p. 23-54.

NÓVOA, A. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida *de professores*: a questão da subjetividade. **Educação e Pesquisa**. v.28, n.1, p.11-30, 2002.

NÓVOA, A. **Professores imagem do futuro presente**. Lisboa: EDUCA, 2009

OLIVEIRA, Z. **Educação infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA, Z. **Educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2013

RODRIGUES, J. da S. M.; BOER, N. Ensino e formação docente: caminhos percorridos até chegar à docência. *Disciplinarum Scientia*. Série: Ciências Humanas, Santa Maria, v. 18, n. 1, p. 117-135, 2017.

VIGOSTKY, L. **A formação social da mente**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

VIGOTSKY, L. S. **Psicologia pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

CAPÍTULO 3

UNIDADES UNIVERSITÁRIAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL: OS PESQUISADORES EM SEUS CAMINHOS E DESCAMINHOS

Data de aceite: 01/10/2020

Data de submissão: 25/07/2020

Cláudia Vianna de Melo

Niterói

<http://lattes.cnpq.br/1689365320001082>

Erica Cristian Reis dos Santos

Rio de Janeiro

<http://9411385828189362>

Flávia Maria de Menezes

Rio de Janeiro

<http://cnpq.br/517715214690813>

RESUMO: O Grupo de Pesquisa Infância e Saber Docente (GPISD) do Programa de Pós-Graduação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPEd/UERJ) desde o ano de 2010 tem desenvolvido investigações em Unidades Universitárias de Educação Infantil (UUEI's). O GPISD tem como percurso metodológico o levantamento das produções do conhecimento sobre crianças e infâncias desenvolvidos por diversos pesquisadores, os quais têm essas UUEI's como campo de suas investigações. O levantamento resulta em um amplo acervo institucional e possibilita conhecermos os diferentes caminhos e descaminhos metodológicos realizados por esses pesquisadores. Na possibilidade de conhecermos as andarilhagens epistemológicas desenvolvidas nessas produções, os participantes do GPISD buscam trabalhos científicos em sites

institucionais, em sítios como ANPEd, CAPES, SciELO, em bibliotecas universitárias, em seus depositários, na Plataforma Lattes, dentre outros. Elaboramos duas planilhas, uma na Creche da Universidade Federal Fluminense (UFF) e outra na Carochinha da Universidade de São Paulo (USP), o que nos possibilitou conhecer as singularidades das identidades acadêmicas dessas UUEI's em suas funções de pesquisa, ensino e extensão. Na Escola de Educação Infantil da Universidade Federal do Rio de Janeiro (EEI/UFRJ) o levantamento das produções ainda está em andamento, mas, os trabalhos elencados já revelam significativos resultados sobre diversas metodologias de pesquisa.

PALAVRAS-CHAVE: UUEI's; ProPEd/UERJ; GPISD; Caminhos; Descaminhos Metodológicos.

UNIVERSITY CHILDREN'S EDUCATION UNITS: RESEARCHERS ON THEIR PATHS AND WAYS

ABSTRACT: The Research Group on Childhood and Teaching Knowledge (GPISD) of the Post-Graduate Program at the State University of Rio de Janeiro (ProPEd / UERJ) since 2010 has been developing investigations in University Units of Early Childhood Education (UUEI's). The GPISD's methodological path is the survey of knowledge production about children and childhood developed by several researchers, who have these UUEI's as a field of their investigations. The survey results in a wide institutional collection and allows us to know the different paths and methodological paths taken by these researchers. In the possibility of getting

to know the epistemological wanderings developed in these productions, GPISD participants seek scientific work on institutional sites, on sites such as ANPEd, CAPES, SciELO, at university libraries, at their depositories, on the Lattes Platform, among others. We prepared two worksheets, one at the of the Universidade Federal Fluminense (UFF) and another at the Carochinha of the University of São Paulo (USP), which allowed us to know the singularities of the academic identities of these UUEI's in their research, teaching and extension functions. At the School of Early Nursery Education of the Federal University of Rio de Janeiro (EEI / UFRJ) the survey of productions is still in progress, but the works listed already reveal significant results on several research methodologies.

KEYWORDS: UUEI's; ProPEd / UERJ; GPISD; Ways; Methodological deviations.

1 | INTRODUÇÃO

O Grupo de Pesquisa Infância e Saber Docente (GPISD) do Programa de Pós-Graduação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPEd/UERJ), sob a coordenação da prof^a dr^a Ligia Maria Leão de Aquino desde o ano de 2010 tem desenvolvido investigações em Unidades Universitárias de Educação Infantil (UUEI's), realizando diversas pesquisas que se debruçam na produção do conhecimento sobre crianças e infâncias, as quais têm analisado como essas produções têm se relacionado com as funções de ensino-pesquisa-extensão, próprias da universidade (AQUINO, 2015, p.1). O GPISD considera os estudos de Raupp (2002; 2004), Faria Filho, Silva e Luz (2008) dentre outros, a fim de compreender o lugar das crianças e infâncias nas pesquisas realizadas a partir das UUEI's. Para esse fim, elaboramos planilhas com os levantamentos das produções de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas nessas unidades, com o objetivo de que esses materiais ofereçam suporte para pensarmos os contextos das nossas pesquisas de mestrado e doutorado, em uma compreensão das UUEI's em sua singularidade e identidade acadêmica.

2 | METODOLOGIA

Para o caminho metodológico do Grupo de Pesquisa realizamos um registro dos trabalhos científicos encontrados nos sites institucionais, em sítios como ANPEd, CAPES, SciELO, dentre outros. Ainda nos debruçamos na busca que se realiza em bibliotecas universitárias, em seus depositários, na Plataforma Lattes, e levantamos trabalhos acadêmicos de toda a equipe também de forma presencial nas unidades, quando necessário, registramos pôsteres e materiais pedagógicos, cadernos de campo e relatórios de equipe.

3 | DISCUSSÃO

O presente trabalho, parte integrante do projeto de pesquisa intitulado Infância e Diversidade, tem como escopo principal apresentar a metodologia de pesquisa do GPISD, e a forma como essa metodologia oferece suporte para as pesquisas de mestrado e doutorado dos integrantes do grupo. Os participantes do GPISD já elaboraram na Creche

UFF uma planilha com 196 produções acadêmicas, a qual ofereceu suporte a quatro pesquisas, três de mestrado e uma de doutorado. Cada uma das pesquisas desenvolvidas pelos integrantes do GPISD trouxe diferentes dimensões do trabalho pedagógico na Creche UFF na compreensão da especificidade dessa unidade. O GPISD também desenvolveu uma pesquisa de mestrado na Creche Carochinha na USP, quando foram encontrados 107 documentos relacionados às atividades de ensino, pesquisa e extensão, e atualmente está com uma investigação de doutorado em andamento.

Na Escola de Educação Infantil da Universidade Federal do Rio de Janeiro (EEI/UFRJ) foi desenvolvida uma pesquisa de mestrado, e encontra-se em andamento duas pesquisas de doutorado e uma de mestrado dos participantes do GPISD, mas, já começamos a elaborar uma primeira planilha Excel, na qual constam 38 trabalhos acadêmicos desenvolvidos pela equipe da EEI/UFRJ. Diferentemente da planilha realizada na Creche UFF, a Carochinha e a EEI/UFRJ apresentam investigações sobre bebês, isto porque a unidade oferece atendimento as crianças desde os quatro meses de idade.

As UUEI's investigadas no GPISD são por excelência campos de investigação e desenvolvimento de inúmeros trabalhos acadêmicos proporcionando tanto a pesquisa quanto a formação de inúmeros profissionais que se debruçam nos estudos sobre crianças e suas infâncias. Além da área da Educação, esses espaços universitários recebem estudantes de várias do conhecimento que buscam esses espaços para estágios de estudantes. Os diversos levantamentos das produções têm contribuído na construção do acervo institucional dessas unidades, os quais podem ser compreendidos como patrimônio da humanidade.

Muitos estudos sobre “patrimônio da humanidade” têm sido desenvolvidos, e alguns marcos definidos desde 1972 com a Conferência Geral da Unesco passou a considerá-los como pertencentes a todos os povos do mundo. Compreendemos que a cultura universitária desenvolvida pelo tripé acadêmico das UUEI's são criações científicas, artísticas e tecnológicas protegidas pela Constituição Federal em seu Artigo 216 “Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira” (BRASIL, 1988).

Ressaltamos a premente necessidade de se investigar os caminhos e descaminhos realizados pelos diversos pesquisadores na UUEI's, pois, vivenciamos um momento político nacional de insegurança frente ao reconhecimento da necessidade da pesquisa, ensino e extensão em nossas universidades públicas.

A planilha da Creche UFF foi elaborada até o ano de 2014, quando passou a ser denominada Departamento de Educação Infantil do Colégio Universitário Geraldo Reis da Universidade Federal Fluminense (EI-Coluni/UFF). Mas, essa UUEI continua com o seu compromisso acadêmico e social tendo as suas funções no tripé universitário de ensino, pesquisa e extensão e, inúmeros trabalhos continuam sendo desenvolvidos nesse espaço

acadêmico como foi constatado pelo GPISD em levantamentos posteriores à planilha.

Constatou-se no trabalho de doutorado em andamento o levantamento de alguns Projetos de Extensão na UFRJ em que as crianças como sujeitos políticos, históricos, geográficos e sociais são os protagonistas do processo de investigação proporcionando novas metodologias de pesquisa com crianças, como afirmado na área da Química, Astronomia, Dança, dentre outros da UFRJ, em levantamento posterior à essa planilha a seguir.

Período	Comunicação	Pesquisa	Relat.	Tese	Dissert.	Mono.	Projeto	Trabalho	Total
1997 1999	2	0	5	0	1	13	2	0	47
2000 2003	25	0	3	0	0	0	26	0	54
2004 2007	11	0	1	0	1	0	40	0	53
2008 2011	7	3	16	2	1	4	8	12	53
Não consta	3	0	3	0	1	0	1	1	9
Total	48	3	28	2	4	17	77	37	192

Tabela 1. Creche UFF - Quantidade de documentos e sua caracterização por período do recorte temporal

Período	Comunicação	Projeto	Relat.	Tese	Dissert.	Mono.	Programa	TCC	Legisl.	Total
1989 1993	7	0	1	0	0	0	0	0	0	8
1994 1998	11	3	0	0	4	3	1	0	0	22
1999 2003	14	0	0	2	8	1	1	0	0	26
2004 2008	21	3	2	2	3	3	0	1	2	37
2009 2012	3	0	0	3	2	0	2	0	0	10
Não consta	1	0	3	0	0	0	0	0	0	4
Total	57	6	6	7	17	7	4	1	2	107

Tabela 2: Creche Carochinha - Quantidade de documentos e sua caracterização por período do recorte temporal

Período	Comunicação	Artigo	Tese	Dissertação	Monografia	Total
2006 2009	0	4	0	0	0	4
2010 2013	4	3	0	0	0	7
2014 2017	10	3	1	6	7	27
Não consta	2	2				4
Total	16	12	1	6	7	42

Tabela 3: EEI/UFRJ- Quantidade de documentos e sua caracterização por período do recorte temporal

Os diversos levantamentos das produções têm contribuído na construção do acervo institucional dessas unidades, os quais podem ser compreendidos como patrimônio da humanidade. Muitos estudos sobre “patrimônio da humanidade” têm sido desenvolvidos, e alguns marcos definidos desde 1972 com a Conferência Geral da Unesco passou a considerá-los como pertencentes a todos os povos do mundo. Compreendemos que a cultura universitária desenvolvida pelo tripé acadêmico das UUEI’s são criações científicas, artísticas e tecnológicas protegidas pela Constituição Federal em seu Artigo 216 “Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira” (BRASIL, 1988). Ressaltamos a premente necessidade de se investigar os caminhos e descaminhos realizados pelos diversos pesquisadores na UUEI’s, pois, vivenciamos um momento político nacional de insegurança frente ao reconhecimento da necessidade da pesquisa, ensino e extensão em nossas universidades públicas.

4 | CONCLUSÃO

Todas as investigações até a presente data trazem resultados que afirmam o compromisso social e acadêmico dessas UUEI’s, em suas funções de ensino, pesquisa e extensão, guardadas as especificidades de cada uma delas. Com o desenvolvimento das investigações realizadas pelo GPISD na Creche UFF, na EEI/UFRJ e na Creche Carochinha, temos a possibilidade de conhecer como os pesquisadores se aproximaram das infâncias de crianças na mais tenra idade e ampliar os instrumentos metodológicos

do GPISD. Os diversos levantamentos das produções têm contribuído na construção do acervo institucional dessas unidades, os quais podem ser compreendidos como patrimônio da humanidade. No GPISD nos propomos a contribuir com a divulgação dos diferentes resultados de pesquisa, ensino e extensão realizados em UUEI's, em um momento político brasileiro que necessita de afirmação da educação infantil na esfera federal e da afirmação do compromisso acadêmico e social de nossas universidades públicas.

REFERÊNCIAS

AQUINO, L. L. De. **Professoras de educação infantil e docente**. Revista Teias; Rio de Janeiro, ano 6, nº 11-12, jan/dez 2005.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 05 out. 1988.

FARIA FILHO, L.M. de; SILVA, I.O.; LUZ, I.R. da. Os grupos de pesquisa sobre infância, criança e educação infantil no Brasil: primeiras aproximações. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31., Caxambu, 2008. **Anais...** GT Educação da Criança de 0 a 6 anos.

RAUPP, M.D. Creches nas universidades federais: questões, dilemas e perspectivas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 86, p. 197-217, abril 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

CAPÍTULO 4

A LEITURA NO BRASIL - UMA REFLEXÃO SOBRE A LITERATURA PARA CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Data de aceite: 01/10/2020

Data de submissão: 05/08/2020

Eliane Rocha Alencar

FAVENI – Faculdade Venda Nova do Imigrante
Naviraí – Mato Grosso do Sul

Kellen Solange Fruhauf Stingenhen

FINAV – Faculdades Integradas de Naviraí
Naviraí – Mato Grosso do Sul

Luciene Toffoli De Oliveira

Instituto Educa Já
Naviraí – Mato Grosso do Sul

Rosângela Ludwig Capatto

FINAV – Faculdades Integradas de Naviraí
Naviraí – Mato Grosso do Sul

RESUMO: Os objetivos desta pesquisa são verificar e contribuir para uma reflexão crítica da leitura no contexto brasileiro; aprofundar discussão quanto à importância da literatura na formação de leitores na educação infantil, e sua contribuição nas transformações do meio em que vivi; Uma maior ênfase à leitura na formação acadêmica, e o professor leitor como objeto fundamental na mediação da leitura. Justifica-se este trabalho na necessidade da formação do professor leitor; é fato que é preciso que a escola busque conhecer e desenvolver na criança as competências da leitura, e que a literatura pode ser um instrumento motivador e desafiador capaz de proporcionar transformações no indivíduo de acordo com sua necessidade, através da

recreação e outras atividades de interação ela pode proporcionar o despertar e o prazer pela leitura. A metodologia utilizada para confecção deste estudo foi pesquisa bibliográfica, desenvolvido com materiais publicados em livros e redes eletrônicas, acompanhada de pesquisa de campo com base na observação do trabalho desenvolvido por professores de uma escola pública municipal, com objetivo de observar o papel do professor enquanto mediador da leitura na Educação Infantil. Os resultados demonstram que algo está sendo feito, porém muito ainda é preciso fazer para que a leitura possa de fato exercer o seu papel, quanto ao professor é impossível ensinar a aquilo que ele mesmo não conhece; a família tem seu papel importante, e quanto mais cedo o acesso a leitura maior a possibilidades na formação do indivíduo leitor.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura. Literatura. Criança.

READING IN BRAZIL - A REFLECTION ON LITERATURE FOR CHILDREN IN CHILDHOOD EDUCATION

ABSTRACT: The objectives of this research are to verify and contribute to a critical reflection on reading in the Brazilian context; Deepen the discussion about the importance of literature in the training of readers in early childhood education, and its contribution to the changes in the environment in which I lived. A greater emphasis on reading in academic education, and the teacher reader as a fundamental object in the mediation of reading. This work is justified in the need to train the reader teacher; it is a fact that it is necessary that the school seeks

to know and develop reading skills in children, and that literature can be a motivating and challenging instrument capable of providing transformations in the individual according to their needs, through recreation and other interactive activities it can provide awakening and pleasure in reading. A greater emphasis on reading in academic education, and the teacher reader as a fundamental object in the mediation of reading. The methodology used for the preparation of this study was bibliographic research, developed with materials published in books and electronic networks, accompanied by field research based on the observation of the work developed by teachers from a municipal public school, in order to observe the role of the teacher while reading mediator in Early Childhood Education. The results show that something is being done, but much remains to be done so that reading can actually play its part, as for the teacher it is impossible to teach what he himself does not know; the family has an important role, and the sooner access to reading, the greater the possibilities in the formation of the individual reader. The methodology used for the preparation of this study was bibliographic research, developed with materials published in books and electronic networks, accompanied by field research based on the observation of the work developed by teachers from a municipal public school, in order to observe the role of the teacher while reading mediator in Early Childhood Education.

KEYWORDS: Reading. Literature. Child.

1 | INTRODUÇÃO

Vivemos um momento em que o ensino de língua está voltado ao texto. Mas poucos conhecem os estudos que têm sido feitos nesta área, se conhecem, não tem muito claro como colocá-los em prática em sala de aula.

A concepção de leitura que orienta o Programa Pró-Letramento do MEC coloca a leitura como uma atividade que depende do processo individual, porém se insere num contexto social que envolve disposições atitudinais, capacidades relativas à decifração do código escrito e compreensão na produção de sentido. (BRASIL, 1997)

Segundo Maia (2007) isso significa que tanto as atividades propostas para a alfabetização quanto para as que envolvam obra literária devem objetivar ampliação das experiências da criança com a linguagem escrita, de modo a facilitar a construção do conhecimento de natureza conceitual e não se limitar as tarefas de recortar figuras, ligar pontos, pintar desenhos já prontos, e outras mais. A escola deve oferecer oportunidades para que a criança avance em seu aprendizado, pois é este que impulsiona o desenvolvimento (VYGOTSKY, 1993).

Privilegiar a leitura de obras literárias para os alunos pequenos e que ainda não sabem ler, ou aproximá-los de modelos de linguagem como poesias, contos de encantamento e de fadas é proporcionar o conhecer do uso real da escrita, pois é ouvindo mensagens com contextos significativos que a criança inicia um processo de construção acerca da linguagem (MAIA, 2007).

É fato que é preciso que a escola busque conhecer e desenvolver na criança as

competências da leitura, e que a literatura pode ser um instrumento motivador e desafiador capaz de proporcionar transformações no indivíduo de acordo com sua necessidade, através da recreação e outras atividades de interação ela pode proporcionar o despertar e o prazer pela leitura. Daí a necessidade da formação do professor leitor.

Entre os vários problemas estruturais já denunciados está a questão da formação docente como um dos principais obstáculos a uma prática educativa de qualidade, principalmente quanto ao ensino da leitura.

Os objetivos deste trabalho são verificar e contribuir para uma reflexão crítica da leitura no contexto brasileiro; aprofundar discussão quanto à importância da literatura na formação de leitores na educação infantil e ensino fundamental, e sua contribuição no desenvolvimento social, emocional, cognitivo e formação do indivíduo crítico capaz de atuar nas transformações do meio em que vive; também alertar para o desenvolvimento de atividades que convergem para ações voltadas diretamente aos alunos e professores das séries iniciais do ensino fundamental; uma maior ênfase à leitura na formação acadêmica, e o professor leitor como objeto fundamental na mediação da leitura.

A metodologia utilizada para a produção deste trabalho foi a de levantamento bibliográfico, acompanhada de pesquisa de campo com base na observação do trabalho desenvolvido por professores de uma escola pública municipal com objetivo de observar o papel do professor enquanto mediador da leitura na Educação Infantil.

2 | A EDUCAÇÃO E LEITURA NO CONTEXTO BRASILEIRO

No Brasil apesar dos projetos e programas governamentais o analfabetismo não se erradica. O que indica que houve alteração pouco significativa ao longo do tempo e, que analfabetismo ocorre, basicamente, de duas formas: simples exclusão do processo de alfabetização, ou baixa produtividade, sendo que a diferença entre uma e outra reside no fato de que, a exclusão muitas vezes se encontra dentro da escola através da reprovação e repetência, fatores primordiais da evasão escolar.

As primeiras experiências escolares são fundamentais para a criança, e exerce influência no futuro desempenho escolar, e na forma de seu relacionamento com toda a sociedade (BETTELHEIN;ZELAN, 1984).

Sem generalizar, as escolas muitas vezes rotulam os alunos para justificar o fracasso da prática de ensino oferecida fazendo parecer que a evasão e repetência se dão devido às carências de seus alunos, que são vistos naquilo que lhes falta e não a partir do que ele já tem desenvolvido.

A partir de informações obtidas da edição mais recente do INAF (Indicador de Alfabetismo Funcional) apenas 25% dos brasileiros são considerados plenamente alfabetizados, isto é, capazes de ler textos mais longos, relacionar suas partes, comparar e interpretar informações, distinguir fato de opinião, realizar inferências e síntese (INAF,

2009).

Desde que a pesquisa INAF teve início em 2001, o número de brasileiros plenamente alfabetizados permanece o mesmo e o fato de se encontrarem aptos à leitura literária não quer dizer que sejam leitores de textos literários, a maioria desses indivíduos tem curso superior ou são formados em LETRAS, porém ignora a Literatura Brasileira (INAF, 2009).

Quantos aqueles que apresentam a alfabetização básica, ou seja, os ditos alfabetizados funcionalmente, têm número crescente a cada dia (em 2001, eram 34%), cenário preocupante num país em que o Ensino fundamental é obrigatório, e levando em conta que a escola brasileira sempre privilegiou a leitura dos textos literários, a explicação esta na própria escola ou na falta dela.

Durante a década de 1960 no Brasil prevalecia a escola generalista, a literatura era tida como referência mais elaborada da cultura de uma sociedade. Jornais, revistas e outros informativos, raramente apareciam na sala de aula, pois seus conteúdos eram considerados pobres demais para formação.

A partir de 1970, devido à crescente necessidade de mão-de-obra qualificada, se deu lugar as narrativas curtas, menos complexas e temas juvenis de linguagem direta. Entretanto, o trabalho com textos curtos desloca os textos literários, e a redução de suas características aos limites de gênero afastou mais as obras literárias, inclusive a poesia, das salas de aula (SEE-SP, 1975, p.3).

A partir dos anos 70, devido a qualidade da produção literária voltada para crianças, a escola se empenhou em reconquistar para a leitura crianças e jovens, cada vez mais seduzidos pela cultura eletrônica (SILVA, 2009).

Nos anos 80, a literatura infantil brasileira se tornou reconhecida nos meios acadêmicos como literatura e alcançou à condição de disciplina curricular nos cursos de graduação e pós-graduação em Letras.

Hoje poucas pessoas sabem que qualidade das produções literárias brasileiras alinha-se entre as melhores produções do mundo. Entre nossas escritoras contemporâneas duas já receberam a medalha “Hans Chrisrian Andersen”, uma espécie de Nobel da literatura infantil, um prêmio atribuído pelo International Board on Bookis for Yuong People (IBBY) ao conjunto de obras dos melhores escritores e ilustradores do mundo: Lygia Bojunga, em 1982 e Ana Maria Machado, em 2000.

3 | A LEITURA INFANTIL

A leitura se dá quando o indivíduo é capaz de atribuir sentido ao que lê, pois a leitura está vinculada à capacidade de interpretar o que está escrito, utilizando análise e crítica frente às informações colhidas, o que se constitui como um dos atributos que permitem exercer, de forma mais abrangente a cidadania (VILLARDI, 1999).

Entende-se que para a criança, o processo de aprendizagem da leitura precisa

ter significado, para que possa se interessar pelo que está aprendendo. As crianças dão atenção à leitura e à escrita das palavras quando estas começam a fazer sentido no texto.

Elas muitas vezes não consegue relacionar o material escrito com outras áreas do conhecimento, relaciona uma conversa com o que assiste na TV, mas não consegue construir relação com a linguagem impressa. O texto oferece pistas, mas a criança não consegue perceber o que o autor tentou apontar, o que se atribui às questões culturais do aluno. Cabe aí a contribuição do professor ensinando a criança a ler e a se envolver culturalmente de forma crítica.

Souza (1992) deixa claro que ler é interpretar uma percepção sob as influências de um determinado contexto. Esse leva o indivíduo a uma compreensão particular da realidade.

Smolka (1989) nos faz entender que desde o início da alfabetização as letras, sílabas, palavras, frases tem que ter um sentido para criança, pois é a partir daí que ele poderá vir a ser um bom leitor.

Para Rosler (2004) as crianças precisam serem incentivadas desde cedo ao prazer da leitura, gostando de histórias e conseqüentemente de leitura, e que o aprendizado da leitura não seja tão difícil, a fim de que tirem proveito disso e saibam o quanto é bom descobrir histórias. Este é um primeiro argumento para começar cedo à leitura.

4 | A IMPORTÂNCIA DO TEXTO LITERÁRIO

A criança já demonstra vontade de ler e escrever, é comum elas se divertirem folheando os livros e balbuciando palavras como se entendessem a escrita ou estivessem interpretando as ilustrações, algo que nos faz refletir sobre o porquê que depois de algum tempo na escola ela perde esse desejo.

É visível a alegria de uma criança quando recebe um livro de literatura, daí o propósito em chamar a reflexão para a importância desse tipo de leitura na sala de aula. A literatura é para a criança um mecanismo de recreação e lazer, favorecendo a criança, crescer, desenvolver intelectualmente e psicologicamente de maneira afetiva e feliz.

Os contos de fadas, mitos, fábulas, teatro, poesias e outros textos literários, podem ser o caminho não só das descobertas e desvendar dos mistérios, mas do desenvolvimento e enriquecimento da personalidade, neles as crianças podem encontrar soluções para seus problemas intelectuais, éticos, moral, afetivos e de outras inquietações, e na contribuição para sua formação em todos os aspectos.

Do ponto de vista individual a leitura dos textos literários são fontes de prazer estético, onde o leitor como sujeito participa do processo de criação, se tornando um produtor de texto. Os textos literários instigam a criatividade ativando o seu imaginário, apesar de ser um produto da imaginação ele expressa e revela a realidade social, ao ponto de desmascarar mentiras de maneira que a ficção possa ser mais real do que de fato é.

Para a educação da criança leitora pressupõe-se que além de um acervo de textos

variados, que o professor coloque a disposição das crianças obras de valor estético. A sala de aula ou canto de leitura deve ser transformada num espaço que estimule a exploração de vários sentidos dos textos de maneira que a leitura seja feita de forma prazerosa e significativa.

5 | A LITERATURA E O TEATRO

Falar do teatro é necessário, pois os textos literários são interpretados pelas crianças de forma teatral, abrindo possibilidades de se trabalhar a dramaturgia, a encenação onde a criança se coloca mais a disposição, possibilitando um grande processo de aprendizagem e criação, onde o professor deve ser o orientador para que o trabalho seja coeso.

O século XX revelou expressivos de autores de teatro, entre eles os que se dedicaram especificamente ao teatro infantil como Maria Clara Machado. Com sua obra também se destacou na luta pela formação de cidadãos críticos, ansiando por um ensino de qualidade voltado para a formação de gente para viver num determinado lugar.

Material desenvolvido pelo CENPEC – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação Cultura e Ação Comunitária (2000) nos leva a entender que o teatro tem haver com o jogo, pois a palavra jogo (*Jocu*) no latim tem entre outros significados ser uma atividade física ou mental que possui organização através de regras que são brinquedo, passatempo, divertimento e estão relacionadas e pré-dispostas a divertimento ou passatempo que se caracteriza pela falta de obrigatoriedade e que podem ser de bola, xadrez, teatro, etc. O fato é que todos obedecem a regra de ser divertido, de dar prazer e poder envolver várias pessoas, mesmo que seja possível brincar sozinho. Para o jogo precisa-se de jogadores dispostos a brincar, criar, conhecer, além de regras e informações básicas de que os jogadores precisam para atingir os objetivos. Quem joga esta sempre aprendendo: a raciocinar, a tomar decisões, a colaborar, a reconhecer e a lidar com seus sentimentos e os dos outros. O jogo do teatro é uma demonstração de que aprender pode ser prazeroso e divertido e é possível aprender jogando.

6 | A PESQUISA- PRÁTICA E MOTIVAÇÃO

A leitura é vista como um dos caminhos de inserção do homem ao mundo e da satisfação de suas necessidades, porém muitos professores, por ignorar o seu valor ou por falta de informação, ignoram a sua importância na vida do indivíduo. Na prática educativa nas séries iniciais do ensino fundamental o trabalho com a literatura quando acontece, não passam de textos repetitivos, cópias e atividades mecânicas, raramente tem espaço para a reflexão e compreensão de si e do mundo.

É preciso que na escola o professor seja mediador, e que sejam criadas situações para uma leitura crítica, onde o aluno possa de fato concordar ou discordar realizando assim sua própria leitura.

A literatura tem sua importância por fornecer condições propícias à criança em formação no sentido de que oferece criatividade, prazer, vivências que vêm representadas em suas histórias e em textos diversos relacionados à realidade do cotidiano do indivíduo ou imaginários que quando bem utilizados no ambiente escolar pode contribuir para o desenvolvimento pessoal, intelectual, e a condução ao mundo da escrita.

Para Rosana Becker apud Maricato (2005) é preciso dois materiais para trabalhar a literatura com as crianças: o material para ser lido (livros, revistas, jornais, panfletos, entre outros) e o material para ser rabiscado (sulfite, caderno de desenho, lousa, manilha, etc.).

Outro fator importante para a prática e motivação da leitura da criança é o ambiente, o espaço de atividades livres deve existir na escola para que ela possa liberar suas potencialidades (COELHO, 2000).

Freire (2002) afirma que “Não há docência sem discência {...} Quem ensina também aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender”. Buscando inspiração nesta afirmação, o educador deve atentar para que sua postura seja a de mediador do saber e não detentor do mesmo. São de suma importância, a troca de informação e a organização do espaço, dando a todos a oportunidade de observar e serem observados, falar e ouvir, criticar e sugerir, pensar para fazer, compreender e ser compreendido.

Portanto os livros escolhidos devem encantar as crianças, não existe uma receita para ensinar leitura às crianças cabe ao educador dispor-se de cuidados e atenção na escolha das obras a serem oferecidas para as crianças de acordo com o gosto delas, a motivação e decoração do ambiente de forma aconchegante é um fator fundamental no despertar para a leitura. É bom lembrar que as palavras usadas pelo professor nesse momento também vão soar como ponto positivo ou não no despertar pelo gosto e prazer pela leitura.

7 | RELATOS DE EXPERIÊNCIA

Compartilhamos um trabalho realizado na Educação Infantil de uma escola municipal de Naviraí, onde as crianças têm acesso à leitura de diversas maneiras, pelo manuseio de livros, contação de histórias, vídeos, internet e outros. Após o contato com a leitura as crianças passam a fazer ilustrações sobre as histórias ouvidas. Sempre que uma história é contada, logo a seguir as crianças têm acesso ao material para ilustração da história que ouviram ou assistiram.

Muitas histórias são transformadas em pequenas peças de teatro, onde bonecos de EVA ganham vida e se transformam em personagens como bruxas, reis, rainhas príncipes e princesas e da mesma forma entre um momento e outro os meninos tornam-se artistas incorporam personagens e fazem apresentações para suas famílias e comunidade escolar conforme fotos.

8 | ANÁLISE

Cabe ao professor em sala de aula proporcionar e estimular a leitura e o senso crítico do aluno, mas o que se observa é que nas escolas isso acontece muito pouco. E o que se ouve é que o aluno não gosta de ler. O que nos faz refletir sobre o fato: A criança antes de entrar para a escola se interessa pela leitura, mas aos poucos vai perdendo o prazer. Por quê? A escola deve criar oportunidades que desperte o prazer pela leitura.

A criança precisa ser seduzida para se envolver com a leitura, e neste processo tudo é válido desde que tome a leitura como obrigação. A escola é fundamental, pois ela é o espaço destinado a esse aprendizado. Muitas crianças e jovens têm no ambiente escolar, o primeiro e, às vezes, o único contato com a literatura.

A mudança tem que partir primeiramente do profissional de ensino, ele é o elemento capaz de desencadear este processo. Se o professor em sala de aula lê uma diversidade de gêneros textuais, utilizando a leitura para estimular seus alunos, lhes dá a oportunidade de desenvolver o gosto pela leitura.

Muitos estudos têm evidenciado a importância das atividades literárias diferenciadas no contexto educacional da criança. A utilização da literatura como recurso pedagógico pode ser enriquecida e potencializada pela qualidade das intervenções do educador. Fica claro que o professor deve proporcionar atividades inovadoras, que possam despertar no aluno o gosto e o prazer de ler.

Os sujeitos pesquisados são três professoras da Educação Infantil de uma escola municipal da cidade de Naviraí, sendo que todas são do sexo feminino, com faixa etária entre 24 e 35 anos, ensino superior completo e recebem como remuneração um pouco mais que um salário mínimo por mês.

Quanto à carga horária de trabalho observou-se que apenas uma das professoras trabalha vinte horas semanais as outras cumprem quarenta horas com um período no outro turno, o que entendemos que o profissional com uma carga menor de trabalho pode desempenhar melhor o seu trabalho. Porém, a precarização do trabalho docente obriga que o professor tenha que ter outra atividade para melhorar sua remuneração.

Quanto a renda mensal segundo a pesquisa elas ganham um pouco mais que o salário mínimo, o que é considerado baixo para um profissional com nível superior.

Com o questionário aberto percebemos qual é o significado atribuído ao uso da literatura na Educação Infantil pelas professoras entrevistadas, e o que a literatura representa na formação do aluno leitor.

Para a preservação do docente adotamos códigos de identificação dos sujeitos como: XI, XII, XIII. As professoras trabalham com Pré-escola II, com crianças de 5 anos.

O que é Literatura Infantil?

XI: “São histórias para crianças que oferecem oportunidades para que as mesmas

possam sonhar imaginar, criar”.

XII: “É literatura para criança, que motiva a criança a imaginar e criar”.

XIII: “São histórias fantásticas que permiti a criança viver um sonho, usar a imaginação, interage, cria”.

Existe um aprofundamento, as professoras sabem por que gostam de trabalhar com a literatura na Educação Infantil, seus significados e atribuições, e que ela pode ser prazer e o despertar para a leitura.

Você gosta de ler?

XI: “Gosto, mais quase não tenho tempo para ler”.

XII: “ Sempre que posso, leio”.

XIII: “Gosto, mas o tempo e curto”.

Chega-se a conclusão de que o professor precisa estar sintonizado com o que acontece no momento, para poder organizar sua consciência de mundo, buscando orientar-se através da leitura, da realidade social, da docência como profissional conhecedor, bem informado.

Você conta histórias na sala de aula?

XI: “Sim elas gostam muito de ouvir histórias”.

XII: “Elas adoram, e fica atento o tempo todo”.

XIII: “Leio sempre para as crianças”.

Nota-se que o motivo maior de se contar história é o fato das crianças gostarem de ouvir, o que demonstra que mesmo em meio a tecnologia o gosto em ouvir histórias permanece.

Qual o tipo de historias que você mais conta na sala de aula?

XI: “Os três porquinhos”.

XII: “Os contos de fadas, príncipe e princesa”.

XIII: “Clássicos modernos e Fábulas”.

Os contos misturam a magia e o aprendizado mistura-se ao lazer. Porque se passam num lugar que é apenas esboçado, fora dos limites do tempo e do espaço, mas onde qualquer um pode caminhar. É como os Contos desenrolam os seus conflitos que mostra à criança um espaço para que elas formem, representem e encontrem formas de resolver seus conflitos interiores.

Trabalham com Contos Clássicos?

XI: “Sim, porque elas gostam”.

XII: “Sim, porque são histórias que elas mais gostam”.

XIII: “Por que meus alunos gostam, porque desperta a fantasia”.

As respostas mostram o interesse dos alunos da Educação Infantil pelos contos clássicos. Observamos a euforia das crianças, e que eles mesmos pedem para que a história seja contada, ainda que já tenha ouvido várias vezes.

Qual a história que os alunos mais gostam de ouvir?

XI: “Os três porquinhos, e chapeuzinho vermelho”.

XII: “Chapeuzinho Vermelho”.

XIII: “Chapeuzinho vermelho”.

A outra pergunta se resume em se a Literatura Infantil colabora no processo de formação do leitor na Educação Infantil, as repostas foram positivas:

XI: “Claro, pois ainda que eles se encantem e leiam apenas com as figuras, isto os deixam curiosos para ver outros livros”.

XII: “Sim, o gosto por uma história, desperta a curiosidade em ler ou ouvir outra história”.

XIII: “Claro, as histórias além de dar prazer ajudam na formação da personalidade das crianças”.

Observa-se que desde o berço as histórias tem o poder de encantar, e de forma geral as professoras concordam que a literatura infantil incentiva os seus alunos a aprender a ler, e que o encantamento das histórias infantis pode sim influenciar na formação do seu aluno quanto leitor.

De que maneira a contação de história acontece na sala de aula?

XI: “Conto simplesmente, ou leio nos livros”.

XII: “Leio nos livros ou conto do meu jeito”.

XIII: “Tenho sempre que conhecer varias historias, pois mesmo escolhido uma, eles pedem outra que mais gostam, e as vezes tenho que ler”.

Observamos aqui que as professoras contam historias do seu jeito, e que nesses momentos acontece a participação da criança.

As crianças participam da contação da história?

XI: “Eles tanto participam como pede para contar outras histórias”.

XII: “Eles estão sempre interferindo, mostrando que conhecem, às vezes falando antecipado sobre o que vai acontecer”.

XIII: “E como, a curiosidade se faz presente a todo o momento”.

Perguntamos também que material vocês usa para contar histórias?

XI: “Às vezes uso fantoches ou livros”.

XII: “Me fantasio, me caracterizo, faço rodas.

XIII: “Teatro, uso brinquedos, bonecos, roupas”.

Observamos que a escola oferece muito material para a contação de histórias que vão desde fantoches, bonecos feitos pelos professores e outros.

Tem hora certa pra contar histórias?

XI: “Conto quando sinto vontade”.

XII: “Duas ou três vezes por semanas”.

XIII: “toda sexta-feira, mas as vezes conto em outros momentos também”.

De acordo com as respostas percebe-se que não tem um momento destinado para a contação de histórias, mas na maioria as professoras afirmam que trabalham regularmente mais de uma vez por semana.

Possuem algum projeto de leitura relacionado à Literatura?

XI: “Sim, sempre trabalho com projetos, escolho um tema para desenvolver o teatro”.

XII: “Não, no momento eu não estou trabalhando com projeto”.

XIII: “Sim, sempre gosto de trabalhar com projeto”.

9 | CONCLUSÃO

Após pesquisa e estudo de material específico para a elaboração deste trabalho, foi possível compreender que a leitura vai além da decodificação de símbolos, mas é na realidade a compreensão e interpretação do texto lido. Ela envolve o leitor numa relação de transmissão de conhecimentos e formulação de questionamentos, faz presente no cotidiano de cada leitor.

O que foi observado nos faz entender que existem professores buscando fazer para melhorar a questão da leitura na escola, mas que muito ainda precisa ser feito, a começar pelo despertar do professor para o entendimento de que ele também é responsável e que tudo ficará mais fácil quando o professor se tornar leitor.

Portanto o desenvolvimento do gosto pela leitura depende do maior ou menor contato da criança com as práticas de leitura e escrita, com as práticas discursivas orais na escola quem tem o objetivo maior de permitir a criança o acesso aos livros e a todo o tipo de texto desde a Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

BETTELLEIN, B.; ZELAN, K. **Psicanálise da alfabetização: Um estudo psicalitico do ato de ler e aprender**. Trad. José Luiz Caon. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Referencial Curricular para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF. Vol.1, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Programa Pró – Letramento**. Brasília: MEC: SEF. Vol. 1, 1997.

CAGLIARI, L.C. **Alfabetização & Lingüística**. 3. Ed. Scipione, 1991.

Centro de Estudos e Pesquisas em Educação Cultura e ação Comunitária - modulo - **A Arte da representação** – Ed. Cenpec – São Paulo; SP. 2000.

COELHO, N.N. **Dicionário crítico da literatura infantil/juvenil brasileira**. São Paulo. Quiron, 1984.

_____. **Indicador de alfabetismo funcional – O que é Inaf**. São Paulo, 2009. Disponível em: <<http://www.ipm.org.br>>.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. 23ª. Ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez. 1989.

HELD, J. **O imaginário no poder; as crianças e a literatura fantástica**. Trad. De Carlos Rizzi. São Paulo, Summus, 1980.

MAIA, J. **Literatura na formação de leitores e professores/** São Paulo; Paulinas, 2007.

MAGALDI, S. **Panorama do teatro brasileiro**, São Paulo: Global, 1977.

MACHADO, M.C. **A aventura do teatro & Como fazer teatrinho de bonecos/ ilustrações de Ivan & Marcello e Marie Louise Nery** – 2. Ed. – Rio de Janeiro: Singular, 2009.

SEE-SP- Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. **Guias curriculares para o ensino de 1º grau – Língua Portuguesa**. São Paulo: CERHUPE, 1975.

SMOLKA, B.L.A. **Leitura e desenvolvimento da linguagem**. Porto Alegre – RS: Mercado Aberto, 1989.

SILVA, V.M.T. S5861 **Literatura Infantil brasileira: um guia para professores e promotores de leitura**. -2.ed. – ver. Goiânia: Cãnone Editorial, 2009.

SOUZA, R.J. **Narrativas Infantis: A literatura e a televisão de que as crianças gostam**. Bauru: USC. 1992.

VILLARDI, R. **Ensinando a gostar de ler e formando leitores para a vida inteira**- Rio de Janeiro: Qualitymark/Duhya Ed, 1999.

VYGOTSKY, L.C. **Pensamento e linguagem**. Trad. De Jeferson Luiz Camargo. São Paulo, Martins Fontes, 1993.

CAPÍTULO 5

UMA PROPOSTA DE TRABALHO COM LITERATURA INFANTIL PARA CRIANÇAS HOSPITALIZADAS

Data de aceite: 01/10/2020

Data de submissão: 23/07/2020

Ana Claudia Tenor

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” UNESP Campus de Marília-SP.
Universidade Católica de São Paulo.
Fonoaudióloga da Secretaria Municipal de Educação de Botucatu-SP.
Pedagogia- UNOPAR.
<http://lattes.cnpq.br/8236272192033480>

RESUMO: O pedagogo vem ampliando suas possibilidades de trabalho e sua atuação antes restrita apenas a espaços escolares conquistam também os espaços não escolares. O profissional pode atuar então em vários ambientes, entre eles os hospitais. Dentre as possibilidades de atuação do pedagogo no ambiente hospitalar, o trabalho com a literatura infantil junto às crianças poderá auxiliá-las no processo de recuperação, pois através de histórias elas podem trocar experiências variadas, se divertir, encontrar conforto, ter senso crítico, sentir novas emoções, imaginar, sonhar, se emocionar e aprender valores. Este trabalho foi elaborado pela autora e apresentado como atividades interdisciplinares ao curso de Pedagogia. O estudo apresenta uma proposta de trabalho com literatura infantil, a ser desenvolvida em quatro etapas junto a crianças hospitalizadas. Considera-se que o conto de histórias em momentos de hospitalização possibilita às crianças refletirem sobre valores, desafiando-as a revelarem suas

potencialidades criativas. Cabe ao educador ser o mediador nesse processo, incentivando a criança a gostar da literatura, proporcionando um ambiente prazeroso que estimule a imaginação e criatividade, permitindo às crianças novas descobertas, fortalecendo assim suas potencialidades e possibilitando a aprendizagem.

PALAVRAS - CHAVE: Pedagogia Hospitalar. Espaços Não Escolares. Literatura Infantil.

A PROPOSAL FOR WORK WITH LITERATURE FOR HOSPITALIZED CHILDREN

ABSTRACT: The educator has been expanding his work possibilities and his performance previously restricted only to school spaces also conquered non-schooling environments. The professional can then work in various environments, including hospitals. Among the possibilities of the educator's performance in the hospital environment, working with children's literature with the children can help them in the recovery process, because through stories they can exchange varied experiences, have fun, find comfort, have a critical sense, feel new emotions, imagine, dream, get emotional and learn values. This work was prepared by the author and presented as interdisciplinary activities in the Pedagogy course. The study presents a proposal for working with children's literature, to be developed in four stages with hospitalized children. It is considered that storytelling in moments of hospitalization allows children to reflect on values, challenging them to reveal their creative potential. It is up to the educator to be the mediator in this process, encouraging the child to

like literature, providing a pleasant environment that stimulates imagination and creativity, allowing children to discover new things, thus strengthening their potential and enabling learning.

KEYWORDS: Hospital Pedagogy. Non Schooling Environments. Children's Literature.

1 | INTRODUÇÃO

O Pedagogo vem ampliando suas possibilidades de trabalho e sua atuação antes restrita apenas a espaços escolares conquistam também os espaços não escolares.

Nessa perspectiva Silva e Andrade (2013) destacaram que a escola deixou de ser o único espaço formal pensado para as ações empreendidas por esse profissional da educação; já que emergiram novos ambientes, inclusive não formais possíveis à ação educativa. Alguns desses ambientes são: hospitais, presídios, ONGs, instituições de acolhimento de idosos, casas de assistência e cumprimento de medidas socioeducativas para adolescentes em liberdade assistida, empresas, movimentos sociais, bibliotecas, museus, fundações, associações, todos eles factíveis à atuação do pedagogo.

No que diz respeito ao trabalho do Pedagogo em Hospitais Sousa, Teles e Soares (2017) apontaram que a Pedagogia Hospitalar surgiu há alguns anos como uma forma inovadora na área da educação, sendo um ramo direcionado basicamente à atuação nos hospitais, resgatando, dessa forma novas maneiras de educar. De acordo com os autores, leva-se até o espaço hospitalar um atendimento de escolarização humanizado, pois por muito tempo crianças e adolescentes que passavam por algum tipo de tratamento de saúde ficavam impossibilitadas de dar continuidade aos estudos por conta do momento de internação.

A educação passou a atuar em interface com a saúde e nesse contexto, Chacon e Marin (2012) evidenciaram a necessidade de interlocução entre educação e saúde, para atender à visão ampliada do processo saúde/doença, implicando a proposição de novas estratégias de intervenção. Como exemplo, os autores mencionaram a classe hospitalar que representa uma proposta inovadora, construindo avanço e, ao mesmo tempo, grande desafio.

De acordo com Brasil (2002) classe hospitalar é a terminologia adotada pelo Ministério de Educação/Secretaria de Educação Especial (MEC/SEESP) para designar o atendimento pedagógico educacional no hospital, com vistas à continuidade do aprendizado de conteúdos curriculares. Seu principal objetivo é atuar no combate ao fracasso escolar, comum às crianças e aos adolescentes que são submetidos a internações longas e/ou frequentes, impossibilitando-os de acompanhar o ano letivo da escola regular.

Como se percebe o mundo passou por transformações e o século XXI vem trazendo novas possibilidades de atuação para o profissional da educação. Nessa perspectiva a tarefa do Pedagogo se modifica e sua profissão ganha novos espaços, sendo um deles,

o ambiente hospitalar. Dentre as possibilidades de atuação do pedagogo no ambiente hospitalar, o trabalho com a literatura infantil junto às crianças poderá auxiliá-las no processo de recuperação, pois através de histórias elas podem trocar experiências variadas, se divertir, encontrar conforto, ter senso crítico, sentir novas emoções, imaginar, sonhar, se emocionar e aprender valores.

Este trabalho foi elaborado pela autora e apresentado como atividades interdisciplinares no curso de Pedagogia. O estudo pretende discutir a atuação do pedagogo no ambiente hospitalar e apresentar uma proposta de trabalho com literatura infantil a ser desenvolvido junto às crianças hospitalizadas.

2 | ATUAÇÃO DO PEDAGOGO NO CONTEXTO HOSPITALAR

Este capítulo pretende refletir sobre a atuação do pedagogo em ambiente hospitalar. Será discutida também a importância do trabalho com a literatura infantil junto às crianças hospitalizadas.

De Paula e Davina (2018) consideraram que os cursos de licenciaturas e Pedagogia no Brasil priorizam a formação de professores para a educação de alunos que frequentam as escolas formais. Em relação ao atendimento aos alunos com doenças crônicas e as crianças enfermas, muitos cursos de licenciaturas não incluem nas suas matrizes curriculares a discussão do trabalho de professores que atuam em contextos considerados “não escolares”, como, por exemplo, as brinquedotecas hospitalares, casas de apoio, clínicas, hemocentros, ambulatórios, dentre outros espaços.

É possível constatar que a educação não ocorre apenas no espaço escolar convencional e dentre outros espaços Sousa, Teles e Soares (2017) destacaram o ambiente hospitalar. Para os autores esse ambiente se constitui como um importante espaço onde a educação se desenvolve, especialmente para as crianças hospitalizadas, que tiveram os estudos interrompidos, bem como uma ruptura no convívio em sociedade. Assim, no hospital podem ser desenvolvidas práticas pedagógicas que proporcionam o desenvolvimento dessas crianças em diferentes aspectos.

Dessa forma, faz-se necessária comentar uma nova área de atuação do pedagogo, que é a Pedagogia Hospitalar e atendimento ao escolar hospitalizado. Simancas e Lorente (1990) apontaram que Pedagogia Hospitalar é um ramo da Pedagogia, cujo objeto de estudo, investigação e dedicação é a situação do estudante hospitalizado, a fim de que continue progredindo na aprendizagem cultural, formativa e, especialmente, quanto ao modo de enfrentar a sua enfermidade, com vistas ao autocuidado e à prevenção de outras alterações na sua saúde.

Ao discorrer sobre a atuação do pedagogo no ambiente hospitalar, Ceccim (1999) pontuou que o professor deve trabalhar com os processos afetivos de construção da aprendizagem cognitiva e permitir aquisições escolares às crianças. Para o autor, o contato

com o professor e com uma “escola no hospital” funciona, de modo importante, como uma oportunidade de ligação com os padrões de vida cotidiana das crianças, com a vida em casa e na escola.

Budag e França (2015) acrescentaram que as propostas pedagógicas deverão estar associadas ao currículo escolar com vistas a contribuir com a elevação das capacidades cognitivas dos educandos hospitalizados, bem como possibilitar o seu retorno aos bancos escolares sem descontinuidade dos estudos.

Silva e Andrade (2013) acreditam que as práticas educativas desenvolvidas no hospital se efetivam a partir de ações que articulam o brincar e o aprender, mediante situações que instigam o desejo, a motivação, o interesse, a autoestima, a atenção, a inteligência e a criatividade. Tais práticas na opinião das autoras promovem, ainda, entretenimento, informação, aprendizado e o desejo de continuar a viver, mesmo para aqueles sujeitos que se encontram com uma patologia grave, muitas vezes em situação de desengano por parte das equipes de saúde.

Conforme a literatura pesquisada percebe-se que o Pedagogo Hospitalar deve desenvolver habilidades para exercer suas atividades, refletindo sobre suas ações pedagógicas de forma a oferecer uma atuação que atenda as necessidades de cada criança hospitalizada.

2.1 A Importância da Literatura Infantil para Crianças Hospitalizadas

O trabalho com a leitura e literatura infantil vem sendo realizado nas instituições hospitalares e espaços que atendem crianças em tratamento de saúde por contadores de histórias, professores, associações não governamentais, voluntários, artistas e estudantes que realizam projetos nesses locais. Os professores que atuam nos hospitais podem inserir o trabalho com a leitura e literatura infantil como uma possibilidade de discussões das vivências das crianças nos hospitais e enfrentamento das doenças.

De fato a literatura infantil é considerada por muitos autores como uma forma da criança ter acesso ao mundo da ficção, da poesia, arte e imaginação. Os estudos têm apontado as ações transformadoras que a literatura faz na vida do ser humano.

Segundo Bettelhein (1980) os contos de fada divertem as crianças, esclarece situações para elas mesmas e favorece o desenvolvimento da personalidade humana. Para o autor eles ainda são repletos de significados psicológicos que promovem respostas conscientes e inconscientes na psique da criança.

Zilbermann (1987) acredita que a literatura possibilita ao leitor o reconhecimento da realidade da organização social que o cerca e o acesso ao mundo do imaginário e da fantasia.

Como se percebe a leitura e literatura infantil pode fazer bem ao ser humano e dessa forma vem sendo inserida nos hospitais do Brasil, ganhando um espaço importante na recuperação de crianças e adolescentes hospitalizados. A esse respeito Matos e

Paula (2011) constataram em um estudo conduzido com crianças hospitalizadas que as histórias infantis podem ser usadas como um recurso pedagógico no processo de ensino e aprendizagem e no currículo a ser utilizado pelas professoras com crianças e adolescentes. Para as autoras as histórias enriquecem o imaginário infantil, a criatividade e ajudam a promover o gosto pela leitura e até mesmo, discussão, problematização e busca de estratégias para enfrentamento de problemas.

3 | DESENVOLVIMENTO

A partir da literatura pesquisada e das reflexões a respeito da atuação do pedagogo no contexto hospitalar, será apresentado um projeto de literatura infantil a ser desenvolvido com crianças na faixa etária de 6 a 10 anos que se encontram hospitalizadas. As atividades serão voltadas à leitura e contação de histórias, por considerar que estas se relacionam com a área de linguagem do currículo escolar e podem favorecer a ampliação da visão de mundo, enriquecimento do vocabulário, incentivar a leitura, possibilitar o exercício da fantasia e da imaginação melhorando também a escrita, pois a leitura promove intenso contato com a palavra escrita.

Cabe acrescentar que o educador trabalhará a leitura de forma significativa de acordo com os pressupostos teóricos de Mustifaga e Goettms (2008). Os autores salientaram que para tornar a leitura significativa, o professor precisa mostrar aos alunos como ocorre essa formação de sentidos, mediar as interpretações, mostrando as entrelinhas, os subentendidos, as ideologias, contextualizando os textos, e com o passar do tempo, reduzir a mediação, a fim de que os alunos desenvolvam essa capacidade de interpretar cada vez de forma mais autônoma.

O quadro a seguir apresenta o projeto de literatura infantil que será desenvolvido junto às crianças no contexto hospitalar.

	Proposta
Tema	Projeto de literatura infantil junto a crianças hospitalizadas
Justificativa	Devido a importância da leitura e literatura para favorecer o processo de alfabetização e letramento bem como auxiliar na recuperação e bem estar das crianças hospitalizadas será apresentado um projeto de literatura para crianças na faixa etária de 6 a 10 anos que se encontram internadas.
Objetivo geral	Promover vivências educativas às crianças hospitalizadas e assim contribuir com o seu processo de desenvolvimento e construção do conhecimento.
Objetivos específicos	Promover atividades que possibilitem o contato das crianças com a literatura infantil, estimulando a oralidade, desenvolvendo a capacidade de imaginação, a criatividade e a percepção auditiva a fim de despertar nas crianças o gosto pela leitura e escrita.

Metodologia	O trabalho será dividido em cinco etapas. Na primeira etapa, as crianças serão recebidas, acontecerá o momento lúdico com músicas e apresentação do cenário. Na segunda etapa será apresentada a obra. Na terceira etapa será o momento de leitura da obra. Na quarta etapa as crianças serão convidadas a refletirem sobre a obra, oralmente, por escrito ou mediante expressão artística.
Recursos didáticos	Os recursos utilizados serão: livros, músicas, montagens de painéis, fantoches, dramatizações, cenários.
Avaliação	Será realizada ao final de cada sessão por meio de observação do envolvimento e atuação dos participantes nas atividades e análise das produções de desenho e escrita.
Referências	<p>ALVES, Rubem. A operação de Lili. 1ª edição. Paulinas Editora, 1987.</p> <p>BELLI, Roberto; MARQUES, Cristina. Branca de Neve. Blumenau, SC: Todolivro Editora, 2012.</p> <p>_____. Chapeuzinho Vermelho. Blumenau, SC: Todolivro Editora, 2012.</p> <p>_____. Os Três Porquinhos. Blumenau, SC: Todolivro Editora, 2012</p> <p>_____. Pinóquio. Blumenau, SC: Todolivro Editora, 2012.</p> <p>BUDAG, Elenir Roders; FRANÇA, Elvis Paulo. A literatura como elemento desencadeador da aprendizagem de estudantes hospitalizados. 2015. Disponível em: < https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/19701_10110.pdf> Acesso em 28. Fev. 2020</p> <p>JANDL, Ernest. Eram cinco. 1ª edição. Cosac Naify Editora, 2004.</p> <p>MCGRATH, Tom. Quando você está doente ou internado. 1ª edição. Paulus Editora, 2004.</p>

Quadro 1- Projeto de literatura infantil junto a crianças hospitalizadas

Fonte: Elaboração do próprio autor

Será planejada uma série de atividades visando favorecer o processo de alfabetização e letramento, que também exercem uma função muito importante na constituição do ser humano e, principalmente nas pessoas em processo de recuperação da saúde. Os pais e familiares também serão convidados a participar das atividades tendo em vista que a esses compete também o dever de promover condições para que as crianças e adolescentes tenham interesse e desejo de participar de momentos literários e de letramento fora da escola, ampliando cada vez mais o seus conhecimentos e sua formação integral.

Inicialmente serão selecionados os contos clássicos infantis: “Branca de Neve e os Sete Anões”, “Chapeuzinho Vermelho”, “Os Três Porquinhos” e “Pinóquio”. Posteriormente será apresentado alguns livros que abordam o tema ambiente hospitalar, trazendo uma mensagem de reflexão e conforto sobre o momento da hospitalização, tais como: “A operação de Lili”, “Eram Cinco”, “Quando você está doente ou internado”. O livro “A operação de Lili” conta a história de uma elefantinha que precisava fazer uma cirurgia para tirar seu amigo sapo da sua trompa. Lili estava com medo, mas a Fada da Floresta ajudou-a a superá-los. “Eram cinco” conta a história de cinco brinquedos que estão doentes, pois apareceram defeitos e estão na sala de espera de um hospital. O livro mostra que não há mistério em ir ao médico, de uma forma divertida e educativa comenta o assunto medo. “Quando você está doente ou internado” aborda como a criança doente pode se divertir,

ficar conectadas com a família e amigos e ajudarem a si próprias a sarar.

A forma de conduzir o projeto ocorrerá por meio de divisão das crianças em faixa etária e também em áreas de interesse. A seguir será descrito os procedimentos metodológicos adotados durante o conto de histórias/leitura.

1ª etapa - Preparando a recepção: A recepção terá um fundo musical, cenário, com fantoches e a contadora caracterizada de acordo com um dos personagens da história.

2ª etapa - Iniciação: Será apresentada a obra, explorando capa, autoria, projeto gráfico, ano e local de publicação. Nesse momento os ouvintes serão instigados a respeito da temática da obra.

3ª etapa- Contação da história: Será o momento da leitura da obra imitando, quando possível, a voz, o som e ação dos diferentes personagens. Este momento também poderá ser dialogado, ou seja, dirigindo questionamentos aos ouvintes para emitirem opiniões sobre os próximos acontecimentos, ou realizando um levantamento de hipóteses sobre a possível sequência da história ou sobre possíveis atitudes dos personagens.

4ª etapa – Expressão oral e/ou escrita: O ouvinte será convidado a refletir sobre a obra, oralmente, por escrito ou mediante expressão artística.

Ao final de cada sessão será realizada a avaliação do tema proposto por meio de análise das produções; bem como durante a sessão observando o envolvimento e atuação dos participantes nas atividades.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

As histórias infantis, os contos e as fábulas são recursos que possibilitam trabalhar a sensibilização das crianças com a intenção de conseguir mudança de atitudes comportamentais. Por meio do trabalho com contos é possível explorar a literatura infantil desenvolvendo nos alunos noções de valores e incentivo a leitura, bem como o hábito de ouvir com atenção histórias, sabendo reconta-las com coerência e coesão.

Por meio dos autores pesquisados nesse estudo é possível perceber que a literatura ao ser adotada de forma adequada nos ambientes hospitalares pode ser uma grande aliada no processo de ensino e aprendizagem das crianças, enriquecendo a criatividade e o imaginário e até mesmo ser um elemento de continuidade do processo de escolarização dessas crianças.

Além disso, a literatura infantil nos hospitais reconstitui um espaço de vitalidade, de preservação e de desenvolvimento psíquico da criança. A leitura dos livros possibilita também momentos de aproximação da criança hospitalizada com seus familiares e com outros educandos, promovendo estímulos para o processo de cura. Dessa forma poderá amenizar as tensões causadas por procedimentos dolorosos e o cotidiano exaustivo, trazendo alívio e descontração para as crianças.

Como se percebe a leitura e o conto de histórias em momentos de hospitalização

podem contribuir para além da consolidação do processo de alfabetização e letramento, possibilitando às crianças refletirem sobre valores e desafiando-as a revelarem suas potencialidades criativas.

Cabe ao educador ser o mediador nesse processo, incentivando a criança a gostar da literatura, proporcionando um ambiente prazeroso que estimule a imaginação e criatividade, permitindo às crianças novas descobertas, fortalecendo assim suas potencialidades e possibilitando a aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **A operação de Lili**. 1ª edição. Paulinas Editora, 1987.

BELLI, Roberto; MARQUES, Cristina. **Branca de Neve**. Blumenau, SC: Todolivro Editora, 2012.

_____. **Chapeuzinho Vermelho**. Blumenau, SC: Todolivro Editora, 2012.

_____. **Os Três Porquinhos**. Blumenau, SC: Todolivro Editora, 2012.

_____. **Pinóquio**. Blumenau, SC: Todolivro Editora, 2012.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2020.

BUDAG, Elenir Roders; FRANÇA, Elvis Paulo. **A literatura como elemento desencadeador da aprendizagem de estudantes hospitalizados**. 2015. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/19701_10110.pdf> Acesso em 28. Fev. 2020

CECCIM, Ricardo Burg. Classe Hospitalar: encontros de educação e da saúde no ambiente hospitalar. **Revista Pedagógica Pedagógica**, Porto Alegre, v.3,n.10,p.41-44, ago./out.1999.

CHACON, Miguel Cláudio Moriel; MARIN, Maria José Sanches (Org.). **Educação e saúde de grupos especiais**. Marília: Oficina Universitária, 2012.

DE PAULA, Ercília Angeli Teixeira; DAVINA, Lilian Garcia Tait. **Nuances: estudos sobre Educação**. Presidente Prudente, v. 29, n. 3, p. 95-107, set./dez. 2018.

JANDL, Ernest. **Eram cinco**. 1ª edição. Cosac Naify Editora, 2004.

MCGRATH, Tom. **Quando você está doente ou internado**. 1ª edição. Paulus Editora, 2004.

MATOS, Layla Patrícia Klug; PAULA, Ercília Maria Angeli Teixeira de. **O papel da literatura infantil para crianças e adolescentes hospitalizados no enfrentamento dos medos infantis**. 2011. Disponível em: <https://educere.bru.com.br/cd2011/pdf/5380_3364.pdf> Acesso em 28.fev.2020.

MUSTIFAGA, M.B.; GOETTMS, J. **Leitura significativa**- prática em todas as disciplinas do currículo escolar. 2008. Disponível em: <<https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/visaoglobal/article/view/502/244>> Acesso em 28.fev. 2020.

SILVA, Neiton da; ANDRADE, Elane Silva de (Org.). **Pedagogia hospitalar**: fundamentos e práticas de humanização e cuidado. Cruz das Almas/BA: UFRB, 2013.

SIMANCA, José Luis Gonzáles; LORENTE, Aquilino Polaino. **Pedagogia Hospitalar - Atividade educativa em ambientes clínicos**. Madrid: Narcea, 1990.

SOUSA, Alanne Cruz; TELES, Damares Araújo; SOARES, Maria Perpétua do Socorro Beserra. **Pedagogia Hospitalar: a relevância da atuação do pedagogo**. 2017. Disponível em: <<http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/educacaomancipacao/article/view/7725>> Acesso em 28.fev.2020.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 1987.

CAPÍTULO 6

AS PRÁTICAS ALIMENTARES DOS BEBÊS NA CRECHE: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Data de aceite: 01/10/2020

Data de submissão: 21/07/2020

Deise Bruna Massena Leite

Universidade Federal de Minas Gerais -
Faculdade de Educação
Belo Horizonte – Minas Gerais
<http://lattes.cnpq.br/8316701560017791>

RESUMO: Este texto advém de uma pesquisa de mestrado, situada na Linha de Pesquisa Infância e Educação Infantil, do Programa de Pós Graduação Em Educação da Faculdade de Educação (FAE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). O objetivo desta pesquisa é compreender como ocorrem as práticas de alimentação dos bebês entre um e dois anos de idade em uma turma de uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) em Belo Horizonte. A pesquisa de abordagem qualitativa foi realizada com observação participante, registros escritos e fotográficos e entrevistas semi-estruturadas com professoras, auxiliares e coordenação pedagógica. Os estudos sobre a temática da alimentação dos bebês na creche tem sido mais recorrentes em áreas da saúde como: Medicina, Nutrição e Psicologia. Contudo, a escola de educação infantil compartilha com as famílias a responsabilidade pela alimentação de bebês e crianças pequenas e por isso é relevante que a temática seja também estudada pela âmbito da Educação. O Referencial teórico baseado nos estudos da Infância e Educação, possibilitam ampliar a reflexão da temática para além da

compreensão da prática alimentar infantil como um mero ato de nutrição e promoção da saúde mas também tendo em vista a dimensão educativa dessa prática social que envolve ações indissociadas de cuidado e educação. Ficou evidente durante as observações das práticas alimentares da turma pesquisada, que a organização dos tempos influenciam diretamente as experiências dos bebês durante a alimentação, pois os tempos estabelecidos para a alimentação geralmente são apressados e tendem a desfavorecer tais experiências em toda a sua dimensão educativa. Apesar disso, no que diz respeito a participação dos bebês durante a alimentação, foi perceptível a agência deles, que participaram de maneira ativa das suas refeições, exercitando o desenvolvimento da autonomia, criando estratégias para comer e interagir no espaço coletivo de educação.

PALAVRAS-CHAVE: Bebês. Cuidado. Educação. Alimentação. Creche.

BABY'S FOOD PRACTICES IN THE NURSERY SCHOOL: SOME CONSIDERATIONS

ABSTRACT: This text comes from a master's research, located in the Childhood and Early Childhood Research Line, of the Postgraduate Course in Education at the Faculty of Education (FAE) of the Federal University of Minas Gerais (UFMG). The objective of this research is to understand how the feeding practices of babies between one and two years of age occur in a class at a Municipal School of Early Childhood Education (EMEI) in Belo Horizonte. The research with a qualitative approach was carried out with

participant observation, written and photographic records and semi-structured interviews with teachers, assistants and pedagogical coordination. Studies on the theme of infant feeding at daycare have been more frequent in health areas such as: Medicine, Nutrition and Psychology. However, the early childhood education school shares the responsibility for feeding babies and young children with families and, therefore, it is relevant that the theme is also studied within the scope of Education. The theoretical framework based on the studies of Childhood and Education, makes it possible to expand the reflection of the theme beyond the understanding of infant feeding practice as a mere act of nutrition and health promotion but also in view of the educational dimension of this social practice that involves inseparable actions care and education. It was evident during the observations of the dietary practices of the researched class, that the organization of times directly influences the babies' experiences during feeding, since the times established for feeding are usually rushed and tend to disadvantage these experiences throughout their educational dimension. Despite this, with regard to the participation of babies during feeding, their agency was noticeable, who actively participated in their meals, exercising the development of autonomy, creating strategies to eat and interact in the collective space of education.

KEYWORDS: Babies. Care. Education. Food. Nursery.

A hora de alimentar-se está longe de ser uma pausa na aprendizagem dos bebês. Ao contrário, além de ser uma prática central na rotina com bebês e crianças também é uma importante situação de aprendizagens, pois além do aspecto nutricional do corpo também envolve aspectos sociais, afetivos, cognitivos e motores. Nessa situação, podemos evidenciar a inseparabilidade das ações de educação e cuidado. (Barbosa, 2010)

Dar de comer aos pequenos em instituições cujos cuidados são compartilhados com as famílias é um desafio. Quais alimentos oferecer para bebês e crianças pequenas, quem deve alimentá-los? como os sólidos devem ser introduzidos na rotina alimentar? quais utensílios são os mais adequados para que eles manuseiem os alimentos? Todas essas questões parecem ser simples, mas fazem parte do cotidiano e muitas vezes são motivo de preocupação de adultos que convivem, cuidam e educam os bem pequeninos. Além disso, é importante refletir também o que aprendem os bebês durante as práticas alimentares, pois além do objetivo de assegurar a promoção de saúde e bem estar, que outros aspectos estão presentes nas práticas de alimentação dos bebês na creche?

Ao mastigar um pedaço de fruta, deliciar um caldinho de feijão ou beber um copo de suco, bebês e crianças adquirem muito mais do que vitaminas e sais minerais para suprir o corpo. Um corpo bem alimentado é também um corpo tratado com respeito, atenção e cuidado. Cada alimento saboreado pelos bebês e crianças, especialmente na etapa da Introdução da Alimentação Complementar (AC) ¹são pedacinhos do mundo, do desconhecido que a criança ingere e incorpora ao seu organismo, a cada mastigada são desvendados os mistérios da alimentação, dos sabores, aromas e texturas da comida

¹ Segundo a OMS e UNICEF, em 1980, a alimentação complementar é um processo pelo quais outros alimentos são introduzidos gradualmente na dieta da criança, primeiro para complementar o leite e progressivamente para substituí-lo e adaptar a criança à alimentação do adulto.

(Lebreton,2016). Além disso, é um ato cultural, momento de descobrir-se no mundo, interagir com os outros e desfrutar de um momento com os companheiros (DaMatta,1989; Leonardo,2009; Barbosa, 2010; Maranhão,2000).

O levantamento bibliográfico sobre “Alimentação na creche” realizado no Banco de Teses e Dissertações da Capes, Scielo, Google Acadêmico e Biblioteca da Universidade Federal de Minas Gerais, em 2018 revelou que a temática é ainda escassa no campo da Educação e apresenta maior recorrência em áreas de conhecimento como as da Medicina, Enfermagem, Nutrição, Assistência Social e Psicologia.

Percebe-se que na maioria das publicações sobre esse assunto na área da saúde as orientações são direcionadas as famílias, mas cabe ressaltar que a escola de Educação Infantil compartilha com a família essa responsabilidade pela introdução da alimentação complementar dos bebês e crianças bem pequenas. Por isso, é necessário que o campo da educação esteja informado e atento às recomendações sobre a alimentação complementar possibilitando reflexões que inspirem ações pedagógicas que favoreçam a qualidade das práticas alimentares de bebês e crianças em espaços coletivos de educação. De forma a promover processos de desenvolvimento da autonomia das crianças estimulando-as a realizarem escolhas, provar diversos alimentos, refletirem sobre desejos e saciedades, transformando o momento das refeições em privilegiado espaço de experiências alimentares ricas de relações sociais e aprendizagens.

Tendo isso em vista, cabe ressaltar a orientação do documento da Secretaria da Educação Básica do Ministério da Educação, no Relatório sobre as práticas cotidianas na Educação Infantil (BRASIL, 2009c) sobre a importância de aproximar as áreas da educação e da saúde com vistas a favorecer o bom desenvolvimento dos bebês e crianças pequenas em instituições de educação coletiva.

Para realizar as atividades relacionadas à vida das crianças pequenas em consonância com as propostas pedagógicas é preciso que os professores em suas formações discutam com outros profissionais e estudem temas relativos à saúde, à higiene, à psicologia, à nutrição, além de noções básicas sobre segurança, primeiros socorros, higiene e saúde bucal. Os profissionais especialistas em saúde detêm uma parcela do conhecimento sobre temas de suas áreas de atuação, os professores os têm sobre a educação, o cuidado e a organização da vida coletiva em espaços públicos. É a composição desses saberes que permitirá a construção de um novo conhecimento enraizado nos diferentes contextos. (BRASIL, 2009c, p. 95)

Apesar de ser menos explorado na área educacional a importância desse tema também tem sido reconhecida por pesquisadores do campo da Educação, sobretudo no que tange aos aspectos da indissociabilidade dos atos de cuidado e educação durante as práticas educativas na instituição de educação infantil. É o que nos apontam os estudos de Maranhão (2000); Kuhlmann (2000); Cerisara (1999); Barbosa (2009-2010); Montenegro (2001); Guimarães (2009); Coutinho (2002); (Dumont-Pena (2015); Silva (2016); Lessa

(2011;2019); e os documentos do MEC e CNE “Parecer n. 20/2009- Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil” (BRASIL,2009b) e o “Relatório de Práticas Cotidianas na Educação Infantil – Bases para a reflexão sobre as Orientações Curriculares/2009” (BRASIL, 2009c) incluídos no referencial por se tratarem de norteadores que compõem fundamentos e concepções para a Educação Infantil.

Em documento publicado pelo Ministério da Educação, Barbosa (2010) aponta a importância dos momentos de alimentação em um contexto coletivo de educação, pontuando que ele não se restringe a apenas o suprimento de uma necessidade fisiológica. É uma prática cultural, com seus simbolismos que abrangem desde as escolhas dos alimentos, a organização do ambiente, o uso de determinados artefatos, ritual de início e final da refeição. Além disso, alimentar-se é uma aprendizagem importante para a pequena infância pois envolve aspectos sociais, motores e fonoarticulatórios e uma oportunidade de socialização e vida coletiva. Aos poucos a dependência dos bebês e crianças pequenas nas situações de alimentação vai diminuindo e vai dando lugar a alimentação “com” as crianças. É um processo em que fica ainda mais evidente a inseparabilidade entre educação e cuidado.

Nesse sentido, Barbosa (2010) aponta que a escola de educação infantil é um espaço educacional que tem o importante papel de compartilhar, de forma indissociável, a educação e o cuidado das crianças pequenas com suas famílias. Tal característica é essencial desse tipo de instituição e a distingue de outros tipos de estabelecimentos e níveis educacionais. Essa oferta de um serviço educacional de qualidade, além de afirmar uma compreensão da educação dos bebês, também consolida o compromisso de possibilitar a todas as crianças viverem experiências de infância comprometida com a aprendizagem gerada pela ludicidade. “Nesse espaço, os bebês aprendem observando, tocando, experimentando, narrando, perguntando, e construindo ações e sentidos sobre a natureza e a sociedade, recriando, desse modo, a cultura”. (BARBOSA, 2010. p. 3).

A ação pedagógica realizada com um grupo de bebês ou crianças bem pequenas, expressa as concepções dos adultos sobre o “ser criança”. É, partindo, a partir daquilo que se declara sobre esse sujeito (criança) que a prática pedagógica será elaborada. As concepções sobre infância que vem se consolidando na área da Educação Infantil sobretudo na Sociologia da Infância (SARMENTO, 2008), afirmam o papel das crianças na sociedade como de um ser capaz, sujeitos da história e de direitos, construtores de cultura. Nesse sentido, crianças e adultos igualmente são participantes ativos na construção social e na reprodução interpretativa de suas culturas compartilhadas. Compreende-se que a criança é um ser histórico e social, ativo e receptivo, cognitivo, afetivo e emocional, inserido numa cultura e numa sociedade. Cabe pontuar que as infâncias são variadas e por isso o trabalho docente deve levar em consideração as peculiaridades de cada grupo de crianças e de cada criança para as quais o processo educativo está sendo elaborado.

Este ponto de vista diferencia-se das teorias tradicionais que entendiam a criança como um mero consumidor da cultura estabelecida pelos adultos, seres incapazes,

dependentes, um vir a ser. Por conseguinte, torna-se necessário rever o panorama das práticas educativas com bebês e crianças bem pequenas, com o intuito de garantir o acesso à educação e à qualidade desse atendimento desde a mais tenra idade. Para isso, é necessário compreender crianças como seres capazes de aprender e de se relacionar o que deve incluir também os bebês, levando em consideração suas curiosidades, suas capacidades, sua criatividade.

Nesse sentido cabe ressaltar as especificidades dos bebês, sendo aqui considerados de acordo com Barbosa (2010), os indivíduos desde o nascimento até os 18 meses de idade, pois na nossa cultura podemos identificar na capacidades de andar, falar, comunicar (também por gestos) sinais de fim do período em que chamamos a criança de bebê e após essa idade a autora nos sugere que sejam denominadas crianças pequenas ou pequeninhas (BARBOSA, 2010, p.02).

Um aspecto central das discussões sobre a educação dos bebês se refere ao papel do adulto que acompanha o desenvolvimento de um grupo de bebês e crianças pequenas, pois apesar de reconhecer a capacidade dos bebês e das crianças ressaltamos que bebês têm especificidades que precisam ser consideradas. A sua maior vulnerabilidade e dependência das ações dos adultos que interagem com elas no cotidiano, especialmente no que diz respeito às ações de cuidado e proteção tendo em vista a sua segurança no ambiente coletivo é um elemento que deve orientar as ações institucionais e das professoras nas instituições de Educação Infantil. Sendo assim, o bebê e criança pequena são ao mesmo tempo, capazes e dependentes para a sua sobrevivência e para a sua inserção na cultura.

O professor não pode pensar ou movimentar-se pela criança, mas pode sustentar, favorecer ou conter as ações e as experiências de cada uma no coletivo. Sustentar significa manter o equilíbrio, nutrir, proteger, garantir e fornecer os meios necessários para a realização e continuação de uma atividade, apontar firmemente os limites necessários a cada interação e realização das crianças. Apoiar o que ela pode realizar com seu corpo, promovendo a abertura necessária para a pluralidade de experiências que as crianças podem saborear. Nesse sentido, ao adulto cabe a responsabilidade de comprometer-se com o acompanhamento da criança sabendo que a educação para e na autonomia não supõe uma independência gerada pela ausência de atenção e contenção do adulto. Pelo contrário, é ao pensar e realizar algo junto ao professor, na confiança e na cooperação mútua, que as crianças aprendem a organizar suas experiências e orientar suas atitudes no coletivo. (BRASIL,. 2009c, p. 108-109).

No que se refere aos documentos orientadores para a alimentação infantil, a Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP), em documento oficial de 2017, apresenta várias formas de oferecer os alimentos aos bebês. A mais difundida como é a Alimentação Complementar com colher, que consiste em oferecer os alimentos amassados em forma de “papa” em que o adulto realiza o ato de alimentar a criança. Além disso, também apresenta outros dois métodos novos que estão se difundindo em todo o mundo através principalmente

da internet e se tornando cada vez mais populares. São eles: o método Baby-Led Weaning (BLW) que significa Desmame Guiado Pelo Bebê e o Baby-Led Introduction to Solids (BLISS), cujo significado é Introdução aos Sólidos Guiada pelo Bebê. Estes dois métodos defendem que a oferta de alimentos para os bebês deve ser feita através de pedaços, tiras ou bastões, de modo que o próprio bebê possa comer os alimentos oferecidos de acordo com o seu conhecimento e reconhecimento, ritmo e apetite.

Entretanto, o mais importante destacado no documento da SBP (2017), não é o método em si que será escolhido para a refeição, a ideia central em comum é a importância dos responsáveis pela introdução alimentar complementar dos bebês levarem em consideração a capacidade das crianças participarem ativamente desse processo, e encorajar esses adultos a confiarem na capacidade nata das crianças de se auto alimentarem e a respeitar a individualidade e o ritmo de cada criança. Considera-se que no momento da refeição, o bebê pode receber os alimentos amassados oferecidos na colher, mas também deve experimentar com as próprias mãos, explorando as diferentes texturas dos alimentos estimulando seu aprendizado sensorio motor. Por isso, é importante oportunizar e incentivar a interação dos bebês com os alimentos, identificando e respeitando os sinais de fome e saciedade assim como o ritmo de cada um durante a alimentação.

Podemos concluir até o momento, que alimentação em um contexto coletivo de educação é uma prática cultural, com seus simbolismos que abrangem desde as escolhas dos alimentos, a organização do ambiente, o uso de determinados artefatos, ritual de início e final da refeição. Além disso, alimentar-se é uma aprendizagem importante para a pequena infância e uma oportunidade de socialização e vida coletiva.

Contudo, ficou evidente também que os tempos institucionais para a refeição dos bebês muitas vezes não privilegiam essas experiências com o ato de alimentar-se em toda a sua dimensão educativa. Por exemplo, diversas vezes as professoras precisaram ajudar as crianças dando a alimentação na boca com o objetivo de acelerar o ritmo da alimentação para não exceder o horário determinado pela instituição, pois o refeitório tem horários estipulados para cada turma e os bebês apesar de conseguirem alimentarem-se sozinhos muitas vezes fazem isso mais lentamente do que o tempo definido pela instituição para a alimentação. Desse modo, geralmente esses momentos tendem a ser vividos de forma apressada e disciplinadora das crianças. Dessa forma, as experiências - sensoriais, expressivas, corporais, sociais, culturais- dos bebês que promovem o conhecimento de si e do mundo previstas para a Educação Infantil nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2009) e na atual Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil (2019) acabam sendo restringidas.

Apesar disso, os bebês da turma investigada tiveram a oportunidade de experimentar com as próprias mãos, explorando as diferentes texturas dos alimentos, foram considerados como sujeitos capazes e ativos no processo de alimentação na creche. Isso se evidenciou em eventos observados em que os bebês alimentaram-se na maioria das vezes de forma

independente, participando em alguma medida colocando os babadores, realizando a refeição segurando os próprios pratos, talheres, canecas e copos de água, descansando a própria banana, retirando sementes das frutas, esfriando os alimentos, entregando os pratos para as professoras no término da refeição. Além disso, eles participam comendo, ou então se negando a comer, manifestando suas preferências sendo seletivos quanto aos alimentos, e criando estratégias para comer no espaço coletivo: pedindo repetição da refeição, sinalizando caso não queiram a comida oferecida, cuspiendo o que não gostam, separando os alimentos com os dedos, comendo do prato do colega quando o seu acaba, aproximando a boca devagar para experimentar a temperatura da comida, levantando o prato para comer o restinho no canto do prato, retirando a casca da maçã, explorando e experimentando as texturas dos alimentos novos, etc... Tais situações evidenciam a agência dos bebês no cotidiano de espaços coletivos de educação. Através de gestos, choros e estratégias de alimentação individuais manifestam suas singularidades e suas capacidades, mostram que não são apenas conduzidos passivamente nas práticas alimentares mas sobretudo participam de modo ativo e criativo. Ao comer na escola os bebês não apenas estão nutrindo o seu corpo mas estão explorando o mundo material e cultural. Eles experimentam, expressam e compartilham sensações, ideias, conhecimentos e cuidados.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, M. C. S. **As especificidades da ação pedagógica com os bebês**. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7154-2-2-artigo-mec-acaopedagogica-bebes-m-carmem/file> Acesso em: 24 de agosto de 2017.

BARBOSA, M. C. S. e FOCHI, P. Os bebês no Berçário: Ideias chave In: FLORES, M. L. R. e ALBUQUERQUE, S. S. de. (Org.) **Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul: perspectivas político e pedagógicas**. – Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015.

BRASIL. Conselho Nacional e Educação. RESOLUÇÃO Nº 5, DE 17 DE DEZEMBRO DE 2009. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. 2009a Disponível em: http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf Acesso em: 24 de junho de 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base**. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 07 abr. 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer n. 20/2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. 2009b Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=3748-parecer-dcnei-nov-2009&category_slug=fevereiro-2010-pdf&Itemid=30192 Acesso em: Setembro de 2018

BRASIL. **Práticas Cotidianas na Educação Infantil – Bases para Reflexão sobre as Orientações Curriculares**. Projeto de Cooperação Técnica MEC / Universidade Federal do Rio Grande do Sul para Construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil. Brasília, MEC/Secretaria de Educação Básica/ UFRGS, 2009c.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Guia alimentar para crianças menores de dois anos / Secretaria de Políticas de Saúde, Organização Pan Americana da Saúde.** – Brasília: Ministério da Saúde, 2002. Disponível em: <http://www.redeblh.fiocruz.br/media/guiaaliment.pdf> Acesso em: 1 de julho de 2017.

BRASIL. Sociedade Brasileira de Pediatria. **Guia Prático de Atualização Departamento Científico de Nutrologia: A Alimentação Complementar e o Método BLW (Baby-Led Weaning) N° 3**, Maio, 2017. Disponível em: <http://pediatriadescomplicada.com.br/wpcontent/uploads/2017/05/Nutrologia-AlimCompl-Metodo-BLW.pdf> Acesso em: 1 de julho de 2017.

CERISARA, A. B. **Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil?** Perspectiva, Florianópolis, v. 17, n. esp., p. 11-21, jul./dez. 1999. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/10539/10082>. Acesso em: 20 jun. 2018.

COUTINHO, Ângela Maria Scalabrin. **As crianças no interior da creche: a educação e o cuidado nos momentos de sono, higiene e alimentação.** 2002. 163 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Departamento de Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002. Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/~nee0a6/angela.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2018.

DaMATTA, ROBERTO. **O QUE FAZ O BRASIL, BRASIL?** Rio de Janeiro, Rocco, 1989, 125 páginas

DUMONT-PENA, Érica. **Cuidar: relações sociais, técnicas e sentidos no contexto da Educação Infantil.** Tese (Doutorado em educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

GUIMARÃES, Daniela de Oliveira. **Relações entre crianças e adultos no berçário de uma creche pública na cidade do Rio de Janeiro : técnicas corporais, responsividade, cuidado** / Daniela de Oliveira Guimarães ; orientadora: Sonia Kramer. – 2008. 222 f. : il. ; 30 cm Tese (Doutorado em Educação)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

KUHLMANN JR., Moysés. “Histórias da Educação Infantil brasileira”. Revista Brasileira de Educação, v. 14, pp. 5-18, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a02> Acesso em: Maio de 2018

LE BRETON, D. **Antropologia dos Sentidos.** Tradução Francisco. Morás. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

LEONARDO, Maria. **ANTROPOLOGIA DA ALIMENTAÇÃO ANTROPOS** – Revista de Antropologia – Volume 3, Ano 2, Dezembro de 2009 – ISSN 1982-1050

LESSA, Juliana Schumacker. **O espaço alimentar e seu papel na socialização da infância: o caso de uma creche pública.** Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2011 Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/95440>

LESSA, Juliana Schumacker. **Infância, educação e processos geracionais: um estudo das relações e práticas do comer das crianças em um contexto público de Educação Infantil** Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2019 Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/204410> Acesso em: fevereiro de 2019

MARANHÃO DG. **O cuidado como elo entre saúde e educação**. Cad Pesqui.2000;(111):115-33. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/632> Acesso em: Setembro de 2018

MARANHÃO, DG. **O cuidado de si e do outro**. *Educação*, São Paulo, v. 2, p. 14-29, 2011.

MONTENEGRO, Thereza. **O cuidado e a formação moral na educação infantil**. São Paulo: EDUC, 2001

OLIVEIRA, Z. de M. R. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, Isabel de Oliveira e. **“A educação infantil no Brasil”**. *Pensar a Educação em Revista*, v. 2, pp. 3-33, 2016. Disponível em: <http://pensaraeducacaoemrevista.com.br/2017/03/29/educacao-infantil/> Acesso em: Outubro de 2016

A ESCOLA E O PROFESSOR: COMO TRATAR O TEMA DA OBESIDADE INFANTIL?

Data de aceite: 01/10/2020

Data de submissão: 07/08/2020

Priscila de Lima Gomes

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia Goiano
Goiânia – Goiás
<http://lattes.cnpq.br/1919434378618417>

Willian Rayner Lima

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia Goiano
Brasília – DF
<http://lattes.cnpq.br/8676521528420604>

Léia Adriana da Silva Santiago

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia Goiano
Posse – Goiás
<http://lattes.cnpq.br/3763464815080030>

RESUMO: A presente pesquisa tem como foco a Obesidade Infantil, uma doença crônica que tem acometido quantidade expressiva de crianças e adolescentes ao redor do mundo. Trata-se de um tema de saúde pública altamente relevante e que tem desencadeado muitas situações de *bullying*. Excetuando as causas genéticas, problemas hormonais e fisiológicos, normalmente a obesidade decorre da má alimentação e do sedentarismo. A junção desses fatores concorre para a formação de uma juventude com sobrepeso, a qual vem sendo sofrendo com o preconceito em razão da obesidade, sobretudo no ambiente escolar.

Neste estudo, tenciona-se identificar de que forma o professor de Ciências Naturais, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, pode contribuir para amenizar ou erradicar o preconceito em razão da obesidade infantil dentro da escola. Com o objetivo de responder a essa e a outras indagações, optamos por realizar um estudo de caso, a partir de uma abordagem qualitativa. Os instrumentos de obtenção dos dados foram observação e entrevistas com duas professoras e com uma criança obesa, sujeitos que convivem na mesma instituição de ensino. As análises dos dados nos levaram a concluir que o professor de Ciências Naturais, ao trabalhar o Bloco Temático “Corpo Humano e Saúde”, dos Parâmetros Curriculares Nacionais – Ciências Naturais, possui maior possibilidade de abordar em sala de aula o tema hábitos alimentares. O professor que percebe o preconceito que a criança obesa sofre e busca trabalhar os conteúdos curriculares contextualizando a temática da obesidade infantil é capaz de proporcionar maior reflexão aos jovens, seja quanto aos hábitos alimentares saudáveis, seja quanto ao preconceito relacionado ao sobrepeso dos jovens. Assim, esse professor estará contribuindo significativamente para a promoção de convívio mais harmonioso, tanto pela conscientização dos alunos quanto à seriedade da questão, possibilitando a redução do *bullying* a ela relacionado, quanto pelo desenvolvimento emocional e intelectual da criança obesa.

PALAVRAS-CHAVE: Obesidade Infantil; Preconceito; Professor; Escola.

THE SCHOOL AND THE TEACHER: HOW TO TREAT THE TOPIC OF CHILDHOOD OBESITY?

ABSTRACT: This research focuses on childhood obesity, a chronic disease that has afflicted many children around the world. It is a highly relevant issue, since childhood obesity has also triggered many victims of bullying as a result of prejudice. Except for genetic causes, hormonal and physiological problems, obesity usually results from poor diet and sedentary lifestyle. These factors combined have resulted in children with high weight that come to suffer with prejudice due to obesity. This research aims to identify how the professor of Natural Sciences in the early years of elementary school can help to alleviate or eradicate the prejudice within the school. In order to answer this and other questions, we decided to conduct a case study in a qualitative approach. The instruments of data collection were interviews with two teachers and an obese child, subjects that share the same educational institution, and observation. The data analysis led us to conclude that the teacher of Natural Sciences, while working the Thematic Block “Human Body and Health,” according to the National Curriculum Parameters - Natural Sciences, has a greater possibility to address the topic of eating habits in the classroom. The teacher who recognizes the prejudice that the obese child suffers and seeks to work with the curricular content contextualizing childhood obesity is able to provide greater reflection to young learners, both with the healthy eating habits and the prejudice related to children overweight. Thus, this teacher will significantly contribute to the promotion of harmonious relationships, through the consciousness of the students as well as the seriousness of the topic, allowing the reduction of bullying cases related to this issue, and the emotional and intellectual development of the obese child.

KEYWORDS: Childhood Obesity; Prejudice; Natural Science; Teacher.

LA ESCUELA Y EL MAESTRO: ¿CÓMO PLANTEAR EL TEMA DE LA OBESIDAD INFANTIL?

RESUMEN: La presente investigación tiene como enfoque la Obesidad Infantil, una enfermedad crónica que ha acometido a una cantidad expresiva de niños y adolescentes alrededor del mundo. Se trata de un tema de sanidad pública de gran relevancia y que ha desencadenado muchas situaciones de acoso escolar/*bullying*. A excepción de las causas genéticas, problemas hormonales y fisiológicos, la obesidad, en general, se produce debido a una mala alimentación y al sedentarismo. La combinación de dichos factores contribuye a la formación de una juventud con sobrepeso, la cual viene sufriendo con el prejuicio en virtud de la obesidad, sobre todo en el entorno escolar. En este estudio, se pretende identificar de qué manera el maestro de Ciencias Naturales, en los primeros años de la Enseñanza Primaria, puede ayudar a mitigar o erradicar el prejuicio en función de la obesidad infantil dentro de la escuela. Con miras a contestar a esta y a otras preguntas, se opta por llevar a cabo un estudio de caso, desde un abordaje cualitativo. Los instrumentos de obtención de los datos han sido la observación y las entrevistas con dos maestras y con una niña obesa, individuos que cohabitan en la misma institución educativa. Los análisis de los datos nos llevaron a concluir que el maestro de Ciencias Naturales, al trabajar el Bloque Temático “Cuerpo Humano y Salud”, de los Parámetros Curriculares Nacionales - Ciencias Naturales, posee mayor probabilidad de plantear el tema sobre hábitos alimentarios en el aula. El maestro que se da cuenta del

prejuízo que sofre o menino e trata de trabalhar os conteúdos curriculares contextualizando a temática da obesidade infantil, é capaz de aportar uma grande reflexão aos jovens, seja acerca dos hábitos alimentares saudáveis, seja do preconceito relacionado com o sobrepeso dos jovens. De esta maneira, este professor estará colaborando na promoção de uma convivência mais harmoniosa de maneira significativa, tanto na conscientização dos alunos como na seriedade da questão, o que possibilita a redução do assédio escolar a ela relacionada, contribuindo também para o desenvolvimento emocional e intelectual do menino obeso.

PALAVRAS CHAVE: Obesidade Infantil; Prejuízo; Professor; Escola.

1 | INTRODUÇÃO

A obesidade é um problema que abrange grande quantidade de crianças, e por isso, deve ser estudada e analisada a fim de orientar, prevenir e até apresentar soluções, uma vez que a obesidade é uma doença crônica, que se caracteriza pelo acúmulo de gorduras nos tecidos, comprometendo a saúde da criança.

Desde a pré-história, a obesidade está inserida no contexto da imagem corporal, porém, nesta época, era referência de padrão de beleza e fertilidade. Ao resgatar a história da obesidade, Cunha (1998) relata que no Período Neolítico (aproximadamente 10.000 anos a.C.), as “deusas” eram apreciadas e cultuadas por apresentar suas coxas, quadris e seios volumosos. No entanto, o médico greco-romano Hipócrates, através de seus manuscritos, já mencionava acerca dos perigos que a obesidade oferecia para a saúde, afirmando que a morte súbita era mais frequente em indivíduos gordos em detrimento dos magros.

Ao longo da história, esse conceito de beleza foi sofrendo alterações, tomando lugar os corpos esguios e esbeltos expostos pelas obras de arte do século XIII ao XX. No Império Romano, as damas se sentiam obrigadas a fazer sofridos e prolongados jejuns para alcançar tal padrão de beleza. Entretanto, na sociedade greco-romana as personalidades socialmente privilegiadas (artistas, nobres ou políticos) tinham total liberdade para manter seus hábitos alimentares extravagantes (PIZZINATO *apud* CUNHA, 1998).

Este anseio pela beleza corporal continua até os dias de hoje, através de dietas milagrosas, alto investimento na indústria farmacêutica, academias e cirurgias plásticas. Partindo desta premissa, é relevante destacar o preconceito que os obesos, em especial as crianças, sofrem em decorrência dessa patologia.

Vasconcellos e Gewandsznajder (1986) consideram que a obesidade é resultado de uma ingestão elevada de calorias, superior a que é necessária pelo organismo. Ela pode se originar de problemas glandulares ou de predisposição hereditária. São fatores que levam a comer demais: o emocional, o ambiente social e hábitos alimentares errôneos adquiridos na infância. Culturalmente falando, uma criança com sobrepeso é vista como saudável, e este estímulo que surge desde a infância é um grande problema, pois a criança com sobrepeso tem duas vezes maior possibilidade de se tornar um adulto obeso (SERDULA

et al.,1993).

Discutir esse assunto é fundamental, já que muitas vezes a mãe não tem tempo de preparar uma alimentação saudável para os filhos e estes, por sua vez, preferem se alimentar com guloseimas (batata frita, salgadinhos, chiclete, balas, doces, chocolates etc.), favorecendo o excesso de energia ao organismo. Além disso, grande parte das crianças é sedentária, não praticam esportes e passam longas horas em frente à televisão e ao computador.

Nesses tempos modernos de hoje, a vida tende a ser pouco saudável, devido ao ritmo que as pessoas seguem diariamente provocando estresse e outras coisas, essa situação ainda é mais grave porque as pessoas se alimentam inadequadamente e não praticam exercícios físicos com regularidade. Com isso podemos dizer que a qualidade de vida fica comprometida (ARAÚJO *et al.*, 2007. p. 1).

Campos (1995) afirma que a família de pessoas obesas apresenta algumas características que podem ser destacadas: sedentarismo, desmame precoce, excesso de ingestão alimentar, relacionamento intrafamiliar complicado, introdução precoce de alimentos sólidos, refeições substituídas por lanches e dificuldades nas relações interpessoais. Fricker *et al.* (2001) assinala ainda que a família, muitas vezes, oferece o alimento à criança de forma exagerada. Isso ocorre porque muitos pais não têm sabedoria suficiente para lidar com os diferentes problemas que acometem as crianças e suas reais necessidades. Por isso, quando veem as crianças chorando, a única solução que encontram é oferecer-lhes alimentos, como se o choro ocorresse apenas porque estão com fome.

As preferências alimentares das crianças, assim como a prática de atividades físicas, são influenciadas diretamente pelos hábitos de vida dos pais, que muitas vezes persistem na idade adulta, reforçando a hipótese de que fatores ambientais são decisivos na manutenção de hábitos de vida saudáveis (OLIVEIRA *et al.*, 2003). A maioria dos pais, ao adquirirem alimentos para seu próprio consumo ou de seus filhos, não se preocupa em observar na embalagem o quadro com a informação nutricional e a quantidade de nutrientes por porção. Além disso, oferecem as verduras e legumes, que geralmente são os menos saborosos para as crianças, como pré-requisito para comer a sobremesa. Isso pode atrapalhar ainda mais, pois acabam ingerindo esses alimentos não pela sua importância para o organismo, mas sim com o objetivo de degustar os doces presentes nas sobremesas. Essa falta de atenção faz com que as crianças ingiram esses nutrientes em excesso, favorecendo a obesidade e outras doenças que podem ser desencadeadas ou agravadas por ela, tais como diabetes, cardiovasculares, respiratórias, articulares e psicossociais.

Os pais exercem uma forte influência sobre a ingestão de alimentos pelas crianças. Entretanto, quanto mais os pais insistem no consumo de certos alimentos, menor a probabilidade de que elas os consumam. Da mesma

forma, a restrição por parte dos pais pode ter efeito deletério. Na primeira infância, recomenda-se que os pais forneçam às crianças refeições e lanches saudáveis, balanceados, com nutrientes adequados e que permitam às crianças escolher a qualidade e a quantidade que elas desejam comer desses alimentos saudáveis (MELLO; LUFT; MEYER; 2004 p. 178).

Ajuriaguerra (1983) descreve que uma criança é considerada obesa quando excede em 15% o peso médio correspondente à sua idade, desde que o excesso de peso corresponda ao acúmulo de lipídios, fato que pode ser avaliado pela espessura da prega cutânea.

A criança obesa tem sua autoestima bastante reduzida, e em decorrência disso se sente rejeitada e tende a se isolar da sociedade, como forma de se esconder. Este preconceito está presente desde a infância, haja vista que num famoso estudo de Staffieri, nota-se que crianças obesas são definidas pelos seus colegas através de desenhos como sendo preguiçosas, sujas, incapazes, feias, trapaceiras e falsas (STAFFIERI, 1967). Semelhantemente, estudos apontam que, quando convidadas a escolher com quem preferem brincar, até mesmo aquelas com sobrepeso, optam como parceiro crianças com outras doenças incapacitantes, como cegueira, membros amputados ou faces desfiguradas, em detrimento de crianças obesas.

Preconceitos e estereótipos são "conceitos" interligados. Os preconceitos são juízos pré-estabelecidos, baseados em crenças ou opiniões que formamos sem conhecer devidamente a realidade sobre a qual nos manifestamos. Queiroz (1997) observa que, em geral, as várias modalidades de preconceito geram suspeita, desprezo, intolerância e aversão a outras "raças", etnias, religiões e nacionalidades. Assim, o preconceito "[...] é uma manifestação irracional que envolve emocionalmente, impedindo que possamos examinar a complexidade dos fatos de forma honesta e objetiva" (QUEIROZ, 1997, p.16).

Para Queiroz (1997, p. 25), os estereótipos são "[...] rótulos usados para qualificar superficial e genericamente grupos étnicos, raciais, religiosos, nacionais e até grupos de pessoas do mesmo sexo ou profissão". De acordo com Queiroz (1997), costuma-se dizer que um estereótipo é um conceito mais simples que complexo, mais falso que verdadeiro, adquirido frequentemente de segunda mão e não por experiência direta que supostamente representa e é bastante resistente à mudança diante de novas experiências.

Os preconceitos e estereótipos levam a criança a um círculo vicioso, uma vez que a pouca aceitação grupal fortalece a baixa de autoestima e a desvalorização pessoal. Assim sendo, há implicação no afastamento das atividades esportivas, favorecendo o aumento de peso, conseqüentemente estas crianças evitarão envolvimento emocional com outras pessoas, criando vínculos de amizade vulneráveis e cada vez mais se privarão de passear e conhecer lugares. Em contato com a sociedade, se sentirão frágeis e ameaçadas, podendo, a qualquer momento sofrer constrangimento devido ao seu aspecto físico. Toda essa problemática acarretará o isolamento das crianças dentro de suas residências, durante

um prolongado período de tempo expostas à televisão e ao computador, diminuindo, assim, a frequência de atividade física, dando lugar ao sedentarismo e, por sua vez, à obesidade.

É necessário que haja uma educação que preze pelo respeito às diferenças dentro da escola e da sociedade, objetivando a reflexão e solução de conflitos existentes em decorrências dessas diversidades. Itane (1998, p.134) afirma que para diminuir o preconceito existente na escola, é necessário que o docente saiba trabalhar com os educandos as diferenças existentes entre um e outro. Deve-se aprender a respeitar essa diferença que ocorre no cotidiano, pois todos são livres para ser, pensar e agir de forma distinta.

Tolerar é admitir a liberdade de existência desse outro, o direito desse outro ser diferente de mim, seja na maneira de pensar, de agir, de crer e, enfim, da liberdade de ser. A prática da tolerância como prática da liberdade, por conseguinte, não pode ser trabalhada com indiferença, e não há dúvida de que, em certos momentos, requer um desempenho com responsabilidade e, sobretudo com muita paciência por parte do professor.

Pessoas com obesidade possuem elevados níveis sintomáticos causadores de depressão, ansiedade e também de transtornos de personalidade e alimentar. Anaruma (1995) assinala que a sociedade que constitui parâmetros de perfeição, beleza e exalta o culto ao corpo favorece significativamente, nas pessoas que não atingem estes parâmetros, o grau de sofrimento psíquico e o sentimento de não se sentirem aceitas pela sociedade, não sendo merecedoras de carinho, amor e atenção.

Esse comportamento apresentado pelos agressores que atentam contra o moral de crianças vítimas de preconceito se caracteriza como “bullying”. Esta palavra é de origem inglesa e tem como raiz o termo bull, que “é um termo utilizado para designar pessoa cruel, intimidadora e/ou agressiva” (GUIMARÃES, 2009, s.p.). Devido à grande abrangência desse termo em sua língua original, convencionou-se a utilizá-lo sem a necessidade de tradução.

O bullying é uma forma encontrada para que se possa estabelecer a afirmação de poder interpessoal através da agressão. Este problema mundial ocorre na maioria dos casos no ambiente escolar, em que o agressor pratica a violência simbólica contra a vítima, de forma repetitiva e sistemática, por meio de xingamentos, ofensas, “brincadeiras”, difamação, humilhação e constrangimento.

O ato bullying ocorre quando um ou mais alunos passam a perseguir, intimidar, humilhar, chamar por apelidos cruéis, excluir, ridicularizar, demonstrar comportamento racista e preconceituoso ou, por fim, agredir fisicamente, de forma sistemática, e sem razão aparente, um outro aluno (RAMOS, 2008, p. 1).

Conforme Gomes (2011), a idade de maior prevalência da vítima de bullying situa-se entre 11 e 13 anos, sendo menos prevalente na educação infantil que no ensino médio. Porém, estudos mostram que o bullying direto é mais frequente por agressores do sexo masculino, agindo com violência física, ao passo que as meninas praticam esse fenômeno

de forma indireta, sutil, sendo que a agressão que elas mais utilizam é a verbal, atingindo a autoestima e a moral do indivíduo (FANTE E PEDRA, 2008). As vítimas desse fenômeno são identificadas por serem crianças que apresentam pouca ou nenhuma reação frente à provocação. Sentem dificuldade para se inserirem em grupos de estudantes, fisicamente não atendem as expectativas dos colegas e dificilmente pedem ajuda para se livrar de tal sofrimento. Geralmente os alvos são aqueles que pouco se destacam nas atividades esportivas, são mais retraídos e possuem baixa autoestima. Fante e Pedra (2008) enfatizam que as pessoas vítimas do bullying normalmente são descritas da seguinte forma: inseguras, quietas, pouco sociáveis, baixa autoestima e sem reação efetiva frente aos atos sofridos de agressividade.

Já Leme (2006, p.12) alega que nem sempre a passividade é a única opção que as vítimas de bullying utilizam, havendo estudo que comprova que aproximadamente 12% dessas vítimas podem reagir agressivamente. Segundo a mesma autora, a vítima que reage a essa violência é, em geral, “hiperativa, hipervigilante, inquieta e dispersiva”, mas, apesar de reagir aos maus-tratos com agressividade, continua sofrendo com o isolamento e o medo causado pelos bullyinistas.

O mais preocupante são aquelas crianças que são vítimas e autores do bullying concomitantemente. Elas sofrem enquanto alvo, mas praticam com os colegas a mesma violência como forma de descarregar a aflição e a dor que sentem quando estão no lugar deles. São aqueles alunos que são ou foram vítimas e, portanto, reproduzem os maus-tratos sofridos (PEREIRA, 2009).

A escola como palco desse conflito, que afeta toda a comunidade escolar, tem que se posicionar para conscientizar seus integrantes a fim de combater atos de crueldade que assombam as vítimas de bullying. Assim, considerando que a escola é um local de segurança, disciplina e respeito, ela deve desenvolver ações com os educandos que visem à reflexão, a cooperação, a amizade, o respeito e a tolerância, assegurando sempre através desses valores a qualidade nos relacionamentos, a fim de extinguir o bullying.

Constitui como objetivo dos Parâmetros Curriculares Nacionais e também importante papel da escola, subsidiar os alunos com conhecimentos necessários, desde a infância, para que eles sejam capazes de cuidar do próprio corpo, de forma a promover sua saúde e autoestima. Muitas vezes os hábitos alimentares surgem de uma educação errada, baseada em pouca informação e condicionada pelo mercado publicitário. A ingestão de muitos tipos de alimentos se dá pela necessidade criada pela publicidade, em detrimento de sua eficácia no organismo para promover a saúde.

Assim sendo, compreendendo que a escola e o professor têm o desafio de enfrentar as questões relacionadas à obesidade infantil e ao preconceito dela decorrente, nas linhas que se seguem vamos trazer dados de entrevistas com dois professores do 5º ano do ensino fundamental e com uma criança obesa, que possui dez anos de idade, aluna dos professores mencionados intencionando perceber como a criança obesa é vista no

ambiente escolar, sobretudo quanto à ocorrência do preconceito.

2 | OLHARES SOB A OBESIDADE INFANTIL E A VITIMIZAÇÃO DE BULLYING

Para melhor compreender o contexto educacional onde a criança obesa sofre preconceito e como o professor de Ciências pode intervir para amenizar situações semelhantes, utilizamos para análise alguns trechos das entrevistas realizadas com duas professoras e a criança em questão, sujeitos da mesma escola. A análise conta também com observações acerca do comportamento dos entrevistados, registradas no caderno de anotações. A criança entrevistada relatou com muita tristeza o sofrimento causado por ser discriminada, devido à obesidade, na escola em que estuda. Ela destacou a proteção e o cuidado que recebia de uma professora, que sempre agia em repressão ao bullying. Em contrapartida, assim que houve a permuta de professores, as práticas de violência voltaram a acontecer.

Perguntada sobre o que menos gostava na escola em que estudava, ela relatou:

Do bullying que sofri, às vezes ainda sofro um pouco. No ano passado, a tia ¹Lana não deixava acontecer nada comigo, mas mudou de professora aí os meninos caíam matando [...] (sic)

A criança entrevistada também relatou que sofreu violência psicológica e física, causada por outras crianças que não aceitavam sua condição de obesidade. Descreveu detalhadamente toda a situação vivenciada por ela em razão do bullying. Leme (2006) afirma que não é sempre que a passividade é adotada pelas vítimas de bullying, pois algumas vezes podem reagir a essa prática de forma agressiva. Porém, mesmo que retribua a violência, o sofrimento continua presente devido ao medo e isolamento. Essa compreensão se verifica através do seguinte trecho da entrevista:

Tem uma pessoa que eu mais odeio, é o ²Gabriel, ele me irrita, ele jogou pedra no meu olho. Tava ele e outros meninos de rua que ele não conhecia, eles me empurraram dentro da caçamba de lixo e ficaram tacando pedra em mim, aí o Gabriel disse: “eu vou tacar a pedra dentro do olho da baleia, quem aposta que eu faço isso”. Eles me atentam demais, o ²Gabriel mora perto da minha casa, aí um dia eu taquei um pedaço de pau na cabeça deles, a irmã do meu colega me bateu no braço com um fio, aí eu entrei pra dentro de casa e joguei uma bomba de xixi de cachorro nela. (sic)

Ramos (2008) salienta que o bullying se caracteriza por alunos que perseguem, humilham, demonstram comportamento preconceituoso ou agredem fisicamente a vítima. Esta narrativa lembrada pela criança demonstra tamanho sofrimento e pesar diante de um comportamento tão perverso e desumano, praticado por outras crianças. Apesar de estarem em processo de desenvolvimento físico e psicológico, já conseguem transparecer

¹ Seguindo princípios de ética na pesquisa, todos os nomes utilizados neste estudo são fictícios.

² Seguindo princípios de ética na pesquisa, todos os nomes utilizados neste estudo são fictícios.

através de seus atos resquícios de crueldade e falta de compaixão. O agente praticante do bullying se destaca por liderar, ou seja, exercer grande influência sobre o grupo, haja vista ser quem inicia a violência e persuade os outros que estão por perto a também praticar a violência.

Nota-se também neste trecho relatado pelo entrevistado que o mesmo é vítima do preconceito devido à sua aparência física, ou seja, por ser diferente das outras crianças. A obesidade o torna alvo de chacotas e agressões, o que fica muito nítido a partir do apelido que recebe, no caso, “baleia”. Fante e Pedra (2008) já abordaram essa temática, destacando que, em grande parte dos casos, as vítimas de bullying são aquelas consideradas “esquisitas” e diferentes. Para além da escola, a criança também problemas no contexto familiar:

[...] Teve um dia que eu não quis jogar porque fiquei chateado porque meu pai xinga minha mãe [...] eu gosto muito de jogar videogame, gosto também do skate que meu pai me deu, mais ele não deixa andar, só quando ele me ensinar, mas ele não gosta de mim, porque ele fala que eu e minha mãe quer arrancar o dinheiro dele [...] teve um dia que eu tava no carro aí meu pai xingou minha mãe, aí eu defendi ela e ele disse: “ agora você vai aprender a não defender aquela puta veia”, aí deu um soco na minha cara, depois eu denunciei ele. (sic)

Esta relação interpessoal conflituosa entre a criança e o pai é mais um agravante para que a obesidade permaneça. Segundo Campos (1995), isso é uma característica apresentada pela família de pessoas obesas haja vista que a falta de afeto por parte do pai pode ser fator preponderante para o desenvolvimento de distúrbios alimentares e depressão.

Já na entrevista realizada com a professora A, em relação ao questionamento quanto a eventual rejeição sofrida pela criança em decorrência do fato de ser obesa respondeu que sim. No entanto, percebe esse fato como sendo uma brincadeira, apesar de causar sofrimento e constrangimento à vítima desse tipo de agressão.

Acho que sofre, mas ele reage bem a isso, ele acaba comendo de forma exagerada e os alunos brincam em relação a isso. (Professora A)

Essa percepção da professora A vai ao encontro da análise de Camacho (2001), pois segundo o autor, esse tipo de violência mascarada não é percebido como tal e por isso é confundida com a brincadeira, sendo considerada assim por muitos. Contudo, deve-se ter presente que essa violência banalizada acarreta dor, isolamento e até depressão.

Uma vez que o bullying é identificado, mostra-se necessário que o professor faça alguma intervenção, sempre que possível, a fim de reduzir o preconceito inerente à obesidade infantil, bem como as medidas de profilaxia. Nesse sentido, a Professora A cita a forma que julga ser mais adequada de agir diante de tal situação:

Deve falar de forma indireta, periférica, tratar a questão do padrão de beleza,

da reeducação alimentar e não falar diretamente com o aluno, porque eles já sabem sobre isso, eles veem na TV, na revista e também com a família, a não ser que o professor vê isso acontecendo naquele momento. Mas o Rafael deve ter uma reeducação alimentar e entender que se ele continuar comendo muito pra chamar atenção dos colegas, futuramente quando ele for adolescente terá sérios problemas quanto à sexualidade pra arrumar uma namorada, porque a sociedade prega um padrão de beleza que não é o nosso. Quando peço pra eles desenharem uma pessoa, sempre desenharam um modelo, uma pessoa que tem um padrão de beleza europeu. (sic) (Professora A)

É importante que o docente, por meio do diálogo, envolva os alunos, de forma que um consiga se colocar no lugar do outro, com o propósito de compreender o outro, tanto aluno quanto professor. Esse desafio é proposto pelos Parâmetros Curriculares (PCNs), para que principalmente dentro do ambiente escolar, todos saibam lidar com as diferenças. Segundo os PCNs:

Nas relações interpessoais, não só entre professor e aluno, mas também entre os próprios alunos, o grande desafio é conseguir se colocar no lugar do outro, compreender seu ponto de vista e suas motivações ao interpretar suas ações. Isso desenvolve a atitude de solidariedade e a capacidade de conviver com as diferenças. Essas considerações são especialmente importantes na educação fundamental, já que os alunos estão conhecendo e construindo seus valores e sua capacidade de gerir o próprio comportamento a partir deles. Incluir explicitamente o ensino de valores e o desenvolvimento de atitudes no trabalho escolar não significa, portanto, tomar como alvo, como instrumento e como medida da ação pedagógica o controle de comportamento dos alunos, mas sim intervir de forma permanente e sistemática no desenvolvimento das atitudes. Apesar de ser um trabalho complexo, é necessário acompanhar de forma cuidadosa o processo dos alunos para compreender seus comportamentos no contexto amplo do desenvolvimento moral e social (BRASIL, 1997, p.34).

A intervenção do professor para trabalhar o preconceito em sala de aula deve ser feita de forma clara e direta, sem medo de abordar o assunto, pois tratar o problema como se ele não existisse não gera mudanças no comportamento de quem pratica.

Nesse contexto, Lopes Neto (2005) destaca a necessidade dos pais, alunos e professores desenvolverem projetos que visem à redução do bullying, de forma que haja uma conscientização de forma geral, bem como a proteção da vítima desse tipo de preconceito. Fante e Pedra (2008) enfatizam esse discurso e salientam a importância da escola ao selecionar uma equipe ou comissão que possa capacitar os profissionais para agirem de forma segura na prevenção de atos discriminatórios, em parceria com a família dos alunos.

Ao entrevistar outra professora (Professora B), a mesma relata experiência vivenciada, ao tentar ajudar uma criança obesa, vítima de preconceito. Continuando a falar sobre o bullying, ao indagar à professora se a criança entrevistada sofria preconceito na escola, ela relatou:

Por ser obeso não, acredito que por ele estar passando por problemas familiares como a separação dos pais dele e também pelo pai dele ter batido nele ele se tornou uma criança agressiva, era muito agitado, tudo o que acontecia era motivo pra ele bater nos colegas. Ele fazia escândalos por qualquer motivo, dava pra ouvir os gritos dele lá embaixo (a escola tem dois andares), aí todo mundo saía correndo pra ver o que estava acontecendo com ele, mas ele não era meu aluno, era outra professora. Eu pensava em como fazer pra ajudar ele, porque ele estava sofrendo muito e ninguém conseguia lidar com ele, porque ele é grandão e muito forte. A professora Juliana falou pra eu segurar os braços dele por trás e levantar pra ele se conter, mas eu não tive coragem de fazer isso. Pra eu tocar em um aluno, só se for pra abraçar, agora pra segurar aí eu não faço não. Quando ele passou a ser meu aluno, que foi no ano seguinte, eu tentava conversar com ele pra ele mudar o comportamento dele, aí teve um dia que a Fabiana, que é a diretora da escola não aguentou mais de tanto tentar e nada mudar e expulsou ele da escola. Aí depois de alguns dias vieram me chamar, porque a mãe dele não tinha conseguido vaga pra ele em outra escola, então eu conversei com ele, falei que eu acreditava na mudança dele, tivemos uma longa conversa e pedi a diretora que deixasse ele voltar e que eu me responsabilizava por ele, todo problema que tivesse eu que ia resolver, sem ter que chamar ela. A partir daí ele mudou muito, mas ele as vezes provocava os meninos, aí eles revidavam xingando ele. Penso que ele não se aceitava como era e ainda estava passando pelo problema com o pai dele. Os meninos ficavam com raiva pelas atitudes dele e juntava com o fato dele ser gordinho e também provocava ele. (sic) (Professora B)

Essa narrativa expressa à atenção e dedicação da professora frente ao problema vivenciado pela criança, uma vez que tomou iniciativa de dialogar com a mesma. Ela interveio diante da diretora, que se sentia impossibilitada de agir frente à situação. A atitude da docente em confiar na mudança e se dispor a ajudar a criança e a família fez toda a diferença na vida do aluno. A Professora B finaliza a entrevista ressaltando a melhor forma de trabalhar com as crianças aspectos que visem minimizar o preconceito:

Acho que tem que trabalhar com o coletivo, com a sala inteira, mas sem que eles saibam o motivo real. Eu montei uma peça de teatro e incentivei ele a participar, a peça fez o maior sucesso. Eu vesti ele de "skinão", porque ele era grande e forte, ele era um skini, e na peça era tratado com os alunos a respeito da má alimentação e ele gostou muito, todos gostaram. O professor deve levar pra sala de aula textos que partem da realidade do aluno, daquilo que tá acontecendo na sala de aula. Eu trabalhei com eles sobre a alimentação saudável, levava textos que falava sobre isso e também sobre as consequências da má alimentação. Nós fizemos um acordo de durante a semana comer frutas, aí eles levavam só frutas pra lanche, e na sexta-feira era o dia da besteirinha, aí podia levar outro tipo de lanche, eles gostaram muito. Eu não permitia nenhum tipo de piada e também não fazia piadas que levassem a discriminação. Conversei com a mãe dele porque teve um dia que ele comeu doze vasilhinhas de mingau, eu fiquei horrorizada, aí na hora do recreio eu encontrei com ele, tava pálido, ele vomitou até não aguentar mais. Conversei com ele também sobre isso e ele mudou muito. O Rafael tinha dificuldade também em colocar pra fora aquilo que ele tava sentindo, eu sempre conversava com ele antes e depois da aula, por várias vezes e falei

pra ele que tinha que colocar pra fora, mas não batendo e gritando com todo mundo. Hoje ele é bem mais calmo, melhorou a escrita, eu mal conseguia entender a letra dele, aos poucos eu fui dizendo pra arrumar um “R”, um “M” e aí fez caligrafia também e melhorou bastante. A redação que ele faz é maravilhosa, ele encanta com a criatividade dele, antes ele tinha vergonha de ir para a frente, hoje quando ele termina de escrever a redação, ele mesmo se oferece pra ler a redação dele, isso me deixa muito feliz, é trabalho de formiguinha, mas vale a pena. (sic) (Professora B)

Pode-se perceber neste último trecho que a professora utiliza o lúdico para tratar esse assunto, que tem feito parte do cotidiano dos alunos, qual seja, o preconceito. Ela também usa desse artifício para melhorar a autoestima da criança, pois nesta peça ela era o ator principal, a “estrela” da peça. Esta peça de teatro foi importante também para unir a turma, pois todos participaram e ensaiaram juntos, além de tratar uma das principais causas da obesidade, que é a má alimentação.

A Professora B relatou que utiliza outros meios para sensibilizar as crianças, como literaturas que abordam assuntos relacionados à alimentação saudável e as consequências de uma alimentação que não é balanceada. A estratégia abordada para diminuir o abuso e excesso dos alimentos calóricos foi muito bem aceita pela turma, pois, com isso, começaram a ingerir alimentos saudáveis na hora do lanche, aumentaram a variedade de frutas e se adaptaram a comerem “guloseimas” somente na sexta-feira.

A consequência do investimento de tempo, amor e de profissionalismo da professora para com a criança resultou na mudança de comportamento da mesma, ela ficou mais calma e menos agressiva. Essa transformação refletiu até mesmo na escrita e na motivação da criança em fazer as atividades escolares e expô-las para que todos pudessem ver.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através dos relatos das professoras entrevistadas verificamos as medidas por elas tomadas para atenuar a problemática atinente ao preconceito sofrido pela criança obesa. As ações consistem em diálogos acerca da questão, trabalhos envolvendo literaturas que abordam o assunto, utilização do lúdico expresso através do teatro, nova organização do lanche com frutas e alimentos saudáveis durante a semana, liberando-se a sexta-feira para consumo de outros alimentos menos saudáveis. Válido destacar ainda a dedicação, o amor e o profissionalismo com que uma das professoras enfrentou o problema, colocando-se no lugar da criança, como sugere os Parâmetros Curriculares (1997) e intervindo de forma permanente e sistemática no desenvolvimento das atitudes dos alunos.

O trabalho de prevenção e repressão ao preconceito é um instrumento indispensável na conquista de um ambiente escolar tranquilo e agradável. Somente através de diálogos, debates, atividades lúdicas de conscientização e outras ferramentas que este objetivo poderá ser alcançado. Nesse ponto, o professor pode utilizar o lúdico para tratar desse assunto, lançando mão de representações teatrais, horta escolar, músicas, degustação,

além de documentários que expressem a seriedade dessa temática. Além disso, o incentivo à atividade física deve fazer parte do cotidiano escolar, proporcionando à criança oportunidades para que tenha um desenvolvimento adequado. O incentivo a correr, pular corda, jogar bola, nadar, descer e subir escadas em detrimento do elevador são importantes atividades físicas que auxiliam na respiração e favorecem a qualidade de vida. A alimentação apropriada e a prática de exercícios físicos, sob a orientação dos familiares e professores, são eficazes na prevenção da obesidade infantil.

Outro fator decisivo e relevante quanto à adoção de um estilo alimentar saudável consiste no lanche escolar. Normalmente, a merenda é fornecida pela própria escola, supervisionada por nutricionistas, sendo subsidiada com verbas públicas. Essa refeição deve ser balanceada e apta a fornecer os nutrientes de que as crianças e os adolescentes necessitam, como por exemplo, vitaminas, carboidratos e proteínas. O consumo de salgadinhos, refrigerantes, pizzas e bolachas recheadas, embora esteja no gosto dos alunos, deve ser evitado durante o horário do lanche escolar, dado o potencial nocivo para essas pessoas ainda em situação de desenvolvimento. Caso os pais forneçam o lanche escolar do próprio filho, importante que façam a escolha de sucos e sanduíches naturais em detrimento desses alimentos hipercalóricos, devendo ainda orientar e supervisionar as demais refeições dos filhos.

Ante o exposto, com base nos dados colhidos na pesquisa de campo, os quais encontram amparo nas obras utilizadas como referencial para o desenvolvimento do aporte teórico deste trabalho, compreendemos que a obesidade infantil se revela um problema de saúde pública sério e que demanda a intervenção das escolas e das famílias. No que se refere ao ambiente escolar, temos ainda que os professores de Ciências Naturais possuem contexto propício para desenvolver essa temática em sala de aula, buscando a conscientização dos alunos quanto à reeducação alimentar, bem como a conscientização de todos os alunos quanto aos efeitos nocivos que o bullying acarreta no desenvolvimento das crianças e adolescentes obesos.

REFERÊNCIAS

AJURIAGUERRA J. **Manual de psiquiatria infantil**. São Paulo: Masson, 1982.

ANARUMA, S. M. **Autoconhecimento: Um dos Caminhos no Tratamento da Obesidade**. Informação Psiquiátrica. São Paulo: Papius, 1995, 14(1), p. 23-26.

ARAÚJO, A, S et al. Fatores motivacionais que levam as pessoas a procurarem por academias para a prática de exercício físico. *EFDeportes.com*, **Revista Digital**. Buenos Aires, Ano 12 - N° 115 - dezembro de 2007. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd115/fatores-motivacionais-que-levam-as-pessoas-a-procurarem-por-academias.htm> Acesso em: 29 set. 2012.

BRASIL, **Parâmetros curriculares nacionais**: apresentação dos temas transversais, ética / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

CAMACHO, L. M. Y. As sutilezas das faces da violência nas práticas escolares de adolescentes. **Educação e Pesquisa**. 27, 1, 123-140, 2001.

CAMPOS, A. L. R. **Aspectos psicológicos da obesidade**. In I. M. FISBERG (Org.), *Obesidade na infância e adolescência* (pp. 71-79). São Paulo: BYK, 1995.

CUNHA, A.T.J. **Obesidade infantil**. Monografia de pós-graduação: Universidade do Contestado, 1998.

FANTE, C.; PEDRA, J.A. **Bullying escolar**: perguntas e respostas. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FRICKER, J.; Dartois, A.M. ; Fraysseix, M. **Guia da Alimentação das Crianças**: da Concepção à Adolescência. Coleção: Medicina e Saúde. Lisboa: Instituto Piaget. 2001.

GOMES, M. M. O bullying e a responsabilidade civil do estabelecimento de ensino privado. **Revista Jus Navigandi**, ISSN 1518-4862, Teresina, ano 16, n. 2844, 15 abr. 2011. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/18907>. Acesso em: 12 set. 2012.

GUIMARÃES, J. R. **Violência escolar e o fenômeno 'bullying'**. A responsabilidade social diante do comportamento agressivo entre estudantes. 2009. Disponível em: <http://jusvi.com/artigos/41126>. Acesso em: 29 set. 2012.

ITANI, A. Vivendo o preconceito em sala de aula. In: AQUINO, Julio Groppa (Org.). **Diferenças e Preconceitos na Escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998.

LEME, M.I.S. (2006). **Convivência, conflitos e educação nas escolas de São Paulo**. São Paulo: ISME, 2006.

LOPES NETO, A. A. **Bullying**: Comportamento agressivo entre estudantes. *Jornal de Pediatria*, v. 81, n. 5, p. 164-172, 2005.

MELLO E. D. de; LUFT, V. C.; MEYER, F. **Obesidade infantil**: como podemos ser eficazes? *Jornal de Pediatria* - Vol. 80, Nº3, 2004.

OLIVEIRA, Cecília L. de; FISBERG; Mauro. **Obesidade na Infância e Adolescência** – Uma Verdadeira Epidemia. *Arq. Bras. Endocrinol. Metab.* vol 47 nº 2 Abril 2003.

PEREIRA, S. M. de S. **Bullying e suas implicações no ambiente escolar**. São Paulo: Paulus, 2009.

QUEIROZ, R. da S. **Não vi e não gostei**: O fenômeno do preconceito. Campinas: Editora Moderna/ Editora Unicamp, 1997.

RAMOS, A. K. S. **Bullying**: A Violência Tolerada na Escola. 2008.

STAFFIERI, J. R. **A study of social stereotypes of body image in children**. *Journal of Personality and Social Psychology*, v. 7, p. 101-104, 1967.

VASCONCELLOS, J. L. F.; GEWANDSZNAJDER, F. **Programas de saúde**: livro do professor. 11. ed. reform. e atual. São Paulo: Ática, 1986. 240p. ISBN 8508003501

CAPÍTULO 8

OS MEANDROS DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O LÚDICO COMO PILAR DO APRENDIZADO

Data de aceite: 01/10/2020

Data de Submissão: 07/07/2020

Erika Castro dos Santos

Faculdade de Educação Memorial Adelaide Franco – FEMAF, Pedreiras – MA.

André de Farias Leite

Núcleo de Pesquisa e Extensão da Faculdade de Educação Memorial Adelaide Franco – FEMAF, Pedreiras – MA.

Edma Ribeiro Luz

Núcleo de Pesquisa e Extensão da Faculdade de Educação Memorial Adelaide Franco – FEMAF, Pedreiras – MA.

Morgana Luísla de Sousa Rios da Costa

Núcleo de Pesquisa e Extensão da Faculdade de Educação Memorial Adelaide Franco – FEMAF, Pedreiras – MA.

Raimundo Silva dos Santos

Faculdade de Educação Memorial Adelaide Franco – FEMAF, Pedreiras- MA.

Mayara Mirelly Soares da Costa

Núcleo de Pesquisa e Extensão da Faculdade de Educação Memorial Adelaide Franco – FEMAF, Pedreiras – MA.

Francisco Carlos da Silva Rodrigues

Faculdade de Educação Memorial Adelaide Franco – FEMAF, Pedreiras – MA.

RESUMO: As atividades físicas podem ser utilizadas para estimular o aprendizado, não apenas como um instrumento didático, mas como influenciador para o desenvolvimento infantil das áreas como a motricidade, inteligência, sociabilidade, afetividade e criatividade. Podem ajudar a decifrar enigmas, além de proporcionar conhecimento de forma agradável, estimulando a socialização e possibilitando o desenvolvimento da autonomia da criança. Este estudo tem como objetivo analisar e discutir a importância da Educação Física na Ensino Infantil e verificar como está sistematizada. Trata-se de uma revisão de literatura utilizando-se de artigos publicados entre os anos 2015 à 2019 em bases de dados presentes na Scholar, utilizando os seguintes descritores: atividade física, promoção da saúde e Educação Infantil. Como resultado constata-se que ao utilizar o lúdico durante a Educação Física no Ensino Infantil, as crianças vivenciam a prática, criando situações para melhorar seu desempenho. Conclui-se que o lúdico possui benefícios íntegros à criança, e que quanto mais cedo forem trabalhados os conteúdos relacionados às atividades físicas dentro do espaço da Educação Infantil, o educando vai adquirindo uma base mais sólida em relação às concepções de conteúdos didáticos e disciplinares, o que poderá resultar na construção de indivíduos mais preparados e capacitados para lidar com o mundo.

PALAVRAS-CHAVE: Atividade Física. Promoção da Saúde. Educação Infantil.

THE MEANS OF PHYSICAL EDUCATION IN CHILD EDUCATION: THE PLAYFUL AS PILLAR OF LEARNING

ABSTRACT: Physical activities can be used to stimulate learning, not only as a didactic tool, but as an influencer for child development in areas such as motor skills, intelligence, sociability, affectivity and creativity. They can help to solve puzzles, besides providing knowledge in a pleasant way, stimulating socialization and enabling the development of the child's autonomy. This study aims to analyze and discuss the importance of Physical Education in Early Childhood Education and to verify how it is systematized. This is a literature review using articles published between the years 2015 to 2019 in databases present at Scholar, using the following descriptors: physical activity, health promotion and early childhood education. As a result, it appears that when using play during Physical Education in Early Childhood Education, children experience the practice, creating situations to improve their performance. It is concluded that the playful has integral benefits to the child, and that the sooner the contents related to physical activities are worked out within the space of Early Childhood Education, the student will acquire a more solid base in relation to the concepts of didactic and disciplinary contents, which may result in the construction of individuals more prepared and qualified to deal with the world.

KEYWORDS: Physical Activity. The Promotion of Good Health. The Education of a Child.

1 | INTRODUÇÃO

As atividades físicas podem ser fatores determinantes como processo de estímulo do aprendizado da crianças, não apenas um instrumento didático, mas como influenciador para o desenvolvimento infantil das seguintes áreas: motricidade, inteligência, sociabilidade, afetividade e criatividade (SURDI; MELO; KUNZ, 2016). Estas ajudam a decifrar enigmas, além de proporcionar conhecimento de forma agradável, estimulando a socialização e possibilitando o desenvolvimento da autonomia da criança. Elas vão além do entretenimento, sendo utilizadas para facilitar a aprendizagem de várias habilidades (BORRE; REVERDITO, 2019).

É importante frisar que a relevância social se dá por meio das interações com os colegas a partir da efetuação das aulas de Educação Física, envolvendo a aprendizagem e o conhecimento de cada aluno, sendo compartilhado tanto a maneira de pensar como agir e se expressar (SANTANA, 2008).

Para a criança, tanto a brincadeira quanto as atividades físicas na Educação Infantil, giram em torno da simplicidade e do imaginário, na qual são criadas e reinventadas a todo o momento, contudo sempre deixam a alegria revelar-se na face das crianças. Onde tem a capacidade de construção de personalidade e dar-se – á significado nas vivências diárias (ALMEIDA, 2013).

A Educação Infantil passou a ser oferecida em creches e instituição pré-escolar com a função de complementação e não de substituição da família, como muitas vezes foi entendido (CORNELIUS, 2017). Logo, devem trabalhar em conjunto com as famílias e

sociedade para que possam oferecer subsídios necessários para o desenvolvimento.

Catunda (2005) corrobora que as creches e pré-escolas devem se integrar ao sistema de ensino, de esfera gratuita. Nota-se, também, que cada instituição escolar elabora um plano pedagógico, que deve ter a participação de todos os profissionais contemplando as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil.

No ano de 1998 foi criado o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), um documento que procura nortear o trabalho realizado com crianças na Educação Infantil, apresentando referências e orientações pedagógicas que visaram contribuir com a implementação de prática educativas de qualidade (BRASIL, 1998).

Importante ressaltar que a formação humana pauta-se em sujeitos que vivem em um determinado meio social, e que possuem condições físicas emocionais e intelectuais. Portanto, a Educação Física no Ensino infantil se constitui em uma metodologia que necessita ser conhecida por todos os profissionais da educação e responsáveis, pois além de oportunizar condições para acesso à escola, há de se garantir a permanência nela com sucesso, considerando cada indivíduo e suas singularidades (BARRETA, 2012).

Esse estudo justifica-se pela necessidade de entender sobre a infância e suas protuberância dentro do contexto das aulas de Educação Física, da mesma forma de como deve ser aplicada com êxito. Através de alguns obstáculos que tem a insistência em interpor, a prática pedagógica e a produção teórica em relação à Educação Física na Educação Infantil vem ganhando espaço notório. Nesse contexto, questiona-se qual a importância da Educação Física na Educação Infantil e como ela está sistematizada?

Para responder essa inquietação, tem como objetivo analisar e discutir a importância da Educação Física na Ensino Infantil e verificar como está sistematizada.

2 | METODOLOGIA

Este estudo é desenvolvido, através de uma revisão de literatura para que se faça uma fundamentação teórica com autores da área que abordam a temática em questão, na qual se propõe uma análise crítica-reflexiva do ambiente escolar com os alunos da Educação Infantil. Com aplicação do método indutivo com abordagem qualitativa, ou seja, aquele que parte do geral ao individual, para que então seja possível tirar conclusões generalistas. Cujo preocupa-se com os aspectos da realidade dos profissionais de Educação Física e suas características, assim como traçar os benefícios do incentivo das atividades físicas na Educação Infantil.

Para isso, utiliza-se de fontes bibliográficas já publicadas (publicações avulsas, revistas, livros, monografias, dissertações e teses), com base de dado da Scholar com a finalidade de reunir e sintetizar resultados de maneira sistemática e ordenada, contribuindo para o aprofundamento do conhecimento, utilizando os seguintes descritores: Atividade Física, promoção da saúde e Educação Infantil, com critérios de inclusão voltados para

artigos publicados entre 2015 a 2019, que abordasse a temática em português. Totalizando a revisão de 20 artigos, fazendo com que se escolhesse apenas 10 artigos para serem utilizados na elaboração deste trabalho por obedecerem aos critérios de seleção.

O critério de exclusão foram artigos que não atenderam aos objetivos da pesquisa, sem resumos disponíveis nas bases de dados e publicados em outros idiomas. Para análise organizou-se por ordem cronológica e verificou-se o tipo de pesquisa adotada, seus objetivos e resultados obtidos de cada artigo. As intervenções foram baseadas em trechos desta pesquisa, levando-se em consideração pontos relevantes.

3 I ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

De acordo com o que foi pesquisado, foram obtidos os resultados e distribuídos no quadro abaixo:

Autores	Ano da pesquisa	Tipo de pesquisa
Stein et al.	2015	Revisão de Literatura
Goulart, Soares e Benetti	2015	Pesquisa de campo
Moura, Costa e Antunes	2016	Revisão de Literatura
Pinho, Grunennvaldt e Gelamo	2016	Pesquisa de campo
Teixeira	2017	Revisão de Literatura
Perini e Bracht	2017	Pesquisa de campo
Pontes et al.	2017	Revisão de Literatura
Pereira e Moraes	2018	Revisão de Literatura
Dias	2019	Pesquisa de campo
Furtado et al.	2019	Pesquisa de campo

Quadro 1: Resultados da pesquisa nas Bases de Dados

Fonte: elaborado pelos autores.

Em uma pesquisa de abordagem bibliográfica realizada por Stein et al. (2015) com o intuito de investigar quais aspectos da Educação Física na Educação Infantil são abordados nas publicações disponíveis na última década, localizou 232 artigos, sendo que os cinco avaliados na íntegra abordaram predominantemente o nível de atividade física e as recomendações a respeito das aulas de Educação Física.

Nesse estudo os autores observaram que atividade física melhora consideravelmente os aspectos do desenvolvimento motor da criança, além de trabalhar a interação entre os sujeitos, isso ajuda a criança na construção do conhecimento tanto no meio físico como social.

Ficou comprovado nas literaturas estudadas que as aulas de Educação Física

ensinam as crianças a obedecerem a seus impulsos de forma consciente e/ou inconsciente tornando as atividades físicas e mentais de grande significação, despertando na criança o interesse, promovendo a atenção e a concentração, despertando ainda a criatividade, o pensamento e o conhecimento de novas palavras, situações e habilidades (STEIN et al., 2015).

É preciso pensar na infância hoje e em sua reinvenção, já que a sobrevivência humana depende do cuidado que é dedicado pelos adultos às crianças. Fator primordial sobre qual deve-se dar para esta fase infantil, o que nos desafia a pensar, pois, a sociedade e o adulto estão inseridos e são responsáveis por suas características específicas e pelo seu desenvolvimento.

Considera-se relevante a elaboração de práticas pedagógicas, que articulando a educação e cuidados, reconheçam as crianças como sujeitos ativos, protagonistas e produtores de cultura nesses espaços institucionais, não meros depositários de conteúdo. Observa-se, a necessidade de superação da distância entre o pedagógico propagado e o discurso legal nas práticas institucionais desenvolvidas com as crianças.

Com o intuito de descobrir qual a real importância da disciplina Educação Física na Educação Infantil, Goulart et al. (2015) realizaram uma pesquisa de campo em escolas municipais de São Paulo (SP). Nesse estudo, os autores identificaram que as crianças, na medida em que são estimuladas por meio da atividade física dentro da escola, conseguem se desenvolver com mais facilidades, pois essas atividades proporcionam uma forma divertida de aprender.

O ato de executar atividades físicas possibilita com que a criança interage com outro sujeito e com significados culturais do meio no qual está inserida. A Atividade Física na Educação Infantil é um instrumento pedagógico de suma importância, pois possibilita que a criança se desenvolva psicologicamente e corporalmente, adaptando a trabalhar e conviver em grupos.

Isto posto, é de suma importância juntar a aprendizagem das atividades físicas, visto que estimula o interesse do aluno, fazendo com que sua aprendizagem seja favorecida tanto socialmente quando cognitivamente além de fazer com que a aula não caia na rotina.

A partir disso, recai sobre o profissional da educação a responsabilidade e dever de favorecer um ambiente de estímulo para seus educandos. Deve, diante disso, estabelecer parâmetros de incentivo em sala de aula, visando a troca de conhecimentos, interação social e afetiva, estando vigilante a qualquer recaída destes alunos. É preciso também, frisar a independência destes alunos, promover meios que os estimulem a autonomia, que é um requisito básico para viver em sociedade.

O processo de socialização, como observado, inicia-se dentro do ambiente familiar e a prática no ambiente escolar. A atuação do indivíduo em sociedade depende em muito de como ele interage e quais as orientações recebidas para que a socialização ocorra de maneira efetiva e harmoniosa; tais orientações advêm tanto da família quanto da escola,

dois polos que influenciam diretamente o indivíduo, já que “na ausência do outro, o homem não se constrói homem” (VYGOTSKY, 1991, p. 26).

Nessa mesma perspectiva cita-se a pesquisa de Moura, Costa e Antunes (2016), na qual analisaram a produção da Educação Física sobre a Educação Infantil em periódicos especializados, encontrando 25 artigos entre os anos de 2000 a 2012.

Nesse estudo foi verificada a diversidade cultural, formação profissional, educação do corpo e planejamento curricular fazendo perceber a importância da valorização do movimento corporal, uma maior ênfase na utilização do movimento, como instrumento de disciplinarização e um subsídio que oriente os profissionais de educação física na educação infantil.

Neste mesmo entendimento, traz-se a contribuição de Pinho, Grunennvaldt e Gelamo (2016) em um estudo de caso realizado com professores que atuam na Educação Infantil com a disciplina Educação Física na rede municipal de educação de Cuiabá (MT).

Com o intuito de discutir o lugar da Educação Física no cotidiano escolar tendo como suporte uma prática pedagógica inovadora, nota-se nesse estudo de caso que o Professor de Educação Física considera “a estética como possibilidade epistemológica, pois desenvolveu uma sensibilidade especial por ter transformado os modos de pensar a criança, a escola, a Educação Física Escolar e a própria vida”.

Nessa pesquisa foi indagada sobre a existência de um lugar para a Educação Física na Educação Infantil, tendo sim como resposta, onde os autores afirmam que há um lugar na Educação Infantil, desde que seja uma criação, invenção e reinvenção que emergem de práticas que se instituem na interpretação dialógica. A Educação Física existe como disciplina de formação humana.

Todavia, existem profissionais que colocam o amor pelo que fazem acima dessas dificuldades e conseguem desenvolver um excelente trabalho, colocando em prática o que o sistema pede e agregando valores e trocando experiências entre os colegas da profissão e, até mesmo com as crianças que trazem consigo a sua vivência no âmbito familiar.

E, às vezes o professor torna-se amigo das crianças, que chegam a relatar algumas situações de conflitos vividas em casa. Estas situações podem atrapalhar no desenvolvimento emocional da criança, bem como, dificuldade na concentração.

O profissional de Educação Física que atua na Educação Infantil é considerado amigo, cuidador, orientador, dentre outras atribuições. Cabe a esse profissional observar e analisar porque uns alunos se desenvolverem e outros não, sem penalizar ou excluir.

O professor, para atingir melhores resultados, deve considerar a sua figura como indispensável na aplicação da Educação Física na Educação Infantil já que os alunos costumam se espelhar em indivíduos a quem dedicam afeto e admiração.

Para compreender mais profundamente esse processo de aprendizagem, é importante ressaltar que a interação social é determinante no desenvolvimento da criança, já que ocorre uma internalização dos eventos que acontecem a partir do ambiente social,

mais precisamente no ambiente escolar, que é o local onde as crianças colocam em prática a interação e é também o local onde o professor deverá mediar estas interações.

Em uma pesquisa de revisão bibliográfica, Teixeira (2017) mostra a importância do lúdico nas aulas de Educação Física e sua contribuição, como motivador para o desenvolvimento harmonioso das crianças na Educação Infantil. A autora, além de destacar as formas de aprendizagem proporcionadas por meio do lúdico, nos leva a refletir sobre as práticas pedagógicas, em especial, na Educação Infantil, ser de fundamental importância para interação estabelecida entre adultos e crianças e, entre elas e outras crianças, facilitando o processo de construção do conhecimento e da experiência cultural.

Observa-se em seu estudo que as vivências lúdicas durante a aula de Atividade Física proporcionam conhecimento tanto para os educadores, como para os alunos, por meio da troca de experiências, que forma sujeitos e estimula a imaginação e a concentração.

Compreender esse processo para formação da criança é conceber práticas pedagógicas voltadas para a Educação Infantil. Sendo assim, a ludicidade na Educação Infantil para o aprendizado é vista como forma descontraída, assimilando os conteúdos por meio das atividades educativas e pedagógicas em que o mediador apresenta aos seus alunos o lúdico de diversas maneiras para a aprendizagem.

Em relevância a atividade educativa serve para o aprendizado de conteúdos e a lúdica para o lazer e aperfeiçoamento do desenvolvimento da criança sem obrigação por partes de ambos, apenas deixar efetuar as atividades, aprendendo divertidamente sem pressão.

Na pesquisa de Perini e Bracht (2017) realizada com os professores de Educação Física na Educação Infantil de Serra/ES, discute a prática pedagógica e o currículo ressaltando a relevância dos jogos, brincadeiras, a ginástica, a dança e a música.

Os autores evidenciaram ainda que a Atividade Física na Educação Infantil aguça a curiosidade, o vocabulário, a reflexão, a concentração e a atenção. Nessa perspectiva, tem funções diferentes para adultos e crianças. Para os adultos, os caracterizam como uma forma de divertimento, enquanto para as crianças é um modo de aprendizado.

Infelizmente, segundo os autores, ainda existem instituições que não colocam Atividade Física no seu planejamento como recurso pedagógico para trabalhar e desenvolver habilidades e proporcionar conhecimento, porém nesta instituição, embora as atividades não façam parte do planejamento (PERINI; BRACHT, 2017).

Isso não limita os professores a não fazerem uso desses recursos na sua rotina pedagógica. Para que isso se cumpra, é necessário que as escolas possuam uma área de lazer para recreação e para realizar as atividades físicas. Quando isso acontece, significa que a escola se preocupa em desenvolver habilidades e conhecimentos em seus alunos.

Pontes et al. (2017) realizam uma pesquisa de cunho bibliográfico visando apresentar as contribuições da Educação Física na Educação Infantil quanto ao desenvolvimento integral das crianças. Nessa pesquisa percebe como principais resultados a contribuição do

movimento, bem como da Educação Física, para o desenvolvimento infantil, favorecendo a ampliação do repertório comunicativo, motor, afetivo, cognitivo e social.

De acordo com essa visão de ensino a construção e o desenvolvimento intelectual da criança podem e devem ser estimulado pelo professor, na medida em que os fatores externos estimulam nas crianças o processo de socialização e equilíbrio o que permitirá com que ele progrida na aprendizagem de acordo com o desenvolvimento de seu estágio cognitivo, já que o sentido do número propriamente dito nada mais é do que a prática de lidar com as diversas situações rotineiras que englobam o brincar.

Diante disso, considera-se que a Educação Física na Educação Infantil contribui de maneira significativa para o desenvolvimento infantil quando trabalhada de forma contextualizada, envolvendo o movimento como estratégia de aprendizagem efetiva.

É oportuno salientar que as crianças se desenvolvem em ritmos próprios e que aprendem através de respostas ativas absorvidas através das experiências, o que lhes proporciona desenvolver sua criatividade e seu raciocínio lógico através da Educação Física. Sendo assim, os educadores precisam conhecer as teorias psicológicas do desenvolvimento, pois isso facilitaria no processo de ensino e aprendizagem.

Conforme as análises sobre a evolução da criança através das atividades físicas percebem-se que na educação infantil é uma fase em que a criança é oportunizada a ter comportamentos espontâneos, podendo assim operar com as noções de ordem e de sucessão de forma ativa e autônoma.

Muitas são as atividades que podem ser utilizados nas escolas para desenvolver habilidades e conhecimento nas crianças, podendo trabalhar as habilidades como: coordenação motora, raciocínio lógico, concentração, atenção, equilíbrio, dentre outras. Portanto, cabe aos professores de Educação Física planejarem, organizarem, refletirem, mediarem práticas e interações que possibilitem uma pluralidade de situações que permitam o desenvolvimento das crianças.

Nessa perspectiva, é oportuno salientar a pesquisa realizada por Pereira e Moraes (2018) na qual tanto o levantamento bibliográfico quanto a pesquisa de campo ocorrido com professores que atuam na rede municipal de ensino no interior do estado de São Paulo, comprovaram que:

aprender a respeitar regras é algo fundamental para que se possa viver em sociedade e exercer a cidadania. As aulas de Educação Física, com seu cunho lúdico, desde que bem orientadas, podem ser momentos ideais para compreensão acerca de regras e limites. Para tal, os professores devem delimitar seus objetivos e estimular tais comportamentos em seus alunos (PEREIRA; MORAES, 2018).

Nessa assertiva, compreende-se que a criança pode aprender sem pressão, ou seja, sendo obrigada a aprender o que é ensinada, o estudo forçado. Por isso, a Educação Física na Educação Infantil transforma o conteúdo divertido, brincando se aprende sem ter

ideia que é uma questão intencional do professor, mas algo natural.

Dessa forma, as atividades físicas estão por via de construções, que chamam atenção do público infantil e até mesmo dos adultos em relevância aos jogos, os quais contribuem para uma vasta aprendizagem com objetivo diferenciado, no qual, o professor busca alcançar de forma descontraída.

Nesse sentido, o papel do professor é de facilitador do processo ensino - aprendizagem, na qual às dificuldades enfrentadas pelos alunos servem de motivação para que os mesmos criem estratégias e revejam as práticas pedagógicas, com o intuito de proporcionar entendimento e gerar aprendizado de forma significativa, onde os conhecimentos prévios dos alunos são relevantes para a construção de novos conhecimentos, aprofundando mais sobre determinado conteúdo abordado.

Em uma pesquisa realizada por Dias (2019) em uma escola Jardim de Infância localizada em cidade São Luís (MA), as professoras do maternal investigaram sobre a importância da Educação Física para o processo de ensino-aprendizagem da criança.

Na pesquisa foi verificada que a criança aprende com o grupo social de convívio, colocando em prática o que aprendeu levando conhecimento para a escola e assim ampliando a maturidade no que desrespeita a faixa etária, exemplificando qualquer situação que se observou que tendo como experiência uma determinada situação que fica na memória.

Entende-se que as atividades físicas na escola proporcionam fundamentais relevâncias nos aspectos mentais, sociais, cognitivos. Por isso, é necessário o professor estimular, motivando o aluno para brincar, estudar, jogar e aprender, ou seja, dá significados para o aprender com o objetivo em que se quer alcançar.

Os objetivos da Educação Física na Educação Infantil devem privilegiar o desenvolvimento da criança. O que inclui não somente o desenvolvimento físico, mas principalmente a formação da consciência crítica, de modo a visar à autonomia da criança.

Nesta perspectiva, chama atenção para o fato de que, as atividades físicas contribuem para o relaxamento, favorecendo para a execução de atividades em sala de aula orientada pela professora, tornando-se a aula dinâmica e atrativa, envolvendo na prática pedagógica desenvolvendo a capacidade na concentração após a diversão, como relata a pesquisa feita por Furtado et al. (2019).

Nessa pesquisa os autores investigaram o modo como as crianças da Educação Infantil da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará (EAUFPA) produzem compreensão a respeito do jogo nas aulas de Educação Física. Notou-se que as crianças compreendiam os jogos na forma de entender sobre regras, estratégias, respeito e diversão.

Observa-se que a criança aprende com facilidade através do jogo, pois ele encontra o interesse divertido na forma do aprendizado, ampliando as experiências na área externa e interna, ou seja, na própria família e fora da mesma. Sendo assim, o que o professor pesquisa e estuda para saber quais os jogos devem ser usados na Educação Infantil,

mediando de forma prazerosa e educativa.

Com isso, para Kishimoto:

Utilizar o jogo na educação infantil significa transportar para o campo do ensino aprendizagem condições para maximizar a construção do conhecimento, introduzindo as propriedades do lúdico, do prazer, da capacidade de iniciação e ação ativa e motivadora (KISHIMOTO, 2001 p. 37).

A função do jogo é de suma importância nos campos de incentivo da pré-escola e é um dos modos mais naturais da criança entrar em convívio com a realidade, tendo o jogo simbólico uma função especial. Além do brincar, os professores podem trabalhar outros processos, tais como: a imaginação, a concentração, regras, respeitar o próximo, dentre outros, onde a criança é capaz de interagir de forma espontânea, se movimentado, se expressando e se comunicando.

Nesse sentido, é reforçado afirmar que o jogo proporciona condições de aprendizagem motivadora em relação à prática dos alunos, interações em que cada um apresenta oralmente uma forma de pensar diferente do colega, tornando-se um cidadão crítico-reflexivo, pois contextualiza os argumentos mediante a teoria abordada pelo professor e a prática exercida por ambos.

As crianças ao utilizar o jogo vivenciam a prática, criando situações para melhorar o resultado não satisfatório com tentativas até vencer os obstáculos que impede de vencer, assim mesmo, o jogo possui benefícios físicos e mentais, em relação ao físico é pela própria coordenação motora e o mental é na questão do desenvolvimento do pensamento.

No decorrer do desenvolvimento cognitivo, a tendência dos conhecimentos adquiridos pela criança é de se ampliar de acordo com os estágios a qual a mesma se submete. Nesse sentido, quanto mais cedo for trabalhado os conteúdos relacionados às atividades físicas dentro do espaço da Educação Infantil, o educando vai adquirindo uma base mais sólida em relação às concepções de conteúdos didáticos e disciplinares, o que poderá resultar na construção de homens mais preparados e capacitados em lidar com o mundo.

Diante disso, é ressaltado que o brincar durante as aulas de Educação Física permite que a criança se desenvolva, buscando sempre melhorar as ações que não obtiveram êxitos, ou seja, pontos mal resolvidos e as limitações que dificultaram o aprendizado. Portanto, o professor precisa estimular as crianças por meio da ludicidade com a utilização de jogo, brinquedo ou brincadeira que enriquece o conhecimento aprendendo divertidamente.

É necessário um olhar sensibilizado quanto aos estágios cognitivos da criança e que a Educação Física é proveniente desse desenvolvimento lógico, considerando que é preciso estimular na criança o seu cognitivo, respeitando suas fases de desenvolvimento, sempre interligando as metodologias de um ano letivo anterior ao ano seguinte, pois o ensino é um processo sucessivo e evolutivo. Portanto, a aprendizagem provém de uma passagem contínua de um estágio de menos equilíbrio a um de maior equilíbrio (FURTADO

et al., 2019).

E isso deixa clara a importância de se respeitar as fases de desenvolvimento cognitivo da criança, não deixando de relacionar a esse aprendizado a ação na Educação Infantil e a criança ainda está no início de seu conhecimento cognitivo operacional concreto, ou seja, para que ocorra um ensino-aprendizagem utilizando as atividades físicas sendo necessário que se faça comparação do que está direcionado e ensinado através dele, com o que já é conhecido pela criança de maneira bem visualizada e concreta, na qual ela se sinta participante desse processo de ensino.

Muitas são as dificuldades enfrentadas pelos profissionais, principalmente, para os que atuam na Educação Infantil. Embora exista lei que regulamente alguns benefícios, nem todas as instituições conseguem cumpri-las na sua totalidade. Todavia, existem profissionais que colocam o amor pelo que fazem acima dessas dificuldades e conseguem desenvolver um excelente trabalho, colocando em prática o que o sistema pede e agregando valores e trocando experiências entre os colegas da profissão e, até mesmo com as crianças que trazem consigo a sua vivência no âmbito familiar.

O profissional da Educação Infantil ainda tem que saber lidar com essas situações, onde algumas crianças vivenciam agressões, discussões, entre seus pais dentro de suas casas. Os pais esquecem de que os seus filhos precisam de cuidados e atenção para que possam desenvolver suas habilidades e que são fundamentais para sua trajetória escolar.

O estado emotivo é uma reação, uma resposta que se configuram no meio sociocultural. A emoção é um fator que modifica uma realidade, por exemplo: se a criança se sente frustrada por algum ato de rejeição advinda de um colega ou professor.

O seu rendimento escolar pode ser afetado por não se sentir estimulada a cumprir com as brincadeiras; seu rendimento está diretamente relacionado a forma como está se sentindo; em outra situação, quando recebe o afeto do professor, este mesmo aluno tentará cumprir todas as atividades para demonstrar competência, dedicação, admiração e agradecimento àquele educador.

Essas reações é o que ressaltam dos dois grupos apontados por Vygotsky (1991, p. 64):

As emoções são divididas em dois grupos, sendo um relacionado aos sentimentos positivos (força, satisfação) e outro relacionado aos sentimentos negativos (depressão, sofrimento). Cada cor, cheiro e sabor despertam um sentimento de prazer ou desprazer e as emoções despertadas relacionadas à vivência têm caráter ativo, servindo como organizador interno das reações, estimulando ou inibindo-as.

Portanto, os grupos citados por Vygotsky (1991) refletem significativamente na vida escolar e pessoal dos indivíduos, sendo preciso um arranjo montado pelo professor que possibilite a identificação destes grupos em sala de aula, além de sua interação durante o ato do brincar. Compreende-se, assim, que o professor deve conhecer seu aluno para que

possa falar sobre seus ganhos e suas lacunas; só desta forma ajudará verdadeiramente para o ensino-aprendizagem.

Assim, é notório que as atividades físicas aliadas à prática educacional são ações promissoras no que diz respeito à valorização do aluno e estimulação do seu cognitivo, sendo função do educador acompanhar esses estímulos a fim de promover atividades e recursos que mantenha o foco de seus alunos a partir da confiança e afeto adquiridos entre professor-aluno.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola possui um papel fundamental na etapa da Educação Básica, pois é a fase em que a criança vai iniciar seu processo de ensino e aprendizagem, onde começam a se trabalhar a coordenação motora, a afetividade, o emocional, sempre respeitando suas limitações, onde deve oferecer um ensino de qualidade e, que realmente possa desenvolver essas crianças, deve se preocupar com a forma que o professor desenvolve sua didática com o intuito de melhorar o desenvolvimento da criança.

Neste estudo reconhece que a Educação Física direciona para diversas formas de aprendizagem proporcionadas por meio dos jogos, nos leva a refletir sobre as práticas pedagógicas, em especial, na Educação Infantil, ser de fundamental importância para interação estabelecida entre adultos e crianças e, entre elas e outras crianças, facilitando o processo de construção do conhecimento e da experiência cultural.

Como observado os benefícios adquiridos pelas crianças através dessas práticas estão em desenvolvimento da concentração, equilíbrio, autonomia, aumentar a capacidade muscular e funcional, a socialização, o desenvolvimento afetivo, a coordenação motora e estimula o aprendizado.

A presente pesquisa atingiu seu objetivo em fomentar a discussão sobre a importância da Educação Física na Educação Infantil e como ela se organiza, reconhecendo que estimular os alunos a praticar atividades físicas, utilizando-se de jogos, por exemplo, propicia o desenvolvimento na capacidade de concentração. Com a Educação Física, o professor é capaz buscar o aperfeiçoamento da atenção dos educandos durante as aulas, propondo o jogo como instrumento pedagógico das atividades mentais, esquematizando a prática para a obtenção de resultados satisfatórios nos estudos.

Nesse sentido, espera-se que este trabalho sirva de incentivo para os professores, em especial, da Educação Infantil, a utilizarem atividades físicas em suas rotinas diárias, de modo a trabalhar seus conteúdos e a desenvolver habilidades motoras, tornando suas aulas estimulantes e prazerosas, facilitando assim o aprendizado e desenvolvimento das crianças, como também sirva como fonte de pesquisa para outros acadêmicos, ou estudantes de áreas afins, que venham a necessitar de informações sobre temas relacionados à área da Educação Física.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, F.S. **Que dança é essa?:** uma proposta para a educação infantil. 2013. 251f. Dissertação (Mestrado em Artes), Universidade Estadual Paulista – UNESP, São Paulo, 2013.

BARRETA, R. **Educação física na educação infantil:** reflexões em torno dessa relação. 2012. 16f. Pós Graduação (Especialização em Educação Infantil), Universidade Federal de Santa Catarina, Trindade, 2012

BORRE, L.M.; REVERDITO, R.S. **Educação física na educação infantil:** tempos, espaços e os direitos da criança. Revista Corpoconsciência, Santo André, v. 23, n. 02, p. 96-108, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Brasília, 1998.

CATUNDA, R. **Brincar, criar, vivenciar na escola.** São Paulo: Sprint, 2005.

CORNELIUS, A.E. **Afetividade e adaptação na educação infantil:** uma articulação necessária. 2017. 90f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura em Pedagogia), Universidade Feevale, Novo Hamburgo, 2017.

DIAS, A. P. **O brincar:** um recurso de ensino e aprendizagem para crianças de 3 anos. São Luís: Faculdade Santa Fé, 2019.

FURTADO, R.S. et al. **O jogo nas aulas de educação física na educação infantil:** do interesse pedagógico da educação física à produção de compreensão das crianças. Revista Kinesis, Santa Maria, v. 37, p.01-12, 2019.

GOULART, L.A.; SOARES, M.P.; BENETTI, C.B. **Inserção dos professores educação física na educação infantil e as brincadeiras como uma ferramenta para ensinar os conteúdos Educação Física.** 11º Congresso Argentino de Educación Física y Ciencias. Memoria Académica, 2015.

KISHIMOTO, T.M. **A LDB e as Instituições de Educação Infantil:** desafios e perspectivas. Revista Paulista de Educação Física, São Paulo, n.4, p. 7-14, 2001.

MOURA, D.L.; COSTA, K.R.N.; ANTUNES, M.M. **Educação física e Educação Infantil:** uma análise em seis periódicos nacionais. Revista Pensar a Prática, Goiânia, v. 19, n. 1, jan./mar. 2016.

PEREIRA, S.A; MORAES, J.C.P. **O trabalho com regras e limites em aulas de educação física na educação infantil:** a visão dos professores. Revista Holos, v. 8, 2018.

PERINI, R.; BRACHT, V. **A prática pedagógica e o currículo praticado pelos professores de Educação Física na Educação Infantil de Serra/Es.** Revista Cadernos de Formação RBCE, Porto Alegre, v. 7, n. 2, p. 31-42, set. 2017.

PINHO, V.A.; GRUNENVALDT, J.T.; GELAMO, K.G. **O lugar da educação física na educação infantil, existe?** Revista Motrivivência, Florianópolis, v. 28, n. 48, p. 222-240, setembro/2016.

PONTES, M.K.L. et al. **Educação Física na educação infantil e suas possibilidades no contexto escolar.** Revista Diálogos Acadêmicos, Fortaleza, v. 6, n. 2, jul./dez. 2017.

SANTANA, J.O. **Educação Física inserida na Educação Infantil**: uma análise da realidade da disciplina nas escolas públicas infantis da cidade de Viçosa-MG. Revista Digital Efdeportes.com, maio 2008. Disponível em <https://www.efdeportes.com/efd120/a-educacao-fisica-inserida-na-educacao-infantil.htm>. Acessado em 03 de julho de 2020.

STEIN, I. et al. **Educação Física na Educação Infantil**: uma revisão sistemática. Revista Cinergis, Santa Cruz do Sul, v. 16, n. 4, 2015.

SURDI, A.C.; MELO, J.P.; KUNZ, E. **O brincar e o se movimentar nas aulas de educação física infantil**: realidades e possibilidades. Revista da Escola de Educação Física da UFRGS, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 459-470, 2016.

TEIXEIRA, A.P.S. **A importância do lúdico nas aulas de Educação Física na educação infantil**. 2017. 27f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física), Faculdade de Ciências da Educação e Saúde, Centro Universitário de Brasília, Brasília, 2017.

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

CAPÍTULO 9

O LÚDICO COMO INSTRUMENTO DE DESENVOLVIMENTO DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Data de aceite: 01/10/2020

Ana Lucila Macedo de Possidio

Universidade de Pernambuco

Jucicleide Maria dos Santos

PARFOR da UPE/Petrolina/PE

RESUMO: Este artigo objetiva refletir sobre o papel que o lúdico exerce no desenvolvimento de competências essenciais para a formação do sujeito em seus múltiplos aspectos, assim como tem a relevância de potencializar a reflexão sobre as contribuições dos jogos e das brincadeiras no processo de desenvolvimento da criança na Educação Infantil. O lúdico pode gerar interesse na criança e conduzi-la a raciocinar, a ser desafiado, a construir um percurso de pensamento, de estratégias para chegar a determinados resultados e metas. Pode ser visto como um instrumento que viabiliza e influencia no desenvolvimento cognitivo e social dos educandos, agindo de forma dinâmica na relação de educandos e educadores no processo de ensino e aprendizagem. Conclui-se, então, que a ludicidade pode ser crítica e criativa, de acordo com a demanda e a realidade da sala de aula e, junto ao educador, desenvolver possibilidades que permite aos educandos experimentar situações que interferem com relação ao ensino e aprendizagem.

PALAVRAS - CHAVE: Aprendizagem. Educação Infantil. Lúdico.

ABSTRACT: This article aims to reflect on the role that play plays in the development of essential competencies for the formation of the subject in its multiple aspects, as well as has the relevance of enhancing the reflection on the contributions of games and games in the child development process in Early Childhood Education. The playful can generate interest in the child and lead them to reason, to be challenged, to build a path of thought, strategies to reach certain results and goals. It can be seen as an instrument that enables and influences the cognitive and social development of students, acting dynamically in the relationship of students and educators in the teaching and learning process. It is then included that playfulness can be critical and creative, according to the demand and reality of the classroom and, together with the educator, develop the possibilities that allow students to experience situations that interfere with teaching and learning.

KEYWORDS: Learning. Early Childhood Education. Playful.

INTRODUÇÃO

A ludicidade é um assunto que tem conquistado espaço no panorama nacional, principalmente na educação, por ser o brinquedo a essência da infância e seu uso permitirem um trabalho pedagógico que possibilite a produção do conhecimento, da aprendizagem e do desenvolvimento.

Tem como relevância sensibilizar e provocar nos professores e em todos os sujeitos

envolvidos com o processo educativo, inquietações no tocante a novos estudos sobre a utilização do lúdico na Educação Infantil e no processo de apreensão e de construção da aprendizagem de forma coerente, dinâmica e flexível, visando à promoção de um ambiente mais livre, mais espontâneo, com expressão de alegria, de humor, favorável à qualidade da aprendizagem, bem como, para a formação plena dos alunos, enquanto sujeitos críticos e ativos no meio social do qual fazem parte.

Este artigo objetiva refletir sobre o papel do lúdico no desenvolvimento e formação dos sujeitos em seus múltiplos aspectos, principalmente na Educação Infantil definidos pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC, assim como estabelecer relações com o lúdico, a afetividade e o desenvolvimento da autoestima da criança. no processo de formação humana da criança, dialogar com os direitos de aprendizagens da criança

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA A CRIANÇA

Estudos apontam que as crianças com quatro e cinco anos estão numa fase de transição que segundo Major (2011, p. 14),

Nesta fase de transição as relações sociais ocupam um lugar central no desenvolvimento da criança, uma vez que as interações e brincadeiras com os pares lhe permitirão um vasto leque de aptidões, empatia ter em conta a perspectiva de outrem, negociação, cooperação e experimentar o sabor da amizade.

Na concepção do autor é no decorrer da Educação Infantil que a criança desenvolve novas estratégias para atingir os objetivos sociais a partir do desenvolvimento das aptidões de comunicação e de compreensão social. Diante desta assertiva, é válido frisar que qualquer contexto seja escolar, familiar ou outro é caracterizado por diferentes relações entre os sujeitos.

O ingresso da criança na Educação Infantil representa uma grande transição em sua vida, a qual se depara com um universo diferente do seu meio familiar. É a primeira vez que a criança vai se separar do seu vínculo afetivo que é tão seguro: a família, a casa, seus brinquedos entre outros.

De acordo com Brás e Reis (2012, p. 137),

é no jardim de infância que as crianças se deparam com novos desafios que as preparam para aceitar normas sociais. E é essencial que esse espaço seja um lugar facilitador e promotor de aprendizagem e para que isto aconteça é necessário que o professor leve em conta duas competências sociais chaves: a interação e o cuidado.

A primeira e mais relevante, sem dúvidas é a interação, do respeito, de uma interação de qualidade responsiva, que ouve a criança, desenvolve sua autonomia, dando dessa forma segurança para criança que é um ponto fundamental no processo ensino-aprendizagem.

Outra questão que deve ser levada em consideração com as crianças é a interação com cuidado, pois se trata de uma criança que ainda está se desenvolvendo; o seu próprio corpo está em processo de desenvolvimento, e nesse processo o cuidado é indissociável mesmo em um ambiente escolar, ele é necessário. Esses são fatores-chaves que precisam estar presente no cotidiano escolar juntos com a complexidade do desenvolvimento da criança a que o professor deve e necessita ir oferecendo atividades planejadas que estruturam os processos de aprendizagem, pelas quais a criança possa explorar o mundo, possa interagir com um adulto de referência, depois com outras crianças e essas atividades deverão ir crescendo em tempo de complexidade, a partir do desenvolvimento e características que a criança vai apresentando.

No ambiente de Educação Infantil é importante o trocar, expressar, brincar, pois são constituintes deste crescer e que são pré-requisitos para todo seu crescimento e contribui para uma aprendizagem acerca do comportamento social. Ainda que não existam dimensões das competências sociais classificadas por faixa etária, as experiências vivenciadas na Educação Infantil são essenciais para o desenvolvimento da criança e também a base para o adulto que ela irá se tornar. A escolarização na Educação Infantil é suma importância para o desenvolvimento da criança em seus múltiplos aspectos, pois é nessa etapa que se começa a edificar a sua formação e a consciência de sujeito seguro e autônomo.

Salienta-se também, que a construção das competências sociais se dá por meio das interações da criança com o seu meio social. Essa fase escolar que acontece na primeira infância é um período riquíssimo para o desenvolvimento humano. Cada nova experiência que a criança vivencia neste ambiente coletivo, traz uma série de descobertas diárias. Já sabe-se que a arquitetura do cérebro se forma nos primeiros anos de vida. É por isso, que o trabalho com o conhecimento, as habilidades, a sensibilidade, os valores, a capacidade de percepção e os relacionamentos são de suma importância para esta fase; provas científicas em inúmeras pesquisas mostram que a criança precisa ser estimulada por meio da interação por meio do vínculo, ela precisa ter acesso a várias oportunidades e estímulos para seu desenvolvimento pleno.

Diante do exposto vale esclarecer que, a etapa da Educação Infantil é constituinte para o desenvolvimento da criança nos diferentes aspectos: sociais e cognitivos; linguagens do corpo, falada, visual e linguagem escrita e relações que possibilitam uma melhor transição no seu processo educativo como também outras tantas funções de sua vida.

É dentro deste corpo de ideias que se situa o campo da reflexão, dando relevância ao trabalho com as competências sociais na Educação Infantil, o qual tem um papel muito importante de estímulo, de criação de vínculos e de preparo das funções executivas que serão de imprescindíveis para vida da criança e depois dela como adulto.

1.1 A BNCC na Educação Infantil

Sabe-se que a formação integral do sujeito se inicia no processo de escolarização

na Educação Infantil, etapa, que se encarrega de contribuir para que a construção do conhecimento do sujeito se efetive, ou seja, nesse nível da Educação Básica,

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele, e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse à renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las aos seus próprios recursos e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de compreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar o mundo comum. (ARENDE, 1972, p. 247).

A partir do ponto de vista da autora firma-se o entendimento de que o trabalho consciente dos professores na Educação Infantil exige um conjunto de ações pedagógicas que abranjam uma série de concepções, tendo como foco a integração e interatividade social do educando.

Nesse sentido, destaca-se as reflexões que remetem toda essa problemática acerca do processo de ensino-aprendizagem e de como é mediado o conhecimento escolar. E, ao iniciar essa reflexão retoma-se aos três pilares da educação que existem atualmente na educação infantil que são: o Cuidar, o Educar e o Brincar. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) não os substituiu, mas sim, ampliou-os dando aos pilares da educação uma nova roupagem aos quais o referido documento trata como Direitos de Aprendizagem, os quais devem ser garantidos a todas as crianças.

Por sua vez, o primeiro direito a ser abordado, é o de conviver, ou seja, a BNCC nos apresenta que, a criança tem o direito de conviver com outras crianças e adultos em pequenos e ou em grandes grupos, utilizando diferentes linguagens; ampliando o conhecimento de si e do outro; o respeito em relação à cultura e as diferenças entre pessoas. É preciso acrescentar que, neste direito, as questões das diferentes linguagens que devem ser potencializadas e trabalhadas a partir do direito de convivência. Nessa perspectiva, é importante esclarecer que dentro da BNCC (2018) os direitos da aprendizagem se relacionam diretamente com as áreas do conhecimento que é a forma com a qual o referido documento organiza toda estrutura escolar que virá adiante.

O brincar, também é um dos direitos garantidos a criança durante o seu processo de Educação Infantil. A BNCC (2018) reforça o direito de brincar cotidianamente de diversas formas; em diferentes espaços e tempos; com diferentes parceiros: crianças e adultos. Diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais, em suma, o brincar continua como atividade essencial para o pleno desenvolvimento infantil ao que já era garantido por legislações anteriores como, por exemplo, o Referencial Curricular Nacional a Educação Infantil (RCNEI, 1998), e que permanece com a BNCC (2018).

Uma das grandes novidades que a BNCC (2018) traz é o direito de participar, ativamente com adultos e outras crianças, tanto no planejamento da gestão da escola como, na realização das atividades cotidianas propostas pelo educador, tais como: a escolha das brincadeiras; dos materiais e dos ambientes desenvolvendo assim, diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.

Esse documento, traz ainda o direito de a criança explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza dentro e fora da escola; ampliando seus saberes sobre cultura em suas modalidades. Dentro deste preâmbulo, a BNCC (2018) assegura às crianças o direito de serem sujeitos dentro do processo de construção cultural, ou seja, de irem assimilando os elementos culturais de sua sociedade, de se familiarizarem com as regras sociais e de irem tomando contato com as novas experiências, pois ela explora pesquisa, experimenta e aprende.

E ainda destaca o direito de expressarem-se como sujeitos dialógicos. Esse direito assegura que, no processo educativo, as crianças podem se expressarem como sujeitos: dialógicos, criativos e sensíveis expressando suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio das diferentes linguagens.

Por fim, a BNCC (2018) apresenta o direito de conhecer-se de construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimentos nas mais diversas experiências, de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário.

A partir dessas discussões, percebe-se então que a BNCC (2018) manteve as propostas defendidas pelas Diretrizes Curriculares (1999), que foram referendadas e reafirmadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em 2010, o qual se aponta em dois eixos estruturantes que são as interações e o brincar.

Quando se olha para o ambiente da Educação Infantil não se pode desconsiderar a relevância da ação do brincar. A brincadeira é fundamental, pois ela é o elemento essencial que vai favorecer a criança no desenvolvimento de sua autonomia, de suas hipóteses e na descoberta do mundo. Para tanto, é necessário explicitar que a intencionalidade pedagógica no ato do brincar tem que está presente. É importante que se coloque também, que o brincar solto, livre, divertido, deve fazer parte desse processo educativo; porém, não se pode deixar de evidenciar o quão é imprescindível o momento de interação. Momento em que o professor brinca com as crianças, pois esse também tem uma atividade pedagógica no brincar que vai contribuir para o desenvolvimento da aprendizagem humana.

Nesse sentido, é essencial compreender que não existe Educação Infantil sem a interação e sem o brincar, mas também, é *mister* entender que a intencionalidade pedagógica deve existir, pois é nela que está à mão do professor e por traz desta brincadeira, o desejo de que a construção do conhecimento da criança se consolide, se efetive.

Tomando como base, o exemplo de o professor levar uma brincadeira de supermercado para a sala de aula. É de extrema relevância poder refletir a respeito dos seguintes pontos: Como é que ele irá trabalhar o campo de experiência das formas? Como é que ele irá classificar as diferentes coisas? Como é que esse sujeito conseguirá trazer linguagens matemáticas para as relações e as vivências das crianças? E na intencionalidade pedagógica nesse brincar e ao brincar a criança vai crescendo, vai explorando o mundo, e é a partir dessas ações, que o professor poderá fazer observações e adquirir informações necessárias sobre o desenvolvimento e sobre a formação da criança, como: O que é que a criança está desenvolvendo ou não? O que é que ela tem interesse ou não? O que é que ela responde melhor ou não? Esse ouvir e perceber a criança, essa interação no processo de autonomia é fundamental para todo processo educativo do ser em formação, em desenvolvimento.

Deve-se entender que, a aprendizagem passa pelo corpo e o processo do brincar, do cair, do levantar é clássico da primeira infância e necessário para esse momento, pois, ela precisa experimentar seu corpo em todas as valências que ela tem; entender a criança como um ser integral que está inserido num contexto socioeconômico, que o querer dela é particular; e que ela não pode ser vista nem isolada, nem fragmentadamente. Ou seja, essa consciência tem que estar presente e o conceito de respeito a individualidade deles também tem que está presente para que os objetivos estabelecidos pelo professor no processo de desenvolvimento da aprendizagem sejam completados e oferecidos para criança de uma forma satisfatória.

ASPECTOS RELEVANTES DA LUDICIDADE

Na ótica histórico-cultural, o conceito de zona de desenvolvimento proximal - ZDP explicita claramente uma relação entre a educação e a conduta tipicamente infantil, o comportamento lúdico. Ao propor que, por meio dos jogos a criança é capaz de agir e pensar de maneira mais complexa do que demonstra em outras atividades, Vygotsky estabelece que ludicidade e aprendizagem formal funcionam como âmbitos de desenvolvimento, pois o jogo favorece a criação de ZDP porque, nele “a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário,... é como se ela fosse maior do que é na realidade” (VYGOTSKY, 1998p.117).

Em outras palavras, da mesma forma que ocorre na atividade de aprendizagem, o jogo gera zonas de desenvolvimento proximal porque instiga a criança, cada vez mais, a ser capaz de controlar seu comportamento, experimentar habilidades ainda não consolidadas no seu repertório, criar modos de operar mentalmente e de agir no mundo que desafiam o conhecimento já internalizado, impulsionando o desenvolvimento de funções embrionárias de pensamento.

Vygotsky assevera que

...ainda que se possa comparar a relação brinquedo-desenvolvimento à relação instrução-desenvolvimento, o brinquedo proporciona um campo muito mais amplo para as mudanças quanto a necessidades e consciência. A ação na esfera imaginativa, numa situação imaginária, a criação de propósitos voluntários e a formação de planos de vida reais e impulsos volitivos aparecem ao longo do brinquedo, fazendo do mesmo o ponto mais elevado do desenvolvimento pré-escolar. A criança avança essencialmente através da atividade lúdica. Somente neste sentido pode-se considerar o brinquedo como uma atividade condutora que determina a evolução da criança (1998, p. 156).

Se a criança não pode agir como um adulto, pode fazer de conta que o faz, criando situações imaginárias em que se comporta à similitude do comportamento adulto. Ela se torna o que ainda não é, age com objetos substitutivos daqueles que ainda lhe são vetados, interage conforme padrões distantes daqueles que demarcam seu lócus social.

Portanto, o exercício da ludicidade vai além do desenvolvimento real porque nela se instaura um campo de aprendizagem propício à formação de imagens, à conduta autorregulada, à criação de soluções e avanços nos processos de significação. Na brincadeira são empreendidas ações coordenadas e organizadas, dirigidas a um fim e, por isso, antecipatórias, favorecendo um funcionamento intelectual que leva à consolidação do pensamento abstrato.

A força motriz da ludicidade, o que a faz tão importante no complexo processo de apropriação de conhecimentos é a combinação paradoxal de liberdade e controle. Ao mesmo tempo em que os horizontes se ampliam conforme os rumos da imaginação, o cenário lúdico se emoldura segundo limites que os próprios jogadores se impõem, subordinando-se mutuamente às regras que conduzem a atividade lúdica.

A relação entre jogo e aprendizagem tem um estatuto teórico proeminente na proposição histórico-cultural do desenvolvimento. Não porque exista uma produção extensa sobre o assunto, mas porque jogo tem explícita relação com desenvolvimento potencial e porque estabelece fortes laços entre processos imaginários e desenvolvimento psicológico, caracterizando a imaginação como sistema integrado das funções psicológicas superiores, proporcionando que a criança se torne capaz de acessar, interpretar, significar e modificar a realidade e a si própria.

Focalizar as relações entre jogo e aprendizagem não é uma ideia nova na história da educação. Porém, hoje em dia é mais aceita e divulgada a compreensão de aprendizagem como apropriação, num processo dinâmico de investigação sobre os objetos de conhecimento que, tornados próprios pelo aprendiz, fazem sentido para sua vida, para seu 'ser no mundo', à semelhança do que sucede na atividade lúdica. Afinal, em 1926, em seu *Psicologia Pedagógica*, já denunciava Vygotsky que o maior pecado da velha escola era que nenhum aluno sabia responder muitas vezes aos questionamentos feitos apesar

da escola oferecer um volume incomum de conhecimentos.

Isto acontecia porque ninguém conseguia fazer o devido uso dos conhecimentos porque estava à margem da vida... esses conhecimentos não estavam em condições de satisfazer às mais simples demandas vitais do aluno mais comum e modesto.

A educação para obter um ensino mais eficiente aperfeiçoou novas técnicas didáticas consistindo numa prática inovadora e prazerosa. Dentre essas técnicas o lúdico, que se torna um recurso didático dinâmico que garante resultados eficazes na educação, apesar de exigir extremo planejamento e cuidado na execução da atividade elaborada. O jogo é a atividade lúdica mais trabalhada pelos professores atualmente, pois ele estimula as várias inteligências, permitindo que o aluno se envolva em tudo que esteja realizando de forma significativa. Mediante o lúdico, o educador pode desenvolver atividades que sejam divertidas e que, sobretudo ensine os alunos a discernir valores éticos e morais, formando cidadãos conscientes dos seus deveres e de suas responsabilidades, além de propiciar situações em que haja uma interação maior entre os alunos e o professor numa aula diferente e criativa, sem ser rotineira.

Para Almeida (2003), esse processo é uma ação em que o uso do lúdico pode se tornar uma alternativa. Os jogos lúdicos se assentam em bases pedagógicas, porque envolvem os seguintes critérios: a função de literalidade e não-literalidade, os novos signos linguísticos que se fazem nas regras, a flexibilidade a partir de novas combinações de ideias e comportamentos, a ausência de pressão no ambiente e, por fim, ajuda na aprendizagem de noções e habilidades.

Por isso, o jogo é a atividade principal da criança pré-escolar, ou seja, é o mediador por excelência das transformações mais relevantes de seu desenvolvimento. Fundamentar a educação infantil na ludicidade significa um saber-fazer reflexivo para que o jogo seja constituinte de zonas de desenvolvimento proximal.

O jogo tem por objetivo exercitar e desenvolver “todas as forças reais e embrionárias que nele existem” (Vygotsky, 1998p 79). Quando a criança brinca com cubos de madeira, a priori, o alvo não é a estrutura resultante, isto é, o produto, mas a própria coordenação de ações, o agir sobre os blocos para uni-los de diferentes modos e estabelecer o equilíbrio entre as peças.

O brincar é determinado por duas características: criação de situação imaginária e comportamento regrado. De acordo com Vygotsky, reconhecer a existência de situação imaginária na brincadeira foi comumente associado a determinado tipo de jogo. Em contrapartida, qualificar qualquer jogo ou brincadeira pela atuação dos processos imaginários significa reconhecer o vínculo existente entre motivação lúdica e desenvolvimento do pensamento simbólico.

Em qualquer jogo há sempre uma situação imaginária, por meio da qual a criança se propõe enfrentar um desafio - conforme os objetivos e as regras do jogo - desenvolvendo funções embrionárias e controlando seu comportamento num nível maior do que o habitual.

Por isso, “a criação de uma situação imaginária não é algo fortuito na vida da criança; pelo contrário, é a primeira manifestação da emancipação da criança em relação às restrições situacionais” (VYGOTSKY, 1998, p 113).

A outra característica definidora é que todo jogo envolve um conjunto de regras, explícitas ou implícitas. “A situação imaginária de qualquer forma de brinquedo já contém regras de comportamento, embora possa não ser um jogo com regras formais estabelecidas a priori.” (IBDEM, 1998, p. 108).

As diferentes formas em que o jogo aparece no decurso do desenvolvimento são determinadas pelo predomínio de um dos seus dois componentes. No início da vida, é mais comum o jogo constituir-se de situação imaginária explícita com regras implícitas e derivadas das representações simbólicas. Assim, uma boneca representa um bebê e a ação de ninar a boneca corresponde à regra implícita de imitar a mãe. Gradativamente essa relação se inverte: as regras passam a ser explícitas e a situação imaginária se oculta, como acontece nos jogos de tabuleiro e de competição.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O aprender em si é um ato lúdico, é um processo prazeroso de descoberta, de curiosidade. Nesse sentido, a escola necessita resgatar a brincadeira e o brincar como forma de possibilitar à criança o conhecimento de mundo, como forma de ampliar os horizontes, como uma maneira de enriquecer a vida.

Já, há muito tempo a educação tem se mostrado muito “sisuda” e a escola e a família têm mostrado o conhecimento como algo penoso, o qual revela a atividade escolar como algo absorvente e isto é responsabilidade, tanto do educador, quanto da família em fazer do processo ensino-aprendizagem uma ação de penalização, por meio dos seguintes conceitos: “dever de casa, de classe entre outros termos”, porque dever de...?, experiências interacionais com a escola a depreender que a escola é algo penoso, e que ela é um dever e não um prazer.

É importante então, ressaltar que a escola, não só na Educação Infantil, mas em qualquer etapa de seu processo, deve assumir o papel de uma educação mais suave, mais leve, mais prazeroso, mais significativo. Assim, é com vistas a essa proposta que pensamos no lúdico como elemento essencial para a construção da aprendizagem significativa do aluno, haja vista que o lúdico se constitui como uma das características mais inerentes ao ser humano, à formação da personalidade humana.

Pode-se dizer que o principal fator que pode estar embasando a teoria do lúdico dentro do processo educativo é o fato de que se lida com as pessoas, o fato de a educação não se fazer com um indivíduo, mas sim com um grupo. E a melhor coisa que se há ou que se faz quando o grupo está unido, ou quando se reúne em grupo, é a brincadeira.

Nesse sentido, espera-se que esse artigo venha favorecer aos educadores, enquanto

mediadores de conhecimento, saberes que consideram necessários e concretos a prática docente orientando e ao mesmo tempo incentivando os educadores a refletirem sobre seus fazeres pedagógicos. Modificar aquilo que acharem pertinentes, mas especialmente, que venha aperfeiçoar seu trabalho, além de trazer apontamentos que tocam em temas que professores e estudantes sentem, mas que nem sempre verbalizam. Daí a importância desse estudo que tira esses problemas das sombras pra iluminá-los com uma reflexão criativa, corajosa e repleta de esperança.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação Lúdica - Técnicas e Jogos Pedagógicos**. 6 Ed. Rio de Janeiro: Loyola, 2003.

ARENDT, Hannah. **A crise na educação: III e IV**. Entre o passado e o futuro. São Paulo: Perspectiva, 1972. p. 247

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

BRASIL, Ministério da Educação E Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**/. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. Volume 2.

BRASIL. Ministério da Educação. CNE/CEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 1999.

BRÁS, TIAGO. e Reis, C. (2012) **As aptidões sociais das crianças em idade pré-Escolar**. , Vol. 3, pp. 135 –147. Disponível em dial net. Unirioja. es/descarga/articulo/4264630. Pd. Acesso em: novembro de 2019.

Major, Sofia O. (2011) **Avaliação de Aptidões Sociais e Problemas de Comportamento em Idade Pré-escolar**: Retrato das Crianças Portuguesas. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação–Universidade de Coimbra. Disponível em https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/17774/5/Tese_Sofia%20Major.pdf. Acesso em dezembro de 2019.

VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone, 1998

CAPÍTULO 10

QUE DANÇAS CRIAM AS CRIANÇAS?: ARTE E CORPORALIDADE NA EDUCAÇÃO DAS INFÂNCIAS

Data de aceite: 01/10/2020

Data de submissão: 06/07/2020

Andréa Fraga da Silva

Profª Escola Municipal de Iniciação Artística,
EMIA e doutoranda FEUSP
São Paulo/SP
<http://lattes.cnpq.br/4803240016822181>

Patrícia Dias Prado

Profª Drª Faculdade de Educação da USP,
FEUSP
São Paulo/SP
<http://lattes.cnpq.br/5522107673715476>

RESUMO: Ao iniciar uma investigação sobre as danças criadas pelas crianças, na Escola Municipal de Iniciação Artística (EMIA), da cidade de São Paulo, através de pesquisa autobiográfica, este capítulo reflete sobre as relações acerca das infâncias e lugares da dança no território da arte contemporânea, na educação e na iniciação artística das crianças, pelo viés da corporalidade e a partir do que elas próprias consideram, ou não, como dança.

PALAVRAS-CHAVE: crianças; dança; arte; educação; corporalidade.

WHAT DANCES DO CHILDREN CREATE?: ART AND CORPOREALITY IN CHILDHOOD EDUCATION

ABSTRACT: By starting an investigation on dances created by children, in a public Art School

in São Paulo city (*Escola Municipal de Iniciação Artística - EMIA*), grounded in autobiographical research, this chapter reflects on the relations between childhood and dance in the field of contemporary art, considering the education and artistic initiation of children, from the perspective of corporeality and of what they themselves consider, or not, as dance.

KEYWORDS: children; dance; art; education; corporeality.

O presente capítulo é uma versão revista, ampliada e atualizada do trabalho: “As crianças e suas danças: corporalidade, experiência e arte”, apresentado no II Congresso de Estudos da Infância: politizações e estesias (SILVA, 2019) e fruto das reflexões de pesquisa de doutorado em andamento: “Criança dança? Como? Quando? Onde? Com quem?”, junto à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), sob orientação da Prof.ª Dr.ª Patrícia Prado e alicerçada pelo Grupo de Pesquisa (CNPq): “Pesquisa e primeira infância: linguagens e culturas infantis” (FEUSP).

Assim como o título e objetivo da referida pesquisa, busca-se aqui questionar: “Que danças criam as crianças”, e nestas aparentes ingenuidades interrogativas, provocar o/a leitor/a - como num “ato falho”, que irrompe sem julgamentos e expõe um desejo de simplicidade - a olhar para as movimentações e expressões infantis por uma lente estética e existencial, ao mesmo tempo, antropológica e fenomenológica,

no sentido de ver as coisas como se apresentam, rompendo com considerações prévias do que deveriam ser, imersas em seus contextos específicos.

Neste caso, através da pesquisa autoetnográfica (HOLMAN JONES, 2013), venho selecionando, descrevendo e problematizando minhas observações e participações, assim como minhas concepções e práticas como artista professora de dança, desde 1997, na Escola Municipal de Iniciação Artística (EMIA), vinculada à Secretaria Municipal de Cultura, da cidade de São Paulo (em <http://supervisaodeformacao.prefeitura.sp.gov.br/index.php/emia/>). Dessa forma, tenho buscado compreender a complexidade do campo de pesquisa, suas conexões com minhas experiências e investigações corporais das crianças em espaços diversos, com materiais variados e nas relações com outras crianças, nomeando seus processos e produções como danças.

A EMIA oferece às crianças de cinco a doze anos a iniciação às artes, integrando as linguagens da música, dança, artes visuais e teatro. É uma escola pública, frequentada no contra turno da escola regular, com acesso por sorteio. Sua singularidade caracteriza-se por não ter um currículo preestabelecido e por trabalhar a iniciação artística a partir de processos artísticos conduzidos por artistas professores/as que, de forma colaborativa, integram linguagens, saberes e fazeres, compartilhando com as crianças a construção dos conhecimentos em arte por meio da experiência.

Ao propor analisar as danças criadas pelas crianças, pensamos nas esferas vividas de suas corporalidades, que podem estar em seu cotidiano, mas que também podem ser concebidas como experiência estética, numa ação proposta junto aos/às adultos/as. Para o desenrolar desta reflexão navegaremos por reflexões acerca das infâncias e por lugares da dança no território da arte contemporânea, na educação e na iniciação artística das crianças, apontando o encontro entre essas esferas pelo viés da corporalidade.

Talvez seja como ver dança na movimentação das nuvens, das árvores, ou dos gatos. Em alguns casos sim, pois nem pensam que estão dançando, embora a plasticidade e expressividade de seus movimentos deixem ver a potência de uma, de muitas danças singulares. Em outros, no entanto, percebem que estão dançando, só não sabem muito bem com o que se parece suas danças de *criança performer*.

A criança performer é seu corpo total, sua corporalidade; ela é móvel, plástica, modelável; polimorfa; seu repertório é rico em teatralidade e musicalidade, nos sentidos contemporâneos dos termos; ela improvisa, ela encarna emoções em seu corpo, ela é capaz de fazer-se partitura enquanto usufrui a paisagem sonora dos lugares em que está, etc. E sua capacidade de uso do espaço tornam presentes a noção de instalação, *happening* e *performance*, tão caras às artes visuais hoje (MACHADO, 2015, p. 59).

A definição de Machado (2010a) diz muito do que é possível observar nas danças das crianças, embora a autora rejeite a denominação de linguagens artísticas: dança, música, teatro e artes visuais, para a experiência em artes com crianças. Em seu lugar,

propõe a corporalidade, a musicalidade, a teatralidade e a espacialidade como âmbitos artístico-existenciais (MACHADO, 2012), potencialmente presentes e latentes na vida das pessoas, diferentemente das linguagens que estariam ligadas a certa especialidade e às técnicas restritas a adultos/as especialistas.

Concordamos com sua visão na medida em que abrange um espectro mais amplo e até mais profundo da experiência estética, de acordo com os modos de ser das crianças. No entanto, continuaremos a chamar de dança o que a artista professora e pesquisadora vem construindo junto às crianças, primeiro porque entendemos que o conceito contemporâneo de dança já abarca uma amplitude maior de experiências dentro desses âmbitos artístico-existenciais e segundo, porque vemos no diálogo com as crianças a necessidade de nomear o que fazem: então, passa a ser dança o que chamamos de dança. Trataremos disso mais à frente.

Ainda assim, é a partir de uma visão de corpo ampliada pelo conceito de corporalidade que pretendemos discutir as danças realizadas pelas crianças. Essa concepção, que vem de estudos dos campos da Filosofia, da Antropologia, da Sociologia e da Educação, considera o corpo na sua relação fundamental e inseparável com o mundo, como o que constitui as pessoas e, portanto, o lugar da existência. Merleau-Ponty (1994) inaugura, em 1945, com a “Fenomenologia da Percepção”, esse olhar para o corpo:

Portanto o corpo não é um objeto. Pela mesma razão, a consciência que tenho dele não é um pensamento, quer dizer, não posso decompô-lo e recompô-lo para formar dele uma ideia clara. Sua unidade é sempre implícita e confusa. Ele é sempre outra coisa que aquilo que ele é, sempre sexualidade ao mesmo tempo que liberdade, enraizado na natureza no próprio momento em que se transforma pela cultura, nunca fechado em si mesmo e nunca ultrapassado. Quer se trate do corpo do outro ou do meu próprio corpo, não tenho outro meio de conhecer o corpo humano senão vivê-lo, quer dizer, retomar por minha conta o drama que o transpassa e confundir-me com ele (MERLEAU-PONTY, 1994, p.269).

Junto a ele, complementando ou contrapondo, outros pensamentos foram sendo construídos, ultrapassando as dicotomias corpo e mente, natureza e cultura, assumindo o corpo como construção cultural e social (MALUF, 2001). É comum vermos os termos corporeidade e corporalidade serem usados indistintamente, o que acontece com muitos/as autores/as. Contudo:

[...] a corporeidade é a nossa condição existencial fundamental, a nossa corporalidade (*corporeality* ou *bodiliness*) em relação ao mundo e às outras pessoas. Para a pesquisa em ciências humanas, a corporeidade é 'um campo metodológico indeterminado, definido pela experiência perceptual, pelo modo de presença e pelo envolvimento no mundo' (CSORDAS, 1994, p. 12). (CSORDAS, 2013, p. 292).

Portanto, a corporeidade pode ser concebida como campo metodológico e a corporalidade como corpo vivido, tendo esta última como componentes: a forma corporal, a

experiência sensorial, o movimento ou a mobilidade, a orientação, a capacidade, o gênero, o metabolismo/fisiologia, a copresença, o afeto e a temporalidade.

Em seu artigo: “Fenomenologia cultural corporeidade”, Csordas (2013, p. 292) propõe uma antropologia fenomenológica, contrastando a noção de corpo como um objeto material “à corporeidade como carne compartilhada, mutuamente implicada e nunca completamente anônima que ressignifica o corpo como fonte da existência e local da experiência no mundo”.

Nas crianças, a corporalidade faz-se em constante movimento, com a imaginação e nas relações com os espaços, os tempos, e outras corporalidades, construindo suas experiências de/no mundo. Os entendimentos e as ações das crianças estão totalmente atrelados/as às experiências corporais pelos sentidos, gestos e percepções. Portanto, é também nesse território do corpo que se dá a experiência no sentido descrito por Larrosa (2014), em sua qualidade subjetiva, contextual, provisória, sensível e partindo da lógica do acontecimento.

Voltando a Merleau-Ponty, agora com foco na infância, temos a corporalidade como noção central, algo vivenciado e que é construído nas crianças, no início como um “rabisco de si” e depois vai se tornando contorno. Assim, as crianças são vistas em contexto, misturadas aos outros, ao mundo, à cultura, ao mesmo tempo em que a não representacionalidade, a qualidade onírica da vida cotidiana, junto ao pensamento polimorfo, são apontados como características de seus modos de ser (MACHADO, 2010b). Desta forma, essas noções podem ser tomadas como lentes para enxergarmos nas corporalidades infantis uma, muitas danças singulares vinculadas diretamente às experiências de corpos vividos e imersos no mundo.

Nas relações com seus pares, as crianças desenham outros espaços, instauram outras temporalidades e criam outros significados para suas ações, num entendimento mútuo de uma cultura própria, em que nós adultos/as temos uma participação mínima, dependendo do contexto. No campo da Educação Infantil e dos estudos sociais da infância, em interface com as Artes na infância, podemos falar nas culturas infantis ao assumir a capacidade das crianças em criar seus próprios modos de ação e significação do mundo de formas diferentes de como fazem os/as adultos/as, estabelecendo uma relação particular com as linguagens, na medida em que compreendem seus códigos e os utilizam criativamente (PRADO; SOUZA, 2017).

As culturas infantis, permeadas pelas culturas adultas, mas com características relativas ao modo de ser das crianças, podem trazer a alteração de uma lógica formal, a não linearidade do tempo, a fantasia do real, a forte interatividade e ludicidade. Sendo assim, torna-se fundamental enxergar as crianças da perspectiva da alteridade e não da incompletude, da diferença e não do déficit (SARMENTO, 2003). Como diz Larrosa, “A alteridade da infância é algo muito mais radical: nada mais, nada menos que sua absoluta heterogeneidade em relação a nós e ao nosso mundo, sua absoluta diferença” (1999,

p.185).

Portanto, tendo em mente tais concepções de corpo e de infância em suas múltiplas configurações, buscamos investigar, conhecer, dar visibilidade e aprender com as crianças sobre as danças construídas nas culturas infantis.

De início, é preciso despir a dança de códigos e estilos e entendê-la como linguagem, ou seja, um sistema de signos que produz significados ou campos de significação, como: intérprete, movimento e espaço cênico (MARQUES, 2010). O intérprete é o corpo que dança, que nem sempre interpreta algo fora de si mesmo, mas cria seu próprio movimento. O espaço cênico é aquele ocupado, desenhado e significado pelo próprio corpo em movimento. E é a intenção desse movimento que o torna dança.

Seguindo o pensamento de Helena Katz (2011), que define na dança o corpo como mídia de si mesmo:

A única característica que une todas as diferentes danças é que seu movimento não tem finalidade outra que não seja a de produzir outro movimento para o corpo dançar. O movimento de dança não serve pra nada só pra dançar (KATZ, 2011, s/p).

Já o filósofo José Gil (2004), questiona a atribuição de linguagem à dança quando diz que:

A dança constrói o plano de movimento onde 'o espírito e o corpo são um só' (Cunningham) porque o movimento do sentido desposa o próprio sentido do movimento: dançar é, não 'significar', 'simbolizar' ou 'indicar' significações ou coisas, mas traçar o movimento graças ao qual todos esses sentidos nascem. No movimento dançado o sentido torna-se ação (GIL, 2004, p.78).

A dança, apesar de ser a última a conquistar sua autonomia entre as artes (ALMEIDA, 2006), acompanha os movimentos artísticos contemporâneos que, desde a modernidade, buscam a aproximação com a vida, ainda que por caminhos e propósitos diferentes. Se no projeto moderno existia a utopia de se modificar a sociedade, ou construir um mundo novo por meio da arte, na contemporaneidade, o que se busca é habitar esse mundo de formas diferentes, construindo novas relações em comunidade e com o entorno (FABRINI, 2015/2016).

Faz parte da arte contemporânea a porosidade e contaminação entre códigos, contextos e linguagens, assim como o embaralhamento entre arte e vida, radicalizada na estética relacional proposta por Nicolas Bourriaud (2009), na qual a importância da forma artística dá lugar ao que ela promove de diferentes relações no mundo.

Desse modo, também a dança contemporânea acolhe movimentos menos codificados. Os estilos e códigos misturam-se nas proposições estéticas, os espaços cênicos deslocam-se do palco, tornando a rua não só lugar de pesquisa, mas de criação e apresentação, como na pesquisa do corpo em espaços não convencionais dos *Site Specific* que:

"[...] remonta às experiências de intervenção em espaços naturais ou urbanos, nos anos 60 e 70. Obras que configuram uma situação espacial específica, levando em conta as características do local, e que não podem ser apreendidas senão ali (Juliana Monachesi, <https://www1.folha.uol.com.br/folha/ilustrada/ult90u36575.shtml>, acesso em 02/07/2020).

Muitas vezes, busca-se ainda a relação direta com a experiência vivida afastando-se da representação, como na *Performance*. Ou seja, o conceito de dança ampliou-se como linguagem artística na contemporaneidade, desconstruindo-se e se hibridizando a outras linguagens, campos do saber e esferas da vida.

A partir deste contexto histórico, portanto, concebemos na corporalidade das crianças uma, muitas danças em devir. Na EMIA, embora existam os papéis de professores/as e aprendizes, as relações se dão de forma mais permeável, em que essas funções diluem-se em momentos de criação conjunta. Guardadas as diferenças entre os variados modos de atuar dos/as artistas professores/as, pode-se dizer que as crianças não são agentes a todo momento, mas em grande parte dele. Sua participação em diferentes graus é uma característica do trabalho desenvolvido ali (CUNHA, 2017).

No caso mais específico dos processos de dança conduzidos por mim, mesmo que tenha um planejamento é o encontro com as crianças que define o caminho a seguir, muitas vezes, diferente do planejado. Criamos várias danças nesses encontros a partir de investigações de movimento, ora de propostas trazidas por mim, ora surgidas do interesse e de brincadeiras trazidas por elas ou do que encontramos pelo caminho.

A pesquisa de campo atual iniciou-se a partir da observação participante (INGOLD, 2016) de uma turma de meninas e meninos, de sete a dez anos de idade, durante o ano de 2019, com registro em diário de campo e através de fotografias e filmagens (mediante autorização prévia). Expandindo o escopo de investigação para a análise de materiais de registro acumulados em mais de 20 anos de atuação como artista professora nessa escola, vou tecendo relações com os processos anteriores, em que pude testemunhar a riqueza e a potência existente nas danças produzidas pelas próprias crianças.

Contudo, acredito que essas danças possam ser vistas, ou não, por outros/as adultos/as, dependendo de sua concepção de arte, de dança, de infância e de educação. Além disso, procuro problematizar e colocar em questão meu próprio olhar, num exercício de estranhamento do que me é familiar, base da etnografia (GEERTZ, 1989).

Afinal, o que enxergo pode estar condicionado a uma familiaridade com o campo da dança contemporânea, com o qual identifico a maneira lúdica e investigativa como as crianças vivem sua corporalidade em movimento, na relação com os mais diversos espaços, objetos, sonoridades, imagens, situações ou narrativas, em sua performatividade e na autoria de suas composições. Isso tudo, sem dúvida, só acontece porque existe um contexto favorável, em que essas experiências são permitidas, valorizadas e fomentadas, num diálogo entre as culturas das crianças e as da adulta artista professora e pesquisadora.

Se desloco meu olhar para as danças das crianças do aspecto meramente pedagógico para um olhar artístico, vejo nelas qualidades estéticas e poéticas, por vezes, até complexas e elaboradas, como por exemplo, o que constroem com seus corpos em termos de diversidade de desenhos, de apoios, de deslocamentos, de dinâmicas de movimento, além de proposições cênicas originais. Logo, não considero a arte/dança das crianças como um lugar do simples em contraposição à arte complexa desenvolvida pelos/as adultos/as profissionais.

Sem dúvida é outro tipo de complexidade, se uma acontece no sentido da elaboração técnica e intelectual, a outra se dá na expressividade intensa, na imaginação sofisticada e nas relações surpreendentemente inusitadas com os espaços e materiais, que podem fazer inveja a muitos/as artistas. As características dessas danças estão ligadas ao modo de ser das crianças, que não obedece a uma lógica formal ou à linearidade do tempo, que embaralha realidade e fantasia, pleno de interatividade e ludicidade.

Nesse sentido, pauto minha ação como adulta em relação às danças das crianças, na medida em que as aceito ou não, valorizo-as ou não, corrijo-as ou não, aprecio-as ou não. É possível, então, enxergar essas danças se não tivermos a expectativa de uma dança produzida pela lógica adulta, aceitando as diversas corporalidades sem as querer “concertar”.

Ao se pensar a questão técnica, a que se considerar que existem diferentes técnicas de dança, entre as que tendem a formatar corpos dentro de um padrão ou código específico (como o ballet clássico), e as que visam construir uma organização coordenada do corpo, como suporte para ampliar as possibilidades de criação por meio da investigação de movimento, como propõem algumas abordagens de educação somática e improvisação (VILAS BOAS, 2012; MILLER, 2010; VIANNA, 1990).

Ainda assim, deve-se estar atento/a aos tempos e medidas, isto é, quando e como intervir nesse sentido. Essa forma de agir possibilita a criação de diferenças, na medida em que dá espaço para que cada criança, a partir de sua própria corporalidade, desenvolva um caminho de expressão singular, ao mesmo tempo, em que encontra o comum na relação com seus pares.

Os contextos e as relações entre adultos/as e crianças são definidores de como se entendem e se engendram as danças das crianças, ou seja, é no modo como se dá essa relação num mundo compartilhado, que se possibilita que essas danças sejam vistas, valorizadas ou, até mesmo, que elas aconteçam. A responsabilidade dos/as adultos/as está na sutileza com que se fazem presentes e na permeabilidade entre o que trazem de novo e interessante para as crianças e o que elas trazem de propositivo, até mesmo, em suas atitudes.

Assim, é possível acolher as “criancices” das crianças como propostas criativas em composições estéticas. Na dança, suas sapequices com o corpo e usos inusitados dos espaços, dependendo do contexto, tornam-se incríveis investigações, que acompanhadas

do olhar dos/as adultos/as artistas podem se constituir como arte.

Em nossa cultura adultocêntrica, quando se fala em arte de criança ou que criança fez arte, fala-se sempre em tom pejorativo, no sentido de que fez coisa errada, extrapolou algum limite, subverteu alguma regra, ou até, ousou experimentar algo novo fora do esperado. Então, se diz “Ô criança arteira!”. Já para os/as adultos/as artistas esta pode ser a base para a investigação e para os processos criativos, em que a subversão e a ousadia são bem-vindas...

Os processos e motivações são de ordens diferentes nos dois casos, porém, chamamos a atenção para a aproximação que existe entre essa arte arteira e a arte artística, lembrando que estamos falando em termos da arte/dança contemporânea, ao mesmo tempo que ressaltamos a alteridade entre essas artes/danças, considerando seus mundos de vida e modos de ser.

Existe o pensamento de que as crianças não fazem arte, pois vivem as experiências de criação como parte integrante da vida, sem o distanciamento necessário para que pudéssemos falar de uma experiência estética. No entanto, numa perspectiva contemporânea da arte, como na *performance*, os/as artistas vivem a arte no corpo, avessos a representações, de maneira semelhante ao modo de viver das crianças (MACHADO, 2010a).

Por que consideramos importante dizer que as crianças fazem arte? Para que se valorize e potencialize o que elas já são e, a partir daí, se abram outros caminhos, não necessariamente os já traçados e percorridos pelos/as adultos/as.

Quem sabe possamos encontrar um novo início para outra ontologia e outra política da infância naquela que já não busca normatizar o tipo ideal ao qual uma criança deva se conformar, ou o tipo de sociedade que uma criança tem que construir, mas que busca promover, desencadear, estimular nas crianças e em nós mesmos essas intensidades criadoras, disruptoras, revolucionárias, que só podem surgir da abertura do espaço, no encontro entre o novo e o velho, entre uma criança e um adulto (KOHAN, 2007, p 97-8).

Voltando ao título deste capítulo: “Que danças criam as crianças?” buscou-se aqui abordar as questões relativas à infância, à dança e à corporalidade para nelas mergulhar mais fundo e levantar novas questões. Ainda na tentativa de ir ao encontro de como as próprias crianças possam responder nossas perguntas, interrogamos se elas se sentem dançando quando imaginamos que estão dançando.

Por fim, reafirmando a necessidade de observação e escuta sensível das crianças e de suas expressões, como artista, professora, pesquisadora e também mãe de crianças, lembro-me de, certa vez, após a apresentação de dança da amiga Priscilla Vilas Boas - “Entre a queda e o voo, a possibilidade do risco” (2010) -, meu filho, na época com cinco anos, ocupou o espaço cênico brincando com os objetos e com a projeção, enquanto conversávamos. Mais tarde, perguntei se estava dançando ou só brincando e ele me

respondeu com convicção: “Às vezes eu brincava, às vezes eu dançava”. Meu olhar, no entanto, não tinha conseguido distinguir esses momentos, poderia ter sido só uma coisa ou outra. Portanto, só mesmo as próprias crianças podem nos responder se dançam, como, quando, com quem e que danças criam.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Marcos V. **A selvagem dança do corpo**. Tese de doutorado. FEF-UNICAMP, Campinas, 2006.

BOURRIAUD, Nicolas. **Estética Relacional**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

CSORDAS, Thomas J. Fenomenologia cultural corporeidade: agência, diferença sexual, e doença. **Educação**. Porto Alegre, v. 36, n. 3, p. 292-305, set./dez. 2013.

_____. **Embodiment and experience**: the existential ground of culture and self. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

CUNHA, Sandra Mara da. Quebra-Cabeça sonoro: um jogo chamado criação musical. **Orfeu**. CEART, UDESC, Florianópolis, v. 2, n. 2, dez. 2017 p. 45-68.

FABRINI, Ricardo N. Estética e transgressão: da arte radical à arte radicante. **Artelogie**, n.8, 2015/2016. Disponível em: <http://cral.in2p3.fr/artelogie/spip.php?article392>. Acesso em 04/07/2020.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.

GIL, José. **Movimento Total**: o corpo e a dança. São Paulo: Iluminuras, 2004.

INGOLD, Tim. Chega de etnografia! A educação da atenção como propósito da antropologia. **Educação**. Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 404-411, set./dez. 2016.

HOLMAN JONES, Stacy. et al. **Handbook of Autoethnography**. Walnut Creek: Left Coast Press, 2013.

KATZ, Helena. Sobre a improvisação. **II Fórum - “forinho”**: o brincar, a improvisação e a dança. Cia Balangandança e Itaú Cultural, 2011. Disponível em: <https://dancaemjogo.wordpress.com/forum/>. Acesso em 18/06/2020.

KOHAN, Walter O. **Infância, estrangeiridade e ignorância**: ensaios de filosofia e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LARROSA, Jorge B. **Pedagogia Profana**: danças, piroetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

MACHADO, Marina M. A criança é *performer*. **Educação e Realidade**. FAGED/UFRGS, Porto Alegre, v. 35, n. 2, mai./ago. 2010a. p. 115-137.

_____. **Merleau-Ponty & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010b.

_____. Fazer surgir antiestructuras: abordagem em espiral para pensar um currículo em artes. **Revista e-curriculum**. São Paulo, v. 8, n.1, abril 2012. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/9048> Acesso em: 20/06/2020.

MALUF, Sônia W. Corpo e corporalidade nas culturas contemporâneas: abordagens antropológicas. **Revista Esboços**. Dossiê Corpo e Cultura. Santa Catarina, v. 9, n. 9, 2001.

MARQUES, Isabel A. **Linguagem da Dança**: Arte e Ensino. São Paulo: Digitexto, 2010.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

MILLER, Jussara C. **Qual é o corpo que dança?** Dança e Educação Somática para a construção de um corpo cênico. Tese de doutorado, IA-UNICAMP, Campinas, 2010.

PRADO, Patrícia D.; SOUZA, Cibele W. de. (Orgs.). **Educação Infantil, diversidade e arte**. São Paulo: Laços, 2017.

SARMENTO, Manuel J. **Imaginário e Culturas da Infância**. CEDIC, Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 2003. Disponível em: http://titosena.faed.udesc.br/Arquivos/Artigos_infancia/Cultura%20na%20Infancia.pdf . Acesso em 06/07/2020.

SILVA, Andrea F. da. As crianças e suas danças: corporalidade, experiência e arte. **Anais do II Congresso de Estudos da Infância**, Rio de Janeiro, set. 2019, p. 523-529.

VIANNA, Klauss. **A Dança**. São Paulo: Siciliano, 1990.

VILAS BOAS, Priscilla. **A improvisação em dança**: um diálogo entre a criança e o artista professor. Dissertação de Mestrado, IA-UNICAMP, Campinas, 2012.

EDUCAÇÃO VISUAL E INFÂNCIA: UM ESTUDO DE DESENHOS PRODUZIDOS EM OFICINAS DE “FILOSOFIA COM CRIANÇAS”

Data de aceite: 01/10/2020

Data de submissão: 06/07/2020

Cristiane Fatima Silveira

Universidade Federal de São João del-Rei –
MG
<http://lattes.cnpq.br/7713929847475436>

Giovana Scareli

Universidade Federal de São João del-Rei –
MG
<http://lattes.cnpq.br/6602683272664282>

RESUMO : Os estudos sobre a infância, cada vez mais, ganham espaço nas pesquisas de áreas distintas, como Educação, Psicologia, Filosofia, Ciências Sociais e Artes. Do mesmo modo, os estudos sobre desenho, relacionados à infância, também têm destaque nas pesquisas tanto conceitualmente quanto metodologicamente.

Durante muitos anos, o desenho foi esquecido pelas pesquisas científicas. Todavia, segundo Mèridieu (2006), a descoberta da originalidade da infância (quando as crianças deixaram de ser vistas como miniaturas de adultos e tomou-se a consciência de que são sujeitos dotados de singularidades) trouxe ao mesmo, autonomia e variedade de especificidades. Hoje se sabe que o grafismo se desenvolve paralelamente ao desenvolvimento da criança, pois como salienta Bessa (1972), o grafismo é resultado de uma tendência espontânea, natural, expressiva e representativa. Mas, para se estudar o desenho infantil é preciso se atentar às suas

diferentes particularidades, como, por exemplo, sua capacidade de abrangência de sentidos – comunicação, expressão etc.; e elementos que o afetam diretamente, como, por exemplo, as influências sofridas pelas crianças. O presente estudo é fruto de duas pesquisas interligadas: uma desenvolvida no âmbito da Iniciação Científica (IC) e outra para uma monografia de final de curso de Pedagogia, nas quais foram analisados desenhos infantis. Os dados que foram analisados na IC foram construídos a partir de um Projeto de Extensão, denominado “Oficinas para ler e pensar: filosofia com crianças”, desenvolvido no Núcleo de Educação da Universidade Tiradentes (UNIT) em 2012, com alunos do 3º e 4º anos do Ensino Fundamental. Já os dados analisados na monografia, foram construídos nas oficinas de “Filosofia com Crianças” (FcC) em uma escola pública estadual da cidade de São João del-Rei (MG), seguindo os passos do trabalho de extensão com pequenas adaptações, com alunos do 1º ano do Ensino Fundamental.

PALAVRAS-CHAVE: Infância. Desenho Infantil. Expressividade.

ABSTRACT: Childhood studies are increasingly gaining ground in research in different areas, such as Education, Psychology, Philosophy, Social Sciences and Arts. Likewise, studies on drawing, related to childhood, are also highlighted in research both conceptually and methodologically. For many years, drawing was overlooked by scientific research. However, according to Mèridieu (2006), the discovery of the originality of childhood (when children were no longer seen as

miniatures of adults and became aware that they are individuals endowed with singularities) brought autonomy and a variety of specificities. Today it is known that graphics develop in parallel with the child's development, because as Bessa (1972) points out, graphics are the result of a spontaneous, natural, expressive and representative trend. However, in order to study children's drawing, it is necessary to pay attention to its different particularities, such as, for example, its ability to encompass meanings - communication, expression, etc .; and elements that directly affect him, such as, for example, the influences suffered by children. The present study is the result of two interconnected researches: one developed within the scope of Scientific Initiation (CI) and the other for a final monograph of Pedagogy course, in which children's drawings were analyzed. The data that were analyzed in the CI were built from an Extension Project, called "Workshops to read and think: philosophy with children", developed at the Education Center of the Tiradentes University (UNIT) in 2012, with students from the 3rd and 4th years of Elementary School. The data analyzed in the monograph, on the other hand, were built in the "Philosophy with Children" (FcC) workshops in a state public school in the city of São João del-Rei (MG), following the steps of the extension work with small adaptations, with students 1st year of Elementary School.

KEYWORDS: Childhood. Childish drawing. Expressiveness.

OS "PASSOS" E "BUSCAS" DE NOSSA PESQUISA E SEUS FUNDAMENTOS TEÓRICOS

A metodologia da pesquisa, cuja abordagem é qualitativa, foi feita em dois momentos: um, de leitura dos trabalhos de Walter Kohan, para desenvolver uma proposta de experiências de FcC; e em seguida, o desenvolvimento das oficinas seguindo os passos propostos pelo autor.

A proposta de "FcC" que nós utilizamos é o trabalho de Kohan a partir do Programa "Filosofia para Crianças" (FpC), elaborado nos anos de 1960, pelo filósofo norte-americano, Matthew Lipman. Lipman criou este programa de ensino buscando estabelecer relações entre os conceitos de educação, filosofia e criança, pois, para ele (*in* KOHAN; WUENSCH, 1998, p. 24), "as crianças pequenas e a filosofia são aliados naturais".

"FpC" se tornou um movimento em nível nacional, e as novelas de Lipman passaram a ser comercializadas, tornando seu movimento conhecido mundialmente. Lipman acreditava que as dificuldades de raciocínio e construção de significado aos conteúdos estudados seriam decorrentes da proposta metodológica das escolas, baseada no pouco ou nenhum questionamento. Para o autor, a solução para este problema poderia ser a introdução da Filosofia no cotidiano escolar, ampliando as possibilidades de pensamento e reflexão das crianças.

A ideia de Lipman foi aceita por estudiosos, mas o filósofo Walter Kohan propõe uma metodologia que tem como base os trabalhos de Lipman, porém, não em formato de novelas, mas sim, com apontamentos e sugestões para que os educadores possam desenvolver em sala de aula. Kohan considera a relevância dos trabalhos de Lipman, mas aponta três

desafios para pensar a “FpC”, proposta por Lipman: seus aspectos institucionais, teóricos e metodológicos, os quais, acreditava que necessitavam de mudanças.

Como desafios institucionais, o autor traz aqueles que se referem ao fato de que o programa de Lipman parecia estar “acomodado” com o contexto educacional privatizante ao qual estava inserido, onde uma instituição era criada, os materiais eram comercializados e, conseqüentemente, somente as instituições que dispunham de recursos financeiros, poderiam pagar pela formação.

No que se refere aos desafios teóricos, Kohan afirma que o programa de Lipman estava apoiado em uma imagem dogmática do pensamento, sendo a escola e os processos de produção de subjetividade imbuídos de uma compreensão ingênua. Já como desafios metodológicos, o autor aponta aqueles que se referem diretamente à prática com os materiais do programa (manuais e as novelas). Para ele, não bastaria apenas substituir os materiais, mas era necessária uma revisão da ideia que eles defendem sobre filosofia e sobre as posições em que são colocados tanto os docentes quanto as crianças. Segundo Kohan (1998), no programa de Lipman o professor se tornava uma espécie de “pastor filosófico” ao limitar sua prática ao papel de mediador das discussões entre os alunos.

Kohan atualmente é professor titular da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e é responsável pela passagem da nomenclatura “FpC” para “FcC”, defendendo a ideia de que a proposta é desenvolvida “com” as crianças e não é algo desenvolvido “para” elas. Esta alteração, segundo ele, aproxima filosofia e criança. Após leituras, optamos por estudar e desenvolver em nossas oficinas a proposta de Kohan, por acreditarmos que em seus estudos a filosofia foi ainda mais explorada, tendo em vista que o autor propõe a composição de uma experiência de filosofia que tem como base os trabalhos de Lipman, porém, não em formato de novelas, mas estruturados em passos necessários para a realização de uma prática filosófica que os educadores possam desenvolver em sala de aula, de forma reflexiva, prática e efetiva, em uma proposta mais democrática de construção de caminhos com a infância e a Filosofia.

Em seus escritos, Kohan apresenta o trabalho de FcC de forma sistemática, para o desenvolvimento de tal metodologia, de forma reflexiva e efetiva. A sistematização deste trabalho consiste em contemplar em sala de aula seis momentos, para que esta se torne uma verdadeira experiência filosófica. São eles: “disposição inicial” (atividade prévia ao trabalho textual); “apresentação (leitura) de um texto” (no caso, foram lidas as fábulas “A Cigarra e a Formiga” e “O Lobo e o Cão”, em dias distintos); “problematização”; “escolha de temas”, “diálogo” (discussão filosófica); e, por fim, “para continuar pensando”, quando propúnhamos como atividade de síntese a realização de um desenho, feito individualmente pelas crianças, resgatando aquilo que havia ficado mais marcado naquele encontro. Consideramos este momento muito importante e procurávamos interferir o quanto menos possível.

Passos seguintes: nosso olhar para o Desenho Infantil

Após os estudos acerca da proposta de “FcC”, fazíamos o levantamento dos trabalhos e leituras teóricas que se dedicavam às temáticas da Educação Visual e Desenho Infantil, para que estas nos ajudassem nas análises e fundamentação teórica. A partir dos desenhos infantis, procurávamos as ilustrações dessas fábulas disponíveis na internet e/ou em livros, a fim de observar quais momentos das fábulas eram eleitos para o desenho e se esses momentos eram os mesmos eleitos por ilustradores de diferentes épocas.

Se pensarmos o desenho enquanto forma de expressão, devemos considerá-lo enquanto prática que trabalha com a liberação de nossos sentimentos e desejos, além de possibilitar o relato de nossas vivências. Segundo Trinchão e Oliveira (1998), desde muito cedo nos expressamos graficamente, isto, porque, o homem sente necessidade de se expressar e registrar suas experiências e vivências, utilizando, para isso, o desenho.

Além de seu potencial de expressão, o desenho também pode ser apontado como comunicação, pois, o mesmo é protagonista da chamada “linguagem gráfica”. Ao se pensar o desenho enquanto ato comunicativo (desde as pinturas rupestres até as imagens computadorizadas e os desenhos produzidos por crianças), muitas são as possibilidades de análise. Um exemplo pode ser citado pelo fato de que o desenho foi utilizado por diferentes civilizações não apenas para se expressar, mas também para se comunicar.

Segundo Possa e Vargas (2014), entre as crianças, a comunicação via linguagem gráfica se apresenta de forma ainda mais acentuada, pois, muitas vezes, sua produção é a única forma encontrada por ela para se comunicar. Nos desenhos infantis há comunicação direta e clara, a qual permite a pais, educadores e familiares compreender o mundo da criança.

Vale ressaltar que alguns autores não trabalham com a possibilidade de o desenho ser comunicação, pois, acreditam que ele é puramente expressão. Porém, são especificidades do grafismo encontradas na pesquisa realizada, as quais acreditamos serem válidas por se tratarem de diferentes possibilidades de se pensar o desenho.

Buoro (1996) afirma que, por muito tempo, foram suprimidas as atividades com Arte nas escolas, pois, esta era vista como inferior a chamada Ciência. Segundo a autora, a presença da Arte na educação contribui na formação de sujeitos mais críticos e criativos, visto que, no desenvolvimento artístico, o aluno tem a possibilidade de se conhecer, se encontrar. Após reconhecermos o desenho enquanto meio expressivo, comunicativo e artístico, é preciso pensá-lo em suas singularidades e, para isso, devemos considerar as influências adultas, da mídia e da cultura na qual a criança vive, percebidas nas análises que se seguem.

ANÁLISES DOS DESENHOS

Neste subtítulo, constam algumas das análises provenientes do estudo realizado na monografia. Ressaltamos que na IC e na monografia, as oficinas foram estruturadas de acordo com as etapas propostas pela “FcC”, obtendo, como atividade de síntese, desenhos, produzidos a partir da contação e posterior discussão filosófica acerca das fábulas “A Cigarra e a Formiga” (CF) e “O Lobo e o Cão” (LC).

Apresentamos dados quantitativos e, por fim, as análises dos desenhos. Para este último momento, verificamos as imagens encontradas em sites e *blogs* de fábulas e os desenhos das crianças, a fim de comparar suas possíveis semelhanças. Em um primeiro momento, as imagens foram descritas (em seus aspectos estéticos) e, em um segundo momento, fizemos uso do aporte teórico para analisá-las segundo os momentos do desenvolvimento gráfico de cada criança.

As análises realizadas ao longo do desenvolvimento da pesquisa para a monografia foram desenvolvidas tendo como objeto, desenhos infantis produzidos nas oficinas realizadas pela discente, na pesquisa de campo de sua monografia. Neste trabalho, foram analisados ao todo 51 desenhos, sendo 31 produzidos sobre a fábula “CF” e 20 produções relacionadas à fábula “LC”.

Percebeu-se que ao ilustrar a fábula “CF”, as crianças desenharam as seguintes cenas: 12 desenhos da cigarra pedindo abrigo à formiga, 4 da cigarra e formiga desenhadas separadamente, 9 da cigarra cantando e formiga trabalhando, 2 da cigarra sozinha e 4 não relacionados à fábula. Já ao esboçar a fábula “LC”, surgiram as seguintes cenas: 8 desenhos do lobo e o cão conversando, 6 do lobo e o cão caminhando, 2 do lobo e o cão separados, 3 do cão sozinho e 1 desenho não relacionado à fábula.

Ressalto que as análises realizadas ao longo do desenvolvimento da pesquisa de monografia foram desenvolvidas tendo como objeto, os desenhos infantis produzidos por crianças do 1º ano dos anos iniciais do ensino fundamental, nas oficinas intituladas “Filosofia com crianças”. A seguir, apresento algumas das análises das produções gráficas das crianças juntamente às ilustrações das fábulas (publicadas na internet).

A CIGARRA E A FORMIGA

A ilustração e o desenho apresentado a seguir são referentes ao seguinte trecho da fábula:

“Mas não tardou e o inverno chegou. A cigarra, faminta e com frio, foi pedir alimento à formiga, que lhe disse assim:

- Por que é que você não trabalhou no verão e guardou comida para o inverno?

- Eu não fiquei à toa, não! Criei as mais doces melodias...

-respondeu a cigarra. Ao que a formiga logo acrescentou:

-Ah, você não flauteou no verão? Agora dance no inverno!".



Figura 01: Ilustração da fábula “A Cigarra e a Formiga”

Fonte: <https://windmillsbyfy.files.wordpress.com/2010/06/a-cigarra-e-a-formiga-neve-pronta1.jpg?w=479&h=345>



Figura 02: Desenho da fábula “A Cigarra e a Formiga”

Fonte: Acervo pessoal.

Na ilustração apresentada, há, em primeiro plano, um chão e o que aparenta ser um tronco de árvore, recoberto por neve. Em uma abertura do tronco há uma formiga de cor azul escura. Um tom amarelado dá a impressão de claridade lá dentro. De frente para ela tem uma cigarra, que a nossa visão está de costas. Elas parecem conversar. A neve ao fundo traz profundidade.

O desenho selecionado para essa análise se destacou pela representação do momento em que a cigarra pede abrigo à formiga. Há estereótipos de nuvens ao alto da folha, junto à círculos, que aparentam ser neve ou chuva. Já ao solo, há no canto esquerdo uma árvore com alguns frutos vermelhos e ao canto direito, um formigueiro, de cor marrom, onde uma formiga (de cor preta) e uma cigarra (de cor verde) conversam, o que remetemos

ao momento de pedir por abrigo.

A criança optou por desenhar este momento e incorporou à sua obra alguns elementos em comum, como, por exemplo, a neve e uma casa com porta para a formiga. A criança realizou seu desenho de forma expressiva, não buscando se assemelhar ao real ou a alguma gravura, pois, seu desenho apresenta traços disformes e incorpora à sua obra, elementos não reais, como a casa com janelas e portas, por exemplo. Estes fatos me levam a crer que tal criança se apresenta no momento da “imaginação II”, proposto por Lavee (1993).

“O Lobo e o Cão”

A análise referente à fábula direciona-se ao seguinte trecho da mesma:

“Foram-se os dois. Em caminho, disse o lobo, interessado:

– Que diabo é isto? Por que motivo tens o pescoço esfolado?

– É que às vezes amarrado me deixam durante o dia...

– Amarrado? Adeus, amigo! (disse o lobo) Não te sigo! Muito bem me parecia que era demais a riqueza... Adeus! Inveja não sinto: quero viver como vivo! Deixa-me com a pobreza! Antes livre, mas faminto, do que gordo, mas cativo!”

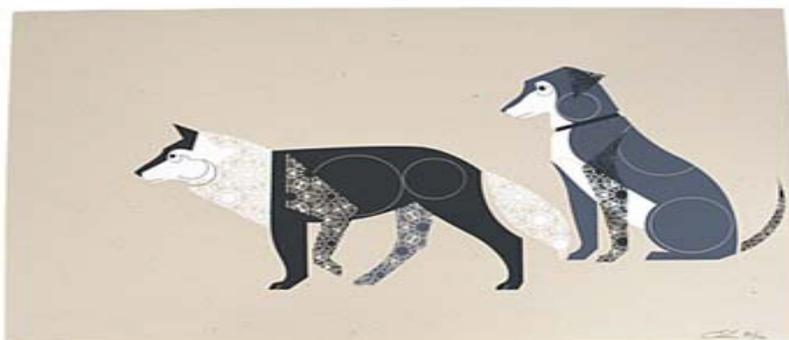


Figura 03: Ilustração da fábula “O Lobo e o Cão”

Fonte: <https://peregrinacultural.files.wordpress.com/2009/07/dog-wolf-eleanor-grosch.jpg>



Figura 04 – Desenho da fábula “O Lobo e o Cão”

Fonte: Acervo pessoal.

Na ilustração, em primeiro plano está representado o lobo, de cor branca e preta, aparentando estar andando, pois, sua pata dianteira esquerda está levemente levantada. Seu corpo é preto com dois círculos no centro unidos. Sua pata dianteira esquerda tem aparência de renda preta sobre um fundo branco e sua pata traseira direita varia em tons de preto e cinzas, aparentando renda.

No desenho infantil, o lobo e o cão estão dispostos no centro da folha, em posição horizontal, dando a impressão de que estão caminhando, um atrás do outro. Ao alto da folha há nuvens estereotipadas e na parte inferior da mesma há um gramado verde com três flores, nos tons de rosa, vermelho e verde. Por toda a folha há estereótipos de coração.

A criança que desenhou certamente se encontra no momento da “imaginação II”, pois, em seu desenho há formas estereotipadas, mas não a única preocupação em seguir os modelos sociais ou copiar ilustrações já vistas anteriormente.

O estudo mostrou que, atualmente, as crianças são expostas a um grande número de imagens, muitas vezes, veiculadas pela mídia. No caso das fábulas, além das ilustrações, há uma moral rigorosa, que, de certa forma, limita uma polissemia de leituras, e as crianças desenhavam, em sua maioria, o trecho da fábula direcionado à esta moral. Percebemos que essas características aparecem nas produções das crianças, pois, acreditamos que no grafismo podemos encontrar como a criança se relacionou com o texto, com a discussão que foi proposta, com a produção de sentidos, fugindo das análises tradicionais, focadas em aspectos representacionais.

Além do conceito de grafismo que utilizamos para observar as fases do desenvolvimento de cada grupo de crianças, detivemo-nos em outro conceito para o estudo: a estereotipia. Verificamos que as crianças sofrem muitas influências em seu grafismo, sobretudo no que se referem ao uso de estereótipos. Certamente, este é um dos principais achados de nossa pesquisa: a força e a presença do estereótipo no desenvolvimento gráfico

infantil, força esta que inibiu as diferenças sociais, históricas, econômicas, temporais e até geográficas destas crianças.

Consideramos que há forte influência sobre as produções das crianças, advindas da mídia, da cultura e dos adultos que com elas convivem, como a família e os professores. Num total de 143 desenhos, 131 (91,6%) obtinham essas formas. Conforme Tinôco (2003), o estereótipo aparece no desenho quando a criança começa a questionar como se deve desenhar. Segundo a autora, é preciso que as escolas trabalhem de forma a estimular a “desestereotipização”, a partir da oferta de atividades que proporcionem o abandono dos estereótipos, promovendo a criatividade.

A seguir, algumas comparações entre as obras dos alunos de Aracaju e de São João del-Rei:

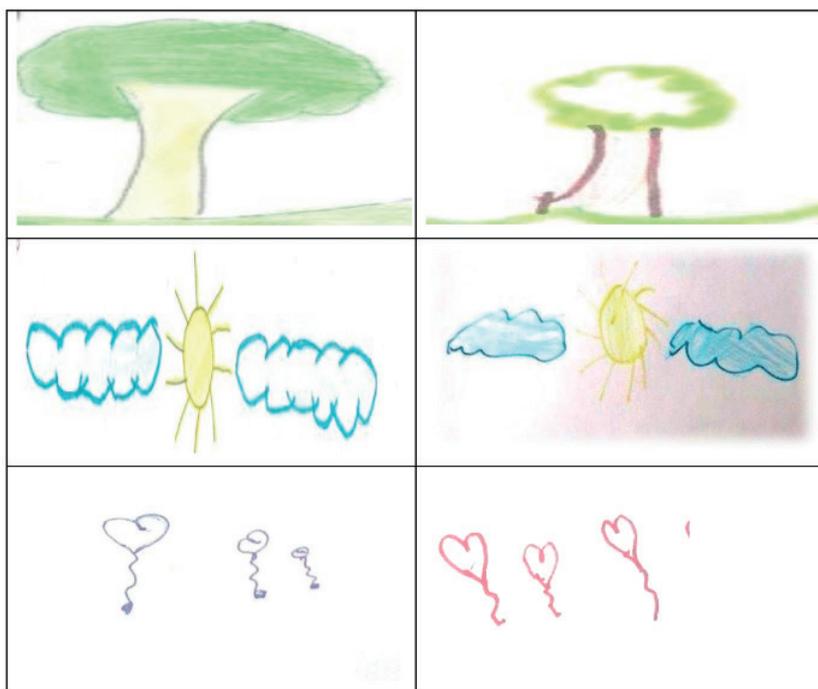


Figura 05: Estereótipos presentes nos desenhos das oficinas de SE (esquerda) e MG (direita)

Fonte: Acervo pessoal das pesquisadoras.

Considerações: um pausar em nossos passos, para considerações não-finais

Em nossa pesquisa, encontramos a possibilidade de forte influência sobre as produções das crianças, advindas da mídia, da cultura e dos adultos que com elas convivem como a família e os professores. Tais influências se transformam em “obstáculos para a

construção de um conhecimento mais significativo” (BUORO, 1996, p. 35) e o que podemos perceber é que, muitas vezes, o “conjunto” de destas resulta em obras estereotipadas e/ou cópias empobrecidas de criatividade, como foi o caso de vários desenhos analisados que eram semelhantes entre si e em relação às ilustrações.

Estas crianças são sujeitos históricos que vivem relações socioeconômicas, discursivas, estéticas, históricas e culturais. Estas relações, como afirma Staccioli (2011, p. 30), moldam as crianças, de forma a fazê-las seguir comportamentos e normas, como podemos ver a seguir:

Desde muito pequenas elas também absorvem a cultura que as rodeia, tentam imitar o que fazem os adultos [...]. Nós, em troca, oferecemos-lhes modelos [...]. Ficamos ansiosos para fazer com que ultrapassem a etapa das “garatujas” para, então, reconhecer, a partir de seus traços, “as coisas” e as pessoas.

Conforme trabalhado ao longo do texto, sabemos que é impossível oferecer às crianças, condições de aprendizagem livres de qualquer influência, mas é possível fazer delas pessoas conscientes de si e de sua condição enquanto sujeitos históricos, dotados de conhecimentos, por meio de uma escolarização que fuja do tradicional e inove as práticas voltadas ao trabalho com Arte. É preciso, realmente, “desestereotipizar”, a fim de enriquecer a imaginação da criança, aflorar sua expressividade e liberar suas potencialidades (TINÔCO, 2003).

Por fim, gostaríamos de ressaltar, mais uma vez, a grandiosidade do trabalho de Filosofia com Crianças, que não só permitiu a construção de dados para a pesquisa, mas também possibilitou a nós e aos alunos momentos singulares de aprendizado e construção de saberes a partir do diálogo, da escuta, do pensar e, no nosso caso, da expressão em forma de desenho.

AGRADECIMENTOS

Agradeço o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no desenvolvimento deste trabalho, através da concessão de bolsa de pesquisa.

REFERÊNCIAS

BESSA, Mahylda. **Artes plásticas entre as crianças**. 3. ed. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1972.

BUORO, Anamélia. **O olhar em construção**: uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola. São Paulo: Cortez, 1996.

IAVELBERG, Rosa. **O desenho cultivado da criança**: prática e formação de educadores. 2. ed. Poro Alegre: Zouk, 2013.

KOHAN, O. Walter; WUENSCH, Ana Míriam (Orgs.). **Filosofia para crianças**: a tentativa pioneira de Matthew Lipman. São Paulo: Vozes, 1999. v. I. (Filosofia na escola)

LUQUET, Georges-Henri. Les dessins d'un enfant. Paris: Félix Alcan, 1913.

MÉRIDIEU, Florence de. **O Desenho Infantil**. São Paulo: Cultrix, 2006.

POSSA, Karine; VARGAS, Alessandra Cardoso. **O desenho na Educação Infantil**: Linguagem e expressão da subjetividade. Revista Digital EFDeportes. Ano 19. Nº 193. Buenos Aires, 2014.

STACCIOLI, Gianfranco. **As di-versões visíveis das imagens infantis**. *Pro-Posições* [online]. 2011, vol.22, n.2, pp. 21-37. ISSN 0103-7307.

TINOCO, Eliane de Fatima (org.). **Possibilidades e Encantamentos**: Trajetória de professores no Ensino de Arte. Uberlândia: E. F. Tinoco, 2003.

Tradução de vários autores, **Fábulas - La Fontaine**: La Fontaine. São Paulo: Martin Claret, 2004.

TRINCHÃO, Gláucia Maria Costa; OLIVEIRA, Lysie dos Reis. **A história contada a partir do Desenho**. In: Congresso Internacional de Engenharia Gráfica nas Artes e nos Desenho, II Anais Feira de Santana, UEFS, ABPGDDT, 1998.

TDAH-TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR

Data de aceite: 01/10/2020

Data de submissão: 08/08/2020

Sinara Amorim da Silva

Faculdades Unificadas de Lúna – Rede de
Ensino Doctum
Ibitirama - Espírito Santo
<http://lattes.cnpq.br/9712486083957478>

Franciele Carvalho da Silva

Faculdades Unificadas de Lúna - Rede de
Ensino Doctum
Ibitirama - Espírito Santo
<http://lattes.cnpq.br/1364059762228261>

Júnia Moreira de Freitas

Faculdades Unificadas de Lúna - Rede de
Ensino Doctum
Lúna - Espírito Santo
<http://lattes.cnpq.br/5080674882171748>

Fernanda Matos de Moura Almeida

Faculdades Unificadas de Lúna - Rede de
Ensino Doctum
Lúna - Espírito Santo
<http://lattes.cnpq.br/2321085641265418>

Maria das Graças Gonçalves Vieira Guerra

Universidade Federal da Paraíba, Centro de
Educação - Campus I
João Pessoa - Paraíba
<http://lattes.cnpq.br/7195833831322050>

comportamental que prejudica o desempenho dos alunos no ambiente escolar, pois dificulta a capacidade de concentração dos alunos. Neste sentido este artigo tem por objetivo identificar como o TDAH pode influenciar na vida escolar dos alunos, mostrando seu conceito, características, tipos, possíveis causas, implicações do TDAH no ambiente escolar, o papel da escola, as interações com a família, diagnóstico e o tratamento. Trata-se de uma pesquisa com caráter descritivo, bibliográfico, documental, de levantamento de dados, a fim de alcançar os objetivos já descritos. Para obter os resultados necessários foi utilizado um formulário aplicado aos professores que trabalham com alunos com TDAH da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Eliza Pacheco Alves de Ibitirama. Foram convidados 08 professores a participar da pesquisa, e todos responderam efetivamente as questões. Os resultados obtidos neste trabalho demonstram que o TDAH pode influenciar na vida escolar dos alunos, e que a falta de atenção é o fator que influencia de forma negativa diante do desenvolvimento da aprendizagem, assim na maioria dos casos os alunos com TDAH se excluem dos grupos. Diante deste cenário, a escola organiza atividades diferenciadas para esses alunos, bem como organizam a sala de forma que o aluno com TDAH fique mais próximo do professor, a fim de melhorar o processo ensino aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: TDAH. Ambiente escolar. Alunos.

RESUMO: O TDAH - Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade é um transtorno

ADHD-ATTENTION DEFICIT TRANSTORN AND HYPERTABILITY IN THE SCHOOL CONTEXT

ABSTRACT: ADHD - Attention Deficit Hyperactivity Disorder is a behavioral disorder that impairs students performance in the school environment, as it impairs students ability to concentrate. In this sense, this article aims to identify how ADHD can influence students school life, showing their concept, characteristics, types, possible causes, implications of ADHD in the school environment, the role of the school, interactions with the family, diagnosis and the treatment. It is a research with descriptive, bibliographic, documentary, data collection, in order to reach the objectives already described. To obtain the necessary results a form was applied to the teachers who work with students with ADHD of the Municipal School of Early Childhood Education and Elementary School Eliza Pacheco Alves de Ibitirama. The results obtained in this study demonstrate that ADHD can influence the school life of the students and that the lack of attention is the factor that influences in a negative way the development of learning, so in most cases students with ADHD are excluded from the groups. Given this scenario, the school organizes differentiated activities for these students, as well as organize the room so that the student with ADHD is closer to the teacher, in order to improve the learning teaching process.

KEYWORDS: ADHD. School environment. Students.

1 | INTRODUÇÃO

Na diversidade do campo escolar encontram-se os alunos com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade - TDAH que é um transtorno ligado a problemas comportamentais, apresentando sintomas como: falta de atenção, agitação e impulsividade, levando o aluno ao prejuízo escolar. Geralmente começa na infância e pode continuar até a vida adulta (BARBOSA, 2017).

A criança com TDAH é um desafio, devido a grande agitação e a dificuldade de permanecer no mesmo local o que compromete o desempenho escolar (HOLMES, 1997).

Essa pesquisa tem por objetivo geral identificar como o TDAH pode influenciar na vida escolar dos alunos. A pesquisa foi realizada na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Eliza Pacheco Alves, localizada em Ibitirama-ES.

Hipóteses de pesquisa: H_1 : A forma com que os professores trabalham com esses alunos é diferenciada; e, H_2 : A escola não se preocupa com o fato de ter alunos com TDAH e não faz as intervenções necessárias.

O interesse pelo tema desta pesquisa partiu do pressuposto de que o assunto é atual e que poderá ajudar futuras pesquisas, uma vez que leva a informação aos que ainda desconhecem o assunto.

Essa pesquisa teve como relevância social o fato de colher e elevar informações sobre o assunto para os envolvidos na escola pesquisada, bem como todos os leitores, e as pessoas que convivem com alunos com TDAH, como forma de informação importante para o ambiente educacional.

Para Michels (2011) o TDAH influencia diretamente na vida social, familiar e escolar da criança, o que compromete a convivência com as outras pessoas que estão ao redor, dificultando a socialização em geral.

É intenção das pesquisadoras contribuir com conhecimento para próximas pesquisas, informar ao maior número de pessoas a respeito do assunto e contribuir com o trabalho dos professores, ampliando conceitos acadêmicos.

Quanto à metodologia adotada foi realizada uma pesquisa na escola Eliza Pacheco Alves em Ibitirama, com caráter descritivo, bibliográfico, documental e de levantamento de dados.

21 O QUE É TDAH?

O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, conhecido como TDAH, é um transtorno comportamental, onde o indivíduo encontra dificuldade em se concentrar em algo. Geralmente é descoberto quando a criança no ambiente escolar demonstra dificuldade em focar a atenção (GONÇALVES, 2010).

Segundo a Associação Brasileira de Déficit de Atenção com Hiperatividade (2010) esse transtorno geralmente é mais comum na fase do desenvolvimento da criança. Estima-se que entre 3 e 5% das crianças possuem TDAH em muitos lugares, em muitos casos o transtorno persiste até a vida adulta, porém com o tempo os sintomas vão aliviando.

2.1 Características

O TDAH segundo Michels (2011) é caracterizado pelas atitudes comportamentais das pessoas. A partir das suas características é mais fácil se compreender e se caracterizar o transtorno. Cada criança demonstra de um modo o seu comportamento, porém todas apresentam os problemas de falta de atenção e hiperatividade, sendo característico do TDAH.

As crianças com TDAH se caracterizam por terem muita dificuldade em se concentrar, principalmente em atividades que exijam muito tempo de estudo, o que acaba levando a criança a se distrair durante a atividade. Além disso, cumprir prazos e regras é algo extremamente difícil para essas crianças (BRUNA, 2012).

Já Ferreira (2015) pontua que é possível algumas crianças com TDAH se manterem quietas por um maior tempo desde que estejam envolvidas com atividades estimulantes como um jogo na internet, pois o que a faz prender sua atenção é a motivação que o jogo desperta nela, ou seja, tudo depende do estímulo da atividade para ter o interesse da criança.

Para Barkley e Murphy (2008) a falta de persistência na execução das atividades é uma característica comum entre as pessoas com TDAH, pois tendem a ter problemas com as atividades demoradas, com isso não conseguem persistir na realização da tarefa,

mesmo que sejam importantes trocam facilmente para outra atividade sem concluir a atividade anterior e assim não demonstram o mesmo interesse dos demais alunos.

Entre outras características tendem a ter baixo rendimento na escola, falta de organização em seus estudos e em outros afazeres, dificuldade para reter algum conteúdo e concluir tarefas. O transtorno geralmente é identificado na escola, pois conforme a criança vai se desenvolvendo é cobrado mais dela, se espera que ela se comporte de forma comum como as outras crianças, ficando sentada, obedecendo as regras e cumpra as atividades. No entanto a criança com TDAH se caracteriza por não conseguir cumprir tais tarefas (BRUNA, 2012).

2.2 Tipos

Segundo Diamenti (2016) o TDAH pode ser classificado em três subtipos:

Tipo desatento: caracterizado pela falta de atenção nos detalhes o que leva o indivíduo ao erro. Qualquer barulho já desconcentra a fazer a atividade. Devido à falta de interesse desses alunos é preciso maior atenção por parte do professor, para que concluem as atividades.

Tipo Hiperativo/Impulsivo: Neste tipo a hiperatividade é o fator determinante, possuem características comuns como movimentar as mãos e os pés o tempo todo, não conseguir ficar parado no mesmo lugar por muito tempo, não tem paciência, se incomodam se as coisas não acontecem no seu tempo.

Tipo combinado: Este grupo é a junção dos grupos citados anteriormente, com as mesmas características do desatento, hiperativo e impulsivo.

Segundo Barkley e Murphy (2008) o tipo combinado desenvolve primeiro os sintomas hiperativos e/ ou impulsivos, e em um todo mais especificamente durante a educação infantil, pois nesta faixa etária já é possível serem diagnosticados com sintomas de hiperatividade e impulsividade. Contudo no decorrer do tempo desenvolvem dificuldades como a falta de atenção e persistência, por terem esses sintomas são diagnosticados com o tipo combinado.

As causas do TDAH ainda estão sendo estudadas, pois, diversos fatores podem desencadear desatenção, hiperatividade e impulsividade, e em cada criança acontece de uma forma. Porém, é certo que o TDAH tem relação com fatores genéticos, biológicos e ambientais (CYPEL, 2007; MAIA; CONFORTIN, 2015).

Por sua vez Benczik (2000) explica que a hereditariedade é um fator preponderante, algumas pesquisas feitas com famílias nas quais existiam crianças parentes de primeiro grau com sintomas parecidos uma com as outras, fez valer essa associação do transtorno a hereditariedade.

Entre as causas também está o uso de álcool, nicotina e exposição ao chumbo durante a gestação que podem causar alterações na parte do cérebro do bebê. Pesquisas mostram que mães que fazem uso de álcool tem mais possibilidade de ter filhos com

comportamentos de desatenção e hiperatividade (BENCZIK, 2000).

Acrescenta Camara (2012) que os fatores sociais também são levados em consideração no desenvolvimento do TDAH. Crianças que convivem em ambientes conturbados, sofrem violência, são abandonadas ou recebem maus tratos, são vítimas de alterações no desenvolvimento do cérebro, que podem resultar no TDAH.

2.3 Implicações do TDAH no Ambiente Escolar

Para Assis (2014) o TDAH é um tema que está em alta nas escolas, devido ao elevado número de alunos que são diagnosticados com tal transtorno. O aumento desse transtorno causa inquietação em todos, desde a família até a escola, uma vez que é um assunto pouco conhecido pela sociedade.

Os estudantes com TDAH são muito confundidos com alunos bagunceiros e com mal comportamento. Esse cenário é cada vez mais comum nas salas de aula, o que leva o aluno ao prejuízo escolar, uma vez que não diagnosticado ficará mais difícil descobrir o real motivo de seu comportamento, levando ao atraso em relação aos outros alunos (MAIA; CONFORTIN, 2015).

Conforme aborda Seno (2010), o aluno quando diagnosticado passa a ser atendido como uma criança com necessidades educacionais, pois assim serão feitas algumas mudanças nas metodologias de ensino aplicadas a esses alunos para que acompanhem o ritmo da turma e, tenham condições de ensino igualitárias.

2.4 O Papel da Escola

No início da vida escolar para os alunos com TDAH é normal ter dúvidas, falta de autoestima, rotulações, entre tanta outras coisas que contribuem de forma negativa para o quadro da criança. Para que tal fator não aconteça é necessário buscar orientação de profissionais que entendem do assunto. O professor como mediador do conhecimento que está em contato diretamente com os alunos deve procurar se adaptar às peculiaridades dos alunos em busca de melhores estratégias para o processo de ensino aprendizagem (LIMA, 2011).

De acordo com Benczik (2000) o papel do professor é primordial para o desenvolvimento escolar das crianças com TDAH. Psicólogos e psiquiatras ajudam na concepção de como lidar com crianças com TDAH, para os professores terem noção de como agir em eventuais comportamentos e situações, diferenciando dificuldade de fazer a atividade e desobediência.

Rohde e Benczik (1999) comentam sobre o fato das intervenções acontecerem o mais rápido possível a fim de reduzir as consequências que o TDAH pode causar na vida de alunos, familiares e toda a escola.

Em contrapartida, Medeiros (2012) enfatiza a importância dos professores estarem preparados para receber esses alunos, a fim de que não sejam prejudicados no desenvolvimento escolar.

Para Goldstein (2001) na escola, o local adequado para os alunos com o transtorno deve ser organizado, com programações que contenham regras e deveres para se cumprir, o que ajuda no desenvolvimento dos mesmos, que estabeleçam horários para as atividades e momentos de lazer. As regras devem ser explícitas para o melhor acompanhamento, sendo assim utilizados como estratégias que contribuam para o âmbito escolar e também para as famílias que convivem com crianças com TDAH.

Fazer com as crianças tenham mais responsabilidades durante a execução de uma tarefa, mostrar que são úteis e importantes na realização de algo, usar estratégias que os motivem a fazer a atividade e usar recompensas quando concluírem o que foi proposto, são metodologias interessantes para o cenário de crianças com TDAH (BARKLEY; MURPHY, 2008).

2.5 Diagnóstico e Tratamento

Para obter o diagnóstico do transtorno é necessário especialista no caso, podendo ser: psicopedagogo, psicólogo, neuropsicológica e neurologista que avaliará todas as informações recebidas pela escola e familiares para conhecer o comportamento da criança e fechar o diagnóstico (STROH, 2010).

Reis e Camargo (2006) salientam que o professor pode contribuir para a avaliação do TDAH pelo contato diário com os alunos, podendo acompanhar seu desenvolvimento e suas dificuldades, atuando como auxílio para os profissionais diagnosticarem. Porém, não se pode atribuir a função de diagnóstico, ao professor.

Para Camara (2012) o desenvolvimento do tratamento se torna mais eficaz com o melhor convívio com as pessoas que estão ao seu redor, quando melhora o seu desempenho escolar, assim melhora o seu comportamento, levando a um considerável progresso na autoestima dos alunos com TDAH.

Segundo Barkley e Murphy (2008) não há nenhum tipo de tratamento que leve a cura do TDAH, no entanto há fatores que podem ajudar no tratamento, como os ensinamentos da unidade familiar e dos educadores que são pessoas que têm mais convivência e proximidade.

Vale ressaltar que o TDAH não é um problema de aprendizagem, mas apresenta características que levam ao declínio da aprendizagem como a falta de atenção e organização (DIAMENTI, 2016).

Quartarone (2005) relata que o processo de tratamento do TDAH se dá através de uma intervenção multidisciplinar, pois é feito com a união de todos os envolvidos, é um tratamento que engloba: capacitação para as famílias e escola viabilizando o acompanhamento das crianças.

3 | METODOLOGIA

Os alunos com TDAH na EMEIEF Eliza Pacheco Alves são objeto desta pesquisa. Quanto à classificação metodológica, esta pesquisa tem caráter descritivo, bibliográfico, documental e de levantamento de dados conforme Rampazzo (2002), Bonat (2009) e Gil (2010).

A pesquisa teve como população a única escola municipal da cidade de Ibitirama-ES, e como amostra, todos os alunos que são diagnosticados com TDAH e professores que trabalham na EMEIEF Eliza Pacheco Alves foram selecionados e convidados a participar desta pesquisa.

Para levantamento dos dados, foi utilizado um formulário com professores. O instrumento de coleta de dados foi elaborado e aplicado pelas pesquisadoras por meio de visita *in loco* na própria escola.

Foram convidados 08 professores a responder ao formulário e todos responderam efetivamente as questões, validando 100% dos formulários aplicados.

4 | ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Os dados obtidos na pesquisa realizada na EMEIEF Eliza Pacheco Alves em Ibitirama com os professores que trabalham com alunos com TDAH, estão apresentados a seguir.

Gênero	%
Feminino	62,5
Masculino	37,5
Total	100
Atuação	%
Acima de 6 anos	75
Entre 3 e 6 anos	12,5
Menos de 1 ano	12,5
Total	100

Tabela 01: Perfil dos respondentes

Fonte: Dados obtidos da pesquisa

Foi possível constatar que em relação ao perfil dos respondentes a maioria (62,5%) é do sexo feminino, atuam na educação há mais de 06 anos (75%). Identificou-se ainda que 87,5% dos professores trabalham com alunos diagnosticados com TDAH e 12,5% já

trabalharam. O que representa experiência por parte dos respondentes.

Os professores foram questionados sobre o conhecimento que têm a respeito do TDAH e os dados obtidos com a pesquisa mostram que 75% dos professores conhecem como um transtorno comportamental e 25% disseram que está relacionado com desatenção.

Para Oliveira (2008) o TDAH é um dos transtornos comportamentais mais frequentes nas escolas, com sintomas de falta de atenção, agitação e impulsividade.

Os resultados desta pesquisa vão de encontro com os ensinamentos de Oliveira, uma vez que a maioria dos respondentes entende que o TDAH é um transtorno de comportamento.

Indagou aos respondentes sobre os tipos predominantes de TDAH no ambiente escolar. Os resultados estão expostos no GRÁF. 01:

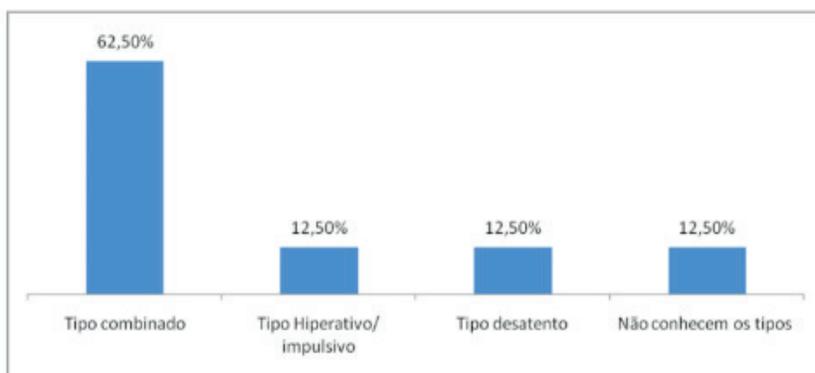


Gráfico 01: Tipo de TDAH predominante na escola

Fonte: Dados obtidos da pesquisa

Nota-se que 62,5% dos professores responderam que o tipo combinado é o mais predominante na escola, 12,5% disseram que é o tipo hiperativo/impulsivo, 12,5% que é o tipo desatento e 12,5% não conhecem os tipos de TDAH.

Conforme Camara (2012) o tipo combinado se caracteriza por ser a junção das características dos tipos desatentos e hiperativo/impulsivo e que geralmente as crianças com TDAH tem algum grau de desatenção, hiperatividade e impulsividade.

Diante do exposto, os dados obtidos nesta pesquisa, corroboram com os ensinamentos do autor.

Perguntou-se sobre a formação dos professores em relação ao TDAH. E a pesquisa mostra que 100% dos professores disseram que não possuem curso específico em relação ao assunto.

Camara (2012) destaca que é essencial que o professor que trabalha com alunos

com TDAH tenha capacitação, para que ele consiga ajudar da melhor forma possível o aluno com TDAH, bem como receber orientação de como trabalhar com a presença desses alunos no ambiente escolar, contribuindo assim para o processo de ensino aprendizagem.

Embora Camara mencione sobre a importância dos professores terem capacitação específica, a pesquisa mostra que os mesmos não estão capacitados para trabalharem com alunos que sejam diagnosticados com o TDAH. Importante observar que embora tenham feito este relato, todos os professores já trabalharam ou trabalham com alunos dessa natureza.

Questionou-se aos professores sobre a experiência profissional em relação à capacidade de identificação do aluno com TDAH na sala de aula. O GRÁF. 02 explana os resultados obtidos na pesquisa.

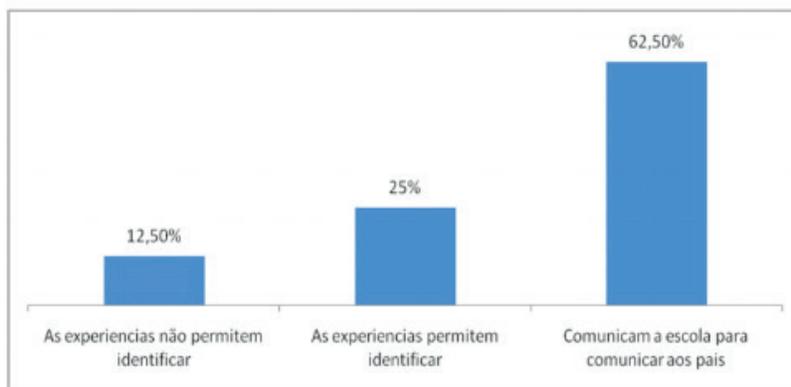


Gráfico 02: Experiência profissional suficiente para identificar se o aluno pode ter TDAH

Fonte: Dados obtidos da pesquisa

Logo, 62,5% dos profissionais comunicam à escola para que faça contato com os pais; 25% têm experiência para identificar o TDAH e 12,5% afirmaram que as experiências não permitem identificar se o aluno tem TDAH.

A pesquisa mostra que a maior parte dos professores fazem contato com a escola para comunicarem aos pais, percebe-se com isso que a escola trabalha a relação família e escola neste sentido.

O GRAF. 03 apresenta em percentuais de respostas quanto às intervenções ou mudanças realizadas com os alunos após se obter o laudo comprovando que o aluno tem TDAH.



Gráfico 03: Intervenções ou mudanças realizadas na sala de aula com alunos com TDAH

Fonte: Dados obtidos da pesquisa

De forma geral observou-se preocupação dos professores em acolher os alunos com TDAH.

Assis (2014) diz que o aluno com TDAH deve se sentir acolhido na escola, o ensino ofertado a esses alunos deve ser criativo e democrático, a sala de aula deve ser organizada de modo que traga benefícios aos alunos.

A pesquisa mostra que os professores estão atuando com esses alunos de forma satisfatória e se organizando como menciona o autor.

Quanto à identificação de fatores que influenciam na vida escolar dos alunos negativamente quanto ao processo de desenvolvimento no processo ensino aprendizagem, a pesquisa apresentou os seguintes dados:

- 75% disseram que a falta de atenção é o fator de maior influência negativa na vida escolar dos alunos;
- 12,5% disseram que é a agitação; e,
- 12,5% disseram ser a impulsividade o fator mais negativo.

Para Ramos (2012) os fatores que influenciam na aprendizagem dos alunos podem ser observados em momentos do cotidiano, pois os alunos com TDAH apresentam dificuldades em se organizar e para realizar as atividades propostas pelos professores, bem como a distração que os leva a cometerem erros, prejudicando assim o desempenho escolar.

Os resultados da pesquisa estão em conformidade com o que diz o autor quanto a influência na aprendizagem dos alunos.

O GRAF. 04 demonstra as respostas sobre a percepção dos professores no que se refere ao relacionamento dos alunos que tem TDAH com os demais.



Gráfico 04: Dificuldades de relacionamento entre os alunos que tem TDAH e os demais

Fonte: Dados obtidos da pesquisa

Lima (2011) afirma que quem tem TDAH se sente incapaz de fazer algo, o que leva a fragilidade da autoestima dessas pessoas, ocasionando assim dificuldade de se relacionar com os outros.

Conforme os dados da pesquisa os respondentes concordam com o autor no ponto de vista do relacionamento dos alunos com TDAH com os grupos de criança.

Os respondentes foram questionados sobre o acompanhamento da escola para os alunos com TDAH. O GRAF. 05 mostra os resultados obtidos.

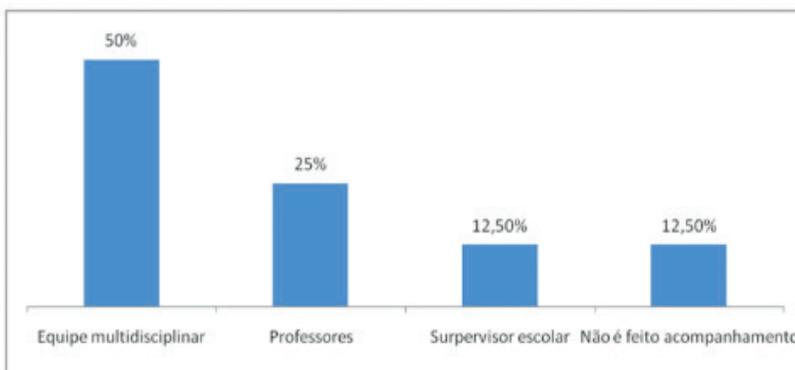


Gráfico 05: Acompanhamento feito pela escola para os alunos com TDAH

Fonte: Dados obtidos da pesquisa

Como mostra o gráfico, 50% dos professores disseram que o acompanhamento é feito pela equipe multidisciplinar da escola.

Para Machado e Cezar (2007) o acompanhamento de uma equipe multidisciplinar

que se constitui por professores, pais e demais envolvidos, contribui com o aluno com TDAH, pois ele terá maiores chances obter melhorias na escola.

Os resultados desta pesquisa mostram que a escola faz o acompanhamento multidisciplinar e assim confirmam os ensinamentos de Machado e Cezar.

Em relação à participação das famílias na vida escolar dos alunos com TDAH, a pesquisa mostrou que a maioria dos pais visita a escola (62,5%) e outros 37,5% dos pais, só vão à escola para saberem de situações adversas, não associadas à situação dos filhos que têm TDAH.

Machado e Cezar (2007) enfatizam que a relação entre escola e família se faz necessária e é importante, pois através dessa parceria os professores e pais conhecem como o aluno é em casa e na escola, estabelecendo parceria visando maior desenvolvimento do indivíduo.

A pesquisa mostra que a relação entre família e escola se faz presente, uma vez que a maioria dos respondentes disser que as famílias fazem visitas a escola o que vai de encontro com os ensinamentos de Machado e Cezar.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa foi realizada na escola EMEIEF Eliza Pacheco Alves em Ibitirama-ES, sendo possível verificar com os estudos, que o TDAH pode influenciar na vida escolar dos alunos, e que a falta de atenção é o fator que mais influencia de forma negativa diante do desenvolvimento da aprendizagem.

Quanto ao relacionamento com os demais alunos constatou-se que na maioria dos casos os alunos com TDAH se excluem dos grupos.

Sobre as hipóteses apresentadas na pesquisa, tem-se que H_1 que diz que sobre a forma com que os professores trabalham com esses alunos é diferenciada, foi confirmada com a pesquisa. No entanto a H_2 que menciona sobre a escola não se preocupar com o fato de ter alunos com TDAH e não faz as intervenções necessárias, foi rejeitada uma vez que os dados da pesquisa mostram preocupação da escola com esse tipo de aluno.

Nesta perspectiva, a escola organiza atividades diferenciadas para esses alunos e organizam a sala de forma com que o aluno com TDAH fique mais próximo do professor, a fim de melhorar o ensino aprendizagem.

Contudo, entende-se que é importante o estudo sobre o TDAH, bem como a divulgação nas escolas, pois, quanto mais conhecimento as pessoas tiverem a respeito do transtorno, menos alunos serão rotulados nas escolas, contribuindo assim para a redução dos fracassos escolares que na maioria dos casos são ocasionados por desconhecimento sobre o TDAH.

Sendo assim a presente pesquisa foi um ponto de partida para que outros pesquisadores possam enriquecer esta área de estudo.

REFERÊNCIAS

ASSIS, Fernanda Cezar. **TDAH no espaço escolar**: atendimento de alunos por meio da mediação dos professores. Universidade estadual de Maringá, Maringá, 2014.

BARBOSA, Claudia Waltrick Machado. **Déficit de atenção e hiperatividade**: para além do diagnóstico. Appris editora, Curitiba, 2017.

BARKLEY, Russell A; MURPHY, Kevin R. **Transtorno de Déficit de atenção/hiperatividade exercícios clínicos**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BENCZIK, Edyleine Bellini Peroni. **Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade**. Atualização diagnóstica e Terapêutica. Casa do psicólogo, São Paulo, 2000.

BONAT, Debora. **Metodologia da pesquisa**. 3. ed. Curitiba. IESDE Brasil SA, 2009.

BRUNA, Maria Helena Varella. **Déficit de atenção/hiperatividade (TDAH)**. 2012.

CAMARA, Janete DallAgnol. **Crianças com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade**. Universidade tecnológica federal do Paraná, Medianeira, 2012.

CYPEL, S. **Déficit de Atenção e Hiperatividade e as Funções Executivas. Atualização para pais, professores e profissionais da saúde**. 3. ed. São Paulo: Lemos Editorial, 2007.

DIAMENTI, Eduardo. **Acelerados**: verdades e mitos sobre TDAH-Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade. 1. ed. São Paulo, Booknando Livros LTDA - ME, 2016.

FERREIRA, Claudia. **TDAH na infância**: Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade. Orientações técnicas. Uni Duni Editora de livros LTDA, Belo Horizonte, 2015.

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 5. ed. São Paulo, 2010.

GOLDSTEIN, S. **Hiperatividade**: como desenvolver a capacidade de atenção da criança. 7.ed. Campinas: Papyrus, 2001.

GONÇALVES, Samara Cunha. **O TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade) no contexto escolar**: Uma visão psicopedagógica. Niterói, 2010.

HOLMES, David S. **Psicologia dos transtornos mentais**. Porto Alegre, Artmed, 1997.

LIMA, Franciedilina Alves de Oliveira. **Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade: entendendo melhor a criança com TDAH no contexto da escola pública**. Universidade aberta de Brasília, Brasília, 2011.

MACHADO, Ligia de Fátima Jacomini; CEZAR, Marisa Jesus de Canini. **Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (tdah) em crianças – reflexões iniciais**. Faculdade Maringá, Instituto Paranaense de Ensino, Maringá, 2007.

MAIA, Maria Inete Rocha; CONFORTIN, Helena. **TDAH e aprendizagem: um desafio para a educação.** Rio Grande do Sul, 2015.

MEDEIROS, Maria Celina Gazola. **O que os professores conhecem sobre dislexia e o transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade.** São Paulo: SESI-SP editora, 2012.

MICHELS, Janice Beloli Gonçalves. **Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade.** Universidade do extremo sul catarinense – UNESC. Criciúma, 2011.

OLIVEIRA, Eloiza da Silva Gomes de. **Fundamentos teóricos e metodológicos da inclusão.** IESDE Brasil S.A., Curitiba, 2008.

QUARTARONE, Flavia Gotha. **TDAH e a escola.** Universidade Candido Mendes. Rio de Janeiro, 2005.

RAMOS, Mariana de Marins. **Teoria e prática rumo à compreensão do TDAH no âmbito escolar.** Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2012.

RAMPAZZO, Lino. **Metodologia científica para alunos dos cursos de graduação e pós-graduação.** Edições Loyola. 3. ed. São Paulo, 2002.

REIS, Maria das Graças Faustino; CAMARGO, Dulce Maria Pompêo de. **Práticas escolares e desempenho acadêmico de alunos com TDAH.** Campinas, 2006.

ROHDE, Luis Augusto P.; BENCZIK, Edyleine B.P. **Atenção/Hiperatividade: o que é? Como ajudar?** Porto Alegre: Artimed, 1999.

SENO, Piazzi Seno. **Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH): o que os educadores sabem?** Marília, São Paulo, 2010.

STROH, Juliana Bielawski. **TDAH – diagnóstico psicopedagógico e suas intervenções através da Psicopedagogia e da Arteterapia.** Construção Psicopedagógica, Vol. 18, São Paulo, 2010.

OUVIR, OLHAR E LER ESTÓRIAS: A LITERATURA INFANTIL NA FORMAÇÃO DE LEITORES E LEITORAS

Data de aceite: 01/10/2020

Data de submissão: 23/07/2020

Andressa Garcias Pinheiro

Universidade Federal do Maranhão (UFMA)
São Luís - Maranhão
<http://lattes.cnpq.br/0841305735428808>

RESUMO: O presente artigo é originário da produção monográfica de conclusão do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão, que explanou o estudo da importância da Literatura Infantil na constituição de leitores(as), cujo objetivo principal foi o de verificar a contribuição desta Literatura na formação inicial das crianças e a influência de práticas leitoras nas Instituições de Educação Infantil. O interesse pela pesquisa se iniciou a partir da experiência pessoal da autora com as histórias ouvidas na infância, bem como a vivência na disciplina de Estágio em Docência da Educação Infantil, integrante do currículo do Curso de Graduação. A participação no Projeto de Pesquisa do PIBIC/FAPEMA, também, orientou o estudo. Dessa forma, fez-se necessário investigar a seguinte problemática: em que medida a Literatura Infantil tem influenciado a formação inicial de leitores(as), numa Instituição de Educação Infantil da Rede Pública Municipal de São Luís - MA? No intuito de obter respostas para tal questionamento, realizamos uma pesquisa de natureza exploratória e de cunho qualitativo, na qual optamos pela observação

participante em uma (01) sala da Creche da instituição pesquisada. Como instrumento de coleta de dados, empregamos a entrevista semiestruturada com a docente da turma. Utilizamos como referencial teórico Chartier e Cavallo (1998), Chartier (2001a, 2001b), Freire (1989), Ariès (2006), Abramovich (1994), Ferreiro e Teberosky (1999), entre outros. Os resultados revelam que as crianças vivenciam momentos prazerosos com as leituras literárias. Portanto, concluímos que se tem influenciado, de maneira positiva, a formação inicial de leitores(as) na instituição investigada. Salientamos com grande apreço tal afirmativa, pois é fascinante permitir que as crianças tenham acesso à cultura escrita desde cedo. Nesse sentido, almejamos que este tipo de investigações se perpetue nos meios acadêmicos e que os professores possam aproveitá-las, embasando as práticas utilizadas nos espaços pedagógicos da Educação Infantil.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil. Formação de Leitores(as). Literatura Infantil.

LISTEN, LOOK AND READ STORIES: CHILDREN'S LITERATURE IN THE FORMATION OF READERS

ABSTRACT: This article originates from the monographic production of the conclusion of the Full Degree Course in Pedagogy at the Federal University of Maranhão, which explained the study of the importance of Children's Literature in the constitution of readers, whose main objective was to verify the contribution of this Literature in the initial formation of children and the influence of reading practices in the Institutions of Early Childhood Education. The interest in the research

started from the author's personal experience with the stories heard in childhood, as well as the experience in the discipline of Teaching in Early Childhood Education, part of the curriculum of the Undergraduate Course. Participation in the PIBIC/FAPEMA Research Project also guided the study. Thus, it became necessary to investigate the following problem: to what extent has Children's Literature influenced the initial training of readers, in an Institution of Early Childhood Education in the Municipal Public Network of São Luís - MA? In order to obtain answers to such questioning, we conducted an exploratory and qualitative research, in which we opted for participant observation in one (01) nursery room of the researched institution. As a data collection instrument, we used a semi-structured interview with the class teacher. We used Chartier and Cavallo (1998), Chartier (2001a, 2001b), Freire (1989), Ariès (2006), Abramovich (1994), Ferreiro and Teberosky (1999), among others. The results reveal that children experience pleasant moments with literary readings. Therefore, we conclude that the initial training of readers in the investigated institution has been positively influenced. We emphasize this statement with great appreciation, as it is fascinating to allow children to have access to written culture from an early age. In this sense, we hope that this type of investigations is perpetuated in academic circles and that teachers can take advantage of them, supporting the practices used in the pedagogical spaces of Early Childhood Education.

KEYWORDS: Early Childhood Education. Training of Readers. Children's literature.

1 | INTRODUÇÃO

A leitura contribui para a formação do indivíduo de maneira significativa, inspirando-o na reflexão sobre a sociedade, o cotidiano e, de forma particular, ampliando e distinguindo interpretações acerca do mundo. Em razão disso, a eflorescência de práticas leitoras se dá em ambientes que agucem o deleite do leitor.

Tendo em vista que o prazer pela leitura se inicia na infância, reconhecemos a importância da Literatura Infantil para a formação de leitores. Assim, o sentido lúdico e artístico atribuído ao ato de ler nos direciona a uma aprendizagem de afeição pelas crianças.

Nessa perspectiva, a Literatura Infantil valorizada na essência artística e integrada na instituição escolar com intuítos amplos, oportuniza leituras prazerosas, literárias e apreciação da arte. E, com certeza, é uma grande aliada na promoção de práticas leitoras.

Neste artigo é abordado o seguinte tema: ouvir, olhar e ler estórias¹: a Literatura Infantil na formação de leitores e leitoras. Trazendo à tona uma discussão sobre o papel da leitura em Instituição de Educação Infantil, de modo que compreendamos a relevância do ingresso das crianças na cultura escrita.

A escolha desta temática se entrelaçou com as estórias ouvidas na minha infância², quando era encantador dormir acalentada pela voz paterna. Lembro das personagens que viviam aventuras fascinantes e do inventar de cenários que consistiam em imaginar

1 Empregou-se as palavras "história" e "estória". Desse modo, esclarecemos que tal utilização é devido ao fato de "história" indicar as narrativas de acontecimentos reais e documentados. Já o termo "estória" designa as narrativas de fatos inventados, como os contos de fadas infantis.

2 A escolha do tema deste artigo científico trata-se, também, de uma experiência pessoal da autora, por isso, optamos pelo uso da primeira pessoa do singular.

situações diversas.

No jardim de infância que frequentei, me recordo de poucas estórias contadas. O acesso às obras literárias era limitado e inexistiam espaços destinados à leitura. Em decorrência disso, a minha constituição leitora se sustentou no deleite favorecido pelos livros lidos em voz alta pelo meu pai.

Tais vivências foram ressignificadas na disciplina de Estágio em Docência da Educação Infantil³, visto que, presenciei momentos prazerosos de leitura com as crianças. A participação no Projeto de Pesquisa do PIBIC/FAPEMA⁴, também, orientou o estudo desta temática.

A importância deste estudo se manifesta no reconhecimento da Literatura Infantil ao aproximar os pequenos da leitura. Isto porque testemunhamos que o Brasil é um país de não-leitores⁵, apesar da existência de uma moderada parcela de melhoria no decorrer dos anos. Então, o quanto mais cedo o contato com os livros e o descobrir da satisfação que o ato de ler produz, maior a possibilidade de formar adultos leitores e, por consequência, transformar o cenário presente na nossa nação.

Diante do exposto, a presente pesquisa investigou a seguinte problemática: em que medida a Literatura Infantil tem influenciado a formação inicial de leitores e leitoras numa Instituição de Educação Infantil da Rede Pública Municipal de São Luís - MA? Posteriormente, elencamos a questão norteadora: as crianças pequenas vivenciam momentos prazerosos com a leitura literária nas Instituições de Educação Infantil?

Isto posto, dispusemos como objetivo geral: verificar a contribuição da Literatura Infantil na formação inicial das crianças e a influência de práticas leitoras na Instituição de Educação Infantil.

No que tange aos pressupostos metodológicos, utilizou-se a pesquisa de natureza exploratória e de cunho qualitativo em uma Instituição de Educação Infantil da Rede Pública Municipal de São Luís - MA, na qual optamos por investigar uma turma da Creche, no intuito de encontrar respostas para as questões descritas.

2 | A PRÁTICA CULTURAL DE LEITURA: BONS CAMINHOS A PERCORRER PARA FORMAÇÃO DE LEITORES E LEITORAS

A história da leitura é objeto de estudo das mais diversas abordagens teóricas. Concebê-la como uma prática que envolve os “gestos, espaços e hábitos” (CHARTIER e CAVALLO, 1998, p. 6) se configura em negar uma abordagem, exclusivamente, de

3 Integrante do currículo do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão - UFMA.

4 Intitulado Conexões Atlânticas: memória e processos identitários na literatura infanto-juvenil de Cuba e do Brasil (preâmbulo e começo do Novo Milênio), evidenciamos que tal Projeto de Pesquisa nos norteou para construção desta monografia. Sob orientação da Profa. Dra. Isabel Ibarra Cabrera, docente do Curso de História da Universidade Federal do Maranhão - UFMA.

5 Segundo a Pesquisa Retratos da Leitura (4ª edição), 44% da população brasileira não lê e 30% nunca comprou um livro. Para saber mais, ler jornal: RODRIGUES, Maria Fernanda. Babel Blogs: Literatura e mercado editorial. São Paulo: Estadão, 2016.

“operação intelectual abstrata” (CHARTIER e CAVALLO, 1998, p. 8), mas se reconhece que pertence às relações com o mundo, com o outro e, principalmente, consigo mesma. Nessa perspectiva é inegável afirmar que a leitura que realizamos ontem e hoje não é idêntica embora seja do mesmo livro ou do mesmo parágrafo. Em relação ao ato de leitura são negativos os princípios do inalterável.

É plausível dizer que um livro alcança existência no momento que um leitor o lê, como ressalta Jorge Luís Borges:

O que são as palavras postas em um livro? O que são esses símbolos mortos? Nada absolutamente. **O que é um livro se não o abrimos?** É simplesmente um cubo de papel e couro, com folhas; mas se o lemos acontece algo estranho, creio que muda a cada vez. Heráclito disse (o repeti demasiadas vezes) que ninguém se banha duas vezes no mesmo rio. Ninguém se banha duas vezes no mesmo rio porque as águas mudam, mas o mais terrível é que nós não somos menos fluidos que o rio. **Cada vez que lemos um livro, o livro mudou, a conotação das palavras é outra** (BORGES, 1978 apud CHARTIER, 2001a, Prólogo XI).⁶

Reconhecemos que os leitores significam os livros ao dar vida a estes. Reafirma-se que, ao ler um mesmo livro, não encontramos sentidos iguais. Por conseguinte, trechos, que antes tenham passado despercebidos, podem aguçar interesses diversos agora. Assim sendo, a leitura é ação humana repleta de significações e inquirições, que se determinam em equivalência com pormenores do dia a dia.

Tal percepção do mundo da leitura nos endereça para o que enfatiza Paulo Freire (1989, p. 3):

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.⁷

Diante disso, o autor, ao refletir sobre sua prática educativa, aborda a importância do ato de ler⁸ não desassociado da leitura do mundo e da palavra, compreendendo-o, sobretudo, como político. Exprime que a leitura “não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo” (FREIRE, 1989, p. 3).

A clareza do mundo da leitura é apresentada, também, por Michel de Certeau, que traduz duas ideias primordiais:

A primeira é a de que a leitura está inscrita no texto, sem uma distância pensável entre o sentido atribuído a este último (por seu autor, seu editor, pela crítica, pela tradição, etc.) e o uso ou a interpretação que dele pode

6 Grifos Nossos.

7 Grifos Nossos.

8 A obra “A importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam” de Paulo Freire, ressalta, de maneira rica e de fácil compreensão, os relatos sobre sua infância e a compreensão do ato de ler o mundo ao redor, por meio da “leitura” do mundo que o movia e, após a leitura da palavra durante o percurso escolar. Assim, configurou-se da leitura “palavramundo”.

ser feita por seus leitores. A segunda reconhece que um texto apenas existe porque há um leitor para dar-lhes significações (CERTEAU apud CHARTIER e CAVALLO, 1998, p. 5).

Salienta-se, então, a maneira como acontece a confluência entre “o mundo do texto” e “o mundo do leitor” (CHARTIER e CAVALLO, 1998, p. 6). Seguindo uma linha histórica deste estudo, é perceptível que o sentido decorre do modo e do contexto das quais os textos são percebidos e apropriados⁹ pelos leitores, também, os ouvintes (CHARTIER, 2001a). Apresenta-se em discordância com o conceito apenas semântico dos textos, portanto, é indispensável compreender que as formas têm significado e são revestidas de ressignificações que constituem a leitura. Destarte que “toda história das práticas de leitura é, necessariamente, uma história dos objetos e das palavras leitoras” (CHARTIER e CAVALLO, 1998, p. 6).

A leitura, constituição dos textos, é um elemento inseparável da cultura, porque o desígnio e prática desta se manifestam de modo instável e conflituoso, constantemente associadas aos demais usos sociais. Ou seja, configura uma apropriação permanente.

2.1 Afinal, o que é leitura?

A leitura nos remete às situações mais diversas do cotidiano, por exemplo, é comum encontrarmos algumas pessoas lendo jornal, panfleto, revista e livros. Desse modo é certo afirmar que o ato de ler é, frequentemente, associado com a escrita. Então, lê-se apenas quando deciframos as palavras?

Segundo o dicionário Aurélio, a palavra leitura significa 1. Ato, arte ou hábito de ler. 2. Aquilo que se lê. 3. *Tec.* operação de percorrer, em um meio físico, sequências de marcas codificadas que representam informações registradas, e reconvertê-las à forma anterior (como imagens, sons, dados para processamento)¹⁰. Apesar disso, existem expressões habituais no dia a dia que se referem às leituras como “ler” o olhar e os gestos de alguém. Pode-se dizer que o ato de ler ultrapassa a escrita?

Esses questionamentos são respondidos por Freire (1989), que nos acompanha para uma construção mais límpida sobre o ato de ler. Para isso, revela, por meio do seu processo leitor, que “primeiro, a leitura do mundo, do pequeno mundo em que me movia; depois, a leitura da palavra que nem sempre, ao longo de minha escolarização, foi a leitura da **palavramundo**”¹¹ (FREIRE, 1989, p. 3). As experiências vivenciadas desde a infância, possibilitavam as descobertas ao redor e, por sua vez, traziam consigo as leituras de mundo.

9 A partir da categoria de análise da apropriação é possível transportar o conhecimento do passado e construir uma visão mais límpida sobre o tempo atual. Para saber mais sobre os conceitos utilizados por Roger Chartier, ler livro: CHARTIER, Roger. **Cultura escrita, literatura e história**: conversas de Roger Chartier com Carlos Aguirre, Jesús Anaya Rosique, Daniel Goldin e Antonio Saborit. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

10 FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio**: o minidicionário da língua portuguesa. 6. ed. ver. atualiz. Curitiba: Positivo, 2004.

11 Grifos Nossos.

Desde nossos primeiros contatos com o mundo, percebemos o embalar dos movimentos delicados, as canções de ninar acalentadoras, os sons da chuva e do vento, os abraços de carinhos e tantas outras sensações. Assim, começamos a entender e significar os que nos cercam. As manifestações de expressão, comunicação, estímulos e percepções, configuram-se como o primeiro caminhar para aprender a ler.

Dessa maneira, “antes mesmo de aprender a ler [...] palavras e frases, já estamos ‘lendo’, bem ou mal, o mundo que nos cerca” (FREIRE, 1989, p. 40). No entanto, “o conhecimento que ganhamos de nossa prática não basta. Precisamos de ir além dele” (FREIRE, 1989, p. 40).

Para Lajolo (1993), lê-se para compreender o mundo e para viver melhor. Com isso, é necessário conceber a leitura de modo abrangente, visto que compõe uma concepção de mundo e de vida que ultrapassa os limites da decodificação.

O ato de ler se compõe das vivências e, também, do contato com o mundo mágico das histórias ouvidas que, por vezes, são proporcionadas na infância. Significa engatinhar pelo universo leitor, envolvendo-se na volúpia de poder descobrir o fascínio proporcionado pela leitura (ABRAMOVICH, 1994).

Ler é “abrir todas as comportas para entender o mundo” (ABRAMOVICH, 1994, p. 14). Acrescentamos que a leitura acontece por meio dos olhos dos leitores e surge desde o primeiro contato com o que nos cerca. Assim, “ler é um ato fluido, ininterrupto, de encantamento e de necessidade vital” (ABRAMOVICH, 1994, p. 14) e se faz presente no início das vivências que nos constitui.

Aprende-se a ler o mundo atribuindo sentido no encontrar respostas para as próprias necessidades, imaginações, dúvidas e tantos quesitos que apresenta o cotidiano. Ao falarmos de leitura, é necessário dialogar com o principal protagonista: o leitor. Afinal, o que é o leitor? De acordo com o dicionário Aurélio é “que ou aquele que lê ou tem o hábito de ler; ledor” (FERREIRA, 2004, p. 511).

Esse conceito nos direciona, de certo modo, para a concepção de que a leitura é ação realizada pelo leitor que deve possuir técnicas de decifrar o escrito, apto a expor o que está sendo lido. Contudo, o ato de ler proporciona práticas e experiências para além do reconhecimento das palavras.

2.2 A leitura na escola

Ao falarmos em leitura é impossível dissociá-la e não dialogar com a escola. Compreende-se que “mais intensamente se lê, numa espiral sem fim, que pode e deve começar na escola, mas não pode (nem se costuma) encerra-se nela” (LAJOLO, 1993, p. 7).

É primordial evidenciar que a escola e a sociedade estão vinculadas para contribuir na formação de sujeitos que exerçam cidadania a favor da construção social. Inevitável é, pois, refletir sobre as exigências educativas incumbidas apenas à escola. Entretanto, na

maioria das vezes, é apenas no ambiente escolar que as crianças têm oportunidades de contato com o mundo dos livros. Então, negar um ambiente favorável para constituição de leitores é se desligar da sua função social.

Portanto, possibilitar o acesso e permanência no universo da leitura é:

Permitir a todos ter experiências que alguns pais não podem oferecer, não porque não quiseram fazê-lo, mas porque não puderam fazê-lo, por diversos motivos: ou porque não têm livros ou porque pensam que não têm habilidade para ler em voz alta ou porque não têm tempo. Então, permitir a todos assistir a uma leitura em voz alta, no qual os destinatários são as crianças é, eu digo, permitir-lhes exercer o direito de ter acesso a algo que vai ser muito valioso no futuro (FERREIRO, 2013).

Criar situações de leitura não resulta apenas alfabetizar e proporcionar alcance aos livros. Refere-se ao dialogar com o leitor a respeito de sua leitura, ou seja, encontrar os diversos sentidos atribuídos que podem ser pelo escrito, pelas imagens, pelos sons, pelas situações imaginárias e tantas outras.

Atentar-nos com uma leitura que somente considera os elementos formais do texto é mantê-la como decodificação de palavras escritas e, por conseguinte, opor-se ao caráter sociocultural. Como revela Hébrard (1996 apud CHARTIER, 2001b, p. 37), “na escola, não é a leitura que se adquire, mas são as maneiras de ler que aí se revelam”.

A partir disso, compreende-se que o papel da escola é o de proporcionar um convívio fascinante com o ato de ler. A leitura não é homogênea, existe uma variedade de resultados que se apresentam, porém ainda existe uma uniformização que, por vezes, atrapalha o desenvolver das aprendizagens leitoras nas crianças. Assim, é mais “facilmente pensada como processo de confirmação cultural do que motor de um deslocamento ou de uma progressão no mesmo campo” (HÉBRARD, 1996 apud CHARTIER, 2001b, p. 38).

Verificamos, ainda, que a leitura está associada ao conceito de alfabetização, vigente nas escolas durante anos, traduzindo-se apenas em codificar e decodificar o escrito. Para tanto, Foucambert (1976 apud FERREIRO e TEBEROSKY, 1999, p. 287) apresenta o decifrado como o principal de todos os males da iniciação escolar da leitura. O autor afirma que “o decifrado é fácil [...] quando se sabe ler”, mais precisamente, destaca que “a utilização do decifrado com meio para compreender uma palavra escrita coloca a criança em situação de fracassar”, visto que se constitui como “uma armadilha, um presente envenenado” (FOUCAMBERT, 1976 apud FERREIRO e TEBEROSKY, 1999, p. 287).

Consideramos, portanto, que a função da escola não é somente de ensinar a ler, mas contribuir para que o indivíduo utilize a leitura no envolver-se das práticas sociais. Nesse aspecto, de certo que não se concebe como ações mecânicas, isto é “como se a escola fosse a causa, e a leitura, a consequência. Tratando-se de fenômenos afins, mesclam-se de tal maneira, que se tornam impraticáveis e até estéril” (ZILBERMAN, 1985, p. 11).

3 | A LITERATURA INFANTIL: UMA CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS

Ao refletirmos sobre a Literatura Infantil é fundamental considerar o público leitor: a criança. Tendo em vista isto, afirmamos que a trajetória histórica desta Literatura se inicia em meados do século XVIII, consoante à concepção de criança que foi sendo construída na época.

Até o século XVII as crianças conviviam de forma igual com os adultos, desconsiderando-se o mundo infantil. A respeito disso, sobressaimos a inexistência de uma visão especial para esta fase da vida humana e, conseqüentemente, não haviam produções escritas destinadas para a infância.

Quanto ao período citado, as crianças não eram percebidas, socialmente, como seres diferentes dos adultos, sendo que, a título de exemplo, compartilhavam o mesmo tipo de roupa e locais sociais que incluíam até o trabalho (ARIÈS, 2006).

De acordo com Ariès, não existia uma percepção da transição da infância para a fase adulta. Isto é possível compreender a partir das referências da ausência de crianças na Arte Medieval (ARIÈS, 2006). Neste estudo, tal inexistência se relaciona com o lugar que a infância ocupava na época.

De acordo com Ariès (2006), foi durante o século XVII que a palavra infância adotou o sentido moderno, relacionando-se à criança pequena mais corriqueiramente. Portanto é constatado, ainda neste século, o surgimento de dois sentimentos da infância.

A partir do século XVIII, efetiva-se a relação de contraste existente, havendo uma maior preocupação e cuidado com a infância. Isto alude, também, à necessidade de uma educação distinta. Em outras palavras, a criança é percebida como um indivíduo que carece de atenção especial. Destaca-se o sentimento moderno de infância (ARIÈS, 2006) que se construiu no auge da ascensão burguesa, decorrendo do surgimento das categorias escolares e da vida familiar privada.

A partir de então, a criança é concebida com necessidades e características próprias. Em vista disso, as teóricas Lajolo e Zilberman (2007, p. 16) evidenciam que “a criança passa a deter um novo papel na sociedade, motivando o aparecimento de objetos industrializados (o brinquedo), e culturais (o livro) ou novos ramos da ciência (a psicologia infantil, pedagogia ou a pediatria) de que ela é destinatária” (LAJOLO e ZILBERMAN, 2007, p. 16).

Outro aspecto importante é que, ao reconhecer a criança como um ser diferente do adulto, com necessidades e características próprias, origina-se a urgência de escrever para a infância.

Diante disso, a Literatura Infantil não teria sentido sem a presença da criança. Ao surgir o sentimento de infância, manifestam-se as necessidades culturais para esta etapa da vida humana. O livro infantil é, portanto, um objeto cultural que faz parte do universo das descobertas, conhecimentos e imaginações, que são possibilitadas pela apropriação

por meio da leitura.

3.1 Literatura para crianças no Brasil: o mundo infantil é revelado

No final do século XVIII, a Literatura Infantil com o caráter pedagógico é iniciada no Brasil, com obras utilizadas das adaptações de Portugal. A partir disto, é possível contemplar o cenário das traduções ganhando maior espaço no mercado, ainda que este período seja considerado incipiente. Segundo Lajolo e Zilberman (2007, p. 27) dois autores são destacados: Carlos Jansen e Figueiredo Pimentel “que se encarregam da tradução e adaptação de obras estrangeiras para crianças”.

As obras traduzidas e adaptadas em Portugal começaram, no século XX, a serem contestadas no Brasil, principalmente pelos problemas gerados pelo distanciamento linguístico. Além disso, diferenciam-se as realidades culturais e, conseqüentemente, principia aflorar o sentimento de nacionalidade no país. Isto remete, também, sobre os demais livros estrangeiros que foram transcritos para o público infantil brasileiro, porém não se pode desconsiderar a importância de clássicos que permanecem até hoje despertando nas crianças o gosto pela leitura.

Então, surge o anseio de usufruir de obras infantis escritas para crianças brasileiras, no intuito de aproximá-las das suas vivências culturais. Revela-se que a “distância entre a realidade linguística dos textos disponíveis e a dos leitores é unicamente apontada por todos, no entre séculos, discutiam a necessidade da criação de uma literatura infantil brasileira” (LAJOLO e ZILBERMAN, 2007, p. 29). Em face disso, é impreterível compreendermos os processos desta inserção literária para pequenos leitores no Brasil.

À vista de tais fatos, destacamos o momento histórico e cultural de grande significação para a Literatura Infantil no Brasil, que ocorre com as obras produzidas por José Monteiro Lobato (1882 – 1948) ao expor uma linguagem característica da fala brasileira. Diante disso, utilizou de dois mundos que se complementavam: o real cotidiano e o imaginário. Lobato reconhece o universo infantil e, então, discerne do adulto ao conceder maior atenção às características próprias das crianças.

No decorrer do tempo, a Literatura Infantil é marcada por grandes transformações, visto que o número de autores e obras aumentaram de forma significativa. A linguagem e o ambiente das histórias se aproximavam cada vez mais da vivência e da realidade das crianças brasileiras.

A partir de tais considerações, afirmamos que a Literatura Infantil continua em ampla expansão. Intensificam-se as criações, os escritores e os artistas que compõem o processo formativo dos livros para as crianças (LAJOLO e ZILBERMAN, 2007). Assim, o mundo literário ganha mais espaço na sociedade contemporânea, gerando horizontes para além do didático-pedagógico.

4 | OUVIR, OLHAR E LER ESTÓRIAS: A LITERATURA INFANTIL NA FORMAÇÃO DE LEITORES E LEITORAS

O direito à leitura prazerosa e enriquecedora é função da escola, abrangendo qualquer nível em que haja crianças, alunos e estudantes. Confirmamos que o ato de ler faz parte de todas as etapas da vida humana. Sendo assim, as histórias e os livros são primordiais, bem como professores que garantam o contato com o mundo leitor, ao valorizá-lo no ambiente pedagógico.

Sem dúvida, a Literatura Infantil é uma grande mestra no incentivo de práticas leitoras. Por isso, reiteramos que nas creches, nas salas de Educação Infantil e nas classes iniciais, os livros e as histórias são indispensáveis no familiarizar das crianças com o ato de ler.

A partir destas considerações, destacamos a relevância das crianças ouvirem, olharem e lerem histórias. Pois os primeiros contatos com a leitura se configuram como essenciais para a formação infantil, aludindo desde o despertar pelo ato de ler até o se constituir da personalidade, da relação consigo e com o mundo ao redor. Em vista disso, Abramovich (1994, p. 16 e 17) afirma que:

O PRIMEIRO CONTATO DA CRIANÇA COM UM TEXTO É FEITO ORALMENTE, através da voz da mãe, do pai ou dos avós, contando contos de fada, trechos da Bíblia, histórias inventadas (tendo a criança ou os pais como personagens), livros atuais e curtinhos, poemas sonoros e outros mais... contados durante o dia – numa tarde de chuva, ou estando todos soltos na grama, num feriado ou domingo – ou num momento de aconchego, à noite, antes de dormir, a criança se preparando para um sonho rico, embalado por uma voz amada¹² (ABRAMOVICH, 1994, p. 16 e 17).

Em corroboração com Abramovich (1994), salientamos que existe muitos momentos para ler histórias para as crianças, portanto, cabe às instituições escolares destinarem maior tempo e atenção para vivenciá-los de forma prazerosa.

Os livros infantis que contêm histórias sem textos escritos, isto é, as narrativas apenas visuais desenvolvem nas crianças o imaginário através da leitura dos desenhos. Oportuniza ficar brincando por horas, olhando devagarinho ou depressa, formando e fantasiando mil e uma narrativas (ABRAMOVICH, 1994).

Em vista disso, reconhecemos a importância das ilustrações nos livros infantis. Pois a leitura destas histórias propicia que as crianças se tornem coautoras da obra, ao criarem uma narrativa verbal e, também, outros textos visuais. Cada olhar traz consigo os significados, as interpretações e as emoções do pequeno leitor.

Isto posto, as crianças atribuem sentidos ao ouvirem, olharem e lerem histórias¹³. Vivenciar as diversas formas do ato de ler é, sem dúvida, o caminho para aproximar os

¹² Grifos da Autora.

¹³ Compreendemos que as crianças realizam leituras ao apropriarem-se do escutar e olhar (ilustrações) as histórias, visto que, o ato de ler transcende o simples decodificar de palavras.

pequenos do universo leitor.

Portanto, o processo de formação de leitores e leitoras deve se iniciar desde muito cedo. As instituições de Educação Infantil precisam, por isso, favorecer momentos prazerosos com o ato de ler no ambiente pedagógico.

5 | CARACTERÍSTICAS E RESULTADOS: FORMANDO LEITORES E LEITORAS?

Como já evidenciamos, a presente pesquisa¹⁴ foi realizada em uma Instituição de Educação Infantil da Rede Pública Municipal de São Luís, localizada no bairro do Planalto Vinhais II. Os instrumentos se constituíram de uma entrevista semiestruturada e da observação participante na Creche (turno vespertino).

A instituição atende o público de duzentos e oito crianças na faixa etária de três a cinco anos de idade¹⁵. O corpo docente é formado por dezesseis professoras que se distribuem nos turnos matutino e vespertino, como também, dispõe de duas gestoras (geral e adjunta) e duas coordenadoras pedagógicas.

A turma da Creche é constituída por crianças com três anos de idade, tal fase se identifica pela descoberta e familiarização escolar. Segundo Filipouski (1985, p. 111), o estágio de desenvolvimento é o da pré-leitura em que “dá-se o início da sistematização do contato com o livro, visto como fonte de prazer, de informação, de fantasia”.

Em relação aos resultados constatados, podemos afirmar que as observações participantes na turma da Creche e a realização da entrevista com a docente, dispõem de elementos necessários para a análise dos dados.

A turma da Creche é constituída por crianças com três anos de idade, tal fase se identifica pela descoberta e familiarização escolar. Segundo Filipouski (1985, p. 111), o estágio de desenvolvimento é o da pré-leitura em que “dá-se o início da sistematização do contato com o livro, visto como fonte de prazer, de informação, de fantasia”.

Desse modo, os pressupostos materiais para efetivação do contato com a leitura são professores(as) leitores(as) e a existência de um acervo acessível às crianças com variedade de textos narrativos e poéticos (FILIPOUSKI, 1985). As estratégias utilizadas devem favorecer o acesso espontâneo dos pequenos ao livro.

A partir de tais considerações, averiguamos que o espaço pedagógico, que a turma da Creche dispõe, encontra-se adequado para o trabalho com crianças da Educação Infantil. Desfrutando de um ambiente propício para despertar o prazer pela leitura, bem como é facilitado o acesso aos livros infantis.

As crianças participam espontaneamente das atividades suscitadas pela leitura. É perceptível, também, o fascínio e o prazer demonstrado pelos pequenos leitores e leitoras ao abrirem os livros infantis e descobrirem as diversas formas, cores e desenhos.

14 A pesquisa foi realizada durante o mês de abril do ano de 2018, no turno vespertino.

15 No turno matutino funcionam seis turmas de Educação Infantil: duas Creches, duas do Infantil I e duas do Infantil II. No vespertino também são seis turmas: duas Creches, duas do Infantil I e duas do Infantil II.

Através dos registros fotográficos das Figuras 1, 2 e 3, tem-se a demonstração do espaço e do acesso das crianças da Creche observada aos livros disponibilizados no local.



Figura 1 – Biblioteca da turma: ambiente propício no fomentar da curiosidade infantil pelo ato de ler¹⁶

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2018)



Figura 2 – Momento de interação da pequena leitora com o livro infantil

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2018)

¹⁶ Consideramos que os registros fotográficos são de grande importância neste estudo, visto que, objetivamos aproximar o leitor do lócus da pesquisa.

leituras



Figura 3 – Momento que as crianças escolhem os livros infantis preferidos e realizam suas próprias

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2018)

A entrevista foi realizada com a professora da Creche¹⁷, no intuito de compreender a relevância atribuída à leitura e aos livros infantis no espaço pedagógico da Instituição investigada. Para isso, analisamos os fatores que influem no direcionar formativo de leitores, a saber: as bibliotecas de sala, a seleção das obras literárias, as práticas utilizadas com as crianças, entre outros aspectos.

Inicialmente, buscou-se refletir sobre a Literatura Infantil na formação de leitores. É evidente que não se contesta a importância dos livros literários no nutrir do desenvolvimento da personalidade das crianças, bem como no despertar pelo ato de ler. No entanto, a leitura é, na maioria das vezes, percebida apenas pela ação do reconhecer letras e palavras, caracterizando-se de maneira mecânica.

Em decorrência disso, a docente entrevistada afirma que a Literatura Infantil é de grande importância para a formação de leitores, constatando que:

As crianças têm por necessidade desenvolver a imaginação e a criatividade. A Literatura é um instrumento necessário para isso, então, para que nós tenhamos pessoas leitoras, é preciso despertar esse hábito, esse prazer, esse encantamento pela Literatura Infantil. **Não só com objetivo de ensinar algo, mas despertar mesmo a vontade a ler, a curiosidade ler e de saber o que está escrito**¹⁸ (ROSA, 2018)¹⁹.

Nessa perspectiva, a leitura deve ser concebida como fonte de prazer. Já que é necessariamente uma descoberta de mundo, procedida segundo a imaginação e a

¹⁷ A docente possui Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Maranhão - UFMA e Especialização em Psicopedagogia pela Universidade Estadual do Maranhão - UEMA.

¹⁸ Grifos Nossos.

¹⁹ Nome fictício a fim de preservar a identidade da professora.

experiência individual. Trata-se de estimular uma vivência singular com os livros, visando o enriquecimento pessoal do leitor, sem posteriores cobranças (ZILBERMAN, 1985).

A Literatura Infantil é amplamente valorizada no espaço escolar, ao ser trabalhada com fins educativos que busquem a leitura prazerosa e literária. Portanto, o aproximar das crianças do ato de ler se dá por meio do encantamento que o livro literário proporciona, ao se revelar no fantasiar e imaginar dos pequenos leitores e leitoras.

É fundamental que as instituições escolares organizem ambientes que despertem o desejo pela leitura. Então, permitir que as crianças sejam inseridas em práticas sociais pertinentes, abrange compreender o ato de ler para além do codificar e decodificar de textos. Isto é, significa envolvê-las no objeto cultural que é a escrita (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999).

Desse modo, o elemento didático de maior relevância na Educação Infantil é a biblioteca de sala (FERREIRO, 2013). De acordo com a professora entrevistada é:

Altíssima importância. É necessário ter os espaços de Literatura! **Aqui eu nem chamo de cantinhos, gosto de chamar de Biblioteca, pois é uma palavra mais complexa**²⁰ (ROSA, 2018).

Nesse sentido, a biblioteca de sala na Educação Infantil é um elo indispensável à promoção e ao incentivo da leitura. Desfrutar de um espaço adequado, atraente e planejado para as crianças, com certeza, favorece o deleite pelas estórias contidas nos livros infantis.

É imperativo oportunizar que as crianças escolham os livros que mais gostam a fim de suprir as necessidades do momento e, por conseguinte, despertar o prazer pelo ato de ler.

A docente reitera que os livros preferidos são “os que têm uma interação com a criança, pois como são muito pequenas, quantos mais envolvimento na textura, no som, na imagem, mais gostam” (ROSA, 2018). A fase de desenvolvimento é o da pré-leitura, em razão disso, o tipo de leitura se compõe pelas gravuras, rimas infantis e cenas individualizadas (FILIPOUSKI, 1985).

Acerca da predileção dos meninos e das meninas, a professora ressalta que tenta “[...] não direcionar muitos contos de fadas, por que as meninas geralmente gostam mais? Porque muito disso é direcionado para as meninas. Mas podem gostar de todos os tipos, inclusive dos meninos gostarem de contos de fadas” (ROSA, 2018).

Afirmamos que o iniciar formativo de leitores se manifesta no encantamento despertado pelos livros. Isto é, ocorre nas preferências das crianças. Dessa forma, os contos de fadas “estão envolvidos no maravilhoso, um universo que detona a fantasia, partindo sempre duma situação real, concreta, lidando com emoções que qualquer criança já viveu” (ABRAMOVICH, 1994, p. 120).

Em relação aos livros utilizados na instituição, a entrevistada enfatiza que são provenientes do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), considerando-os
20 Grifos Nossos.

adequados para Literatura Infantil. De acordo com RCNEI (1998, p. 144), a instituição escolar deve “possibilitar regulamente às crianças o empréstimo de livros para levarem para casa. Bons textos podem ter o poder de provocar momentos de leitura em casa, junto com a família”. Logo, quanto a esse ponto, a docente confirma que “não temos atualmente, mas já existiu uma bolsa onde colocávamos o livro na sexta-feira e a criança trazia na segunda-feira, mas seria legal retornar pois o projeto acabou e não teve continuidade” (ROSA, 2018).

Salientamos a importância dos projetos de trabalho na escola. Contudo é plausível que tais ações sejam realizadas de maneira contínua, no intuito de favorecer as práticas de leitura. Assim, reconhecemos que os empréstimos de livros para as crianças são capazes de propiciar momentos prazerosos com os familiares.

Oportunizar práticas de leituras para as crianças é, sem dúvida, o caminho para envolvê-las pela grandiosidade do ato de ler. No que se refere à instituição pesquisada estar iniciando o processo formativo de leitores e leitoras, a professora certifica que:

Sim. Nós temos espaços de Literatura dentro da escola. Além da sala, nós temos também um cantinho de leitura em que possuímos uma variedade de livros, então acredito que o objetivo de todos da escola é formar leitores e leitoras (ROSA, 2018).

A leitura é uma descoberta de mundo que nunca acaba e, por isso, exalta-se como é belo proporcionar às crianças o acesso aos livros infantis. Então, reconhecemos que esta investigação constitui uma experiência enriquecedora que nos guia para práticas leitoras na Educação Infantil. Dessa forma, guiando-nos pelas palavras de Ferreiro (2013), uma das melhores introduções é “permitir que as crianças tenham acesso à escrita, através de um ato de carinho e respeito, rodeados de coisas que não compreendem, mas que dão vontade de compreender”.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste artigo, refletimos sobre a importância da Literatura Infantil na formação de leitores, através de práticas leitoras no cotidiano das Instituições que atendem crianças de até cinco anos de idade. A partir disso, destacamos a necessidade de, antes de tudo, compreender a história da leitura.

De tal modo, seguimos os caminhos propícios para entender a leitura como prática cultural, já que envolve gestos, espaços e hábitos. E, por isso, reconhecemos que a leitura pertence às relações com o mundo, o outro e, especialmente, consigo mesma. A leitura se constitui como ação humana rica de significações e indagações, determinando as mais diversas situações do dia a dia. Concebê-la para além da operação intelectual abstrata nos direciona para apreender outros sentidos para o ato de ler.

Desse modo, a leitura é inseparável da cultura, porque o intuito e prática desta se

apresentam, constantemente, associadas aos demais usos sociais. O ato de ler é, então, atribuído no significado que compõe as próprias necessidades, imaginações, dúvidas e tantos questionamentos que estão presentes no cotidiano.

Ao entendermos a história da leitura, inferimos a relevância da inserção desde cedo das crianças na cultura escrita. Logo, a Educação Infantil é espaço ideal para fomentar práticas leitoras nos pequenos e pequenas, proporcionando-lhes acesso aos livros infantis. E, principalmente, criando ambientes harmônicos que lhes aproximem da verdadeira essência da leitura, isto é, o deleite de conhecer o mundo por meio dos livros. Tais experiências devem ser oportunizadas na primeira infância e prosseguidas durante o processo formativo de cada sujeito.

Isto posto, reiteramos como seria ideal que todas as Instituições de Educação Infantil permitissem a concreta realização de práticas leitoras nos espaços pedagógicos. Contudo, é primordial compreender a leitura para além do ensino mecânico e da decifração das palavras que, na maioria das vezes, mostra-se como um entrave para o prazer das descobertas leitoras.

A Literatura Infantil nos encaminha no incentivar das crianças pela apreciação do ato de ler e, por consequência, impulsiona a formação de novos leitores. O valorizar desta Literatura na essência artística e a integração nas Instituições com desígnios amplos, proporcionam leituras prazerosas, literárias e, ainda, um maior apreço pela arte.

Por intermédio desta pesquisa, mais precisamente da análise dos dados coletados, averiguamos que as professoras reconhecem a necessidade da utilização da Literatura Infantil como leitura diária no cotidiano da Instituição. Além disso, as práticas de leitura se encontram presentes no ambiente escolar, bem como é explícito o cuidado das professoras em familiarizar os pequenos com livros literários.

A partir das considerações apresentadas, pontuamos que é essencial que as Instituições de Educação Infantil disponham de ambientes atraentes no envolver das crianças pelo ato de ler. Entretanto, ressaltamos que as políticas voltadas para a formação de novos leitores necessitam analisar a seguinte questão: os professores e professoras têm o hábito de ler regularmente? O perfil docente é bastante semelhante com do leitor brasileiro, isto é, na maioria das vezes, os professores também possuem uma má formação como leitores.

Portanto, o desafio imposto às Instituições que atribuem para si o papel de formar leitores é, sem dúvida, fazer com que os professores se tornem leitores. De certo modo, as estratégias podem ser parecidas com as utilizadas com as crianças. Ou seja, é necessário criar momentos para que a leitura seja praticada de maneira deleitosa e significativa. Ao considerarmos que já existem políticas de distribuição de livros para as instituições escolares, como o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), é possível implementar ações que abrangem tanto as crianças quanto os docentes.

Com o estudo desenvolvido, resgatamos os questionamentos fomentados no início

da pesquisa e, por isso, verificamos que as crianças da Instituição de Educação Infantil, da Rede Pública Municipal de São Luís - MA, vivenciam momentos prazerosos com as leituras literárias. Então, reiteramos que esta Instituição tem influenciado, de maneira positiva, a formação inicial de leitores e leitoras. Evidenciamos com grande satisfação tal afirmativa, pois é fascinante permitir que as crianças tenham acesso à cultura escrita desde cedo.

Esperamos que esta investigação oportunize o repensar de práticas descontextualizadas que ainda persistem em algumas Instituições de Educação Infantil. E, também, que contribua na demonstração da importância da Literatura Infantil na constituição inicial de leitores e leitoras e, principalmente, o atentar para a necessidade de as crianças vivenciarem momentos prazerosos com o ato de ler.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Editora Scipione, 1994.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

CHARTIER, R.; e CAVALLO, G. (Org.) **História da leitura no mundo ocidental**. São Paulo: Ática, 1998, v. 1. (Coleção Múltiplas Escritas).

CHARTIER, Roger. **Cultura escrita, literatura e história: conversas de Roger Chartier com Carlos Aguirre, Jesús Anaya Rosique, Daniel Goldin e Antonio Saborit**. Porto Alegre: ARTMED, 2001a.

_____. **Práticas da leitura**. 2. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001b.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio: o minidicionário da língua portuguesa**. 6. ed. ver. atualiz. Curitiba: Positivo, 2004.

FERREIRO, Emília. **Leitura e escrita na Educação Infantil**. Entrevista Nova Escola. 2013. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=0YY7D5p97w4>>. Acesso em 25 jan. 2018.

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

FILIPOUSKI, Ana Mariza Ribeiro. Atividades com textos em sala de aula. In: ZILBERMAN, Regina (org.). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. 5. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985. (Série Novas Perspectivas).

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Editora Ática, 1993.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura Infantil brasileira: histórias & histórias**. 6. ed. São Paulo: Editora Ática, 2007. (Série Fundamentos)

RODRIGUES, Maria Fernanda. **Babel Blogs**: Literatura e mercado editorial. São Paulo: Estadão, 2016. Disponível em: <<http://cultura.estadao.com.br/blogs/babel/44-da-populacao-brasileira-nao-le-e-30-nunca-comprou-um-livro-aponta-pesquisa-retratos-da-leitura/>>. Acesso em: 15 maio. 2018.

ROSA, Jasmine (nome fictício). Entrevista concedida a Andressa Garcias Pinheiro. São Luís, 27 abril. 2018.

ZILBERMAN, Regina. A leitura na escola. In: ZILBERMAN, Regina (org.). **Leitura em crise na escola**: as alternativas do professor. 5. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985. (Série Novas Perspectivas)

UM ESTUDO DA PERCEPÇÃO DA ADOLESCÊNCIA FEMININA SOBRE AS QUESTÕES DE GÊNERO RELACIONADAS A COMPORTAMENTO E VIOLÊNCIA

Data de aceite: 01/10/2020

Karla Dayana Araújo da Paixão

UERJ

Rio de Janeiro / RJ

<http://lattes.cnpq.br/4792181937417221>

Nasci mulher, sou mulher, do sexo biológico feminino, do gênero feminino, de corpo, alma e coração feminino, portanto social e emocionalmente considero-me uma mulher. Porém, sou uma mulher que gosta de rosa e de azul, que, quando criança, gostava de brincar de boneca e de jogar bola. Nos termos de Butler (2003, p. 19-20), “A crítica feminista deve também compreender como a categoria das “mulheres”, o sujeito do feminismo, é produzida e reprimida pelas mesmas estruturas de poder por intermédios das quais se busca a emancipação”.

Posteriormente, no ciclo do meu desenvolvimento, já fui adolescente, fase em que vivenciei uma gravidez não planejada e tornei-me mãe, agora sou mãe de uma adolescente.

Hoje sou uma mulher adulta e aprecio, mas desconheço a autoria da seguinte frase: “*seja a mulher que você precisava ter por perto quando você era uma menina*”. Na minha

adolescência, gostaria de ter tido mais orientação educacional sobre as transformações no corpo, na mente e nos sentimentos. Essa é uma entre as diversas justificativas que me fizeram ter interesse por uma pesquisa sobre as questões e relações de gênero, com atenção especial ao feminino.

O pesquisador Juarez Dayrell (2003) considera que são várias as imagens que interferem na maneira de compreender os jovens e uma das mais arraigadas é sua condição de transitoriedade, na qual o jovem é futuro, um “vir a ser”.

Como futura pedagoga e como mulher, mãe, filha, neta, irmã e amiga de mulheres, sinto a necessidade de abordar sobre esse tema, com atenção para as adolescentes do sexo feminino na construção do discurso e práticas a respeito dos direitos das mulheres. Assim, a pergunta central que eu pretendo responder com a minha pesquisa que está em desenvolvimento é: quais são as ideias e práticas de um grupo de adolescentes sobre as questões de gênero relacionadas a comportamento e violência?

Chama-me muito a minha atenção a diferença na forma de criação de meninas e meninos, independente da classe social e do lugar em que se vive. Há uma hierarquia e divisão daquilo que pertence ao menino e o que pertence à menina, seja na vestimenta, brincadeira ou comportamento, sabemos que o

1. Agradeço imensamente a minha querida professora Lisandra Ogg Gomes pela orientação na pesquisa

sexo biológico interfere na educação, e a criação direcionada para cada gênero, depende muito da cultura e da sociedade. Para Jane Felipe (2018, p. 4), as questões de gênero não são da ordem do natural, mas “são tramados a partir das expectativas históricas, sociais e culturais, que vão se transformando ao longo do tempo e podem variar consideravelmente de cultura para cultura”.

Algo que também me motivou a falar sobre as questões de gênero foi para estudar a violência de gênero, pois a cada dia se torna mais visível os casos de feminicídio no Brasil. Acompanho com preocupação os casos e a forma banal como esse assunto é tratado na mídia e nas conversas informais.

A impressão que tenho, ao ouvir que mais uma mulher foi assassinada, é que a questão parece mais uma fofoca, algo que não é da nossa conta, visto que não conhecemos essa pessoa, apenas comentamos, porque esta sendo noticiado. Então passei a me questionar: – *Como as adolescentes tem recebido estes noticiários?*

Mas como revelado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP), por meio do documento “Atlas da Violência 2016”, 13 mulheres são assassinadas por dia no Brasil. “Isso significa dizer que, no ano em que o Brasil comemorava a Copa do Mundo e se exibia ao mundo como nação cordial e receptiva, 4.757 mulheres foram vítimas de mortes por agressão”.

Na adolescência fui vítima de violência de gênero, aos 14 anos de idade e cursando o 1º ano do Ensino Médio, em uma escola pública localizada no bairro de Bonsucesso, na Zona Norte do Rio de Janeiro, sofri *bullying* por ser moradora de uma comunidade rival de onde se localizava a escola. Justo nessa fase, quando queremos ser aceitos, eu fui muito mal recebida naquela escola e nessa época iniciei um namoro com um rapaz que era veterano e respeitado na escola. Quando quis terminar o relacionamento, ele não aceitou e me ameaçou. Além disso, marcou um encontro comigo e levou um grupo de mulheres para me agredir. Com apenas 14 anos de idade eu já precisava lutar como uma garota, não no sentido literal dessa palavra e sim no sentido figurado, que envolve força e resistência. Ainda que essa situação possa ser compreendida considerando questões sociais e estruturais, também gosto de dizer que graças à Deus e à minha família que me acompanhou nesse encontro, porque a diretora da escola, que estava ciente desses acontecimentos, alertou a minha mãe do perigo que eu estava correndo, e eles me auxiliaram para que nenhuma violência física ocorresse comigo.

Por conta disso, fui transferida para uma escola localizada na Penha, também Zona Norte do Rio de Janeiro e novamente a adaptação foi muito difícil. Mais uma vez não tive uma boa recepção, mas dessa vez o motivo não era por ser moradora de área rival, pois a facção criminosa dominante da área dessa escola era a mesma que dominava a comunidade da minha residência. Confesso que até hoje eu me pergunto os motivos reais por eu também não ter sido bem aceita naquela escola, penso nas possibilidades e avalio, entre muitas, que entrei no meio do ano, fui transferida de outra escola por problemas,

os grupos de amizades já estavam formados, eu era uma adolescente bonita, loira e usava muito a cor rosa. Essas são algumas das expectativas acerca do gênero acionadas diariamente, exigindo um comportamento correlacionado se se nasce com pênis ou vulva, a partir dos quais se constituem as masculinidades ou feminilidades (Felipe, 2018).

Nessa escola sofri violência simbólica, limpavam o quadro com a minha blusa da escola, enquanto eu trocava de roupa em uma aula de Educação Física, e pela falta de receptividade mais uma vez eu precisei mudar de escola e novamente senti as amarguras causadas pelas questões de gênero, algo que nessa época eu nem sabia que existia. Foi também nessa época que espontaneamente comecei a frequentar a igreja evangélica, pois até então eu frequentava a igreja católica a convite da minha mãe, a espiritualidade me ajudou a enfrentar os dilemas da adolescência.

Quando eu estava em minha 3ª escola, cursando o 1º ano do Ensino Médio, essa localizada em Brás de Pina, também Zona Norte da cidade do Rio de Janeiro conheci pessoas incríveis, que me acolheram, e me ajudaram nessa fase da adolescência, amizades que me acompanham até hoje.

Essa foi a experiência que eu vivi na minha adolescência, uma fase tão complexa e marcada por outras dificuldades e virtudes, como, por exemplo, o falecimento do meu pai, a conclusão do Ensino Médio e o nascimento da minha filha. Norbert Elias e John Scotson (2000) consideram que tanto adolescentes quanto crianças têm que buscar tateantemente sua identidade individual, seu valor e seu orgulho pessoal. No entanto, crianças e adolescentes que crescem estigmatizadas têm dificuldade em escapar da sua posição, o que influencia no desenvolvimento da sua autoimagem, em seu sentimento de identidade e orgulho em sua relação com os semelhantes.

Na infância, geralmente são os pais quem escolhem pelos filhos, escolhem a roupa que irão vestir e o brinquedo que irão brincar, na fase da infância e da adolescência inicia-se a interação com os pares e na adolescência inicia-se o poder de escolha. A chegada a fase da adolescência é um momento da vida que traz transformações biológicas, psicológicas e sociais, que resultam em mudanças no poder de escolha, interações, desejo de ser aceito, manifestação da sexualidade e identificações entre pares, questões que atuam na formação da personalidade até a independência econômica. “O aumento da responsabilidade aparece como a grande mudança ocorrida com o final da adolescência (...) que vem associada ao fim das coisas boas e perda de situação prazerosa” (OZELLA, AGUIAR, 2008, p. 1006).

A adolescência é esse período de passagem da criança para a entrada na vida adulta, na qual tanto o/a jovem como a sociedade têm expectativas quanto ao seu futuro. Além disso, é um período com mudanças corporais, em decorrência da puberdade, que as questões vinculadas aos relacionamentos afetivos se afloram, tudo na adolescência se torna um grande drama sem fim. O gênero teoriza a prática e busca compreender um sistema de relações baseado nas diferenças percebidas entre sexos, não tem o caráter fixo

e/ou apenas uma oposição binária (SCOTT, 1995).

Diante da minha história de vida e por ser mãe de uma adolescente, acredito ser importante saber como esse assunto é entendido por um grupo de adolescentes que estão formando a sua personalidade, iniciando vários tipos de relacionamentos e formando opiniões acerca da sexualidade, sexo e gênero, questões que os/as acompanharão pelo resto da vida. Assim, pretendo identificar de que forma elas já se deparam com as relações de poder que envolve os gêneros e se elas encontram alguma dificuldade na vida por questões de gênero. Entendo que essa é uma questão que demanda debate e esclarecimentos constante sobre direitos, reconhecimentos e leis. Portanto, nessa pesquisa, considerarei o que as adolescentes pensam, sabem, discursam e praticam considerando seus cotidianos e o que está posto na lei.

Sendo assim, essa pesquisa, de iniciação científica, visa conhecer a percepção de um grupo de adolescentes do sexo feminino sobre as questões de gênero, com atenção especial para a violência de gênero. Minha proposta é pesquisar meninas com idades entre 12 e 17 anos, estudantes de escolas públicas e privadas, e moradoras da cidade do Rio de Janeiro.

Para esse estudo, pretendo aprofundar-me nos conceitos de geração, jovens que experienciam os mesmos problemas históricos concretos (MANNHEIM, 1992; QVORTRUP, 2010) e gênero (SCOTT, 1995; BUTLER, 2003), buscando compreender de modo pormenorizado como se articulam os conceitos de adolescência, relações de poder e violência de gênero. Assim tenho como objetivo dessa pesquisa, iniciada em 2018, compreender e verificar as ideias e práticas desse grupo de adolescentes a respeito das questões de gênero e o que conhecem sobre as leis de proteção ao gênero feminino.

Com esse trabalho pretendo traçar um comparativo entre teorias e práticas no que se refere as questões de gênero. Também será objetivo dessa pesquisa identificar se alguma delas sofrem ou já sofreram violência de gênero ou se conhecem alguém que esteja passando por esse tipo de situação.

Qvortup (2010) analisa a infância como uma categoria geracional ampla, considera que dentro da infância temos uma diversidade etária e infâncias. No Brasil, o Estatuto da Criança e Adolescência (BRASIL, 1990) indica que a infância abrange crianças e adolescentes.

A historiadora Scott (1995) trata de gênero como mudanças nas relações sociais que correspondem a mudanças nas representações de poder, mas que não são sempre unidirecionais. Nesse sentido, gênero implica 4 elementos inter-relacionados:

- símbolos culturalmente disponíveis que evocam representações;
- conceitos normativos que expressam interpretações dos significados dos símbolos, que tentam limitar e conter suas possibilidades metafóricas;
- concepções políticas e referência às instituições e à organização social;

- identidade subjetiva: como é construída (SCOTT, 1995).

Portanto, para Scott (1995) gênero é um elemento constitutivo das relações sociais baseados em diferenças percebidas entre os sexos e também deve ser compreendido como uma forma primária de significação das relações de poder.

Entendo, assim, que qualquer relação social esta pautada com as questões de gênero, por exemplo, quando se afirma uma representação que a mulher deve ser mais carinhosa e o homem é mais bruto, mesmo que se saiba que nem sempre é assim, pois dentro do campo feminino e masculino existem vários tipos de personalidades e identidades.

Também entendo que diante dessas relações de poder é preciso educar meninas e mulheres – amiga, filha, irmã, mãe ou uma mulher desconhecida – para que seja criado uma rede de conhecimento e de proteção considerando as questões de gênero e seus direitos. Pois acredito que proteger é ter afinidade e empatia pelo outro, é entender que em briga entre marido, namorado, amigos e mulher deve-se meter a colher. Dessa forma, falar sobre as questões de gênero é muito importante para a sociedade como um todo, pois os jovens precisam preparar-se para aprender a lidar com a diversidade de personalidades entre os gêneros. O objetivo é desconstruir essa noção de poder (Simone de Beauvoir).

Sou graduada em Gestão de Recursos Humanos e graduanda em Pedagogia, e hoje como aluna de um curso de educação, entendo o quanto é importante abordarmos essas questões e conhecermos como pensam essas adolescentes, percebermos como elas se consideram como sujeito de direito e identificarmos as relações de poder e violência impostas na relação entre sujeitos de sexos diferentes. É sabido que existem vários tipos de violência contra a mulher, como, por exemplo, física, sexual, psicológica, simbólica e econômica/patrimonial e é preciso conhecê-las e divulgá-las para que mulheres e homens, meninas e meninos, as adolescentes e os adolescentes, idosos e idosas saibam quando sofrem ou empregam esses tipos de violências. Segundo o capítulo II, artigo 7º, da Lei Maria da Penha Federal nº 11.340/2006, aprovada em 07 de agosto de 2006, que dispõe sobre mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, os tipos de violência estão, indicados:

a violência física, entendida como qualquer conduta que ofenda sua integridade ou saúde corporal;

a violência psicológica, entendida como qualquer conduta que lhe cause dano emocional e diminuição da autoestima ou que lhe prejudique e perturbe o pleno desenvolvimento ou que vise degradar ou controlar suas ações, comportamentos, crenças e decisões, mediante ameaça, constrangimento, humilhação, manipulação, isolamento, vigilância constante, perseguição contumaz, insulto, chantagem, ridicularização, exploração e limitação do direito de ir e vir ou qualquer outro meio que lhe cause prejuízo à saúde psicológica e à autodeterminação;

a violência sexual, entendida como qualquer conduta que a constranja a presenciar, a manter ou a participar de relação sexual não desejada, mediante intimidação, ameaça, coação ou uso da força; que a induza a comercializar ou a utilizar, de qualquer modo, a sua sexualidade, que a impeça de usar qualquer método contraceptivo ou que a force ao matrimônio, à gravidez, ao aborto ou à prostituição, mediante coação, chantagem, suborno ou manipulação; ou que limite ou anule o exercício de seus direitos sexuais e reprodutivos

a violência patrimonial, entendida como qualquer conduta que configure retenção, subtração, destruição parcial ou total de seus objetos, instrumentos de trabalho, documentos pessoais, bens, valores e direitos ou recursos econômicos, incluindo os destinados a satisfazer suas necessidades;

a violência moral, entendida como qualquer conduta que configure calúnia, difamação ou injúria (BRASIL, 2006, p. 15)

Por fim, um conceito que será tratado nessa pesquisa é o de feminicídio, que é o termo usado para denominar assassinatos de mulheres cometidos em razão do gênero. No Brasil, o decreto Lei 13.104, de 9 de março de 2015, foi alterado acrescentar ao Código Penal que passa a prever o feminicídio como circunstância qualificadora de crime de homicídio (BRASIL, 2015).

O gênero feminino já se depara com a violência de gênero na infância? E o que as adolescentes pensam sobre isso? Essas são algumas das perguntas que eu pretendo responder com essa pesquisa científica. Assim para responder essas questões considero essa uma pesquisa qualitativa, pois trata-se de um estudo de caso, através de observação, participação no cotidiano dessas adolescentes, conversas informais em formato de entrevistas pelas redes sociais com as adolescentes e acompanhamento das suas postagens.

Pretendo entender como elas pensam sobre as questões aqui apresentadas. Também faço trocas com meus pares no espaço acadêmico, o que me ajuda a conhecer mais sobre um tema que precisa estar constantemente em debate. Pretendo identificar quais são as práticas utilizadas pelas adolescentes, além de verificar principalmente o que elas pensam sobre essas práticas e o que elas gostariam que fosse melhorado, essas informações são de suma importância para o nosso desenvolvimento social. Também gostaria de saber a opinião das meninas sobre gênero quanto à academia e a religião, como o machismo linguístico e a submissão feminina bíblica.

A hipótese deste trabalho é que as ideias e práticas a respeito dos direitos das mulheres devem ser informadas para as mulheres e discutidas por elas mesmas, pois são elas quem sofrem as consequências e ninguém melhor do que elas para opinar sobre a proteção.

Ao olhar para o passado, não muito distante, deparo-me com letras de músicas de

cantores conceituados que empregam a violência de gênero, por exemplo:

Na subida do morro me contaram,

Que você bateu na minha nega

Isso não é direito Bater numa mulher que não é sua

Moreira da Silva e Ribeiro da Cunha. *Na subida do morro*, 1958.

Outro exemplo:

Mas se ela vacilar,

vou dar um castigo nela

Vou lhe dar uma banda de frente

Quebrar cinco dentes e quatro costelas.

Zeca Pagodinho e outros. *Faixa amarela*, 1997.

Esses tipos de canções com letras de violência de gênero não são coisas apenas do passado, são letras que tratam de violência física, psicológica e econômica.

Considero relevante cultivarmos a coragem nas nossas filhas e em outras jovens sendo um exemplo para elas. Se elas virem as suas mães e outras mulheres nas suas vidas seguindo em frente apesar do medo, elas vão saber que é possível. Essa colocação para mim é muito verdadeira, pois eu segui em frente apesar do medo, e desejo ser um bom exemplo de superação para a minha filha e para outras jovens.

Nós mulheres lutamos muito para chegar até aqui, conquistamos o direito ao voto, deixamos de ser consideradas civilmente incapazes, conseguimos igualdade de direitos perante aos homens em determinadas áreas, conseguimos aprovar leis como Maria da Penha, Feminicídio e hoje somos maioria na academia, não podemos regredir, pelo contrário, devemos avançar cada vez mais, sem perder a nossa essência feminina que é algo admirável e belo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei Maria da Penha**: Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006, que dispõe sobre mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher. Brasília: Câmara dos Deputados, 2010.

BRASIL. **Lei nº 13.104, de 9 de março de 2015**. Altera o art. 121 do Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 - Código Penal, para prever o feminicídio como circunstância qualificadora do crime de homicídio, e o art. 1º da Lei nº 8.072, de 25 de julho de 1990, para incluir o feminicídio no rol dos crimes hediondos. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2015.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero. Feminismo e subversão da identidade**. RJ: Civilização Brasileira, 2003.

DAYRELL, J. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, nº. 24, set./dez. 2003.

ELIAS, Nobert e SCOTSON, John L. **Os estabelecidos e os outsiders**: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar ed., 2000.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA; FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Atlas da violência 2016**. Brasília, nº. 17, março, 2016.

MANNHEIM, Karl. "O problema sociológico das gerações". In: MANNHEIM, Karl. **Karl Mannheim**: sociologia. São Paulo: Ática, 1982

OZELLA, S.; AGUIAR, W. M. J. de. Desmistificando a concepção de adolescência. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 133, p. 97-125, jan./abr. 2008.

QVORTRUP, Jens. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa**. São Paulo: FESUP, v. 36, n. 2, p. 631-643, maio/ago., 2010.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Sociedade**, vol. 20, nº. 2, p. 71-99, jul./dez., 1995.

IMPORTÂNCIA DAS RELAÇÕES FAMILIARES PARA A APRENDIZAGEM DO AUTISTA

Data de aceite: 01/10/2020

Data de submissão: 05/08/2020

Eliane Rocha Alencar

FAVENI – Faculdade Venda Nova do Imigrante
Naviraí – Mato Grosso do Sul

Kellen Solange Fruhauf Stinghen

FINAV – Faculdades Integradas de Naviraí
Naviraí – Mato Grosso do Sul

Luciene Toffoli De Oliveira

Instituto Educa Já
Naviraí – Mato Grosso do Sul

Rosangela Ludwig Capatto

FINAV – Faculdades Integradas de Naviraí
Naviraí – Mato Grosso do Sul

RESUMO: este estudo tem o propósito de apresentar ao leitor informações sobre a importância da família na aprendizagem da criança com autismo, visto que a criança autista tem dificuldades em se relacionar, socializar e interagir com os demais. No decorrer do texto, estão descritos os conceitos da síndrome que provoca o autismo, sugestões de atividades para serem desenvolvidas com as crianças autistas no ambiente escolar e também sobre o papel do professor. Foi realizado levantamento bibliográfico sobre o tema em fontes que abordam o tema com autonomia.

PALAVRAS-CHAVE: Autismo; Educação Infantil; Interação social.

IMPORTANCE OF FAMILY RELATIONSHIPS FOR LEARNING AUTISM

ABSTRACT: this study it has the intention to present to the reader information on the importance of the family in the learning of the child with autism. Since the autistic child has difficulties in if relating, socializing and to interact with excessively. In elapsing of the text the concepts of the Syndrome are described that provokes the autism, suggestions of activities to be developed with the autistic children in the pertaining to school environment and also on the paper of the professor. The research to develop this study was bibliographical, had searched workmanships and other sources that approach the subject with autonomy

KEYWORDS: Autism; Child education; Social interaction.

1 | INTRODUÇÃO

O autismo é um desafio para algumas de nossas motivações mais fundamentais. As necessidades de compreender os outros, compartilhar mundos mentais e de nos relacionarmos são muito próprias de nossa espécie, exigem-nos de um modo quase compulsivo.

O isolamento desconectado das crianças autistas é tão estranho e fascinante para nós. A conduta autista que parece ir contra as leis da gravidade entre as mentes, contra as forças que atraem as mentes humanas para outras. Uma

trágica solidão fascinante que, como destacou de modo penetrante “não tem nada a ver com estar apenas fisicamente, mas com estar mentalmente” (RIVIÉRE, 2002).

Poucas doenças mobilizam mais o ser humano do que o autismo. Temos uma criança que aparenta normalidade, favorecida de beleza, que não aparentam sinais de uma deficiência física ou neurológica, porém apresenta falta de receptividade e interesse pelas pessoas, incapacidade na comunicação interacional e na atividade imaginativa e um repertório de atividades e interesses restritos.

A síndrome autística surgiu nos anos de 1950, as discussões sobre este assunto iniciaram nos anos de 1950 com a definição de Síndrome de Kanner. Ao longo das décadas de 1950 até 1990 foram várias as teorias que surgiram para compreender esse transtorno (MACHADO, 2000, p. 5).

Com relação a classificação do autismo infantil aponta-se que:

A classificação do autismo infantil e que deixou de ser incluído entre as psicoses para, a partir dos anos oitenta, ser considerado um distúrbio global do desenvolvimento e designado como síndrome autística. Uma outra questão que está longe de ser respondida, apesar dos avanços dos estudos, é a que se refere à causa ou às origens desse quadro clínico (MACHADO, 2000, p. 1).

Este estudo tem o objetivo de apresentar informações sobre a síndrome causadora do autismo, afinal ainda são tímidas as respostas para sanar as dúvidas de muitos profissionais que atuam com crianças com autismo.

Existem vários estudos de autores que mencionam sobre o papel do fonoaudiólogo para tratar da pessoa autista, mas considera-se atualmente que esses profissionais se sentem impossibilitados perante um quadro clínico tão complicado e com isso, deixam de atender o paciente por não compreender as causas que contribuem para o autismo.

Este trabalho também visa apresentar a importância da família em relação ao aprendizado e as transições que ocorrem com a criança autista durante sua escolar.

2 | METODOLOGIA

A metodologia utilizada para a realização desta pesquisa foi a revisão sistemática da literatura (GREENHALGH, 1997; SAMPAIO E MANCINI, 2007). O principal foco deste tipo de estudo é analisar os dados que foram encontrados durante a pesquisa de forma que os estudos sejam selecionados com critérios de inclusão e exclusão para que especifique ainda mais a temática a ser estudada. Para a realização deste estudo foram realizadas buscas no Google Acadêmico com intuito de selecionar estudos relacionados à temática.

3 | CONCEITOS E CARACTERÍSTICAS DO AUTISMO

Não é raro encontrar diversos textos sobre o autismo infantil sem observar os nomes

dos pioneiros no assunto Leo Kanner e Hans Asperger que, separadamente, publicaram os primeiros trabalhos sobre este transtorno. O artigo de Kanner tornou-se o mais citado em toda a literatura sobre autismo, enquanto que o artigo de Asperger, escrito em alemão e publicado durante a Segunda Guerra Mundial, foi largamente ignorado (MACHADO, 2000).

Segundo a autora naquele tempo apareceu uma crença de que Asperger teria descrito um tipo bem diferente de crianças, que não deveria ser confundido com o de Kanner. Esta crença não tem fundamento, o que podemos observar quando apelamos as pesquisas originais. Na década de 40, precisamente no ano de 43, Leo Kanner, um psiquiatra infantil dos EUA, apresentou uma pesquisa com onze crianças que tinham em comum um padrão atípico de comportamento.

Segundo Mello (2007) o autismo é um distúrbio que apresenta várias modificações no comportamento da pessoa autista desde cedo.

A autora assim define o autismo:

Autismo é um distúrbio do desenvolvimento que se caracteriza por alterações presentes desde idade muito precoce, tipicamente antes dos três anos de idade, com impacto múltiplo e variável em áreas nobres do desenvolvimento humano como as áreas de comunicação, interação social, aprendizado e capacidade de adaptação (Mello 2007, p. 16).

Baseando em estudos recentes vários autores afirmam que o autismo seria quatro vezes mais habitual em pessoas do sexo masculino. O autismo sobrevém de maneira igualitária em famílias de todos os tipos com diferentes raças, religiões ou classes sociais.

A causa do autismo varia de acordo com o critério utilizado por cada autor.

As causas do autismo são desconhecidas. Acredita-se que a origem do autismo esteja em anormalidades em alguma parte do cérebro ainda não definida de forma conclusiva e, provavelmente, de origem genética. Além disso, admite-se que possa ser causado por problemas relacionados a fatos ocorridos durante a gestação ou no momento do parto. A hipótese de uma origem relacionada à frieza ou rejeição materna já foi descartada, relegada à categoria de mito há décadas. (MELLO, 2007, p. 17).

Embora as causas não sejam globalmente identificadas, recomenda-se alguns cuidados durante a gestação, principalmente no que se refere a ingestão de produtos que fazem mal tanto a mãe quanto ao bebê. Evitar bebidas alcoólicas, cigarros e drogas ilícitas já ajuda a prevenir e muito a não ter a síndrome de Asperger (MACHADO, 2000).

Os sintomas do autismo geralmente apresentam logo após o nascimento da criança, e assim a maiorias dos pais relatam que seu filho apresentava comportamento normal, que não perceberam nenhuma manifestação contrária ao seu comportamento (MELLO, 2007).

Comumente estes pais relacionam a algum evento familiar que promoveu o quadro de autismo do filho. Mello (2007. p.17) Diz que:

“... pode ser uma doença ou cirurgia sofrida pela criança ou uma mudança ou chegada de um membro novo na família, a partir do qual a criança apresentaria regressão. Em muitos casos constatou-se que na verdade a regressão não existiu e que o fator desencadeante na realidade despertou a atenção dos pais para o desenvolvimento anormal da criança, mas a suspeita de regressão é uma suspeita importante e merece uma investigação mais profunda por parte do médico.”

Geralmente, a atenção dos pais é voltada para o comportamento muito calmo da criança, assim também que ela apresenta um excesso de sono, mesmo tendo descansando as horas convenientes ao seu sono habitual. Outro fato que chama a atenção dos pais é o choro constante por longa duração, sem motivo aparente. Crianças com autismo são contrárias as manifestações de carinho e aconchego, como ficar no colo e se deixar abraçar. Isso é uma reclamação que os pais nunca deixam de fazer.

Mello (2007) afirma que a causa do autismo ainda é desconhecida, existe uma associação entre fatores genéticos e ambientais. Os fatores genéticos estão relacionados a alterações neurológicas, mas até o momento não existe nada definido de forma conclusiva. Segundo o autor o fator ambiental está ligado às condições pré e pós-natal como a ocorrência de rubéola durante a gravidez, baixo peso ao nascer, complicação durante o parto e dificuldade respiratória.

4 | AS CRIANÇAS AUTISTAS E AS RELAÇÕES FAMILIARES

A descoberta em uma família de que existe um de seus membros que é autista geram muitas angustias e aflições, muitas mesmo com o preparo emocional tem dificuldade em se estabelecer e buscam amparo em explicações religiosas, ou seja, que a vinda desse filho é uma vontade divina e que estão sendo testados (RODRIGUERO; YAEGASHI, 2013 apud BORGES; YAEGASHI, 2015, p. 2).

O nascimento de uma criança autista ou com alguma anormalidade faz com que famílias tenham que superar um sentimento de luto, porém isto não acontece de forma plena. Ao pensar nessa família entende-se que ela é “como princípio norteador, é quem auxiliará, em primeira instância, na aquisição da linguagem da pessoa com de deficiência, uma vez que, a maneira de pensar, sentir e agir da criança advém da interação com o meio social no qual está inserida” (BORGES; YAEGASHI, 2015, p. 3).

Segundo autores como Coll e Palácios (2002) a criança autista apresenta mais comunicação social na presença dos pais, e baseado no fato de que são eles que proporcionam o ambiente em que a criança passa a maior parte do tempo, a intervenção fonoaudiológica deve ter um enfoque familiar. Muitas vezes os pais não compreendem o que está acontecendo com seus filhos, o porquê deles não interagirem e não responderem como as outras crianças. Eles não sabem lidar com esta situação, o que gera ansiedade e conflitos, agravando ainda mais o problema.

Ribeiro (2002) afirma que um dos maiores obstáculos que as famílias de crianças com autismo enfrentam refere-se ao seu comportamento, pessoas com autismo emitem comportamentos pouco usuais e de difícil manejo podendo exibir mais de um comportamento problema, além das estereotípias e maneirismos, muitos apresentam comportamentos agressivos.

A definição de autismo afirma que ele afeta o grupo familiar quando esta passa a viver com a síndrome. Normalmente, as relações familiares são afetadas quando um membro apresenta uma doença. As limitações vivenciadas proporcionam à família vivenciar alguns tipos de limitação permanente, observados em sua capacidade de adaptação durante o desenvolvimento (COLL E PALÁCIOS, 2002).

Pesquisas mostram a culpabilidade dos pais em relação ao autismo, passando esses a serem vistos e reconhecidos, como companheiros necessários para o tratamento e desenvolvimento das crianças. Isso é resultado de uma nova visão de família e maior apreciação do seu papel na direção das dinâmicas pessoais de crianças, incluindo as autistas. (FERNANDES, 1997)

Estudos mostram a contribuição positiva das crianças deficientes para suas famílias, tais como a afetividade, felicidade, amor, laços familiares fortalecidos, fé, conhecimento maior sobre deficiências, aprendizado em tolerância e sensibilidade, aprendizado em paciência, crescimento pessoal, domínio pessoal, entre outros. (FERNANDES, 1997).

A autora afirma que famílias de crianças com autismo ou com outras deficiências crônicas passam por um processo muito doloroso quando se deparam com a realidade. O fato é que desejamos um filho perfeito e que irá se desenvolver e tornar um adulto com independência. Neste momento os pais precisam reavaliar planos e expectativas, repensar o futuro de seu filho e também o da família.

Com o diagnóstico, a família vive momentos de angústia e desesperança, muitas ainda passam um longo tempo negando a realidade e indo em busca de curas milagrosas. Sabe-se que até que se consiga restabelecer o equilíbrio perdido, a família pode passar por um grande período afastado do convívio social.

A dificuldade de se ter um diagnóstico preciso, causa grande ansiedade familiar e falta de perspectivas, porém, com o tratamento ocorre um investimento por parte da família. É importante para a família aprender a conviver com seu filho e suas limitações. O medo passa a ser uma reação comum, e junto com ele, vêm as incertezas com relação à criança, seu prognóstico e seu futuro (FERNANDES, 1997).

Ribeiro (2002) fala sobre a dificuldade em se entender o filho com autismo, nota-se que, tanto a família quanto a criança, acabam encontrando meios de se comunicarem e pouco a pouco vão se conhecendo e se descobrindo uns aos outros. Um fator que facilita esta comunicação é sempre estar atento aos gestos e olhares novos que aparecem, pois muitas vezes isto se perde na rotina e pode fazer a diferença na convivência!

Não se pode falar em cura para o autismo ou ainda, para os problemas enfrentados

pelas famílias destas pessoas, porém um trabalho sério, dedicado e especializado pode abrir portas que facilitam a vida destas pessoas e suas famílias. Legitimar as capacidades é devolver a autoestima dos familiares e, conseqüentemente, fazer com que a angústia e estresse diminuam.

5 I INTERVENÇÕES PSICOPEDAGÓGICAS PARA A CRIANÇA AUTISTA

O método TEACCH foi desenvolvido em 1970, na Universidade da Carolina do Norte, pelo Dr. Eric Schopler e é um dos mais utilizados no Brasil, tem como objetivo responder de forma mais adequada às necessidades dos autistas, no sentido de abordagens e métodos disponíveis (BARBOSA, 2010).

Segundo Mello (2007) toda a instituição que utiliza o método TEACCH oferece desde o diagnóstico e aconselhamento aos pais e profissionais, como também todas as etapas intermediárias para adultos como: avaliação psicológica, salas de aula e programas para professores.

Muitos dos comportamentos agressivos manifestados pelos autistas geralmente ocorrem por problemas na comunicação, portanto, o psicopedagogo ao trabalhar na elaboração de um currículo funcional, pode ter como apoio o método TEACCH.

O objetivo deste método é a comunicação e a independência, muitas vezes a família é o principal fator que torna o autista dependente, porque acabam realizando as tarefas para eles, especialmente quando existe um comprometimento grave de autismo. Este método consiste em estabelecer um ensino estruturado e individualizado.

Na escola regular quando a equipe escolar procura incluir de fato o autista, torna possível aliar estes métodos utilizados em escolas especiais que atendem os autistas, sem comprometer o rendimento dos outros alunos, porém, deve haver envolvimento da equipe escolar e ter os familiares como co-terapeutas no auxílio do autista.

O uso constante da repetição da instrução, no autismo, torna-se necessário devido ao comprometimento da linguagem, que prejudica o entendimento de seqüências complexas de instruções, e da dificuldade para lidar com mudanças. Quanto às instruções verbais, estas precisam ser decompostas em unidades menores, evitando o excesso de informações irrelevantes para a realização da tarefa. Esta medida, juntamente com a repetição, auxilia a criança a entender a demanda que lhe é proposta (BOSA, 2006).

No que se refere a mente do autista sabe-se que ele tem dificuldade em entender o todo, sendo que provavelmente é uma mente convergente, como por exemplo ao se deparar com um estímulo que une o visual, e auditivo, um destes estímulos é aparentemente ignorado. Outra questão importante é que essas crianças não prestam atenção nos detalhes, não conseguindo perceber relação entre as partes e o todo e nem que a parte está inserida no contexto (FAÇANHA, 2011).

Sobre a interação do autista com outras pessoas apresenta-se que:

Geralmente as pessoas que tentam interagir com o autista fazem elogios às ações por ele executadas, a fim de estimulá-lo, mas, parece não ser suficiente para a manutenção de habilidades, pois ele apresenta um comportamento atípico diante de alguns estímulos do ambiente, devido à dificuldade na integração das sensações captadas pelos órgãos dos sentidos (FAÇANHA, 2011).

Assim sendo, se faz necessário um acompanhamento específico para a criança autista. Pois seu comportamento é muito variável como, por exemplo, demonstram insensibilidade aos sons, falta de interesse, agressividade e cabe ao adulto ou responsável promover atividades que possam auxiliar o desenvolvimento dessa criança.

Uma das atividades que pode auxiliar no desenvolvimento da criança autista é a música, pois é entendida como:

A música é um excelente recurso e tem uma função importante nas atividades, ela é auxiliadora por determinar o ritmo e o tempo de determinadas atividades sendo muito agradável, mas não deve ser repetida muitas vezes porque pode condicionar o assistido a não aceitar outra música, é importante sempre variar e finalizar as atividades com músicas calmas trabalhando atividades de relaxamento que permite desenvolver a consciência corporal, estas atividades de relaxamento geralmente são bem aceitas por crianças com autismo (BONORA, 2010).

Outra atividade que pode contribuir positivamente o desenvolvimento da criança autista é o brincar. Autores como Riviére (2004) acredita que o professor de criança com autismo esse considera que o ato de brincar tem características diferentes das que uma criança dita como normal não percebe. Ou seja, a criança autista não demonstra tanto interesse pela ação lúdica se essa não for estimulada e incentivada pelo professor, se o ambiente não for acolhedor e adequado para atender as necessidades dessa criança.

Bonora (2010) ressalta que os brinquedos devem ser estimulantes, interessantes para a criança.

No caso do autista devem ser brinquedos que reagem ao manuseio da criança como no caso, livros infantis sonoros e as brincadeiras devem ser sequenciadas para que a criança não se perca no processo participando e se expressando da atividade em seus limites.

É útil acrescentar a importância de se ter um profissional qualificado que possa atender a criança autista com qualidade, que possa oferecer meios para que essa criança se desenvolva de forma satisfatória promovendo assim o seu desenvolvimento e aprendizagem.

A criança autista por apresentar dificuldades para socializar, interagir e para internalizar as informações ofertadas no ambiente escolar deve ter garantido a ela um ambiente organizado, sem excessos para que não afete ainda mais a sua atenção.

FAÇANHA (2010) considera que as intervenções são partes essenciais para o tratamento de uma criança autista, reforçando que essas intervenções possam amenizar

o comportamento contrários que interferem na sua adaptação e favorecendo também habilidades que incluem a fala, socialização e auto cuidados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao realizar esta pesquisa percebi que é de suma importância adquirir conhecimentos sobre o autismo, pois vejo a necessidade de aprofundar no assunto. Visto que como futura psicopedagoga, tenho que estar preparada para reagir positivamente diante dos desafios que enfrentarei ao atuar com crianças portadoras de necessidades educacionais especiais.

No caso do autismo é mais complexo, pois a criança autista não reage as emoções, tem dificuldades em se relacionar com as outras pessoas o que realmente parece ser bastante desafiador.

Acredito que as famílias de crianças autistas também poderão ser beneficiadas com este trabalho na medida em que forem orientadas por profissionais qualificados e puderem, desta forma, participar ativamente do processo de aprendizagem de seus filhos. Quando os pais entenderem o que é o autismo e suas implicações clínicas, aprenderem a entrar no mundo de seus filhos e como trazê-lo o mais próximo possível para o nosso mundo, seus filhos deixarão de ser rotulados como antissociais.

Com isto, a ansiedade e o sentimento de impotência, e muitas vezes de culpa, diminuirão e os pais se sentirão mais capazes e mais receptivos para as carências de seus filhos.

REFERENCIAS

BAPTISTA, C.R.; BOSSA, C. **Autismo e educação**. Porto Alegre. ARTMED, 2002.

BONORA, L. M. B. **A intervenção psicopedagógica em casos de autismo**. 2010. Disponível em: <http://www.webartigos.com/artigos/a-intervencao-psicopedagogica-em-casos-de-autismo/43351/>. Acesso em: 08/11/2016.

BORGES, S.; YAEGASGI, S. F. **A família e a criança autista: reflexões sobre o processo de inclusão escolar**. 2015. Disponível em: <http://www.eaic.uem.br/eaic2015/anais/artigos/336.pdf>. Acesso em: 06/11/2016.

COLL, C. II Marchesi, Álvaro. III Pálacios, Jesus (Orgs) **Psicologia- Desenvolvimento – Necessidades Educativas**: trad. Fátima Murad – 2. Ed. – Porto Alegre: Artmed, 2004.

FAÇANHA, E. **Intervenções pedagógicas com a criança autista**. 2011. Disponível em: <http://aprender100limites.blogspot.com.br/2011/08/intervencoes-pedagogicas-com-crianca.html>. Acesso em: 07/11/2016.

FERNANDES. F.D.M. **Psicoses infantis: atuação fonoaudiológica e seus resultados**. São Paulo. 1990. [Tese – Mestrado -] Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 1997. p. 158. 161.

FERNANDES, F.D.M. **Autismo Infantil: repensando o enfoque fonoaudiológico, aspectos funcionais da comunicação.** São Paulo. Lovise. 1996. p 96.

GARCIA, J.N. **Manual de dificuldades de aprendizagem.** Porto Alegre. ARTMED, 1999.

MACHADO, M.L.C.A. **Autismo infantil: uma abordagem fonoaudiológica dirigida à família.** Rio de Janeiro, 2000. Disponível em: <http://www.cefac.br/library/teses/143f7523fc21a97d2ef1165f5907e37d.pdf>. Acesso em: 06/11/2016.

MELLO, A.M.S.R. **Autismo: guia prático.** 7ª. ed. São Paulo: AMA; Brasília: CORDE, 2007
104 p.: il. 21 cm.

RIBEIRO, S. **Meu Filho é Autista, e agora? – Um estudo sobre as relações familiares frente a este diagnóstico.** Monografia, São Paulo, 2002. Universidade Presbiteriana Mackenzie.

RIVIÈRE, A. **O autismo e os transtornos globais do desenvolvimento.** In: COLL, C.; MARCHESI, A. PALACIOS, J. **Desenvolvimento psicológico e educação** 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

RODRIGUERO, C.R.B; YAEGASHI, S.F.R. **A Família e o Filho Surdo: uma investigação acerca do desenvolvimento psicológico da criança segundo a abordagem histórico cultural.** Curitiba: CRV, 2013.

ASSÉDIO MORAL: REALIDADE E DESAFIOS NO TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM UM MUNICÍPIO DO INTERIOR DO MARANHÃO

Data de aceite: 01/10/2020

Data da submissão: 29/06/2020

Nailton Sousa Saraiva

Secretaria de Estado da Educação do Maranhão
Secretaria Municipal de Educação
Vila Nova dos Martírios/MA
<https://orcid.org/0000-0001-5266-5598>

José Luis dos Santos Sousa

Universidade Federal do Maranhão-UFMA
Grajaú/MA
<http://orcid.org/0000-0002-2011-1483>

Flávio Henrique Mendes

Universidade de São Paulo-USP
Piracicaba/SP
<https://orcid.org/0000-0002-7628-4850>

Francisco Claudio Assunção Lima

Secretaria Municipal de Educação
Caxias/MA
<https://orcid.org/0000-0002-9706-0848>

Fernando Machado Ferreira

Universidade Federal do Maranhão-UFMA
Universidade Estadual do Maranhão-UEMA
Grajaú/MA
<https://orcid.org/0000-0002-9047-7464>

Leoilma Morais Silva

Instituto Federal do Maranhão - IFMA
Imperatriz/MA
<https://orcid.org/0000-0002-4038-0824>

RESUMO: No mundo do trabalho, dá-se muita importância às questões técnicas e objetivas do

processo laboral. Desse modo, pode o ambiente tornar-se altamente promissor para os variados tipos de violência ou agressões no trabalho, respaldadas pela ineficácia da comunicação amistosa entre as partes na solução de problemas. Nesse contexto pode surgir o assédio moral, que se justifica na relação de poder: o superior rebaixando os subordinados. As reflexões desta pesquisa centraram-se em identificar a existência do assédio moral no trabalho docente da educação infantil de um município do Maranhão. A investigação de caráter quantitativo e qualitativo fez uso de questionários aplicados a profissionais da educação escolhidos de forma aleatória no campo da pesquisa. Diante do exposto, concluiu-se que as corporações precisam enfrentar o problema e erradicá-lo.

PALAVRAS-CHAVE: Processo Laboral; Violência; Agressão; Sintomas físicos e emocionais.

MORAL HARASSMENT: REALITY AND CHALLENGES IN TEACHING WORK IN CHILDHOOD EDUCATION IN A MUNICIPALITY IN THE INTERIOR OF MARANHÃO

ABSTRACT: In the world of work, much importance is given to technical and objective issues of the labor process. In this way, the environment can become highly promising for the various types of violence or aggression at work, supported by the ineffectiveness of friendly communication between the parties in solving problems. In this context, moral harassment can arise, which is justified in the power relationship: the superior demeaning subordinates. The

reflections of this research focused on identifying the existence of moral harassment in the teaching work of early childhood education in a municipality in Maranhão. The quantitative and qualitative investigation made use of questionnaires applied to education professionals chosen at random in the research field. Given the above, it was concluded that corporations need to face the problem and eradicate it.

KEYWORDS: Labor Process; Violence; Aggression; Physical and emotional symptoms.

INTRODUÇÃO

No mundo do trabalho, dá-se muita importância às questões técnicas e objetivas do processo laboral. Assim, as questões de cunho subjetivo ficam desprezadas e há, muitas vezes, a desvalorização dessas condições inerentes ao trabalhador. Tal desvalorização pode comprometer as relações de trabalho, onde os sujeitos integrantes dessa dinâmica perdem a habilidade de lidar com os conflitos no ambiente laboral.

Assim, pode o ambiente se tornar altamente promissor para os variados tipos de violência ou agressões no trabalho, respaldadas pela ineficácia da comunicação amistosa entre as partes na solução de problemas. Daí pode surgir o assédio moral, que se justifica na relação de poder: o superior rebaixando os subordinados.

Felizmente esta realidade está se modificando, as pesquisas sobre o assunto se espalharam, o interesse sobre o mesmo aumentou, então, o assédio moral assumiu uma importância e um lugar nas investigações científicas e no conhecimento popular. Assédio moral evoluiu de simples violência ou agressão, e as legislações de variadas nações o consideram crime.

Mas como caracterizar um crime cada vez mais camuflado em gestos, ações sutis, planejadas, frias? Como conseguir provas do assédio moral? É necessário conhecer. É necessário entender o que é assédio. De tão popularizado o termo perdeu o sentido, se desfigurou.

Assim, este estudo se justifica, na medida em que esclarece e apresenta esta relevante temática, que não pode ser esquecida, desprezada ou ignorada. O tema assédio moral, assume um caráter de repercussões internacionais, organizações como Organização Internacional do Trabalho, Organização Mundial da Saúde e outras organizações nacionais, em seus respectivos países alertaram sobre as consequências do assédio moral sobre a saúde do trabalhador, a família e a sociedade.

De origem tão antiga quanto o próprio processo de trabalho, o Assédio Moral tem sido visto com novos olhares nas últimas duas décadas. Estudos têm sido realizados a fim de se conhecer esse fenômeno inadmissível que compromete a saúde do trabalhador. Silva (2008) declara que o conceito de assédio moral era associado ao estresse ou a outros adventos naturais das relações de trabalho, prejudicando assim a sua identificação e combate. A não identificação do assédio moral como um componente dispensável ao processo de trabalho fez com que não houvesse o estabelecimento de políticas no tempo

certo. Com a ascensão da competitividade e do desemprego nas relações de trabalho surge o Assédio Moral com a intenção de desestabilizar o colaborador nas esferas pessoal, profissional e social.

A flexibilização é uma das mudanças do novo mercado de trabalho onde o funcionário precisa adaptar-se a essas exigências para se manter ativo. Dessa forma, ele acaba abrindo mão de direitos e suportando esses ajustes que vão lhe sendo impostos. Com essa degradação da saúde do ambiente de trabalho, abre-se precedente para situações relativas ao assédio moral, pois o funcionário começa a ser assediado e não reage por achar que será um caso isolado e o agressor sente-se subsidiado a continuar a série de violências, porém uma situação isolada de violência não representa a existência do assédio moral. O assédio moral é representado pela continuidade das agressões.

Souza (2011) aborda a competitividade para a conquista e para a manutenção do poder e com base em suas reflexões, pode-se compreender que existe ainda no ambiente de trabalho uma briga por poder onde o simplório fato de ser um bom profissional torna o sujeito colaborador uma vítima do assédio moral. Essas más condições de trabalho levam o funcionário a ter, também, uma visão capitalista do seu emprego. Ele passa a ver o seu trabalho apenas como uma fonte de renda e não mais como um elemento que o dignifica enquanto ser humano. Nesse sentido, Nascimento (2004) ressalta que os ataques aos direitos trabalhistas, às más condições de trabalho e as relações em degradação entre patrões, chefias e empregados justificam a instalação desses abusos, ou seja, o patrão abusa da chefia, a chefia abusa do empregado, e este último abusa do ambiente de trabalho.

Percebe-se então que, por ocorrer de forma muitas vezes camuflada, a coibição desse tipo de agressão torna-se mais difícil, até mesmo porque a docência carrega consigo paradigmas, inclusive de gênero, que exercem influência direta sobre a representatividade social da profissão, ocasionando, assim, uma maior susceptibilidade para a prática abusiva do assédio.

A relação do pesquisador com a temática proposta foi iniciada com a leitura de um artigo científico, ainda no primeiro semestre do curso, e essa certeza da escolha foi se consolidando com a vivência com profissionais que sofreram com a prática.

Portanto, se estabeleceu como objetivo geral para esta investigação: identificar a existência do assédio moral no trabalho docente numa rede municipal de educação infantil de um município do interior do Maranhão. E como objetivos específicos: promover uma reflexão teórica sobre o assédio moral no âmbito da educação, conhecer as complicações do assédio moral à saúde do trabalhador e verificar a que fator é atribuído o assédio moral na equipe de trabalho do local da pesquisa.

Com base no exposto, este estudo busca ainda sinalizar para essa prática tão comum na atualidade, para o resgate da qualidade de vida no trabalho, pela promoção de um ambiente de trabalho com princípios de humanização, onde se estimule a discussão dos aspectos subjetivos do sujeito trabalhador.

PERCURSO METODOLÓGICO

Trata-se de um estudo do tipo exploratório sobre o assédio moral no trabalho da equipe docente da rede municipal de ensino de um município do interior do Maranhão, baseado em fontes primárias (pesquisa empírica) e secundárias (revisão de literatura ou referencial teórico).

Para Lakatos e Marconi (2003), a pesquisa bibliográfica, ou de fontes secundárias, abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, comunicações orais, filmes e televisão. Assim, utilizou-se da pesquisa bibliográfica e da pesquisa de campo, com enfoque indutivo e quantitativo. A pesquisa bibliográfica teve como fim estabelecer o marco teórico que deu embasamento à pesquisa de campo, realizada entre professores e demais profissionais que compõem o corpo docente da escola referida. Tal pesquisa foi realizada entre setembro e outubro de 2018.

Em agosto de 2018, agendou-se uma reunião com a coordenadora-geral de educação infantil do município em estudo, para que ela assinasse o termo de autorização e compromisso para o uso de informações, a fim de ter acesso aos relatórios institucionais, dossiês, organogramas, projetos políticos-pedagógicos [PPP] das escolas da rede, bem como aos resumos de ponto e regimentos internos. Após a leitura do projeto de pesquisa, foi demonstrado por ela grande interesse para que a pesquisa se efetivasse, uma vez que o resultado se constituiria como um instrumento de trabalho para as ações da Secretaria Municipal de Educação.

Na sequência, houve uma reunião com a Secretária Municipal de Educação e com a Diretora do Departamento Pedagógico, que solicitaram uma explanação acerca do projeto de pesquisa e novamente falaram da importância do estudo e do interesse da Secretaria Municipal em ter o resultado da pesquisa para estudar ações de erradicação da prática, em caso de confirmação. Referendado pelo incentivo dessas autoridades, as escolas se posicionaram de forma acolhedora para contribuir com a pesquisa.

Realizou-se a coleta de dados utilizando-se questionamento semiestruturados, com perguntas abertas e fechadas, aplicado junto aos funcionários objetos da investigação. De acordo com Lakatos e Marconi (2003) as perguntas do tipo fechadas embora restrinjam a liberdade das respostas, facilitam o trabalho do pesquisador e também a tabulação dos dados, pois as respostas são mais objetivas. Já as perguntas de múltipla escolha apresentam uma série variável de respostas, abrangendo várias facetas do mesmo assunto, proporcionando uma exploração em profundidade quase tão boa quanto às perguntas abertas. As perguntas abertas dificultam a tabulação, mas permitem maior expressão dos informantes, que podem utilizar linguagem própria e omitir opiniões.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A fim de se traçar um perfil dos entrevistados, foram incluídas no questionário questões sobre gênero, idade, religião, etnia e função exercida na escola, além, é claro, de informações sobre as condições do contrato de trabalho, tempo de profissão e há quanto tempo o colaborador está lotado na escola atual (Tabela 1).

	Característica	Quantidade	%
Gênero	Feminino	20	100%
Idade	20-25 anos	1	5%
	26-30 anos	8	40%
	31-35 anos	4	20%
	Acima de 35 anos	2	10%
	Não respondeu	5	25%
Condição Sexual	Heterossexual	15	75%
	Homossexual	1	5%
	Não respondeu	4	20%
Religião	Outra	2	10%
	Catolicismo	11	55%
	Protestantismo	7	35%
Etnia	Outra	2	10%
	Branco	5	25%
	Negro	2	10%
	Pardo	12	60%
Função	Não respondeu	1	5%
	Professora	16	80%
	Coord. Pedagógico ou Supervisor Escolar	1	5%
	Não respondeu	3	15%
Contrato de Trabalho	Contratado	7	35%
	Concursado	10	50%
	Não respondeu	3	15%
Tempo de Profissão	1 a 3 anos	2	10%
	4 a 6 anos	12	60%
	7 a 10 anos	4	20%
	Mais de 11 anos	1	5%
	Não respondeu	1	5%
Tempo de serviço na atual Escola	1 a 3 anos	13	65%
	4 a 6 anos	6	30%
	Não respondeu	1	5%

Tabela 1. Perfil dos Entrevistados

Fonte: Os autores

Quanto a estes itens, verificou-se que a totalidade de participantes é do sexo feminino. Segundo o Portal da Transparência do município de Vila Nova dos Martírios (2019) em que fora realizada a pesquisa, todos os auxiliares e professores que atuam na educação infantil são mulheres. Ainda com base nessa fonte, o município possui 40 professoras de educação infantil, entre concursadas e contratadas. Essa pesquisa contemplou 50% desse público, possuindo 20 participantes.

Hirigoyen (2011) diz que as mulheres não são somente vítimas em maior frequência que os homens, mas que o assédio dirigido a elas é diferente, já que constantemente têm conotações sexistas ou machistas.

Tais dados foram úteis no processo de filtragem e inter-relacionamento de algumas informações. Por exemplo, há relatos de situações esporádicas de comportamentos ofensivos, injuriosos, desconcertantes ou humilhantes que foram relatados por elas. Outro fato que deve ser observado é que o assédio sexual, à primeira vista, pode ser mais suscetível que assédio moral, especialmente pela questão de gênero, pois no assédio moral, o gênero não é o fator determinante, aliás, não existe um fator determinante, pois depende muito mais das características pessoais e da personalidade da vítima bem como do ego e da personalidade do agressor (personalidade narcisista) (Guedes, 2008; Hirigoyen, 2011).

Indagadas sobre assédio moral no trabalho, todas afirmaram já ter ouvido falar. Pediu-se então uma breve descrição sobre o entendimento de assédio moral. Variadas respostas foram dadas, referentes à humilhação, pressão, persuasão, qualquer tipo de desmoralização no trabalho, alguém superior ao seu lhe humilha ou abusa de seus poderes, causando constrangimento em público, falta de caráter, qualquer tipo de constrangimento no exercício de suas funções, humilhação no ambiente de trabalho, humilhação com palavras agressivas e em voz alta, quando é empurrado etc. Muitos deixaram este espaço em branco, não deixando suas impressões sobre o que seja assédio moral em seus entendimentos.

Apesar de respostas tão variadas, observa-se que todas estão corretas em algum sentido, pois o assédio envolve todas estas descrições: humilhações públicas, pressões, constrangimento, empurrões, uso de tonalidades muito altas e até mesmo gritos, agressões verbais, abusos de poder, dentre outras. Mas o que determina ou define o assédio moral é a frequência das agressões e a finalidade, conforme Guedes (2008); Hirigoyen (2010); Hirigoyen (2011) e Souza (2011).

Indagados se já haviam sofrido algum tipo de violência no local de trabalho, apenas 30% responderam afirmativamente. Entretanto, 75% informaram algum tipo de violência como humilhações públicas ou a portas fechadas, ameaças, deboches, provocações, perseguição ou menosprezo. De todos os envolvidos na pesquisa, apenas 25% responderam negativamente a todas estas questões.

Pela revisão de literatura, foram apontados aspectos relevantes do ambiente de trabalho onde estão inseridos estes profissionais, a saber, as escolas de educação

infantil. São consideradas por Melo (2018) como ambientes que devem ser acolhedores e empáticos, além de favorecerem conforto e bem-estar psicológico e emocional aos indivíduos que ali desempenham suas atividades profissionais. Ainda, em decorrências das singularidades desse segmento, pesquisas apontam para as escolas como ambientes estressantes e potencialmente geradores de desgaste e doença no trabalho, dados os conflitos existentes.

Tais dados fazem supor que práticas isoladas de injúrias, agressões verbais, intolerância, implicância, “brincadeiras” ofensivas etc. são comuns neste ambiente de trabalho. Os casos de deboches (60%), desvalorização ou desprezo do sofrimento do colaborador (60%), boatos, rumores e fofocas (55%) e ocorrência de risos, gestos, e/ou cochichos ao apresentar dificuldades no exercício da função (50%) foram os mais relatados. Além desses, observou-se agressões físicas como o lançamento de objetos contra entrevistados. Investigou-se ainda a presença de alguma doença física ou emocional atual sofrida pelo entrevistado e se há/houve descaso ou não de sua saúde. Dos que responderam afirmativamente (30%), apenas 5% nega que em algum momento sua doença foi ridicularizada, enquanto os demais referem que a sua sintomatologia fora ultrajada. Houve também relato de casos de laudos ou atestados pessoais recusados e ridicularizados, fato apontado por 15% do total de participantes da pesquisa. A Tabela 2 apresenta os resultados a respeito destes questionamentos.

Tipos de agressão	Quantidade	%
Vítimas de deboches	12	60%
Teve em algum momento a desvalorização ou desprezo de seu sofrimento	12	60%
Vítima de boatos, rumores e fofocas	11	55%
Vítimas de risos, gestos e/ou cochichos ao apresentar dificuldade	10	50%
Vítimas de perseguição, menosprezo e/ou desprezo	9	45%
Falta de comunicação sobre tarefas, atribuição de tarefas confusas e/ou contraditórias	9	45%
Postos em dúvida quanto a julgamentos, decisões ou procedimentos tomados	8	40%
Sofreu ameaças	7	35%
Vítimas de insultos	7	35%
Provocados para indução a uma reação descontrolada	7	35%
Vítimas de gritos (superiores ou colegas)	7	35%
Foram vigiados ou controlados por colegas	7	35%
Humilhações em público	4	30%
Vítima de gestos abusivos e/ou constrangedores	6	30%
Está doente física ou emocionalmente no momento	6	30%

Piadas ofensivas em relação a gênero, etnia, posicionamento político, religioso ou opção sexual	5	25%
Doença ridicularizada, fazendo-se pouco caso de seus sintomas	5	25%
Tornarem público algo íntimo e pessoal	5	25%
Humilhações a portas fechadas	6	20%
Foram impedidos de realizar tarefas	4	20%
Foi induzido ao descrédito ao ser chamado (a) de mentiroso (a) publicamente	3	15%
Recusa de laudos ou atestados pessoais, ridicularizando-os	3	15%
Vítimas de isolamento ou quebra de comunicação	2	10%
Vítimas de objetos arremessados propositalmente	1	5%

Tabela 2. Respostas afirmativas aos questionamentos

Fonte: Os autores

O assédio se caracteriza por ações frequentes e duradouras de violências contra a(s) vítima(s) (Hirigoyen, 2011). Em um questionamento do tipo aberto, indagou-se “Há quanto tempo você é vítima dessas situações de assédio?”. Tal questionamento pressupõe que estes atos são assédios à moralidade do indivíduo e que pode haver um período prolongado destas atitudes, pois somente pela continuidade das ações e da finalidade do assediador é que há uma configuração de assédio. Como resposta a este questionamento, obteve-se a Figura 1.

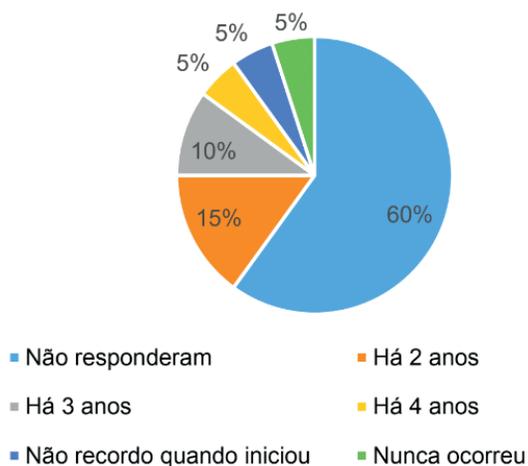


Figura 1. Duração das situações de assédio

Fonte: Os autores

Pode-se observar na Figura 1 que 60% não responderam ao questionamento, porém há a caracterização de assédio moral no trabalho docente de 35% dos respondentes. É possível que a maioria dos entrevistados tenha omitido a informação por temer alguma represália, apesar do anonimato ter sido garantido desde o início da pesquisa, subsidiando uma participação segura.

O próximo questionamento permite a percepção da regularidade da ocorrência das situações de assédio (Figura 2).



Figura 2. Frequência das situações de assédio

Fonte: Os autores

A soma das duas maiorias (30% e 25%) é equivalente a 65% que representa os que não responderam ao questionamento representado na Figura 1. Observa-se que há a ocorrência sistematizada de situações vitimando 45% dos participantes, de modo que se tem um vínculo que caracteriza assédio moral no trabalho.

Leymann (1989) verificou que para a caracterização do assédio moral (“mobbing”) é necessário que as ações que visam à humilhação da vítima se repitam pelo menos uma vez por semana durante pelo menos seis meses, denominada de psicoterror esse tipo de violência.

A Figura 3 buscou determinar que tipo de assédio poderia ser identificado, se vertical, descendente ou horizontal.

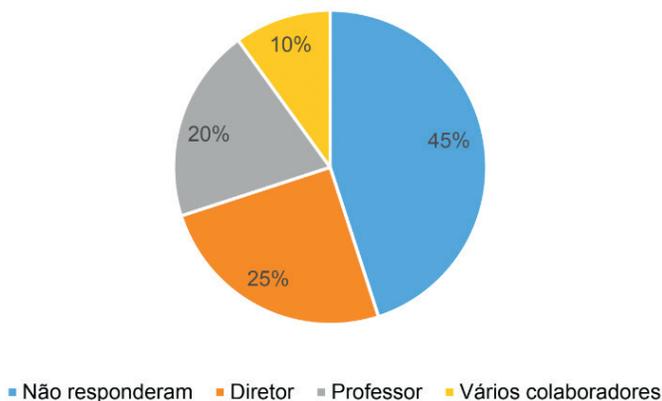


Figura 3. Assediadores apontados

Fonte: Os autores

A Figura 3 representa um questionamento que buscou identificar o assediador e que tipo de assédio moral poderia se configurar nas escolas – 45% não responderam ao questionamento. O diretor escolar recebeu maior representação (25%), seguido do professor (20%) e 10% apresentam mais de um agressor.

A partir dos dados obtidos é possível caracterizar os atos de assédio moral partindo de uma hierarquia por um lado e ao mesmo tempo partindo da horizontal, entre colegas de profissão. Essa situação em particular se desdobra em um tipo e assédio moral misto, envolvendo superiores e colegas igualmente, conforme corroboram Guedes (2008), Hirigoyen (2011) e Bradaschia (2007).

Perguntou-se aos participantes sobre os fatores aos quais eles atribuíam à ocorrência dessa prática abusiva. Visava-se investigar à quais causas ou razões os indivíduos creditavam às situações que viviam: 35% não responderam a este questionamento. A principal razão, segundo os demais colaboradores, foi o que eles caracterizaram como maldade do assediador (20%), seguida do nível socioeconômico (15%), cor/etnia (10%), condição sexual (10%), gênero – por ser mulher – 5% e por desenvolver um bom trabalho (5%).

Quanto ao local de ocorrência de assédio moral apontados pelos participantes dessa pesquisa, 45% optaram por não responder, 25% apontam a sala dos professores como o local onde mais ocorre a prática, seguida da sala de aula (15%), na secretaria da escola ou em outra sala fechada (10%) e nos corredores da escola (5%).

Com relação às testemunhas de atos de assédio, buscou-se averiguar entre os participantes se nas ocasiões em que se sentiram ofendidos (humilhados, reprimidos ou constrangidos) havia testemunha. A maioria dos respondentes respondeu sim à indagação, representados por 45% dos participantes, seguidos de 35% que não responderam à

questão e de 20% que negaram que alguém tenha visto. A mesma questão permitia que os participantes assinalassem a postura adotada pelas testemunhas de assédio moral. A maioria (55%) não respondeu a essa pergunta, talvez por não se considerar vítima de assédio moral, embora tenha declarado ter sofrido situações de humilhação.

A falta de atitudes de intervenção prevalece como ato presente nas situações relatadas pelos sujeitos participantes, representado por 30% das respostas. As atitudes de interferência, fato que chamou bastante a atenção, não ocorrem nas situações descritas, ou seja, mesmo os expectadores que não concordam com o psicoterror se absterem de alguma forma de ajuda ao colaborador em sofrimento, omitindo-se. Os casos de cumplicidade com o agressor somam-se 15%, na qual o expectador trata a situação como sendo uma piada inofensiva, sem prejuízos, contribuindo para a perpetuação da situação pela aprovação pelo riso.

Ainda nessa análise das testemunhas, Hirigoyen (2010) observa que os que estão em torno, por indiferença, receio ou simplesmente por serem egoístas mesmo, preferem se distanciar do conflito. Porém, se não houver uma intervenção enérgica, essas situações se perpetuam de maneira muito nociva à saúde do sujeito trabalhador.

Assim, percebe-se a falta de empatia e de identificação com o outro no ambiente de trabalho. Colegas de trabalho, que deveriam colaborar um com o outro, não se interessam pelo sofrimento alheio e, pior que isso, o intensifica de forma descarada, sem ao menos compreender que tais atos são incentivados por esse tipo de atitude. A omissão neste caso torna-se uma forma velada de consentimento.

A Tabela 3 apresenta uma relação dos sintomas mais investigados pela literatura e também mais relatados por vítimas de assédio moral.

Opção	Quantidade	%
Sentimento de Inutilidade	6	30%
Tristeza	4	20%
Crises de Choro	4	20%
Tremores	4	20%
Insônia	3	15%
Ansiedade	3	15%
Perda do Senso de Humor	2	10%
Palpitações	2	10%
Deficiente concentração	2	10%
Falta de Apetite	2	10%
Sonolência excessiva	1	5%
Esquecimento	1	5%
Dificuldades na Aprendizagem	1	5%
Dor de cabeça	1	5%

Falta de Ar	1	5%
Distúrbios Digestivos	1	5%
Ideia de Suicídio	1	5%

Tabela 3. Sinais e sintomas após ter sofrido assédio

Fonte: Os autores

Entre os sintomas ou sentimentos descritos ou apresentados pelas vítimas das situações de assédio investigadas, muitos responderam apontando mais de uma opção em cada resposta. Assim, é possível notar na Tabela 3 que a soma do campo quantidade corresponde a 39, o que evidencia essas respostas múltiplas. Observa-se que os sentimentos mais apontados pelos sujeitos por ordem decrescente foram: sentimento de inutilidade (30%), tristeza (20%), crises de choro (20%), tremores (20%), insônia (15%) e ansiedade (15%).

Também foram relatados perda de senso de humor, palpitações, deficiente concentração, falta de apetite, sonolência excessiva, esquecimento, dificuldades na aprendizagem, dor de cabeça, falta de ar, distúrbios digestivos e até ideia de suicídio.

De acordo com Barreto (2000) as crises de choro são relatadas apenas por mulheres, as dores generalizadas atingem homens e mulheres na mesma proporção, palpitações e tremores atingem duas vezes mais as mulheres que os homens. Além disso, a pesquisa desse autor mostra que o sentimento de inutilidade é mais frequente nas mulheres que nos homens. A insônia ou sonolência excessiva também são bastante referidas. De um modo geral, as vítimas que mais sofrem são as do sexo feminino. A ideia de suicídio e a sede de vingança atingem mais os homens do que as mulheres.

Estes sintomas representam uma alteração na saúde do trabalhador que pode se agravar, trazendo maiores consequências, tanto para o indivíduo quanto para a instituição em que este colaborador está inserido.

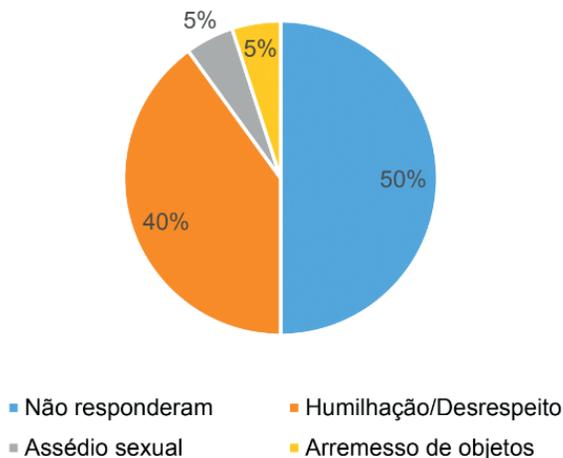


Figura 4. Casos relatados

Fonte: Os autores

Esta investigação deixou em aberto um espaço para relatos de experiências de assédio moral vividas ou presenciadas pelos sujeitos participantes. Na Figura 4 se buscou agrupar de maneira sintética as experiências relatadas, de forma que se verificou a presença de situações de assédio com as seguintes características: humilhação ou desrespeito de forma pública ou privada com 40% dos relatos. Tendo um caso com características de assédio sexual (5%) e outro caso com tentativa de agressão (5%) por meio do arremesso de objetos no sujeito do relato.

Segundo a pesquisa de Barreto (2005) o assédio sexual constitui uma porta de entrada para o assédio moral, sendo que 12,5% dos casos de assédio moral também compreendiam assédio sexual. Observa-se, também, que os casos de humilhação, constrangimento, deboches, piadinhas ocorrem com certa frequência na experiência dos respondentes.

CONCLUSÃO

As situações de assédio ou violência no trabalho estão presentes no ambiente escolar, com ocorrências do assédio moral do tipo misto, onde a vítima é perseguida vertical e horizontalmente quanto ao seu cargo. Casos de humilhações, gritos, ameaças, assédio sexual e agressão física são situações delicadas merecem atenção, ao ser responsável por dores de cabeça, insônia, tremores, sentimentos de inutilidade e crises de choro.

É pertinente que o trabalho seja entendido como algo que venha gerar satisfação, prazer e auto realização e não como um ambiente que traga sofrimento. Portanto, propõe-se que haja um trabalho de conscientização entre todos os profissionais acerca dessa

prática devastadora à sua saúde emocional e que a eles sejam dados subsídios para coibir, denunciar e reagir a toda e qualquer conduta abusiva que venha a prejudicar a saúde no ambiente de trabalho.

Esta proposta de conscientização pode ser concretizada através da realização de palestras, folhetos ou cartazes que visem informar, coibir e promover a redução dos elementos estressores do ambiente de trabalho.

REFERÊNCIAS

BARRETO, M.M.S. **Uma jornada de humilhações**. Dissertação de Mestrado em Psicologia. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil, 2000.

BARRETO, M.M.S. **Assédio moral: a violência sutil**. Análise epidemiológica e psicossocial no trabalho no Brasil. Tese de Doutorado em Psicologia. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil, 2005.

BRADASCHIA, C.A. **Assédio moral no trabalho: a sistematização dos estudos sobre um campo em construção**. Dissertação de Mestrado em Administração de Empresas. Escola de Administração de Empresas de São Paulo, Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, SP, Brasil, 2007.

GUEDES, M.N. **Terror Psicológico no trabalho**. 3ed. Editora LTr, São Paulo, SP, Brasil, 2008.

HIRIGOYEN, M.F. **Assédio moral: a violência perversa no cotidiano**. 12ed. Bertand Brasil, Rio de Janeiro, RJ, Brasil, 2010.

HIRIGOYEN, M.F. **Mal-estar no trabalho: redefinindo o assédio moral**. 6ed. Bertand Brasil, Rio de Janeiro, RJ, Brasil, 2011.

LAKATOS, E.M.; MARCONI, M.A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5ed. Atlas. São Paulo, SP, Brasil, 2003.

LEYMANN, H. **Når Livet Slår Till**. 3ed. Natur&Kultur. Stockholm, Sverige, 1989.

MELO, M.S. **Assédio moral no ambiente escolar e suas consequências para a saúde do professor**. Prefeitura de Natal, Natal, RN, Brasil. 2018. Disponível em: <http://www.natal.rn.gov.br/bvn/publicacoes/MS_Melo.pdf>. Acesso em: 08 ago. 2018.

NASCIMENTO, J.C. **Assédio moral: a tirania nas relações de trabalho**. 1ed. CNQ, São Paulo, SP, Brasil, 2004.

Prefeitura Municipal de Vila Nova dos Martírios. **Portal da Transparência – Folha de Pagamento 04/2019**. Disponível em: <<https://www.governotransparente.com.br/transparencia/2439489/grupodearquivosprincipal/1>>. Acesso em: 01 jun. 2019.

SILVA, V.G. **Assédio moral e síndrome de Burnout**. 1ed. Sindicato dos Trabalhadores na Educação Municipal, Ribeirão Pires, SP, Brasil, 2008.

SOUZA, J.D. **As chefias avassaladoras – a face oculta da tirania e do assédio moral das empresas e o que fazer para acabar com essa prática**. 2ed. Novo século, Osasco, SP, Brasil, 2011.

SOBRE A ORGANIZADORA

ISABELLE CERQUEIRA SOUSA - Possui graduação em Terapia Ocupacional pela Universidade de Fortaleza (UNIFOR) Ceará, com Especializações em: Psicopedagogia na Universidade Federal do Ceará (UFC), Desenvolvimento Neuropsicomotor no Instituto Brasileiro de Reeducação Motora (IBRM) no Rio de Janeiro, Pós-graduação Lato sensu em NeuroAprendizagem no Centro Universitário (UNICHRISTUS). Obteve seu Mestrado em Educação Especial na Universidade Estadual do Ceará (UECE). É Doutoranda em Saúde Coletiva na Universidade de Fortaleza (UNIFOR). Como Terapeuta Ocupacional trabalhou durante 12 anos na área do desenvolvimento de crianças e jovens com déficit intelectual na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais APAE de Fortaleza, e atuou também com atendimentos clínicos e Terapia Ocupacional domiciliar. Como docente ministrou disciplinas na área da Educação Especial/inclusiva em Cursos de Especialização na Universidade Vale do Acaraú (UVA Ceará), foi também professora convidada na Universidade Estadual do Ceará e na Universidade de Fortaleza. No Centro Universitário Christus (UNICHRISTUS) trabalhou com gestão educacional como Supervisora Acadêmica e Operacional durante 12 anos nos cursos da saúde. No referido Centro Universitário atuou também como: parecerista do Comitê e Ética e Pesquisa (CEP), e foi membro da Comissão Própria de Avaliação institucional (CPA). É orientadora de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) nas áreas da educação e saúde no Centro Universitário Christus (UNICHRISTUS) e Consultora na coordenadora da Pós-graduação em Psicopedagogia Clínica e Escolar do Centro Universitário 7 de Setembro (UNI 7) em Fortaleza-CE. Atualmente por ocasião do Doutorado em Saúde Coletiva (UNIFOR) participa do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Saúde nos Espaços Educacionais (NEPSEE), cadastrado na Plataforma de Pesquisa do CNPq. É Revisora ad hoc da Revista Brasileira em Promoção da Saúde (RBPS) da Universidade de Fortaleza (UNIFOR). É avaliadora de periódicos no segmento de educação e saúde, membro do Conselho Técnico Científico e revisora de E-books da Editora Atena. Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/9927536298829197>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5131-3395>. E-mail: isabellecerq@yahoo.com.br.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Alimentação 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 58, 61, 68, 69, 70, 71

Aprendizagem 11, 12, 6, 10, 11, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 31, 33, 40, 42, 44, 45, 46, 47, 50, 52, 54, 73, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 115, 117, 121, 122, 125, 126, 128, 130, 132, 157, 163, 164, 165, 176, 177

Arte 9, 11, 4, 39, 43, 60, 96, 97, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 109, 115, 116, 132, 135, 138, 146

Assédio Moral 9, 12, 166, 167, 168, 169, 171, 174, 175, 176, 178, 179

Atividade lúdica 92, 93

B

Bebês 9, 10, 2, 24, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55

C

Caminhos 9, 10, 11, 21, 22, 24, 26, 33, 70, 100, 103, 108, 133, 145

Contexto escolar 9, 11, 84, 117, 129

Corporalidade 9, 96, 97, 98, 99, 101, 102, 103, 105

Creche 9, 10, 4, 22, 23, 24, 25, 26, 49, 50, 51, 54, 56, 131, 133, 141, 142, 143

Crianças Hospitalizadas 10, 40, 42, 43, 44, 45

Cuidado 10, 16, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 56, 57, 65, 76, 87, 88, 93, 138, 146

D

Danças 9, 11, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105

Descaminhos 9, 10, 22, 24, 26

Desenhos 9, 11, 15, 29, 62, 102, 106, 109, 110, 114, 115, 140, 141

Desenvolvimento 3, 4, 6, 9, 10, 11, 12, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 24, 26, 29, 30, 32, 34, 38, 39, 42, 43, 44, 46, 49, 51, 53, 58, 65, 66, 67, 69, 70, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 106, 107, 108, 109, 110, 113, 115, 117, 119, 121, 122, 126, 128, 141, 143, 144, 149, 151, 153, 154, 158, 159, 160, 161, 163, 164, 165, 180

Docência 11, 13, 18, 19, 20, 21, 34, 36, 131, 133, 168

E

Educação Física 9, 11, 17, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 83, 84, 85, 151

Educação Infantil 2, 9, 10, 11, 12, 1, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 14, 18, 20, 22, 23, 24, 27, 28, 30, 34, 35, 36, 37, 38, 49, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 63, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 93, 94, 95, 99, 105, 116, 117, 120, 131, 132, 133, 140,

141, 144, 145, 146, 147, 157, 166, 168, 169, 171

Educação visual 9, 11, 106

Escola 9, 10, 1, 3, 4, 5, 6, 9, 10, 11, 13, 14, 15, 17, 18, 20, 22, 24, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 38, 41, 43, 45, 48, 49, 51, 52, 55, 58, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 70, 71, 74, 76, 77, 78, 80, 81, 83, 84, 85, 90, 92, 93, 94, 96, 97, 101, 106, 108, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 136, 137, 140, 144, 145, 146, 147, 148, 150, 151, 162, 169, 170, 175, 179

Escolha profissional 9, 11

I

Infância 9, 10, 11, 1, 2, 3, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 13, 14, 17, 19, 22, 23, 27, 49, 52, 54, 56, 60, 62, 64, 71, 74, 76, 80, 86, 87, 88, 91, 96, 99, 100, 101, 103, 104, 105, 106, 108, 118, 129, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 138, 146, 151, 152, 154, 156

L

Legislação 1, 3, 4, 5, 6

Leitura 9, 10, 13, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 38, 39, 43, 44, 45, 46, 48, 107, 108, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 139, 140, 141, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 168, 169

Literatura 9, 12, 1, 6, 28, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 72, 74, 75, 131, 132, 133, 135, 138, 139, 140, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 158, 159, 169, 171, 176

Literatura infantil 10, 31, 37, 39, 40, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 138, 139, 140

Lúdico 9, 11, 9, 12, 17, 45, 69, 72, 78, 79, 81, 85, 86, 87, 91, 92, 93, 94, 132

O

Obesidade infantil 9, 10, 58, 64, 65, 66, 70, 71

P

Pedagogia Hospitalar 40, 41, 42, 48

Políticas Públicas Educacionais 9, 10, 1, 3

Prática educativa 9, 18, 20, 30, 33, 134

Práticas alimentares 9, 10, 49, 50, 51, 55

Preconceito 58, 60, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 71

Professor 9, 10, 15, 16, 17, 19, 28, 30, 32, 33, 34, 35, 36, 38, 42, 43, 44, 53, 58, 59, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 71, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 87, 88, 90, 91, 93, 105, 108, 117, 120, 121, 122, 124, 128, 147, 148, 157, 163, 175, 179

T

Trabalho Docente 12, 166

V

Vivências da infância 9

Educação Infantil: Comprometimento com a Formação Global da Criança

www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 

[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora) 

www.facebook.com/atenaeditora.com.br 

Educação Infantil:

Comprometimento com a Formação Global da Criança

www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 

[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora) 

www.facebook.com/atenaeditora.com.br 