

Luana Frigulha Guisso  
Ivana Esteves Passos de Oliveira (orgs.)

# Práticas em sala de aula: Educação Infantil

DIÁLOGO  
EDITORIAL



Luana Frigulha Guisso e  
Ivana Esteves Passos de Oliveira (orgs.)

# Práticas em sala de aula: Educação Infantil

1ª edição

São Mateus  
Diálogo Comunicação e Marketing  
2025

Práticas em sala de aula - Educação Infantil © 2025, Luana Frigulha Guisso e Ivana Esteves Passos de Oliveira (orgs.)

*Curso*

Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação

*Instituição*

Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

*Projeto gráfico e editoração*

Diálogo Comunicação e Marketing

*Capa e diagramação*

Ilvan Filho

1ª edição

DOI: 10.29327/5571702

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

P912	Práticas em sala de aula - Educação Infantil / organização Luana Frigulha Guisso, Ivana Esteves Passos de Oliveira. São Mateus, ES : Diálogo Comunicação e Marketing, 2025. 365 p. : il. foto. color. ; 24 cm. ISBN 978-65-6013-135-4 1. Educação. 2. Práticas de ensino – Educação infantil. I. Oliveira, Ivana Esteves Passos de. II. Guisso, Luana Frigulha.  CDD – 370.733
------	--

Bibliotecária Amanda Luiza de Souza Mattioli Aquino – CRB5 1956

*Conselho Editorial*

Dr. Marcus Antonius da Costa Nunes

Dra. Luana Frigulha Guisso

Dra. Ivana Esteves Passos de Oliveira

Dra. Sônia Maria da Costa Barreto

# Sumário

ESTRATÉGIAS DE LEITURA PARA LETRAMENTO LITERÁRIO COM LIVROS INFANTIS NA PANDEMIA – A FAMÍLIA COMO MEDIADORA .....	08
Adelma Monteiro Benevides de Lima e Ivana Esteves Passos de Oliveira	
O PEDAGOGO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES MEDIADORES DE LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA .....	25
Aгна Lucia da Silva Sarlo e Ivana Esteves Passos de Oliveira	
O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: POSSIBILIDADES E CONTRIBUIÇÕES .....	45
Andrea dos Santos Freire Duarte e Nilda da Silva Pereira	
O ENSINO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL COM FOCO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA INFANTIL .....	62
Celso Farias dos Santos e Márcia Moreira de Araújo	
REFLEXÃO SOBRE A IMPORTÂNCIA DA LEITURA LITERÁRIA COMO ATIVIDADE INTEGRANTE NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DOS ALUNOS DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I .....	74
Edilza Irene Chaves dos Santos e Mariluzа Sartori Deorce	
A BRINQUEDOTECA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O ANTES E O DEPOIS DA PANDEMIA DA COVID-19 .....	89
Eduarda de Aguiar Nunes Jordão e Luana Frigulla Guisso	

A CONTRIBUIÇÃO DAS ESTRATÉGIAS DE LEITURA COM CANTIGAS POPULARES PARA PROMOVER A ALFABETIZAÇÃO .....	114
Elba Corrêa de Jesus e Ivana Esteves Passos de Oliveira	
OS JOGOS SENSORIAIS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA DA EDUCAÇÃO INFANTIL .....	135
Francieli da Costa Pinto Costalonga e Nilda da Silva Pereira	
PROJETO DE ENSINO “PEQUENOS ESCRITORES”: COMO ADQUIRIR O GOSTO DE ESCREVER E LER LIVROS NO ENSINO FUNDAMENTAL I .....	160
Gessy Moreira Reis e Luciana Teles Moura	
A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO ENSINO INFANTIL: APRENDENDO A PARTIR DE PRÁTICAS EDUCATIVAS SUSTENTÁVEIS .....	178
Griciane Romão de Souza Silva e Kátia Gonçalves Castor	
O PLANEJAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE A BNCC NO CMEI “SANTA LÚCIA” PRESIDENTE KENNEDY-ES .....	194
Kamila Batista Nunes Viana e Luana Frigulha Guisso	
ESCOLA E FAMÍLIA: IMPORTÂNCIA DOS PAIS/RESPONSÁVEIS NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DA CRIANÇA .....	216
Liliane de Castro Borges Souza e Nilda da Silva Pereira	
USO DAS METODOLOGIAS ATIVAS COM A LITERATURA INFANTIL PRODUZIDA PELA EDITORA DE LIVROS INFANTIS MUQUECA EDITORIAL .....	235
Luciana Tonon Fontana e Ivana Esteves Passos de Oliveira	

A ARTE E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL: UM ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA DO MUNICÍPIO DE PRESIDENTE KENNEDY/ES .....	253
Lyvian Teixeira Borges e Luciana Teles Moura	
PRÁTICA DOCENTE COM A LITERATURA INFANTIL NA PRÉ-ESCOLA .....	272
Maria Aparecida de Oliveira Lage e Mariluzza Sartori Deorce	
A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA ESCOLA POR MEIO DE ESTRATÉGIAS DE LEITURA COM LIVROS INFANTIS .....	295
Maria Aparecida de Jesus dos Santos e Ivana Esteves Passos de Oliveira	
REFLEXÕES E AÇÕES PEDAGÓGICAS CRÍTICAS NO ENSINO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL .....	303
Mariane Jordão Valpasso e Kátia Gonçalves Castor	
A LINGUAGEM ORAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÕES E PERSPECTIVAS .....	322
Solivania Neves Terra Jordão e Márcia Moreira de Araújo	
A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL .....	345
Vanessa dos Reis Santos e Kátia Gonçalves Castor	
OS AUTORES .....	360

# ESTRATÉGIAS DE LEITURA PARA LETRAMENTO LITERÁRIO COM LIVROS INFANTIS NA PANDEMIA – A FAMÍLIA COMO MEDIADORA

*Adelma Monteiro Benevides de Lima*  
*Ivana Esteves Passos de Oliveira*

## 1. INTRODUÇÃO

O contexto pandêmico, atual, vivenciado em todo o mundo, especificamente no Brasil e no município de Presidente Kennedy-ES, vem lançar luz sobre como a Educação Básica<sup>1</sup> no país vem resistindo a todas as tentativas de desqualificá-la com o sucateamento das suas estruturas físicas, de qualificação docente, bem como de investimentos respectivamente. Nesse cenário surge o ensino remoto e o protagonismo da família como mediadora do processo de ensino e aprendizagem. Que apesar dos entraves já expostos a família assume um “protagonismo” emergente com a educação dos seus filhos, auxiliando-os com as atividades advindas das escolas, por compreender que muitas famílias não possuem tais conhecimentos, as unidades escolares, planejam atividades conforme o nível de compreensão de cada aluno.

Sabemos que a finitude é inerente ao ato de existir, e apesar disso, não deixamos de lamentar as vidas que se vão e as histórias que ficam... Assim como o legado que uma vida bem vivida deixa na memória dos que se entrelaçaram em intercâmbios de almas. Alguns meses antes de a Covid-19 pensar em aportar no mundo, faleceu no Brasil a professora e pesquisadora do letramento literário, Graça Paulino, uma Phd em Letras e Educação, que atuou em diversas universidades, na formação de leitura, ensino de literatura, leitura literária e letramento.

---

*1 A Educação Básica, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB - 9.394/96), passou a ser estruturada por etapas e modalidades de ensino, englobando a Educação Infantil, o Ensino Fundamental obrigatório de nove anos e o Ensino Médio.*

Ao assinar o termo letramento literário, essa pesquisadora não poderia imaginar um cenário em que as crianças em fase de alfabetização tivessem que permanecer por mais de um ano fora dos bancos escolares. De alcunha da professora Graça, o termo letramento literário foi definido por Cosson (2014) como:

o processo de apropriação da literatura enquanto linguagem, ou seja, não se trata de algo estático, mas sim contínuo e permanente. Pode-se iniciar o convívio com o universo literário desde a tenra infância ao se entoar cantigas de ninar. A partir daí, o que as pessoas ouvem, leem e/ ou assistem, é internalizado e passam a aplicar essas experiências em situações da vida. (COSSON, 2014, p. )

É importante assinalar que o professor Rildon Cosson, fala de ato contínuo, ao mencionar letramento literário.

O ano de 2021 abriu algumas escolas, mas novamente as aulas presenciais foram suspensas, em decorrência do aumento nos casos de Covid-19. Os professores estão novamente tendo que se reinventar e desenvolverem metodologias ativas para assegurar que seus alunos não fiquem em defasagem. No que diz respeito ao processo de alfabetização literária, que ocorre por volta dos 4 anos de idade, a preocupação é ainda maior, em face à necessidade de se contar com a colaboração da família na perpetuação do ensino e no uso de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC)<sup>2</sup>.

Ao longo de décadas as dificuldades de aprendizagem no processo de leitura tem sido o foco de diversos estudos relevantes entre educadores que, por vezes, se confundem em relação a como avançar nesse aspecto. Apesar de ser um consenso que o cotidiano escolar seja um espaço propício ao letramento e à formação de leitores autônomos, que sejam capazes de ler, compreender e produzir textos, isso nem sempre acontece.

---

*2 As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação – TDICs se integram em bases tecnológicas que possibilitam a partir de equipamentos, programas e mídias, a associação de diversos ambientes e indivíduos numa rede, facilitando a comunicação entre seus integrantes, ampliando as ações e possibilidades já garantidas pelos meios tecnológicos.*

## 2. A GÊNESE DA LEITURA LITERÁRIA NA INFÂNCIA

A autora Ivana Esteves Passos de Oliveira, (2018) em seu livro “A indústria criativa da literatura infantil: histórias de autores e livros - a cadeia produtiva da literatura infantil no Espírito Santo, a performance de cinco autores”, A saber (Elizabeth Martins, Francisco Aurélio Ribeiro, Ilvan Filho, Neuza Jorden e Silvana Pinheiro), de modo que pudessem tornar explícitos seus procedimentos.

A obra traz os seguintes tópicos para reflexão: cap.1 traz como tema “A literatura infantil Gênese pedagógica e mercado” De acordo com Oliveira, (2018), a pesquisadora e escritora Nely Novaes Coelho (2010). Ancorada em Regina Zilberman (2003 ) Aborda a temática Gênese da Literatura Infantil,

Foi em meados da modernidade que a literatura infantil se configurou em sua especificidade e conquistou um espaço próprio. Na França, na segunda metade do século XVII, durante a monarquia absoluta de Luis XIV, o Rei Sol, manifestou-se a preocupação em se conceber uma literatura exclusiva para crianças. Desse período, são conhecidas as narrativas pioneiras do mundo literário infantil: de La Fontaine, consolidadas como Fábulas (1668); de Charles Perrault, Os Contos da Mãe Gansa (1691-1697); de Mme. d’ Aulnoy, Os Contos de Fadas (8 v., 1696-1699) e de Fénelon, Telêmaco (1699). (Coelho, 2010, p. 34)

No entanto a explicação para o fato de os primeiros livros infantis só terem sido produzidos no final do século XVII e início do século XVIII, quando se dá a emergência de uma nova concepção familiar, como mostra Zilberman (2003, p. 15):

O conceito de diferentes faixas etárias tem interesses próprios e necessita de uma formação específica, o que só ocorre na era moderna. Essa mudança se deu em função de outro acontecimento da época: surgiu um novo conceito de família, que não era mais centrado no parentesco extenso, mas centrado em núcleos unicelulares, com foco na manutenção de sua privacidade (evitando que parentes interferissem em seus assuntos internos) e estimular os sentimentos entre seus membros. Antes da formação desse modelo de família

burguesa, não havia nenhuma consideração especial pela infância. Essa faixa etária não é vista como tempos distintos, nem vê o mundo infantil como um espaço único.

Portanto, os livros infantis são uma invenção da burguesia europeia do final da Idade Média, uma sólida intervenção social. Sua intenção é servir de ferramenta ideológica sob a premissa de estabelecer um pensamento racional e uma ordem de vida na sociedade pós-renascentista e na Guerra Civil Francesa. Segundo Coelho (2010, p. 75-76),

Trata-se de um tipo de literatura valiosa derivada da fantasia e da imaginação, que se baseia em textos da antiguidade clássica ou em narrativas orais de pessoas. [...] Do ponto de vista do conjunto dos pensamentos e tendências caracterizados pelo século XVII, este tipo de literatura torna-se totalmente razoável. Conhecendo este panorama e como nasceu esta "literatura infantil", as pessoas vão descobrir a seriedade e os objetivos elevados que norteiam a construção de cada uma das suas obras. Nada neste trabalho é gratuito, nem parece puro entretenimento e sem importância, como muitas pessoas geralmente pensam em literatura infantil.

Segundo Zilberman (2003), A nova visão de dar importância à infância determina o surgimento de meios para controlar o desenvolvimento intelectual das crianças e manipular suas emoções. Para estabelecer esse tipo de controle, foram inventadas obras literárias adequadas ao público e as escolas são convocadas a cumprir a missão de estimular o processo de leitura sob a premissa de orientar moralmente as crianças:

Os primeiros textos dirigidos às crianças foram escritos por professores, pois foi a escola que desempenhou um papel formativo neste novo campo social que se promoveu através da consciência da infância. Até hoje, a literatura infantil ainda é uma colônia da pedagogia, o que lhe causou muitos prejuízos: não é aceita como

arte porque tem uma finalidade prática; a existência de objetivos pedagógicos a faz participar de uma dedicação nas atividades de dominação infantil (ZILBERMAN, 2003, p. 16).

Seguindo com o percurso histórico, é importante lembrar de que, no novo modelo de sociedade constituído a partir da ascensão burguesa, a criança passa a ser considerada um ser diferente do adulto. Portanto, essa dada sociedade busca os meios para sustentar esse novo jogo social e imbuir às crianças de necessidades e características próprias.

Assim como já foi sinalizada, no passado, a literatura infantil tinha a atribuição de ‘preparar’ a criança para a vida adulta e de contribuir para a formação de uma elite cultural. Embora os contos de fadas e a literatura infantil sejam tornados quase como sinônimos, os contos de fadas eram originários das camadas consideradas populares da sociedade, eram, noutras palavras, contos folclóricos, transmitidos oralmente. Para se enquadrar ao novo público nascente, a partir do delineamento da noção de infância e da ideia de literatura infantil, sofreram uma adaptação, como relata Zilberman (2003, p. 45):

Primitivamente os contos folclóricos colecionados pelos Irmãos Grimm e outros não eram ‘fabulosos’, nem restritos a uma certa idade. ‘O conto, em princípio, era contado por e para adultos (na Alemanha, tanto por homens como por mulheres). Os narradores faziam parte, via de regra, das classes mais pobres: eram empregados, pequenos arrendatários, marinheiros, diaristas, lavradores, artífices, pastores, pescadores e também mendigos! São as classes mais baixas que escutam e narram os contos.

Com intuito de se fazer uma crítica literária, Coelho, (2010, p. 42). Relata que, ainda hoje o simbolismo inerente à literatura infantil é, muitas vezes, utilizado prioritariamente a serviço das demandas da educação e da escola, ou para atender às dinâmicas de mercado. Nesse contexto Coelho afirma,

a escola permanece como grande ativadora das demandas por livros infantis. O impasse sobre a natureza e destinação da literatura infantil, se para educação, formação e informação ou para diversão, deleite e reflexão crítica, ainda é um impasse, mesmo com um crescendo do trabalho da crítica literária sobre a literatura infantil nas últimas décadas. (COELHO, 2010, p. 42).

Nos últimos anos, a Literatura Infantil ganhou espaço nas editoras e nos estudos acadêmicos. Finalmente, ela foi reconhecida como detentora de qualidade estético-artística, abandonando, assim, o estigma de literatura menor (apesar de ter sido expressivo o surgimento e a circulação de obras sem qualidade literária).

O conto de fadas no entanto é apresentado à infância, segundo Zilberman (2003), para conduzir a criança a acostumar-se a conter seus impulsos de acordo com as expectativas sociais:

Os sonhos são moldados por meio do bem proceder dos personagens. É mantido o elemento maravilhoso enquanto fator constitutivo da fábula narrativa, uma vez que sem ele inexistiria o conto de fadas; todavia esta permanência vincula-se à necessidade de que seja assegurado o valor compensatório do conto de fadas. Deste modo, é o maravilhoso que endossa, de modo substitutivo, a pequena participação da criança no meio adulto. Por meio da magia, ela foge às pressões familiares e realiza-se no sonho; porém, ao contrário do relato original, em que o fantástico revelava a vitória do camponês e a inevitabilidade de seus laços servis, nas narrativas que ele propicia escapismo e conformação (ZILBERMAN, 2003, p. 46).

Nesse propósito, a literatura tem papel preponderante, associado à escola, esta com a responsabilidade de orientação da leitura e, até mesmo, de produção literária para atendimento da nova demanda social.

### 3. A LEITURA NA FAMÍLIA

Preservar as relações entre a família e escola, com a literatura e ou o uso do livro em sala de aula, decorrem do fato de que ambas compartilham um aspecto em comum. De fato tanto a família quanto a escola estão voltadas á formação do indivíduo ao qual se dirigem.

Em vista disso Frantz, (2011) diz que a leitura é essencial para a inserção do ser humano na sociedade, o incentivo a leitura começa muito cedo na infância, onde a criança começa a descobrir o mundo da imaginação e descobertas. O indivíduo que não busca por compreender a leitura se fecha e se torna prisioneiro em si. Entretanto, a leitura é libertadora, a partir do momento que a mesma passa a ser realizada de maneira reflexiva.

O sucesso de nossas crianças em relação ao mundo da linguagem, bem como o sucesso como educadores, passa necessariamente pelo êxito que obtivermos em relação à formação de leitores na escola. (FRANTZ, 2011, p. 27)

Assim sendo Frantz, (2011) explica que a literatura infantil, é a principal porta de acesso ao mundo da leitura e, por isso, o educador sente que é preciso ir além de contar uma historinha e levar seus alunos à biblioteca uma vez por semana. Para ampliar o trabalho da literatura na escola. No entanto a leitura é libertadora, a partir do momento que a mesma passa a ser realizada de maneira reflexiva.

É preciso entender que a função da leitura está no na formação do ser humano como o mesmo esta para a leitura, ou seja, existe todo um processo de leitura da vida no mundo e do mundo na vida. Segundo Frantz, (2011, p. 42).

A formação do leitor é uma das principais tarefas da escola atual. No mundo letrado em que vivemos, a leitura é o maior suporte da aprendizagem, sendo a competência linguística fator fundamental para a aprendizagem em todas as áreas do conhecimento. Da mesma forma, o exercício pleno da cidadania não pode prescindir de leitores competentes. Nesse sentido podemos contar com o papel decisivo da literatura infantil, pois ela é a "chave mágica" que abre a porta de entrada principal que dá acesso ao mundo da leitura e a tudo o que ele pode nos proporcionar.

Contudo, o interesse pela leitura não são fatores que as crianças possuem desde o nascimento; elas necessitam de incentivos para que esses fatores sejam despertados. Esse papel não é somente da escola e dos professores; a família é fundamental nesta tarefa.

Assim os maiores incentivadores à leitura infantil é a família, pois é no ambiente familiar que a criança tem ao alcance de suas mãos um livro, revistas e/ou recorte, que permitirão a percepção da função social da leitura. Exemplificando, a prática comum dos pais lerem uma história infantil para o seu filho é considerada um momento muito importante, pois é o primeiro contato que a criança tem com um livro.

Nas palavras de Abramovich (1993, p. 16),

como é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias... Escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e compreensão de mundo (...) é ouvindo histórias que se pode sentir (também) emoções importantes, como a tristeza, a raiva, a irritação, o bem-estar, o medo, a alegria, o pavor, a insegurança, a tranquilidade e tantas outras mais, e viver profundamente tudo o que as narrativas provocam em quem as ouve.

Deste modo, ao ler para uma criança uma história divertida e interessante, os pais estão estimulando o ato de ler no ambiente familiar, estando essa em uma fase em que a imaginação da criança está a florada. Ela fantasia uma história em uma realidade. Para tanto destacamos Frantz, (2011, p. 64) a qual diz que,

"Através da leitura, um universo inesgotável de emoções e informações se abre diante do leitor. A leitura deve ser a mediadora entre o leitor e o mundo para que a partir dela ele possa redimensionar valores e vislumbrar novos horizontes para si e para a sociedade."

A criança que lê e tem contato com a leitura desde cedo, principalmente se for com o acompanhamento da família, aprende, pronuncia as palavras, se co-

munica, de uma maneira geral, com mais facilidade e uma forma mais elaborada. E é por meio da leitura que a criança desenvolve a criatividade, a imaginação e adquire cultura, conhecimento e valores.

#### **4. LETRAMENTO LITERÁRIO EM CENÁRIO PANDÊMICO, CONTEMPLANDO A LITERATURA INFANTIL REGIONAL**

Acreditando que os livros são ótimos companheiros para o período de isolamento social. “Neste momento, é preciso dar aos estudantes a possibilidade da continuidade do processo de desenvolvimento cognitivo e proporcionar a retomada de algumas atividades educacionais, mesmo que sejam fora do convívio escolar” Ramos (2011, p. 14), Nesse processo é muito importante a união entre escola e família para amenizar os impactos negativos da pandemia e desenvolver habilidades cognitivas no aluno.

Na busca por materiais voltados à letramento literário Regional, depara-se com algumas notícias esparsas na mídia escrita, que não apresentam um panorama aprofundado do tema. De sorte que a pesquisa da professora e jornalista Ivana Esteves Passos de Oliveira, apresentada em seu livro “A indústria criativa da literatura infantil: histórias de autores e livros”, além dos escritores Maria Amélia Dalvi e Francisco Aurélio Ribeiro, fornecem um conteúdo cuidadoso e detalhado, com o qual este tópico será embasado.

A leitura literária oferece aos alunos à oportunidade de desenvolver suas próprias opiniões sobre o tópico. Isso fortalece o domínio do desenvolvimento cognitivo, pois estimula um pensamento mais profundo. A literatura de qualidade não diz ao leitor tudo o que ele precisa saber, permitindo que cada um imagine, deduza e leia em suas entrelinhas. Assim, um leitor pode tirar algo completamente diferente da literatura do que o outro, com base nos seus pontos de vista e experiências pessoais. Podem aprender a avaliar e analisar a literatura, bem como resumir e fazer hipóteses sobre o tópico (ZILBERMAN, 2005).

Nesse contexto, os livros que não contêm palavras também são importantes, sendo excelentes estímulos para a linguagem oral e escrita, visto que a criança analisa as ilustrações e desenvolve seu próprio diálogo para a história, fortalecendo as funções cognitivas, ao formar opiniões por si só e expressar-se através da linguagem, resumindo a trama de um livro. Segundo Ramos (2011, p. 109):

Nem todo o livro de imagens é construído a partir de um roteiro ou de uma história já conhecida. Quando se depara com um livro-imagem cuja narrativa é inédita, o leitor se torna responsável por criar o texto verbal. As crianças, pouco compromissadas com a lógica, são capazes de dar diferentes rumos para uma história proposta a partir dessa linguagem em que as palavras estão ausentes.

Quando as crianças assumem o papel de personagem de um livro enquanto leem, elas interagem indiretamente com os outros personagens retratados nessa seleção em particular e, no processo, aprendem algo sobre a natureza do comportamento e as consequências da interação pessoal. Em certo sentido, conscientizam-se das semelhanças e diferenças entre as pessoas.

Nesse contexto, os autores capixabas contam com projetos de leitura, contadores de histórias e as escolas públicas e privadas para divulgarem suas obras. Diante desse quadro, esses autores participam de toda a cadeia produtiva, inclusive da venda e formação de leitores, haja vista o estado possuir somente uma distribuidora de livros de autores capixabas (Logos), mas que também distribui títulos nacionais, não sendo exclusiva da literatura local, que fica à margem (segundo a autora, à margem da margem) e invisível em relação à literatura nacional. Para desempenhar todas essas funções, o autor não pode dedicar seu tempo somente à atividade criativa (OLIVEIRA, 2018).

A razão disso é que, segundo Cosson (2014, p.66), “por meio do compartilhamento de suas interpretações, os leitores ganham consciência de que são membros de uma coletividade e de que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura.” Por isto, na perspectiva do letramento, não basta apenas o

aluno ser “ledor”; a simples leitura, ou as leituras à deriva, muito pouco contribui, pois o aluno lê da maneira como lhe foi ensinado e a competência leitora depende, em grande parte, do modo de ensinar e de aprender seja na escola seja em casa com a família em período de isolamento social pandêmico.

A leitura literária, numa proposta de letramento, segundo Cosson (2014) tem a função de ajudar ao aluno, e também ao professor, a ler melhor a si mesmo, aos outros e ao mundo através das conexões texto-leitor (relações com as experiências de vida do aluno/leitor), texto-texto (intertextualidade - relações com outros textos) e texto-mundo (relações estabelecidas entre o texto lido e os acontecimentos globais).

Dentre os escritores do Espírito Santo, Ribeiro é um dos mais conhecidos, sendo autor de diversos livros voltados ao público infanto-juvenil e o primeiro autor capixaba a publicar um livro infantil por uma grande editora (Melhoramentos) e durante as décadas de 1980 e 1990 teve obras publicadas por grandes editoras, dentre as quais a Companhia Editora Nacional, fundada por Monteiro Lobato, sendo considerada a maior referência do país em literatura infanto-juvenil (OLIVEIRA, 2018, P. 32).

Segundo Oliveira (2018). Outra escritora que também contribui para o letramento literário regional em cenário pandêmico é Neusa Jorden. A materialização dos seus livros tem uma característica interessante; A divulgação e venda são realizadas de porta em porta, além de redes sociais e contatos com as escolas.

O escritor e ilustrador Ilvan Filho traz sua contribuição sobre leituras literárias regionais em cenário pandêmico. Através de palestras em salas de aula faz a divulgação dos seus trabalhos e busca a utilização dos mesmos pela instituição, Ilvan Filho, além dos livros infantis, confecciona atividades lúdicas, sempre relacionadas à sua obra, como jogo dos sete erros, ligam pontos, desenhos para colorir, que são distribuídas nas escolas visitadas. Além disso, o autor desenvolveu o aplicativo “Colorindo a cultura Capixaba” podendo ser utilizado tanto pelos lares quanto nas escolas, ele é acessível de forma gratuita e remota (Grifo nosso), (OLIVEIRA, 2018, P. 60).

A autora capixaba Elizabeth Martins, professora de História, sendo considerada uma das escritoras mais destacadas de literatura infantil no estado. Também contribuiu com o letramento literário regional. Publicou três livros: A bailarina cor de rosa, em 1993, que está em sua terceira edição, com 3.500 exemplares; João, o botão, em 1999, com quatro edições e 6.000 exemplares e o Jardim de Laila, em 2007, com 3.000 exemplares. Vale ressaltar que o livro “A bailarina cor de rosa” foi escolhido para compor o acervo das bibliotecas escolares de todo o estado do Espírito Santo. Segundo Oliveira (2018, p. 104)

As primeiras edições dos dois primeiros títulos foram editadas pela Lei Rubem Braga, do município de Vitória, criada em 1991 para apoiar projetos de arte e cultura através de incentivos fiscais. As demais edições foram de acordo com a demanda das escolas e da Secretaria de Educação do estado, feitas pela própria autora. (OLIVEIRA, 2018, p. 100)

Ao analisar os escritores de literatura infantil do Espírito Santo, é possível notar que estes incorporaram em suas vidas, a apresentação dos seus livros através de palestras, participação em eventos online e a frequência em escolas, buscando, através do contato permanente com professores e alunos, não somente divulgarem suas obras, mas essencialmente desenvolver nas crianças o prazer de ler mesmo em momento de isolamento social pandêmico.

## 5. METODOLOGIA

Este estudo teve o intuito de explorar o uso de estratégia de leituras literárias em tempo de pandemia mediada pela família e a tecnologia como metodologia ativa docente para ajudar os alunos com baixo desempenho leitor como uma proposta metodológica para o ensino da leitura, contextualizando teorias e práticas de aprendizagem e destacando a importância do uso desses recursos em uma escola municipal de Presidente Kennedy-ES.

A pesquisa foi desenvolvida inserida no contexto das pesquisas qualitativas e se pautou na pesquisa-ação onde se busca desenvolver informações baseado em

hipóteses de um problema de cunho qualitativo, compreendendo o conhecimento parcial em permanente construção. Quanto à forma de abordagem, segundo Gil (2002), a pesquisa qualitativa considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, quer dizer, existe um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito, que não pode ser traduzido em números. Neste sentido, a pesquisa foi classificada de cunho descritivo qualitativo, em que o pesquisador passa a observar o processo, analisando o máximo de detalhe desde a coleta de dados, interpretação dos mesmos e não apenas os resultados.

Em detalhes, a metodologia empregada nesta pesquisa foi desenvolvida obedecendo ao seguinte percurso: Pesquisa bibliográfica, questionário e oficina de leitura literária. No primeiro momento dispôs-se a uma análise bibliográfica de autores renomados da área que discutem sobre esse tema, ao mesmo tempo em que refletem a importância do uso de estratégia de leituras literárias mediada pela família e a tecnologia como metodologia ativa docente, em tempos de pandemia, para ressignificar o processo de ensino e ajudar os alunos com dificuldades leitoras.

Através da pesquisa bibliográfica buscou-se compreender os autores que, nos últimos anos, vêm debatendo sobre o processo de alfabetização e as metodologias que envolvem o uso de estratégias de leituras literárias para ajudar os alunos com dificuldades leitoras. A pesquisa desenvolveu um estudo de caso que se deu por intermédio de uma conversa on line através do aplicativo Google whatsapp (devido aos tempos de isolamento em decorrência da pandemia da Covid19), com 02 (duas) professoras e 06 (seis) alunos, devidamente acompanhadas de seus respectivos pais, sujeitos ativos desse estudo, através de um questionário semiestruturado, com questões abertas e fechadas, na plataforma formulário digital Google Forms para levantamento dos dados necessários ao estudo, na condição de observadora do processo de planejamento no lócus da pesquisa.

Esse procedimento on line foi realizado para identificar de que forma o uso de estratégias de leitura pode podem colaborar para fortalecimento do processo de aquisição leitora dos alunos.

## 6. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados provenientes da pesquisa qualitativa que foi aplicada em forma de questionário semiestruturado através do formulário digital Google Forms com as duas professoras regentes das turmas do Pré I e II e oficina de leitura literária online via whatsapp com seis alunos da EMEIEF “Santo Eduardo” no município de Presidente Kennedy-ES acompanhados dos seus respectivos pais ou responsáveis.

## 7. ANÁLISE DOS DADOS

A pesquisa teve como foco principal compreender a “Leitura Literária: Através da prática dos professores e a inserção da família com o ensino da Leitura Literária como Atividade Integrante no Processo de Formação de Leitores dos Alunos do Pré I e II da Educação Infantil”.

A seção de análise dos questionários se deu em uma breve análise do perfil e da compreensão da prática pedagógica dos docentes com o ensino da Leitura Literária como Atividade Integrante no Processo de Formação de Leitores dos Alunos do Pré I e II da Educação Infantil.

As análises das oficinas de leitura literária, as atividades foram desenvolvidas com livro da literatura infantil “Eu não quero mais fazer xixi na cama” do autor capixaba Ilvan Filho<sup>3</sup>, publicado no segundo semestre de 2011. O autor narra de forma divertida e quase poética um tema que é motivo de constrangimento para muitas crianças. A leveza na abordagem, que traz uma mensagem de superação, encanta também pelo bom humor, que é característica do escritor. Segundo Souza et al (2010) “o mediador deve estimular seus leitores a parar e pensar sobre o que leram, pois, parar e pensar ativamente sobre a informação ajuda o leitor a manter-se no texto e a monitorar o próprio entendimento”. (SOUZA et al, 2010, p.104).

Pôde-se perceber uma mudança de postura em relação à leitura, através dos depoimentos e posicionamentos dos alunos; do desenvolvimento da capacidade crítica e da autonomia; reconhecimento da importância da leitura e aumen-

---

<sup>3</sup> <https://muquecaeditorial.com.br/produto/68/>

to da frequência da mesma, além de um despertar para o prazer pelo ato de ler. A fim de comprovar as conclusões obtidas serão exemplificadas algumas atividades, o objetivo e a repercussão que as mesmas tiveram nas oficinas de leitura literária on line, a partir de seus depoimentos.

No primeiro momento da Oficina de Leitura Literária, foi realizado uma videochamada com as crianças e seus pais, foram efetuados questionamentos quanto à expectativa das alunas em relação à Oficina de Leitura Literária, e também quanto ao interesse delas em participar da mesma. Nesse encontro foram feitos diálogos sobre a importância da leitura literária infantil e o envolvimento da família.

No segundo momento continuado com a nossa oficina de leitura da página foi solicitado aos pais que abrissem a apostila do livro em estudo na página seis (6) para fazer esta leitura em voz alta para seu filho, imitam apenas os sons dos personagens presente na história.

No terceiro momento do estudo os pais foram orientados a fazerem a leitura da página 10 do livro “Eu não quero mais fazer xixi na cama” e em seguida que os mesmos perguntassem aos seus filhos qual outro bichinho eles poderiam encontrar no Jardim e depois desenha-los.

As atividades realizadas tiveram o intuito de contribuir para uma participação mais efetiva, e para isso tentou-se trabalhar todo conteúdo de uma forma dinâmica através de brincadeiras e diálogo que descontraíssem o ambiente virtual e motivassem para a participação e aprendizado.

Um outro ponto a ser destacado, que está ligado ao despertar para o prazer pela leitura, refere-se ao aumento da frequência de pais envolvidos. No início da Oficina poucos pais opinavam. No final, 90% dos pais participaram efetivamente das oficinas e garantem que elas os estimularam a ler pelo menos uma vez por semana para seu filho. O aumento da frequência está completamente relacionado com o despertar para o prazer pela leitura, que contribui para a formação do hábito por esta atividade. Um outro fator importante para o aumento da frequência é a disponibilização de diversas estratégias de leitura aplicada pela Oficina de Leitura Literária.

## 8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa aponta para importância das estratégias de leitura juntamente com objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da BNCC (EI02EO04), (EI02EF01), (EI02EF03), (EI02EF05), (EI02EF07), (EI02EF09), nos Campos de experiências, escuta, fala, pensamento e imaginação.

Para isso, a pesquisadora aplicou oficinas de leitura baseados nas teorias de Souza et al (2010) e Solé (1998). Mediante a pesquisa, é salientável dizer que é possível estipular um trabalho com os alunos da Educação Infantil de forma organizada, estruturada e com objetividades por meio das estratégias de leitura. Assim, com essa ação, seria possível contribuir na formação de alunos leitores de forma ativa, crítica, reflexiva e autônoma.

Em consonância a isso, a pesquisa teve uma abordagem qualitativa e se pautou na pesquisa-ação em que houve participação e envolvimento da pesquisadora mediadora com a pesquisa o que gradualmente contribuiu para as etapas do projeto.

Para tanto, o plano de ação desta pesquisa se pautou na elaboração e aplicação de oficinas de leitura por intermédio da literatura infantil com o livro *Eu não quero mais fazer xixi na cama* do autor capixaba Ilvan Filho.

É importante dizer que o engajamento com o livro de literatura infantil de Ilvan Filho foi muito importante para este processo. Com os posicionamentos dos pais, ficou depreendido que o autor teve uma intencionalidade clara no texto embora fosse voltados para o público infantil, seus objetivos estavam traçados e eram perceptíveis, bem como a linguagem e a formação do discurso, a forma como aborda os conteúdos, os vocabulários, as repetições, as transposições entre fatos reais e imaginários e outros aspectos que conseguiram aproximar o leitor do texto.

Portanto, notou-se que, por meio da leitura do livro de Ilvan Filho e juntamente com as estratégias de leitura conseguiu chegar aos pais e estes se aproximaram do texto lido, dando a ele criticidade e autonomia na compreensão do texto, bem como ampliação do vocabulário, na comunicação oral e na produção textual.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil**: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1993.

COELHO, Nelly Novaes. **Panorama histórico da literatura infantil/juvenil**: das origens indo-europeias ao Brasil contemporâneo. 5. ed. Ver. Atual. São Paulo: Manole, 2010.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2014.

FRANTZ, Maria Helena Zancan. **A literatura nas séries iniciais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.p.16

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIROTTI, C. G. G; SOUZA, R. J. **Estratégias de leitura**: para ensinar alunos a compreender o que leem. In: SOUZA, R.J. (Org.). *Ler e compreender: estratégias de leitura*. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

OLIVEIRA, I. E. P. **A indústria criativa da literatura infantil**: histórias de autores e livros. Vitória: Diálogo Comunicação e Marketing, 2018.

RAMOS, Graça. **A imagem nos livros infantis**: caminhos para ler o texto visual. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto alegre: Artes médicas, 1998.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 11. ed. Revista, atualizada e ampliada. São Paulo: Global, 2003.

ZILBERMAN, Regina. **E para a poesia, não vai nada?** In: ZILBERMAN, R. *Como e por que ler a literatura infantil brasileira*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

# O PEDAGOGO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES MEDIADORES DE LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA

*Agna Lucia da Silva Sarlo*  
*Ivana Esteves Passos de Oliveira*

## 1. INTRODUÇÃO

É muito interessante imaginar quando nasce um leitor, visto que nos anos iniciais do Ensino Fundamental, pais e professores estão muito preocupados na consolidação do processo de alfabetização. Diante disso, é preciso compreender que ler vai muito além de decodificar letras, sílabas ou palavras. Ler perpassa o âmbito do significado, pela compreensão e pela ressignificação.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o pequeno leitor precisa também ser guiado para entender esse universo de abstração que a leitura apresenta, algo que já é um desafio para alunos maiores. Em face a isso que a formação de leitores precisa ser logo no início da jornada escolar, já desde a primeiríssima infância pode-se ensinar uma criança a ler, a se tornar apreciadora de leitura.

A professora francesa, Eveline Chameux, dedicada ao ativismo de leitura e escrita enfatiza em seus escritos que na primeiríssima infância ainda não se lê, convencionalmente, contudo, como ler é uma atividade de interpretação e compreensão, que vai muito além da decodificação, o que se espera é que as crianças tenham, desde muito cedo, alguém que leia para eles, visando aguçar o processo de compreensão e formação de sentido, a partir do compartilhamento de histórias. A professora e pesquisador afirma que quem não compreende, não lê, ou seja, “aprender a ler é aprender a construir sentido”.

Na Educação Infantil, os pequenos começam como ouvintes e passam a exercitar a imaginação na contação de histórias. Piaget (1990, p. 23) afirma que “quanto mais a criança viu e ouviu, tanto mais deseja ver e ouvir. Quanto maior

for o enriquecimento perceptivo, afetivo, social e comunicativo, tanto maior será também o desenvolvimento da sua inteligência”.

Nesse período, o pequeno leitor precisa se aprofundar em seu processo de formação leitora, uma vez que o exercício da leitura é uma ação dialógica, pois o sentido do texto vai sendo construído, à medida em que se estabelece uma interação entre o leitor, o autor e o texto. Para que aconteça essa interação é fundamental que haja uma conexão entre os conhecimentos prévios e as vivências individuais do aprendiz, que se contrapõem, transformando-se assim em um novo conhecimento depois da leitura.

Nesse ato de letramento literário, há que se pensar no professor como mediador de leitura, aquele que vai criar situações de fruição literária. O professor tem o papel de convocação do leitor em seu processo de leitura de forma proativa.

Fato preocupante, visto que a leitura possui um papel essencial na formação do indivíduo, segundo Moura e Martins (2012), além de propiciar a capacidade de desenvolver a autonomia, amplia o conhecimento, desperta a criatividade e a imaginação, permite a troca de ideias e favorece o debate. Dessa forma, o sujeito percebe o lugar que ocupa na sociedade e o papel que deve desempenhar, desenvolvendo uma visão crítica.

Sabendo da importância da proficiência em leitura para o desenvolvimento cognitivo dos discentes, fala-se muito no papel de mediação do professor, porém pouco se fala na mediação do pedagogo escolar na implementação e acompanhamento de projetos de leitura e formação de leitores, principalmente, nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Como a mobilização dos pedagogos escolares das séries iniciais em propor aos professores projetos, estratégias de leitura literária e acompanhá-los, pode aprimorar a formação desses professores como apreciadores e mediadores de leitura literária na escola e desenvolver habilidades leitoras nos pequenos discentes?

O intuito de capacitar esse formador reconhecido pelo ambiente escolar é necessário, porque a realidade e os saberes se transformam ao longo do tem-

po. O pedagogo como agente articulador, formador e transformador legitimado pelo âmbito educacional precisa estar preparado para dar suporte ao professor e orientá-lo no planejamento de aulas bem estruturadas, dinâmicas e criativas, que levem em consideração o conhecimento prévio do aluno. Para tal, é relevante que o docente tenha conhecimento dos métodos de ensino e, muitas vezes, para nortear a condução do trabalho junto ao professor, é importante que o pedagogo tenha entendimento desses aspectos.

Para tal, o pedagogo também precisa ser exemplo para o professor, pois, se tem o desejo de formar educadores leitores vorazes, deve, primeiramente, ser apaixonado por ler e conhecer as estratégias de leitura que favoreçam a compreensão do texto.

A finalidade da pesquisa é de natureza aplicada, uma vez que pretende transformar em contribuições práticas os resultados desse trabalho. Tanto a pesquisa quanto os objetivos são exploratório-explicativos, pois reúnem aportes teóricos, registros, análises e interpretação da situação-problema estudada a fim de identificar suas causas e possíveis soluções.

Nessa perspectiva, com relação aos procedimentos empregados para se obterem os dados pesquisados, será utilizado o método da pesquisa-ação como metodologia mais apropriada para alcançar os resultados esperados. Para Pimenta (2005, p. 531) essa modalidade de pesquisa é adequada àqueles que objetivam “[...] realizar pesquisa com (e não sobre) [...]”, nesse caso, pedagogos e Tripp (2005, p. 447), para quem “[...] pesquisa-ação é uma modalidade de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática [...] um tipo de pesquisa participante engajada, em oposição à pesquisa tradicional, que é considerada como “independente”, “não -reativa” e “objetiva.”

Por conseguinte, o objetivo geral é incorporar como práxis dos pedagogos escolares a mobilização de professores, visando a promoção de uma leitura de significância aos alunos dos anos iniciais, na premissa de suscitar a busca da

semântica do texto literário, por meio de estratégias de leitura literária na escola. E, mais, que os pedagogos possam acompanhar-lhes no sentido de contribuir para aprimorar a formação destes, como apreciadores e mediadores de leitura literária na escola e a fim de desenvolver tais habilidades leitoras nos discentes, desde a primeiríssima infância.

## 2. RESULTADOS E DISCUSSÕES

### 2.1. Sobre a formação leitora das colaboradoras da pesquisa

Quando questionadas sobre se gostam de ler livros de literatura ou textos literários e a explicação para o fato de gostarem ou não gostarem de lê-los, todas as participantes da pesquisa afirmaram que gostam muito de ler. A explicação, dada pelas participantes, para o motivo de gostar de ler textos literários está muito relacionada com suas experiências pessoais, familiares e escolares, principalmente na infância. Conforme relato de M.O.F.M., “minha mãe sempre gostou muito de ler e sempre tivemos acesso a vários tipos de livros. Quando jovem, lia muitos livros da série *Vagalume* e histórias em quadrinhos”.

A participante M.D.O.A. relata que passa essa experiência positiva da leitura para seus filhos e alunos “leio a medida do possível para meu filho pequeno e lia para o meu primogênito. Além de ler para meus alunos, pois sei que é importante.” P.P.F.N. relata que “foi no cantinho de leitura, muito simples, na sala de aula da Educação Infantil e Ensino Fundamental 01 que eu fui apresentada a leitura literária. Acabava a minha tarefa e logo pedia a professora permissão para escolher um livro.” L.M.R.L. completa “me fazem reportar à infância quando ouvia contos, histórias, fábulas. Poder ler é voltar no tempo e satisfazer a saudade do tempo de criança.”

Não é por acaso que as experiências literárias da maioria das colaboradoras da pesquisa tenham início na infância. O universo infantil está muito relacionado com a imaginação, Arena (2010), ao relacionar as considerações de Vygotsky com a literatura, infere que:

A imaginação transcende a própria criação literária porque move o próprio desenvolvimento da cultura humana em todas as áreas. Dessa forma, imaginar é inventar, criar, romper com o já construído para encontrar o ainda desconhecido. Imaginar, portanto, não faz apenas parte do mundo infantil, mas é uma faculdade do homem, social e historicamente desenvolvida, necessária para a própria e permanente formação do ponto de vista filogenético. (ARENA, 2010, p.30)

Dessa forma, imaginar faz parte do histórico da evolução humana. Ouvir, ler ou contar histórias fazem parte da constituição cultural de civilizações. A criança, no âmbito familiar e escolar, entra em contato com uma diversidade de narrativas orais e/ou escritas que estimulam o imaginário e a percepção de realidades alternativas. Essas experiências são essenciais no processo de humanização dos sujeitos. Nesse sentido, a interlocução entre leitura literária e educação potencializam a formação abrangente do ser humano visando o desenvolvimento cognitivo e socioemocional. Piaget (1990, p. 23) afirma que “quanto mais a criança viu e ouviu, tanto mais deseja ver e ouvir. Quanto maior for o enriquecimento perceptivo, afetivo, social e comunicativo, tanto maior será também o desenvolvimento da sua inteligência.”

Nessa perspectiva, quando se analisa as respostas das colaboradoras, percebe-se que o gosto pela leitura só foi possível, porque foi apresentado e incentivado por um mediador, seja na família ou na escola. Um leitor mais experiente que criou estratégias para engajar o jovem leitor em uma jornada literária, na qual uma nova possibilidade de mundo e de vida são reveladas, segundo a participante L.C.R.S. a leitura literária “nos leva para outros lugares ou aventuras”.

Segundo Arena (2003, p.56), “a literatura deve fazer parte da vida da criança também na escola da pequena infância, de forma provocada, intencional, em que as situações de contato com a literatura sejam criadoras de novas necessidades de ler, de conhecer, de expressão [...]” Para tal, é necessário muito planejamento por parte do professor e acompanhamento e suporte do pedagogo para

auxiliar o sucesso desse trabalho em sala de aula. Dessa forma, o pedagogo passa ser o elemento intermediário que, de acordo com Vygotsky (1995), atua no processo de intervenção nessa relação do trabalho do professor e o aluno.

Na sequência, as colaboradoras responderam com que frequência leem livros de literatura ou textos literários. A maioria das participantes relataram que as leituras são mais voltadas para sanar necessidades acadêmicas ou profissionais, que há pouco tempo para leituras literárias por opção pessoal devido às demandas da profissão. Sobre indicar livros ou textos literários para professores, colegas e amigos, as indicações são de leituras mais antigas, obras que foram utilizadas em suas vidas com algum propósito acadêmico ou profissional. Conforme relato de M.D.O.A. “o último que eu li novamente, na verdade, já havia lido há alguns anos, foi o Pequeno Príncipe, pois usei alguns trechos na minha dissertação de mestrado. Indicaria, pois é uma leitura que faz o adulto se pensar como criança. Nesse mundo, temos tantas preocupações que às vezes nos tornamos endurecidos emocionalmente.”

A queixa sobre falta de tempo devido às demandas profissionais ratifica a pesquisa de Placco e Souza (2012), mencionada no Capítulo 02 desta pesquisa, visto que as autoras observaram o mesmo relato em relação ao trabalho do pedagogo, uma vez que esse profissional, na escola, além das atribuições de gestão e administração, é reconhecido pela comunidade escolar pela participação nas tomadas de decisões, pela responsabilidade com a gestão pedagógica e organizacional da escola. Placco e Souza (2012) relatam que o excesso de responsabilidades em vários campos de atuação é motivo de muita angústia para muitos pedagogos, visto que a ausência de tempo os impede de se dedicarem, como gostariam, à gestão pedagógica, principalmente, a parte de formação de professores.

Portanto, o pedagogo está inserido em um âmbito pedagógico e social singular, gerindo professores, alunos e comunidade singulares no intuito de possibilitar a excelência do ensino-aprendizagem. Um desafio que exige do ocupante deste cargo a competência para desempenhar “a função articuladora dos processos educativos, além de ser chamado a realizar também uma função formadora dos

professores, frequentemente despreparados para o trabalho coletivo e o próprio trabalho pedagógico com os alunos.” (PLACCO, ALMEIDA, SOUZA, p. 11, 2015)

Quando questionadas sobre qual era a concepção de quais são os critérios que indicam que uma obra e/ou texto são literários, as colaboradoras acreditam que são obras que apresentam características específicas, a colaboradora L.M.R.L. relata que “os textos literários possuem função estética, destinam-se ao entretenimento, ao belo, à arte, à ficção. Proporcionam uma leitura por deleite, sem intencionalidade pedagógica. Ao contrário dos não literários que têm uma função utilitária, pois servem para informar, convencer, explicar, ordenar.”

A colaboradora P.P.F.N. completa que “o texto literário não tem compromisso com o real, ele é subjetivo, é ficcional, não tem função utilitária, porém possui um grande poder humanizador, visto que é agente provocador de reflexões sobre questões humanas. O texto é literário, quando faz o leitor pensar e sentir ao mesmo tempo.” Nesse sentido, o texto literário aborda e discute ideias, defende pontos de vista e novas perspectivas do real por meio da figuração, ou seja, pela representação concreta de acontecimentos, personagens e ações. Nicolini (2017) postula que:

A linguagem literária é plurissignificativa, subjetiva e polifônica, por isso é mais aberta à participação do leitor. Sendo assim, o texto literário é palco para a transgressão, o estranhamento e a liberdade. É transgressão, uma vez que não se limita à lógica pertencente aos textos jornalísticos e científicos; é estranhamento, porque obriga o leitor a romper com o senso comum da linguagem cotidiana e com o cotidiano propriamente; é liberdade uma vez que sua compreensão é aberta à experiência do leitor (NICOLINI, p.22, 2017).

Sendo assim, as colaboradoras da pesquisa têm consciência de que o texto literário apresenta características e função social muito específicas. Na sequência do relato, as colaboradoras afirmam que são boas leitoras. Algumas colaboradoras associam a imagem do bom leitor com a ideia de hábito de ler e gosto pela leitura. A colaboradora M.O.F.M. acredita “que é trazer o hábito da leitura desde

a infância e não deixar que ele se perca com o tempo. Ter prazer na leitura e amar o contato com os livros, principalmente os físicos.” L.M.R.L. acredita que “o bom leitor é aquele que gosta muito de ler, entende o que lê, tem responsabilidade com o que está lendo (a Bíblia, por exemplo), quando inicia uma leitura vai até o final e desenvolve uma atitude de vida que envolve a leitura.”

Abordando outro ponto de vista, a colaboradora P.P.F.N. enfatiza que o bom leitor é aquele que compreende o dito e o não dito, que é capaz de levantar hipóteses e repensar a própria realidade. Ela acredita que possui essas habilidades, mas essas competências leitoras foram trabalhadas ao longo de sua vida acadêmica e profissional. A participante L.C.R.S. postula que “a partir do momento que leio e entendo, esse entendimento não irá mais embora e sim ficará na mente até que eu precise ou queira trazê-lo para realidade presente.”

No geral, as colaboradoras compreendem a importância social e cultural de ser um bom leitor, uma vez que associam leitura a conhecimento e a reflexão. Para Cosson (2007), o ato de ler é uma atividade social em que o leitor é tão importante quanto o texto. O autor compreende a leitura como o resultado de uma interação dialética entre o autor e o leitor mediado pelo texto. Dessa maneira, o acompanhamento eficiente do pedagogo pode ser decisivo no auxílio de identificar e ajudar a solucionar falhas de aprendizagem de leitura quando este, assim como o professor, é um leitor competente.

## **2.2. O papel das colaboradoras como agentes mobilizadoras de leitura literária na sala de aula**

As colaboradoras dessa pesquisa, conforme avaliado nos relatos de experiência, acreditam que incentivar e dar suporte aos seus professores para que eles possam trabalhar com a leitura literária com os alunos seja uma ação pedagógica importante. A colaboradora M.O.F.M. considera “que a leitura é praticada através do hábito de ler, acredito ser importante incentivar e dar suporte aos meus professores para que eles possam trabalhar com a leitura literária com os alunos. Se o

professor espera que o aluno desenvolva o hábito de ler cada vez mais frequente e com mais qualidade, ele precisa promover e incentivar seu contato com os livros desde a educação infantil. Mesmo com o surgimento de tantas novidades tecnológicas a cada dia, os livros continuam sendo uma ferramenta essencial para o processo de aprendizagem e a formação de bons alunos.”

Sobre os encontros de orientação dos professores da Educação Infantil, a pedagoga M.D.O.A. relata que fala aos professores que a leitura em sala de aula é muito importante, pois a criança precisa desses momentos de leitura. Conforme a colaboradora “na pré-escola, desenvolver a escuta ativa é de suma importância para o desenvolvimento da criança. Quando me refiro a escuta ativa aqui, quero dizer que a mediadora que você lê para a criança e depois conversa sobre o que foi lido, você dá voz, considera, percebe, observa e favorece a autonomia e todos eles fazem parte de uma mesma preocupação, a de reconhecer a criança como indivíduo pleno, ou seja, a criança é um sujeito de direitos.”

Os relatos das pedagogas neste tópico comungam com os pressupostos desta pesquisa que defende que o pedagogo deve oportunizar momentos em que os docentes pensem em ações e estratégias didáticas que tornem a leitura significativa para os estudantes, da mesma forma, o pedagogo deve colaborar com ideias e suporte para que o trabalho do professor com a leitura seja bem-sucedido.

Nesse ponto de vista, L.C.R.D. destaca que “a literatura possibilita que a criança fortaleça sua identidade social, desenvolva atitudes e práticas socialmente honestas e solidárias, ampliem seus conhecimentos sobre a sociedade e a natureza; sintam-se motivadas para interagir, defenda seus direitos e cumprimento dos deveres sociais.”

Seguindo a mesma concepção, a colaboradora L.M.R.L. está certa de que a leitura auxilia a formação humana e é um elemento que medeia a experiência de quem escreve e o olhar, a formação e a atitude daquele que lê, daquele que recebe. “É imprescindível incentivar e dar suporte ao professor para o trabalho com a leitura literária, pois essa dimensão é um direito do ser humano, na sua formação crítica, reflexiva, inovadora, criativa e de conhecimento.”

Dessa forma, a presente pesquisa acredita no propósito de que a formação docente continuada e a promoção de oficinas de estratégias de leitura podem fazer a diferença, e que o pedagogo é um agente importante nesse processo transformador. Se há o desejo de formar jovens leitores proficientes, primeiramente, deve-se desenvolver essa habilidade nos professores. No entanto, é preciso também pensar na capacitação do formador: o pedagogo. Na introdução, cita-se a pesquisa de Placco, Almeida, Souza (2015), na qual as autoras concluíram que, apesar de toda diversidade de realidades encontradas em escolas em diferentes regiões do país, o trabalho do pedagogo brasileiro caracteriza-se em três dimensões básicas: articular, formar e transformar.

No entanto, nos relatos de experiência, a maioria das pedagogas colaboradoras admitiram que, nas reuniões e planejamentos com os seus professores, raramente utilizam e/ou indicam livros de literatura e/ou textos literários. Porém ressaltam a consciência sobre a importância da leitura em sala de aula, conforme relato de M.O.F.M. “sempre que estou em contato com o professor, incentivo ao uso de leituras na sala de aula, seja através de projetos, sequências didáticas ou simplesmente leitura deleite”. Nota-se que há um incentivo genérico, sem a apresentação de sugestões concretas ou a participação no planejamento das ações.

Em contrapartida, L.M.R.L. afirma que orienta e planeja com os seus professores e acompanha a execução de sequências didáticas utilizando o livro como recurso de ensino para as aulas interdisciplinares. “Através dessas sequências didáticas a partir dos livros literários são trabalhadas temáticas como: Meio ambiente, Alimentação Saudável, Consumo e Finanças, Diversidade e Pluralidade Cultural. Fazer uso das estratégias de leitura como: leitura por antecipação, por checagem e inferência ajudam os alunos a lerem, informarem-se e conhecer o mundo, a vida as condições sociais para do conhecimento se apropriar e sustentar posições, atitudes e mudanças no que considerarem necessário.”

Dessa forma, observa-se que nem sempre são apresentadas, pelas pedagogas colaboradoras, propostas metodologias e estratégias de leitura que possam ser trabalhadas em sala de aula, nem são discutidos os contextos em que tais livros e/

ou textos podem ser utilizados. Constatações importantes para esta pesquisa, visto que a referida postula que a contribuição do pedagogo escolar como mobilizador na formação de professores apreciadores e mediadores de leitura literária pode resultar positivamente no processo de formação de jovens leitores proficientes.

As colaboradoras responderam sobre os critérios que utilizam para escolher os livros de literatura ou textos literários para indicar aos seus professores como proposta de trabalho em sala de aula. Parte das colaboradoras relataram que as indicações não seguem critérios específicos, isto é, de quem conhece a obra ou material indicado. Geralmente, são indicadas as obras que compõe o acervo já existente na unidade de ensino. As obras são mencionadas de maneira geral, como o material do PNAIC, TRILHAS ou até mesmo do FNDE que são enviadas pelo Governo Federal para as escolas, conforme relato da pedagoga M.D.O.A. “não indico livros, sempre falo que a leitura deve fazer sentido para criança. A escolha fica a critério do professor.”

Já a pedagoga L.M.R.L. afirmou que escolhe o livro pela temática ou assunto, procurando dialogar com o professor buscando uma possível contextualização:” A escolha depende do propósito da leitura: se é para deleite, são sugeridos livros que emocionam, que trabalham o sentimento. Se é para informar, a busca é pelo assunto em pauta, se é com intencionalidade de ensino, intencionalidade pedagógica é sugerido escolha que oportunize o aluno a aprender e ampliar seu conhecimento sobre o assunto.

Da mesma forma, a pedagoga L.C.R.S. indica livros que possibilitem que a criança reflita sobre o funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética, “desenvolvendo a autonomia de ler e escrever, e que vivencie atividades significativas de leitura e escrita de textos.” Dessa maneira, as práticas das pedagogas L.M.R.L. e L.C.R.S. vão ao encontro do que postula Aliende (2005), “a aprendizagem do código dentro de contextos significativos para a criança é de grande importância.” (p.13).

Nesse processo de planejamento para o desenvolvimento de habilidades de leitura, cabe ao pedagogo a função de mobilizador na formação de professores

apreciadores e mediadores de leitura, mostrando o quanto a atuação desse profissional é primordial para a promoção da qualidade do ensino. Contudo, conforme a maioria dos relatos, falta ao pedagogo uma organização e tempo para sugerir, planejar e acompanhar os professores na elaboração de aulas de leitura literária.

Dessa maneira, com a Oficina de Mediadores de Leitura Literária e o Guia Didático, produtos finais desta pesquisa, espera-se que seja denotada a importância da atuação do pedagogo escolar no sentido de subsidiar a prática do professor em sala de aula no que diz respeito ao ensino da leitura. A efetiva atuação desse profissional em articulação com os docentes, espera-se que crie as condições necessárias para que se possa conquistar objetivos, tais como a prática docente criativa, ativa e interventiva que promove um leitor competente.

A proposta de uma Oficina de Mediadores de Leitura Literária oferecida aos pedagogos e um Guia Didático, comungam com a definição de formação continuada em serviço postulada por Benachio e Placco (2012), apresentada no Capítulo 02 desta pesquisa, em que compreende “toda atividade oferecida pela escola com o objetivo de preparar o professor para novas tarefas ou melhorar seu desempenho em suas ações educativas” como formação continuada.

### **2.3. Avaliação sobre a qualidade da leitura realizada pelos alunos**

Quando questionadas sobre como avaliam a qualidade da leitura feita pelos alunos dos livros e textos literários trabalhados pelos professores em sala de aula, as pedagogas colaboradoras foram unânimes ao demonstrarem insatisfação em relação à baixa proficiência em leitura dos alunos do município de Presidente Kennedy. Segundo avaliação de M.O.F.M., “a leitura tem entrado pouco na sala de aula. Sendo assim, se não há prática não há boa qualidade.”

A pedagoga L.M.R.L. completa que avalia a qualidade da leitura como insuficiente e “se a maioria de nós, pedagogos e professores, tivéssemos o hábito da leitura, poderíamos ser bons influenciadores da prática da leitura. Acredito que os alunos leem pouco porque no discurso os professores valorizam a leitura, po-

rém na prática os alunos leem poucos livros. A maioria se ocupa com a internet, vale dizer que precisamos investir em e-books e oportunizar e intensificar mais o trabalho de leitura pelo meio virtual. “

Os relatos sobre a qualidade da leitura realizada pelos alunos alinham-se aos resultados das avaliações externas. Conforme exposto no Capítulo 02 desta pesquisa, os dados da avaliação do Saeb, de 1995 a 2019, em mais de duas décadas, as médias nacionais em proficiência em Língua Portuguesa do 5º ano do EF 1 não ultrapassaram 215 pontos. Ao se avaliar o resultado do Saeb 2019 dos alunos do 5º ano de Presidente Kennedy-ES, cenário desta pesquisa, percebe-se que a situação não é diferente do resto do país. Segundo resultados publicados no site do Inep, os alunos do 5º ano do município, área urbana e rural, atingiram a média em proficiência em leitura de 199,73, portanto estão no nível 3, logo, no nível abaixo do básico em proficiência em leitura. O Ideb do município de Presidente Kennedy é um dos índices de desenvolvimento mais baixos do país, conforme informações colhidas no site do Inep e apresentadas nesta pesquisa.

## **2.4. Sugestões para a melhora do trabalho do pedagogo na formação de professores apreciadores e mediadores de leitura literária**

Foi perguntado às colaboradoras sobre o que poderia melhorar o seu trabalho como mobilizador na formação de professores apreciadores e mediadores de leitura literária na escola, a maior parte acredita que precisa acompanhar mais o professor, dando suporte e motivando sempre o docente para que eles compreendam realmente a importância de trabalhar e desenvolver nos alunos o hábito de ler. Para que o trabalho do professor com leitura literária tenha êxito, a pedagoga M.O.F.M. acredita que “é necessário (ao professor) planejar suas aulas com metodologias diferenciadas como rodas de leitura, debates e outras iniciativas que estimulam a reflexão e a discussão de temas diferenciados. O acervo do PNAIC é ótimo para trazer temas da realidade que estejam relacionados ao livro escolhido.”

Na maioria dos relatos, as colaboradoras reconhecem seu papel como mobilizadoras na formação de professores apreciadores e mediadores de leitura, mostrando o quanto a sua atuação é primordial para a promoção da qualidade do ensino. Também reconhecem a importância de participarem ativamente no processo do planejamento escolar no intuito de desenvolver habilidades de leitura nos alunos. No entanto, conforme relatos, as colaboradoras estão conscientes de suas fragilidades, principalmente o desconhecimento ou a falta de tempo e organização para gerenciar dinâmicas e saberes que acontecem nas salas de aulas, pontuando questões que precisam ser revistas ou aprofundadas, auxiliando na articulação entre o planejamento, as estratégias de leitura e os conhecimentos prévios dos alunos. Portanto, essa contribuição com sugestões enriquecedoras para o trabalho dos docentes não está acontecendo de forma efetiva. Uma vez que o “trabalho pedagógico consiste em apoderar-se dos objetivos da aprendizagem, examiná-los, analisá-los, interrogá-los, escrutá-los em todos os sentidos” (MEIRIEU, 2002, p. 83).

Nessa perspectiva, as colaboradoras L.M.R.L. e P.P.F.N. admitem que precisam organizar melhor o seu tempo para poderem se capacitar, ter tempo para ler e estudar para melhorarem a qualidade de seu trabalho. Para “falar da importância da leitura e orientar o trabalho do professor com práticas diárias/frequentes de leitura em sala de aula. Porque como o próprio nome diz, hábito de leitura, sugere práticas sistematizadas de leitura. Não tem como o pedagogo testemunhar a importância da leitura se não é leitor, tampouco o professor ensinar a ler e a importância da leitura se não gosta de ler ou se não a pratica. É uma tessitura em rede. “Veiga (2009, p.68) afirma que nesse “viés” o pedagogo precisa construir e dominar sólidos saberes “disciplinares e curriculares da formação pedagógica, da experiência profissional e da cultura e do mundo vivido”. É na evidência do trabalho do pedagogo como agente mobilizador da educação escolar que se sustenta e se afirma a base pedagógica na relação entre teoria e prática, e assim, pode-se acreditar na dimensão social e política da escola.

As pedagogas colaboradoras desta pesquisa, também ressaltaram que um espaço adequado e um acervo diversificado de obras literárias, em cada escola, facilitaria o trabalho do pedagogo e do professor. A colaboradora M.D.O.A. declara que o acesso a obras literárias pela internet não garante que o trabalho com leitura literária aconteça nas escolas, visto que a maioria das escolas e alunos do município de Presidente Kennedy não tem acesso à tecnologia e/ou à rede de internet. Dessa forma, “um espaço com um acervo amplo de livros nos facilitaria bastante esse trabalho de mobilizar/incentivar o trabalho de nossos professores com leitura literária, pois não há uma biblioteca em cada escola.

## **2.5. Compartilhando experiências exitosas com o trabalho com leitura literária**

Ao final do relato de experiência, as colaboradoras compartilharam uma experiência exitosa com o trabalho com leitura literária que foi acompanhado por elas e foi perguntado qual teria sido a contribuição da pedagoga colaboradora nesse processo. A maioria relatou experiências de trabalhos elaborados por programas federais nos quais coordenavam um planejamento enviado pelo programa ou como professora participante do curso:

“Quando acompanhei o trabalho dos professores no programa do PNAIC, PAES e TRILHAS. Todos eles incentivaram a leitura de forma prazerosa sem perder o foco, apresentando inúmeras sugestões de livros literários onde era orientado a trabalhar com sequências didáticas. O material do TRILHAS vinha até os cadernos com atividades prontas para cada tipo textual.’ (Relato de M.O.F.M.)

“Em 2019, participei de um curso onde deveria gravar um vídeo fazendo a leitura de uma obra literária para meus alunos e os mesmos deveriam fazer a inferência após a minha leitura. Foi um momento muito desafiador, pois criança não para quieta, no entanto, quando é um hábito para a turma a leitura diária, tudo flui melhor, daí a

importância de ler em sala de aula. Foi uma obra de Ruth Rocha -Quem têm medo do ridículo? Foram momentos inesquecíveis e gratificantes, acompanhei o crescimento e amadurecimento da minha turma.” (Relato de M.D.O.A.)

A colaboradora L.M.R.L. relatou a experiência de um encontro de professores do qual ela elaborou um momento de sensibilização dos professores utilizando a leitura literária:

“Uma das experiências marcantes foi num encontro de professores, em 2019, onde fiz uma leitura em voz alta do livro *O lenço Branco*, de Viorel Boldis. Preparei a sala com uns tecidos brancos na porta de entrada da sala. O pessoal ia entrando e não entendiam aqueles panos pendurados. Fiz os cumprimentos iniciais e iniciei a leitura. No início, a escuta era normal, chegando ao meio da leitura, eu observava uma escuta interessada, ansiosa para ouvir mais. O livro conta uma história encantadora onde o narrador relata suas memórias da infância e da sua vida na roça deixada para trás e expõe a angústia e a alegria do retorno às raízes. Uma das marcas narradas quando o personagem fugia de casa por temor do pai, por conta das suas travessuras, sua mãe colocava na janela um lenço branco, para mostrar que estava tudo mais calmo. O relato conta que o personagem migra deixando para trás história, cultura e afetos. Depois de um tempo escreve para os pais querendo voltar e solicita se houvesse perdão por sua saída, deixassem um lenço branco na janela da casa. O desfecho só lendo para saber. (Relato de L.M.R.L.)

A colaboradora P.P.F.N. disse que trabalha há doze anos como professora de Língua Portuguesa e que nesse tempo desenvolveu muitos projetos autorais de leitura literária, muitos deles foram reconhecidos em prêmios nacionais, como o *Literatura e Cinema em Sala de aula*, finalista no Prêmio Educador Nota 10, em 2016 e o projeto literário *Elementar, meu caro leitor!* finalista no Prêmio Professor

Transformador, em 2020. Trabalhos sistematizados com leitura literária no intuito de formar leitores proficientes nos anos finais do Ensino Fundamental 02. No entanto, como membro da Equipe Pedagógica da SEME/PK, desde 2020, a colabora relata que ainda não teve oportunidade de acompanhar nenhum projeto exitoso de leitura literária. “A pandemia trouxe outras demandas educacionais e de gestão escolar, toda comunidade escolar teve que se adaptar a um novo mundo, um novo jeito de interagir e ensinar. Confesso que o trabalho com a leitura literária foi colocado em segundo plano, o município ainda tenta se adaptar ao sistema híbrido de ensino e a toda burocracia que as mudanças trouxeram (relato de P.P.F.N.)”

O objetivo geral desta pesquisa era compreender como a mobilização dos pedagogos escolares das séries iniciais em propor aos professores projetos, estratégias de leitura literária e acompanhá-los, pode contribuir para aprimorar a formação desses professores como apreciadores e mediadores de leitura literária na escola e desenvolver habilidades leitoras nos pequenos discentes. Porém, com base nos relatos das pedagogas colaboradoras, percebe-se que elas atendem a várias demandas de gestão administrativa e pedagógica e que, muitas vezes, a tarefa de dar suporte, orientação e planejar com os professores fica em segundo plano.

Com base na reflexão dos relatos das colaboradoras desta pesquisa, conforme a metodologia da pesquisa-ação, a contribuição das pedagogas corroborou para a construção da grade curricular da Oficina de Mediadores de Leitura Literária, no intuito de capacitar as formadoras selecionadas como pedagogas mobilizadoras na formação de professores apreciadores e mediadores de leitura literária na escola.

### **3. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A grande questão dessa pesquisa era pensar como transformar o pedagogo escolar em agente mobilizador capaz de propor aos professores projetos, estratégias de leitura literária e acompanhá-los, para aprimorar a formação desses professores como apreciadores e mediadores de leitura literária na escola e desenvolver habilidades leitoras nos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Nesse sentido, tomando como base os pressupostos da pesquisa-ação, as pedagogas da SEME/PK foram convidadas para colaborarem com a pesquisa. Com os relatos de experiência, verificou-se que todas têm consciência da importância da Educação Literária para a formação integral do sujeito e que é também de responsabilidade do pedagogo mediar o trabalho de seus professores com obras literárias em sala de aula.

Contudo, ficou claro nos relatos, que mesmo sabendo da importância político-social de viabilizar o trabalho do professor com leitura literária em sala de aula, as demandas com a gestão administrativa e a gestão de pessoas, muitas vezes, torna o trabalho com a gestão pedagógica insatisfatório. Para o pedagogo escolar ser o articulador das metodologias e práticas pedagógicas desenvolvidas pelo corpo docente, ele precisa estar inserido nessas ações, planejamentos e, até mesmo na estruturação de ações, que permitam contribuir com metodologias inovadoras no âmbito da sala de aula.

A pesquisa pensou na estratégia de capacitar o pedagogo como formador que esteja permanentemente inserido no processo de formação de professores mediadores de leitura em sala de aula por meio das estratégias de leitura. Pensou-se que essa intervenção contribuiria para ampliar a assertividade dos processos desenvolvidos para dar segurança aos docentes.

## REFERÊNCIAS

ALIENDE, Felipe. (org.). **A leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

ARENA, Dagoberto Buim. **A literatura infantil como produção cultural e como instrumento de iniciação da criança no mundo da cultura escrita**. In: SOUZA, Renata Junqueira (etall.) *Ler e Compreender: estratégias de leitura*. Campinas, SP: Mercado de letras, 2010.

BENACHIO, Marly das Neves; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. **Desafios para a prática da formação continuada em serviço**. IN: PLACO, Vera Maria

Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de, organizadoras. O Coordenador pedagógico: provocações e possibilidades de atuação. São Paulo: Edições Louola.2012.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática.** São Paulo: Contexto, 2007.

MEIRIEU, Philippe. **A Pedagogia entre o Dizer e o Fazer.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

MOURA, Anaisa Alves De; MARTINS, Evaneide Dourado. **A mediação da leitura: o projeto à sala de aula.** In: BORTONI-RICARDO, S. M. et al. (Org.). Leitura e mediação pedagógica. São Paulo: Parábola, 2012.

PIAGET, Jean. **A Formação do Símbolo na criança.** Editora: Livros técnicos e Científicos. (1990)

PIMENTA, Selma Garrido. **Pesquisa-ação crítico - colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v.3, n 3, p. 521-539, set./dez. 2005.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de . **O trabalho do coordenador pedagógico na visão de professores e diretores: contribuições à compreensão de sua identidade profissional.** IN: PLACO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de, organizadoras. O Coordenador pedagógico: provocações e possibilidades de atuação. São Paulo: Edições Louola.2012.

NICOLINI, Patrícia Peres Ferreira. **Diálogo entre a linguagem literária e a linguagem audiovisual na constituição de estratégia de leitura significativa para a formação do aluno-leitor dos anos finais do ensino fundamental II/ Patrícia Peres Ferreira Nicolini.** \_ Campos dos Goytacazes, RJ: Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, 2017. 122p.

TRIPP, David. **Pesquisa - ação: uma introdução metodológica.** Revista Educação e pesquisa, São Paulo, v.31, n.3, p.443-466, set/dez.2005.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Aventura de formar professores**. Campinas: Papyrus, 2009.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

# O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: POSSIBILIDADES E CONTRIBUIÇÕES

*Andrea dos Santos Freire Duarte*  
*Nilda da Silva Pereira*

---

## 1. INTRODUÇÃO

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e tem como objetivo o desenvolvimento integral da criança de 0 a 6 anos, contemplando-a em todos seus aspectos cognitivos, físico, psicológico e social, conforme as Diretrizes Nacionais da Educação Básica (BRASIL 2013), documento nacional que garante o cuidado e o educar, mediante uma atenção mais intensa durante as atividades pedagógicas.

A etapa da Educação Infantil é dividida em creche e a pré-escola, segundo as Diretrizes Nacionais da Educação Básica 2013, que entende que é sujeito histórico e de direitos, que se desenvolve nas interações com outras crianças e adultos, adquirindo conhecimentos através das experiências do cotidiano. Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL 2017), assegura através dos direitos de aprendizagem, por intermédios das interações e do brincar, condições para que as crianças aprendam e construam significados de si, dos outros e do mundo, pois este documento deixa clara a promoção do desenvolvimento infantil com planejamento, organização e mediação por parte do professor.

## 2. COMPREENDENDO O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E SEU DESENVOLVIMENTO

O processo de alfabetização é deveras complexo por envolver uma síntese de conteúdos interdisciplinares, ensinados por etapas. O ato de aprender a ler conduz os indivíduos ao mundo dos símbolos codificados e, ao longo da história,

nós temos a documentação e a propagação da construção de diferentes métodos que promoveram e promovem o acesso de indivíduos ao universo da alfabetização e do letramento, da escrita, da leitura, interpretação de textos e produção de sentidos. Segundo Soares (2014)

Alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado. (SOARES, 2014, p. 47)

O letramento é a capacidade de uma pessoa de fazer uso dos símbolos escritos para produzir sentidos. Segundo Soares (2014)

Letramento designa, por fim, não somente o estado ou condição daqueles que adquiriram as competências do ler e do escrever, mas, sobretudo, as condições daqueles que dessas competências se utilizam de fato, em práticas de leitura e de escrita, participando de eventos e relações sociais organizados em maior ou menor grau com base nessa tecnologia de informação. (p. 120)

No sentido do que foi apontado pelas autoras, trazendo as devidas distinções entre alfabetização e letramento, partimos aqui da premissa de que é importante que a criança alfabetizada também seja letrada. Um dos maiores problemas que temos hoje em nosso país, além do analfabetismo propriamente, é o analfabetismo funcional. Conforme os dados da plataforma Todos pela educação<sup>1</sup>, pela quarta vez consecutiva em 2018 o Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (Inaf) mostrou que cerca de 30% dos brasileiros entre 15 e 64 anos são analfabetos funcionais. Tendo em vista que esse é um alto índice, é preciso compreender quais são as nossas diretrizes para a alfabetização

---

<sup>1</sup> <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/inaf-3-em-cada-10-brasileiros-nao-conseguiriam-entender-este-texto/> (acesso em 26 de julho de 2021)

e letramento e o que está sendo feito para corrigir o Inaf ainda na Educação Infantil. Neste estudo, focalizaremos a faixa etária de 4 a 6 anos e os primeiros contatos com o mundo das letras.

### **3. FERRERO E TEBEROSKI E A ALFABETIZAÇÃO**

Ferrero;Teberosky (1985) argumentam que ao entrar em contato com os sistemas de escrita, “a criança, através de processos mentais, praticamente reinventa esses sistemas, realizando um trabalho concomitante de compreensão da construção e de suas regras de produção/decodificação”.

São contribuições que norteiam este trabalho por permitir compreender a forma como a criança constrói suas hipóteses sobre o sistema da escrita. Ferrero;Teberosky (1985) discutem a apropriação da escrita alfabética na Educação Infantil como forma de ampliar o repertório de experiências das crianças, destacando a importância do gosto pela leitura através da literatura infantil, em conformidade com Base Nacional Comum Curricular (BRASIL 2017), que diz que a criança começa a se familiarizar com uma diversidade de textos ao observar o que circula no seu ambiente familiar.

Gadotti (2005) aborda sobre a importância do letramento, que trás ao conceito de alfabetização um significado com maior abrangência, onde não só aprender a ler e escrever é suficiente, mas o sobre o uso que se faz da leitura e escrita. Com relação à alfabetização, o autor diz que tem um significado mais abrangente do que apenas dominar o código escrito, mas de ter a leitura de mundo, onde para Gadotti (2005), inclui o termo letramento que conceitua com uma forma de opor ao tradicionalismo na educação, que se referem às “práticas sociais que envolvem a leitura e escrita”.

O autor aborda esses conhecimentos baseado no filósofo Paulo Freire, (1991), que “defendia a ideia de que a leitura de mundo precede à leitura da palavra, fundamentando-se na antropologia: o ser humano, muito antes de inventar códigos linguísticos, já lia o seu mundo”. (Gadotti 2005, apud Paulo Freire, 1991).

Paulo Freire aborda sobre o pensamento de educação bancária, onde essa concepção se refere ao ato de depositar e transmitir conhecimentos e valores, ao contrário que a pesquisa traz, onde o professor é o mediador dos conhecimentos e pode proporcionar o desenvolvimento dos estudantes. O autor aborda que a escola é um espaço transformador, onde a educação deve ser libertadora, pois o educador pode auxiliar o ensino através do diálogo. Para Freire, “os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo. Mediatizados pelos objetos cognoscíveis que, na prática “bancária”, são possuídos pelo educador que os descreve ou os deposita nos educandos passivos”. (FREIRE 1987, p. 68)

Os documentos nacionais deixam claro que é preciso o educador aprender a utilizar as formas de apreensão de vários conhecimentos, entre eles a linguagem oral e escrita, pois o professor, dentro do processo de ensino-aprendizagem, é agente facilitador e promotor de mudanças, dentre as quais se destaca a aquisição da linguagem escrita.

Desde cedo, a criança manifesta curiosidade com relação à cultura escrita: ao ouvir e acompanhar a leitura de textos, ao observar os muitos textos que circulam no contexto familiar, comunitário e escolar, ela vai construindo sua concepção de língua escrita, reconhecendo diferentes usos sociais da escrita, dos gêneros, suportes e portadores. Na Educação Infantil, a imersão na cultura escrita deve partir do que as crianças conhecem e das curiosidades que deixam transparecer. As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo. (BRASIL 2017, p. 42)

Assim é importante levar em conta algumas considerações acerca das crianças e proporcionar a escuta e conversação, onde através da interação e do brincar, conforme mencionam as Diretrizes, é possível aprender, principalmente através da mediação do professor. Gonzalez (2004, p. 33), em um estudo sis-

temático com relação à linguagem escrita na Educação Infantil diz que “mesmo que a linguagem escrita se constitua num campo vasto de discussões e ressignificações no campo da educação em geral, é imprescindível identificar que papel tem assumido na educação infantil”.

Para compreender como a criança aprende a linguagem escrita, é necessário conhecer sua forma de desenvolvimento, que é abordado por Vygotsky (2007), que também abrange o ensino da leitura e escrita e diz o seguinte:

afirma-se que seria bom que se iniciasse o ensino de leitura, escrita e aritmética numa faixa etária específica. Só recentemente, entretanto, tem-se atentado para o fato de que não podemos limitar-nos meramente à determinação de níveis de desenvolvimento, se o que queremos é descobrir as relações reais entre o processo de desenvolvimento e a capacidade de aprendizado. (VYGOTSKY 2007, p. 25)

Para o autor, “a linguagem escrita é uma função linguística distinta, que difere da linguagem oral tanto pela sua estrutura como pela sua função”, e descreve esse processo de aprendizado com uma rica abordagem diante de seus estudos, que possibilita compreender a criança e sua relação com o mundo, assim como formas possíveis de estímulos para o aprendizado. Nesse sentido Magda Soares (2014) aborda os conceitos de alfabetizar e letrar onde diz que:

Alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado (SOARES, 2014, p. 47)

Soares (2014) instiga a pensar na alfabetização e letramento que permeiam as práticas pedagógicas e argumenta que não há necessidade de separação dos dois processos, sendo que podem e devem andar paralelamente.

A riqueza de se adentrar num universo tão pouco conhecido, nos amplia os horizontes e revela-nos o quanto, como profissionais da educação que muitos de nós somos, ainda temos a aprender nas diversas e inusitadas situações que os alunos podem nos proporcionar.

Por volta da década de 1980, no Brasil, foram publicados os resultados da pesquisa sobre o processo de aquisição da linguagem escrita pela criança, realizada pela pesquisadora argentina Emília Ferreiro e Ana Teberosky. Essa nova abordagem ficou conhecida como construtivista e se tornou a principal referência teórica no discurso da alfabetização. (MORTATTI, 2000).

Ferreiro (1987), ressalta que pensar na alfabetização como uma aquisição de código, sendo a escrita uma forma de transcrição da oralidade, compreende-se então que a aprendizagem é a aquisição de uma técnica. Dessa maneira, basta que o alfabetizando consiga decodificar os sinais gráficos, para que então seja considerado um leitor.

Para Emília Ferreiro e Ana Teberosky, a linguagem escrita deve ser entendida como um sistema de representação da linguagem, ao contrário daquele em que a linguagem escrita é tratada como a codificação de uma linguagem. Consequentemente, opõem-se ao conceito de letramento, entendido como o aprendizado de duas técnicas distintas (codificação e decodificação da linguagem escrita) em que o professor é o único informante autorizado. (CESCA, 2003).

Ferreiro (1987), relata que nenhuma criança chega à escola ignorando completamente a linguagem escrita. Eles não aprendem porque podem ver e ouvir sons, ou porque têm lápis e papel à sua disposição, mas porque trabalham cognitivamente com o que o ambiente oferece.

No momento em que Ferreiro e Teberosky investigam a respeito da lecto-escrita, demonstram de qual forma as crianças desenvolvem diversas hipóteses, lógicas e curiosas, comparando-se a escrita apresentadas pelas mesmas antes de estarem alfabetizadas. Eles vão de ideias muito primitivas baseadas na ignorância da relação entre fala e escrita a ideias surpreendentes sobre como seria essa relação (CESCA, 2003).

O nível 1 e 2, conhecidos como hipótese pré-silábica, determinam-se por algumas características próprias, como: quando a criança entende que a escrita representa o objeto que se refere; quando escreve 1 letra para cada palavra, ou quando escreve sem ter controle da quantidade de letras, quando só considera que sua escrita terminou ao chegar no limite do papel, quando não faz relação sobre a fala e a escrita, “[...] a criança não compreendeu a relação entre o registro gráfico e o aspecto sonoro da fala” (AZENHA, 1995, p. 62).

Nível 1 - escrita indiferenciada - a criança utiliza de garatujas e também grafismos, separados, tentando imitar a letra que está se baseando, “escrever é reproduzir os traços típicos da escrita que a criança identifica como a forma básica da mesma”. (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999, p. 193).

Nível 2 - diferenciação da escrita – para a criança “[...] para poder ler coisas diferentes (isto é, atribuir significados diferentes), deve haver uma diferença objetiva nas escritas”. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 202). a criança realiza tentativas de diferenciar os grafismos, onde, sua forma já se parece mais com as letras, exigindo uma quantidade mínima de letras (duas a quatro letras) e diversos caracteres. Podendo utilizar ou não as mesmas letras, mas de uma escrita para outra deve-se variar as letras, de maneira que uma escrita se distinga da outra, pode-se utilizar apenas letras que apareçam em seu nome, devido à familiaridade e as também as formas fixas (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999).

Nível 3 – hipótese silábica – sua característica determinante está na relação que a criança estabelece entre o contexto sonoro e o contexto gráfico da linguagem. Ferreiro e Teberosky (1999, p. 229) esclarecem que:

a mudança qualitativa consiste em que: a) se supera a etapa de uma correspondência global entre forma escrita e a expressão oral atribuída, para passar a uma correspondência entre partes do texto (cada letra) e partes da expressão oral (recorte silábico do nome), b) pela primeira vez a criança trabalha claramente com a hipótese de que a escrita representa partes sonoras da fala.

Nível 4 – passagem da hipótese silábica para alfabética –caminho percorrido entre a hipótese silábica e a alfabética.

Segundo Ferreiro e Teberosky (1999, p. 214),

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

Nível 5 – escrita alfabética – nesse nível a criança já ultrapassou praticamente todas as barreiras para compreender o sistema alfabético da escrita. No entanto, como adverte Ferreiro e Teberosky (1999), isto não significa, que a criança já tenha passado por todas as dificuldades existentes, pois poderá encontrar obstáculos na ortografia.

De acordo com Morais (2012, p. 64)

Ao atingir essa fase final do processo de apropriação da escrita alfabética, as crianças resolvem as questões o que e como da forma como fazemos nós, adultos bem alfabetizados e usuários do português: colocando, na maioria dos casos, uma letra para cada fonema que pronunciamos. Assim, como nós, as crianças o fazem, mesmo sem conseguir verbalizar/explicar essa maravilha que descobriram. Mas diferente de nós elas cometem erros.

Para que as crianças superem os problemas de ortografia, é importante entender que a escrita não representa completamente a transcrição fonética, e no processo de aprendizagem a criança também pode adotar outros conceitos. (SOARES, 2004).

Outro ponto importante a se observar é que a compreensão da escrita alfabética não garante que os alunos possam interpretar e produzir textos. Para que esse tipo de aprendizagem seja eficaz, os alunos devem estar familiarizados com a diversidade textual existente e conviver com os textos significativos para que possam compreender e usar os aspectos sociais da leitura e da escrita. Isso significa que a escrita não é apenas um objeto de pensamento, mas também uma ferramenta de pensamento. Portanto, é ideal para realizar a alfabetização em um ambiente de alfabetização, “ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se torne, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado” (SOARES, 2004, p. 47).

#### **4. PRIMEIROS CONTATOS COM AS LETRAS: APRESENTANDO A ESCRITA PARA AS CRIANÇAS**

Considerando a criança e a infância, sabemos que o ato de brincar e a brincadeira são premissas básicas para compreender esta etapa de vida. Inclusive para atuar como docente é necessário se aprofundar nas questões relativas ao lúdico e às brincadeiras, a fim de compreender a etapa infância e como melhor servir enquanto pessoa mediadora. Segundo Vygotsky (2007), a criança procura suprir seus desejos por meio do ato de brincar. É através do lúdico que a criança se permite o descobrir a si mesma e ao mundo. É também através dele que as crianças criam seus mundos imagéticos e que reproduzem no âmbito real e social. Lopes diz:

“Brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. O fato de a criança, desde muito cedo poder se comunicar por gestos, sons e mais tarde, representar determinado papel na brincadeira, faz com que ela desenvolva sua imaginação. Nas brincadeiras, as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação, da utilização e da experimentação de regras e papéis sociais”. (KLEIMAN (1998, p.110).

É no brincar que a criança constrói espaços de experimentação, de absorção, expressão e de transição entre o mundo interno e o externo. Portanto, o processo lúdico é fundamental no trabalho psicopedagógico. Considerando que a brincadeira e a aprendizagem através do lúdico são pilares para um bom desempenho da criança, o uso da ludicidade e de brincadeiras para conseguir transmitir os primeiros passos da escrita, do letramento, da compreensão textual torna-se necessário. Segundo Costa (2019) "O uso do lúdico em sala de aula visa a aquisição de oportunidades para que os alunos atuem como sujeitos na construção do próprio conhecimento, quer seja matemático, de raciocínio, de escrita e etc." (2019, p. 826). No entanto, segundo a autora

O brincar está perdendo espaço cada vez mais para a "alfabetização", mas um não exclui outro, é necessário compreender que o brincar facilita a alfabetização e utilizar o lúdico nas aulas não é perda de tempo, os profissionais da educação, precisam entender que a criança não é um adulto em miniatura. (COSTA, 2019, p. 826)

No mesmo sentido que afirma Silva (2017), observo, enquanto professora, que através do lúdico e dos jogos de alfabetização alcançamos um suporte no processo de ensino aprendizagem. Silva (2017) aponta que "ensinar os alunos a aprender brincando, aprender a ler a escrever, pois hoje a modalidade predominante na sociedade é a leitura e a escrita, através dela a criança se faz pessoa, cidadão construtor de seus pensamentos e opiniões." (2017, p. 12). A alfabetização e o letramento em união com a ludicidade podem acender na criança o gosto pela literatura, o despertar pela poesia. Além disso, indiscutivelmente auxilia na apreensão de conhecimentos de forma mais prazerosa e divertida. Quando está participando de algum jogo, uma brincadeira, uma atividade lúdica, a criança não se preocupa, não se sente pressionada. Ela apenas está no momento presente, absorvendo o conhecimento que está sendo transmitido, não só pela professora, mas por todos os colegas presentes. O momento, de espontaneidade e diversão, propicia a abertura para o aprendizado e para a partilha. Assim, a criança compartilha o que sabe e aprende o que outra criança sabe.

Como sustentado por Santos (2019), "Por meio da ludicidade, podemos devolver à criança a liberdade de brincar e de ser criativa. No brincar, a criança foge dos tributos da eficácia, do formal e arrisca-se na escolha de outros caminhos, como, por exemplo, permitir que o medo de errar seja substituído pelo prazer e pela alegria de criar." (2019, p. 806).

É importante entender que desde que a criança nasce e interage com o mundo ao seu redor, o processo de formação deste indivíduo já está ocorrendo. Na escola, nós trabalhamos com conteúdos fixados, mas a formação é um processo vital e contínuo. Moll (1996), por exemplo, destaca em seus discursos que a alfabetização e o letramento não iniciam apenas com a entrada da criança na escola, mas sim por meio das diferentes interações dela com o mundo externo que terá a sua influência nesse processo: Assim, afirma:

[...] a alfabetização é um processo que se inicia muito antes da entrada na escola, nas leituras que o sujeito faz do mundo que o rodeia, através das diferentes formas de interação que estabelece. Se a língua escrita constituísse "objeto" de uso social no seu contexto, os atos de leitura e escrita com os quais interage podem levá-lo à elaboração de estruturas de pensamento que lhe permitam compreendê-la e paulatinamente apropriar-se dela. Quando chega à escola, o sujeito vai estar em algum momento desse processo de compreensão. Assim, se vier de um ambiente social alfabetizado, já terá certamente pensado sobre este objeto de conhecimento. Contudo, se vier de um ambiente analfabeto, ignora-o e precisa fazer na escola o caminho que o outro vem fazendo desde o nascimento (MOLL, 1996, p. 70).

A BNCC — Base Nacional Comum Curricular<sup>2</sup> é o norteador das práticas educacionais no Brasil e traz a estrutura de como se deve proceder para a estruturação desta. No que se refere à Educação Infantil e pré-escola em relação à alfabetização e letramento, temos o seguinte:

---

<sup>2</sup> [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf) (acesso em 31 de julho de 2021)

Na Educação Infantil, as aprendizagens essenciais compreendem tanto comportamentos, habilidades e conhecimentos quanto vivências que promovem aprendizagem e desenvolvimento nos diversos campos de experiências, sempre tomando as interações e a brincadeira como eixos estruturantes. Essas aprendizagens, portanto, constituem-se como objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. (p. 32)

Aqui percebe-se que, para essa faixa etária, é necessário trabalhar o desenvolvimento, ensino e aprendizagem com interações, brincadeiras e o lúdico como base. No campo de experiências descrito "Escuta, fala, pensamento e imaginação", temos algumas indicações sobre as práticas de introdução à alfabetização e ao letramento que devem ser aplicadas de acordo com a faixa etária. Aqui destaco a parte que direciona os objetivos contidos na tabela referente à das crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)

(EI03EF01) Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão.

(EI03EF02) Inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmos.

(EI03EF03) Escolher e folhear livros, procurando orientar-se por temas e ilustrações e tentando identificar palavras conhecidas.

(EI03EF04) Recontar histórias ouvidas e planejar coletivamente roteiros de vídeos e de encenações, definindo os contextos, os personagens, a estrutura da história.

(EI03EF05) Recontar histórias ouvidas para produção de reconto escrito, tendo o professor como escriba.

(EI03EF06) Produzir suas próprias histórias orais e escritas (escrita espontânea), em situações com função social significativa.

(EI03EF07) Levantar hipóteses sobre gêneros textuais veiculados em

portadores conhecidos, recorrendo a estratégias de observação gráfica e/ou de leitura.

(EI03EF08) Selecionar livros e textos de gêneros conhecidos para a leitura de um adulto e/ou para sua própria leitura (partindo de seu repertório sobre esses textos, como a recuperação pela memória, pela leitura das ilustrações etc.).

(EI03EF09) Levantar hipóteses em relação à linguagem escrita, realizando registros de palavras e textos, por meio de escrita espontânea.

Tendo em vista este trecho extraído da BNCC, podemos perceber que a introdução ao mundo da literatura, dos símbolos-letas, das histórias orais e escritas, das hipóteses em relação à escritas, da confecção e interpretação de histórias através de desenhos, fotos e outras formas de expressão, etc., já configuram uma iniciação também ao letramento. Kleiman (1998) pontua que

A ideia não é ensinar as crianças a ler na Educação Infantil e sim apresentá-la à escrita para que quando elas forem alfabetizadas tudo isso já seja comum para elas e o processo de ensinar a ler e escrever se torne mais fácil, pois não é algo desconhecido para elas. É importante que o adulto (professor e/ou responsável) desde cedo ao contar uma história para as crianças ir mostrando as ilustrações e fazer perguntas durante a história para fixar e ajudar as crianças a entenderem o que estão ouvindo e depois da contagem da história perguntar às crianças sobre o quê é a história, o que as crianças entenderam e pedir para elas recontarem o que foi contado. (1998, p. 12)

Em um raciocínio similar ao de Kleiman (1998, p.14), Rojo (p.124, 1998) afirma que é no processo de faz de conta que a criança aprende a ler e a escrever. Quando a criança começa a ler uma história, um conto, um poema, ao ver os desenhos na folha, ela pode, naquele momento, ainda não saber decodificar e traduzir quais palavras estão escritas nas páginas. No entanto, ela compreende que

tem letras naquela história e que estas letras contam a história que ela está lendo. Ângela B. Kleiman (1998, p.181) afirma:

O letramento está também presente na oralidade, uma vez que, em sociedades tecnológicas como a nossa, o impacto da escrita é de largo alcance: uma atividade que envolve apenas a modalidade oral, como escutar notícias de rádio, é um evento de letramento, pois, o texto ouvido tem as marcas de planejamento e a lexicalização típicas da modalidade escrita.

No entendimento de Soares (2012, p. 39-40), “[...] um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado”. E acrescenta que “[...] alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita [...]” (p. 39-40).

Portanto, segundo as etapas analisadas na BNCC, podemos afirmar que o processo de letramento começa antes da alfabetização, entendendo esta última como um processo de codificação e decodificação de símbolos comuns ao português. Quando uma criança consegue interpretar e criar roteiros, poemas, histórias, levantar hipóteses, transmitir, ainda que peça à professora ou ao professor que seja seu escriba, a meu ver é a prática do letramento que já está acontecendo, que prepara positivamente a criança para a etapa da alfabetização, na qual ela mesma vai começar a movimentar sozinha os códigos, ganhando sua autonomia. Kleiman (1998) diz que

Se uma professora de Educação Infantil tem o costume de contar histórias mostrando as imagens no livro para seus alunos, no dia que ela levar estes alunos para biblioteca e apresentar a eles esses livros, eles se lembrarão da história contada pela professora, farão leitura de imagens e contarão a história talvez da mesma forma que a professora contou ou usará sua imaginação e criará outra história. Chamamos esse processo de letramento. Pois estão colocando em prática o processo de leitura. (1998, p. 13).

A autora afirma também que quando a criança não tem a base para ingressar no processo de alfabetização, é provável que essa criança venha a ter dificuldades em aprender os processos de codificação e decodificação da linguagem escrita. Talvez precisem de apoio, de um reforço escolar. Por isso é tão importante que a criança tenha contato com as letras, as histórias, que tenha uma introdução à alfabetização através do letramento de forma adequada, contemplando as facilidades e os limites de cada fase/idade. Pois, quando a criança já tem esse alicerce, quando ela desde cedo esteve em contato com o mundo das histórias, das letras, quando ela foi apresentada de forma lúdica a esse universo, é muito provável que ela se desenvolva com mais facilidade, pois já conhece as palavras, os sons, já é familiar ouvir histórias e ler as ilustrações lembrando o que lhe contaram ou até mesmo inventando novos sentidos e significados.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos bibliográficos dessa pesquisa contribuíram para um debate sobre o processo de alfabetização na educação infantil que abordaremos nesse capítulo das considerações finais. Concordamos com os autores que defendem a alfabetização e o letramento em união com a ludicidade podem acender na criança o gosto pela literatura, no entanto por base uma concepção e prática de alfabetização que defende que para se alfabetizar as crianças é preciso desenvolver uma série de habilidades de natureza motora e discriminativa (aspectos visual e auditivo) por meio de uma rotina exaustiva e desinteressante de repetição e memorização de letras e sílabas, com o desenvolvimento de atividades de reconhecimento e cópia de letras, sílabas ou palavras, repetições em coro de letras e sílabas, privando as crianças de um contato funcional com a leitura e a escrita.

Acreditamos que a Educação Infantil é um espaço privilegiado para a construção de conhecimentos acerca da leitura e da escrita por meio da implantação de práticas pedagógicas que visem o desenvolvimento integral das crianças, portanto, centradas na(s) linguagem(s), na expressão, no espaço do brincar, na apropriação interdisciplinar de conhecimentos.

Defendemos, assim, o desenvolvimento de mais estudos que analisem as propostas e as práticas pedagógicas desenvolvidas na Educação Infantil, a fim de que possamos garantir que as nossas crianças se desenvolvam, construam e adquiram conhecimento e se tornem autônomas e cooperativas.

## REFERÊNCIAS

AZENHA, M. G. **Construtivismo**: de Piaget a Emilia Ferreiro. 4ª edição, São Paulo: Ática, 1995.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília MEC/SEB/DICEI, 2013.

CESCA, Maria I. Salvador. **Visão histórica do ensino**: Aprendizagem da Lecto escrita, 2003.

COSTA, Edna Aparecida da. **O USO DO LÚDICO NA ALFABETIZAÇÃO**. Revista Educar FCE / Faculdade Campos Elíseos Vol. 18, n. 01 (Março, 2019), SP.

FERREIRO, E. Os processos construtivos de apropriação da escrita. In: (Org.). **Os processos de leitura e escrita**: novas perspectivas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987. p. 102-123.

FERREIRO, E; TEBEROSKY, A. **A psicogênese da língua escrita**. Tradução de D. M. Lichstenstein et. al. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

GADOTTI, M. **Alfabetização e Letramento**: como negar nossa história. 2005. Disponível em: <[http://www.paulofreire.org/twiki/pub/Institucional/MoacirGadottiArtigosIt0004/AlfabLetramento\\_2005.pdf](http://www.paulofreire.org/twiki/pub/Institucional/MoacirGadottiArtigosIt0004/AlfabLetramento_2005.pdf)>.

GONZALEZ, Keila Cristina Arruda Villamayor. **Linguagem Escrita na Educação Infantil Perspectivas para a prática pedagógica indicadas na produção acadêmica brasileira entre 1983 e 2001**. FLORIANÓPOLIS. 2004.

KLEIMAN, Ângela. Ação e mudança na sala de aula: uma nova pesquisa sobre letramento e interação. In: ROJO, R. (org.). **Alfabetização e letramento: perspectivas lingüísticas**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

MOLL, Jaqueline. **Alfabetização possível: reinventando o ensinar e o aprender**. Porto Alegre: Mediação, 1996.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da Alfabetização**. São Paulo: UNESP, 2000.

Oliveira, L. B. L., & Leão, D. V. (2018). A ALFABETIZAÇÃO E AS CONTRIBUIÇÕES DE EMÍLIA FERREIRO. *Ciclo Revista* (ISSN 2526-8082), 3(1). Recuperado de <https://www.ifgoiano.edu.br/periodicos/index.php/ciclo/article/view/741>

SANTOS, EDILEUSA SANTANA DOS. **A importância do aprender brincando**. - Revista Educar FCE / Faculdade Campos Elíseos Vol. 18, n. 01 (Março, 2019), SP.

SILVA, Vanessa Souza da. **Letramento e escolarização: da colônia à década de 1930 do século XX**. Anais do I Encontro de História do Estado Rio de Janeiro (Universidade Federal Fluminense). Niterói: H. P. Comunicações Associados, 2017a

SOARES M. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto; 2014.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

# O ENSINO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL COM FOCO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA INFANTIL

*Celso Farias dos Santos*  
*Márcia Moreira de Araújo*

## 1. INTRODUÇÃO

Existe um consenso de que a educação pode mudar significativamente as atitudes, valores e comportamentos humanos para aumentar a conscientização ambiental e despertar a importância de se lidar com os problemas ambientais para atingir as metas de desenvolvimento sustentável que a humanidade almeja.

Nesse sentido as crianças devem ser encorajadas a assumir mais responsabilidade pelo meio ambiente em suas cidades e possa levar isso aos demais lugares onde estiver, uma vez que o ser humano é por natureza um indivíduo que aprende.

Os humanos são indivíduos que sempre trocaram conhecimentos, refletiram sobre atitudes e desenvolveram potencialidades na busca por uma vida significativa. As crianças são, por natureza, indivíduos que buscam desenvolver plenamente suas potencialidades naturais e capazes de diversas formas de aprendizagem, de modo que a educação ambiental consegue, quando bem trabalhada, produzir resultados de aprendizagem específicos.

Mesmo diante das dificuldades de implementação da Educação Ambiental (EA) nos anos iniciais, pela falta de professores qualificados e escassez de recursos didáticos específicos em muitas escolas, é preciso se trabalhar essa temática nos anos iniciais para desenvolver os conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias que preparem as crianças para se tornarem cidadãos capazes e equipados com as competências essenciais para cuidar do meio ambiente.

## 2. O ENSINO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Reigota (1998) já preconizava que a EA começou a ser mais amplamente praticada entre o final dos anos 1970 e 1980, mas as primeiras tentativas raramente abordavam todo o espectro de aprendizado descrito nas declarações internacionais vigentes como, por exemplo, a Declaração de Tbilisi. Em geral, os currículos científicos existentes foram modificados para incorporar tópicos ecológicos e de conservação discretos, a fim de educar sobre o ambiente natural.

Para Segura (2001) essa abordagem baseada na ciência valorizou o conhecimento e a conscientização, em vez de atitudes, habilidades ou participação, na crença de que somente isso permitiria à sociedade reduzir a degradação dos sistemas ambientais da Terra, refletindo a crença de que existe uma forte relação entre consciência e conhecimento, reflexão crítica e modificação de comportamento.

Para Tristão (2012) é a noção de educação para o meio ambiente o que mais preocupa o papel da EA. Para a autora, a educação para o meio ambiente difere da educação, sobre e no meio ambiente, em termos de objetivos e abordagens pedagógicas pelas quais tais objetivos são alcançados.

A educação para o meio ambiente deve trabalhar em direção a objetivos de ação política e socialmente críticos por meio de pedagogias que incorporam as tarefas intelectuais de avaliação crítica de situações ambientais (e políticas) e a formulação de um código moral referente a essas questões, bem como o desenvolvimento de um compromisso de agir de acordo com os próprios valores, oferecendo oportunidades de participação ativa na melhoria ambiental (TRISTÃO, 2012).

Apenas uma abordagem ambiental e socialmente crítica para o meio ambiente aborda completamente os objetivos pretendidos de educação para o meio ambiente. Assim, destaca Segura (2001), a educação socialmente crítica para o meio ambiente exige uma abordagem educacional que apoie as mudanças pessoais e sociais, pois visa promover relações ecologicamente sustentáveis entre as pessoas e o ambiente através de uma agenda aberta de alfabetização política, educação em valores e mudança social.

Para Layrargues (2004) a noção de que qualquer prática educacional pode doutrinar assume que os educadores são capazes de identificar um conjunto de habilidades específico e valores ou atitudes que, quando ensinados, levarão a um comportamento específico.

Pesquisas relacionadas à natureza dos valores, atitudes e crenças construídas pelo homem, e sua relação com a ação humana, indicam que a premissa de que a educação ambiental pode ensinar valores ou atitudes ambientais específicas ou duradouras é injustificada. Mesmo alterar as prioridades de valor de um indivíduo é um resultado extremamente improvável, a menos que seja acompanhado por experiências significativas e contextualmente específicas (LAYRARGUES, 2004).

Daí a defesa de Leff (2001) por uma educação liberal para o meio ambiente para ajudar os alunos a aprender “como pensar, não o que pensar”. Isso também foi contestado por ingenuamente supor que é possível remover a influência de valores e agendas políticas dos esforços educacionais.

O objetivo da educação socialmente crítica para o meio ambiente é ajudar os alunos a reconhecer que as pessoas adotam diferentes valores e priorizar prioridades em diferentes contextos, e a proporcionar oportunidades através das quais os alunos podem conduzir por si mesmos pensamentos, ações e sentimentos (LEFF, 2001).

A educação socialmente crítica para o meio ambiente é melhor empreendida dentro de uma estrutura de imparcialidade comprometida, que incentiva os professores a declarar em vez de esconder suas próprias opiniões sobre questões controversas e a promover a busca da verdade, assegurando que perspectivas concorrentes recebem uma audiência justa através do discurso crítico, uma abordagem onde o aprendizado é visto, não como um processo que age sobre as características dos indivíduos para mudar o mundo, mas que desafia as visões dos indivíduos sobre o mundo como um meio de influenciar suas características e, portanto, modos de pensar e viver (VELASCO, 2000).

A partir deste ponto, o termo educação para o meio ambiente refere-se a objetivos e práticas consistentes com as ideologias ambientais e educacionais de uma educação socialmente crítica para o meio ambiente.

### **3. A TEMÁTICA AMBIENTAL PELA PRÁTICA PEDAGÓGICA INFANTIL**

À medida que o debate público e a preocupação com questões ambientais continuaram a crescer ao longo dos anos 80, a compreensão da natureza das relações homem-ambiente evoluiu para incorporar perspectivas globais e inter-relações complexas entre os aspectos biofísicos, sociais, econômicos e políticos de qualquer sociedade (LOUREIRO, 2012a).

Mas por que a Educação Ambiental é importante? Como o currículo e os métodos de ensino podem auxiliá-los na qualidade do conhecimento? Como os docentes estão preparando os alunos para viver neste novo século?

Há que se destacar que a EA tem a intenção de ensinar às crianças crenças ambientais éticas para que, como futuros cidadãos que se tornarão, tenham consciência ambiental. Daí a importância e o propósito dela em explorar os melhores métodos de ensino para crianças e ensinar-lhes no presente, preparando-os para o futuro.

Isso incentivou a reconsideração de como definir e praticar a educação para o meio ambiente, refletida nas recomendações apresentadas no Relatório da Comissão Mundial de Meio Ambiente e Desenvolvimento sobre nosso futuro comum (WCED, 1987). Um relatório que considerava o objetivo mais crítico da educação ambiental preparar as sociedades para responder aos desafios do século XXI de forma que mantivessem e preservassem sistemas viáveis de ambiente humano e, à luz disso, os alunos aprendessem a contribuir para o desenvolvimento de sociedades sustentáveis .

O WCED (1987) sugeriu que a Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) era uma parte essencial da mitigação de problemas associados a relações

homem-ambiente cada vez mais complexas, observando que os professores de todo o mundo tem um papel crucial a desempenhar para ajudar a trazer sobre as extensas mudanças sociais necessárias para que o desenvolvimento sustentável seja alcançado.

Kraemer (2004) lembra que isso representou uma mudança significativa no discurso da EA e a EDS tornou-se um conceito fortemente contestado, tanto em termos de ideologia ambiental quanto de suas implicações para o papel da educação na sociedade.

O conceito de EA não é novo, embora tenha mudado ao longo dos anos. Ela ensina os alunos sobre o meio ambiente natural e como o ser humano pode viver de forma que respeite o ecossistema e não agrida o meio ambiente. Heinzerling (2009) lembra que “geramos nosso próprio ambiente. Recebemos exatamente o que merecemos. Como podemos nos ressentir de uma vida que criamos por nós mesmos? Quem é o culpado, quem tem o crédito senão nós? Quem pode mudá-lo, a qualquer hora que desejarmos, senão nós?”.

Por isso o desenvolvimento sustentável tem sido descrito como um conceito de mudança, indefinível e contingente, fundamentado no princípio orientado para o futuro de que a ação da sociedade atual atende às necessidades do presente sem comprometer a capacidade das gerações futuras de suprir suas próprias necessidades (KRAEMER, 2004).

Do ponto de vista teórico Sato (2002) explica que devemos considerar o contexto situacional e ajudar os alunos a entenderem que, como os humanos têm grandes impactos sobre o meio ambiente e seus recursos, a educação surge como a melhor ferramenta para fornecer às pessoas uma compreensão do efeito futuro das suas ações no presente.

No entanto, para Lima (2009), o termo sustentabilidade, como é empregado no uso geral, pode significar o que você quiser. Tem tantas interpretações que lhe falta capacidade para enfrentar a realidade do comportamento insustentável de nossas sociedades. As noções de crescimento sustentável, desenvolvimento sustentável e consumo sustentável vinculam o conceito de sustentabilidade a uma

linguagem que possui significados implícitos e suposições tecnocráticas e subjacentes às causas dos problemas ambientais.

Apesar dessas mensagens contraditórias inerentes, Jacobi (2007) destaca que o desenvolvimento sustentável busca abraçar a educação ambiental colocando-a no contexto mais amplo de fatores socioculturais e nas questões sócio-políticas de equidade, pobreza, democracia e qualidade de vida, sendo mais significativamente sobre aprender para mudar.

A Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (ECO-92), no Rio de Janeiro, Brasil, tentou apoiar a “reorientação da educação para o desenvolvimento sustentável” através do estabelecimento de 27 projetos de sustentabilidade e princípios que incorporam aspectos-chave da proteção ambiental e do desenvolvimento humano. No entanto, na década seguinte à apresentação desses princípios, o estabelecimento do desenvolvimento sustentável por escolas, comunidades e governos ainda era lento com uma preocupação crescente de que, globalmente, as relações homem-ambiente estavam se deteriorando a um ritmo cada vez maior.

Em resposta às recomendações da RIO+10 em 2002, a Assembleia Geral das Nações Unidas proclamou uma Década de Educação para o Desenvolvimento Sustentável para o período de 2005 a 2014 esboçando uma visão para o futuro como um mundo em que todos tenham a oportunidade de se beneficiar da educação e aprender os valores, comportamentos e estilos de vida necessários para um futuro sustentável e para uma transformação social positiva (DSE, 2005).

Para Loureiro (2003) é hora de redefinir o objetivo e a prática da educação, de se lançar o desafio para os educadores das séries iniciais no desenvolvimento de uma aprendizagem transformadora para experimentar uma profunda mudança estrutural nas premissas básicas de pensamento, sentimentos e ações de nossas crianças.

É uma mudança de consciência que pode alterar de maneira dramática e permanente a forma da criança ser e ver o mundo permitindo que sejam mais conscientes ecologicamente ao interagir com o meio ambiente e permitindo que se tornem futuramente cidadãos mais responsáveis ecologicamente (CARVALHO, 2006).

É preciso uma mudança na forma de se apresentar a educação ambiental para nossas crianças pois dela depende uma melhor compreensão de si mesmo, dos relacionamentos com outros indivíduos e com o mundo natural; a compreensão das relações de poder nas estruturas entrelaçadas de classe, raça e gênero; nossas visões de abordagens alternativas à vida e o senso de possibilidades de justiça social (LOUREIRO, 2012).

Assim, afirma Lima (2009), existe uma complexidade e multiplicidade dos valores inerentes e dimensões morais e éticas das questões ambientais e sociais que posicionam a EA como precursora da ação de transformação social de nossas crianças. Como ela exige processos adicionais e diferentes dos tradicionalmente pensados na educação, até mesmo para envolvê-las, em vez de transmitir apenas um corpo de conhecimento, o suporte pedagógico é vital na sua reorientação para novas ações em relação ao meio ambiente.

No entanto, lembra Lima (2009), não há resposta absoluta à pergunta sobre qual é a abordagem pedagógica apropriada para a aprendizagem de nossas crianças na EA. Uma pedagogia eficaz não deve abranger apenas todo o conhecimento científico, aspectos tecnológicos, econômicos, estéticos, políticos, éticos e culturais das interações humanas exigidas pela temática ambiental, mas também ser capaz de inspirar os alunos a se envolver com o meio ambiente.

É preciso desenvolver a crença de que eles têm o poder e a responsabilidade das mudanças positivas em uma escala global. Incentivar os alunos a se tornar agentes de transformação rumo ao desenvolvimento, desenvolver os valores, comportamentos e estilos de vida necessários para um futuro mais sustentável, aumentando sua capacidade de ter um pensamento voltado para o futuro (LIMA, 2009).

Para Segura (2001) as crianças devem começar sua EA na escola, até mesmo porque é preciso que saibam que o destino do planeta estará em suas mãos e que tem responsabilidades em aprender a usar os recursos de forma sábia para que este seja um mundo melhor, mais sustentável e habitável.

Tristão (2008) destaca que o processo de conscientização ambiental de nossas crianças passa pelos anos iniciais, uma etapa crucial no desenvolvimento do comportamento, consciência social e altruísmo do indivíduo. Na escola aprendemos valores e comportamentos que ficarão conosco durante toda a nossa vida adulta e ajudarão a definir quem somos, e é isso que torna tão importante despertar o interesse em cuidar e proteger o meio ambiente enquanto as crianças ainda estão na escola.

Colocar isso em prática, no entanto, é um problema, pois embora seja evidente a necessidade de se trabalhar a temática ambiental de forma precoce com nossas crianças, muitos professores ainda não possuem a qualificação necessária e existe um universo de escolas que não possuem estrutura física para cumprir a natureza holística da EA de forma que os alunos tenham acesso às formas de entender o meio ambiente e seu papel nele (UNESCO, 2005a).

Como parte da EA a pedagogia da disciplina de Ciências, por exemplo, deve incorporar paradigmas mais inclusivos de ensino e aprendizagem e orientar-se para o aprendizado da ação, ou ciência para a ação de forma que forneçam ao indivíduo uma compreensão científica da sustentabilidade, juntamente com a compreensão dos valores, princípios e estilos de vida que levarão à transição para um desenvolvimento sustentável (UNESCO, 2005a).

Carvalho (2006) explica que a EA holística deve explorar a atividade humana como parte do ambiente, algo que envolve os alunos com o papel dos valores e atitudes que precisam ser desenvolvidos. Assim, muitas decisões e comportamentos, incluindo os relacionados ao meio ambiente, são conduzidos por valores, atitudes e a crença generalizada dos docentes de que a EA deve se pautar também na atitude.

Trigueiro (2003) afirma que os resultados de aprendizagem da EA em valores dependem, em parte, da maneira como ela é ensinada. Por exemplo, um foco pedagógico comportamentalista pode alcançar pouco mais do que “consumidores verdes”. Assim, é preciso que os professores usem de uma pedagogia que

ajude os alunos a entenderem de forma crítica a necessidade de se envolverem nas questões ambientais, até mesmo porque são parte do sistema.

Ou seja, não se trata apenas do contexto das mensagens políticas e sociais implícitas transmitidas, mas da forma como o ensinam. Logo, destaca Fritjof (2003), é preciso desenvolver oportunidades de aprendizado que facilitem a compreensão dos mecanismos dos conflitos ideológicos e políticos, muitas vezes subjetivas, através de uma aprendizagem transformadora.

É preciso que a EA seja vista como o uso de métodos educacionais que promovem uma relação ética entre as pessoas e o meio ambiente. Partido desse pressuposto, ela aumenta os conhecimentos, habilidades, atitudes e valores necessários para a proteção do meio ambiente e incentiva as crianças a aprenderem mais sobre ele.

Logo, percebe-se que o elemento mais importante da EA é a criação de uma relação ética com o meio ambiente. Portanto, ela deve transmitir valores éticos relevantes aos alunos de forma que se tornem cidadãos ambientalmente responsáveis.

No momento em que a criança percebe a importância e o propósito da EA e de como precisam se inserir dentro do cuidar do meio ambiente em que vivem, e ainda levar isso para seu convívio familiar de forma a cuidar do seu entorno, cria-se um ambiente sustentável que contribui para uma sociedade sustentável que pode ser continuamente desenvolvida.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Os seres humanos não podem ser separados da natureza que nos cerca e devem interagir com ele, principalmente para evitar que a exploração inescrupulosa que temos presenciado do meio ambiente não produza uma crise ecológica cada vez mais profunda. Nesse sentido a promoção da EA cada vez mais precoce nas escolas vem como alternativa fundamental para destacar a importância desse processo.

A EA nos anos iniciais já pode focar os problemas ambientais causados pelo desenvolvimento humano e conduzir lentamente as crianças a aprenderem a compreender e desenvolver algumas atitudes sobre os problemas ambientais ao seu redor.

É através da EA que se aumenta a consciência, conhecimento, atitudes, habilidades e ações dos alunos em relação às questões ambientais e a sensibilidade para as questões ambientais.

Logo, através da prática diária o docente pode promover nas crianças valores, atitudes e habilidades ambientais positivos e incentivá-las nas ações ambientais. Pois o acúmulo de conhecimento pode incentivar à ação social que tem como objetivo final o desenvolvimento sustentável através do equilíbrio entre o desenvolvimento e o meio ambiente, que somente pode acontecer diante do uso justo de recursos para reduzir cada vez mais os impactos ambientais.

Essas são questões importantes que a EA pode, e deve, abordar nos anos iniciais para trabalhar de forma precoce uma relação ética entre as crianças e o meio ambiente e assim aprimorar os conhecimentos, habilidades, atitudes e valores dos alunos para incentivar a proteção do meio ambiente.

## REFERÊNCIAS

CARVALHO, I. C. M. **Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

DSE. (2005). **Quadro nacional para a educação em valores nas escolas**. Canberra: Department of Science and Education.

FRITJOF, C. **Alfabetização ecológica: o desafio para o século 21**. In: TRIGUEIRO, A. (Coord.) Meio ambiente no século 21. Rio de Janeiro: Editora Sextante, 2003.

HEINZERLING, L. (2009). **Environmental Law and the present future**. Retrieved from <http://law.georgetown.edu>.

JACOBI, P. R. **Educar na sociedade de risco: o desafio de construir alternativas.** Pesquisa em Educação Ambiental, São Carlos, v. 2, n. 2, p. 49-65, jul./dez. 2007.

KRAEMER, M. E. P. **A universidade do século XXI rumo ao desenvolvimento sustentável.** Revista Eletrônica de Ciência Administrativa, v. 3, n. 2, p.1-21, 2004.

LAYRARGUES, P. P. (Coord.). **Identidades da educação ambiental brasileira.** Brasília: Edições MMA, pp.85-111, 2004.

LEFF, E. **Saber ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

LIMA, G. F. C. **Educação Ambiental Crítica: do Socioambientalismo às Sociedades Sustentáveis.** Revista Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 35, n. 1, jan./abr. 2009. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/ep/v35n01/v35n01a10.pdf>>. Acesso em 2021.

LOUREIRO, C. F. B. **Trajatória e fundamentos da educação ambiental.** 4 ed., São Paulo: Cortez, 2012a

LOUREIRO, C. F. **Premissas teóricas para uma educação ambiental transformadora.** Ambiente e Educação, Rio Grande, v. 8, p. 37-54, 2003.

REIGOTA, M. **Desafios à educação ambiental escolar.** In: JACOBI, P. et al. (orgs.). Educação, meio ambiente e cidadania: reflexões e experiências. São Paulo: SMA, p.43-50, 1998.

SATO, M. **Educação ambiental.** São Carlos: RiMa, 2002.

SEGURA, D. S. B. **Educação Ambiental na escola pública: da curiosidade ingênua à consciência crítica.** São Paulo: Annablume: Fapesp, 2001, 214p.

TRIGUEIRO, A. (Coord.). **Meio ambiente no século 21.** Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

TRISTÃO, M. **A Educação Ambiental e a emergência de uma cultura sustentável no cenário da Globalização.** R. Inter. Interdisc. INTERthesis, Florianópolis, v.9, n.1, p. 207-222, Jan./Jul. 2012.

TRISTÃO, M. **A educação ambiental na formação de professores: redes de saberes**. 2. ed. São Paulo: ANNABLUME, 2008.

UNESCO. (2005a). *Década das Nações Unidas para a Educação para o Desenvolvimento Sustentável 2005-2014*. Projeto de esquema de implementação internacional. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation (UNESCO). Retrieved November 30, 2010, disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001399/139937e.pdf>

VELASCO, S. L. **Perfil da Lei de Política Nacional de Educação Ambiental**. Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental. v. 2. jan/fev/mar.2000.

WCED. (1987). **Relatório da Comissão Mundial de Meio Ambiente e Desenvolvimento (WCED): nosso futuro comum**. Retrieved November 30, 2010, from <http://www.un-documents.net/wcedocf.htm>

# REFLEXÃO SOBRE A IMPORTÂNCIA DA LEITURA LITERÁRIA COMO ATIVIDADE INTEGRANTE NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DOS ALUNOS DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I

*Edilza Irene Chaves dos Santos*  
*Mariluz Sartori Deorce*

## 1. INTRODUÇÃO

O estímulo à leitura de livros literários nos anos iniciais é fundamental para a formação de leitores críticos. Nesse sentido, ler obras clássicas da literatura pode contribuir para estimular a imaginação das crianças, desenvolver lhes a criatividade, além de suas habilidades cognitivas. Por meio das obras literárias as crianças experimentam muitas emoções e acabam se identificando com algumas histórias, as quais dão sentido à vida delas.

Através do contato com a literatura a criança identifica-se, escuta, imagina, conta e reconta histórias estimulando sua cognição, afetividade, expressão, linguagem. O letramento traz essa perspectiva de que a criança insira, compreenda e perceba a literatura no cotidiano e se sinta estimulada para novas leituras. Segundo Abramovich (2009, p. 16),

“É importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias... escutá-las é o início da aprendizagem para ser um bom leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo [...]”.

É necessário resgatar o encantamento pela literatura, mas não do prazer entendido como algo fácil e imediato. Esse resgate também pressupõe responsabilidade e consciência de que leitura demanda esforço e objetivos. Quando. Para Cosson

(2009), o letramento literário consiste em escolarizar a literatura, ou seja, trazer a literatura para dentro da escola de forma que esta não perca o verdadeiro sentido, que é humanizar, não tomá-la somente como uma disciplina, sem contextualização e discussão. Também aponta o letramento literário como forma de garantir o domínio e uso de textos literários na escola a fim de formar maior número de leitores.

Nas palavras de Zilberman ((1991), a leitura de um texto confere ao leitor um efeito emancipatório, no entanto para suprir as carências das interações verbais nas crianças, o educador deve apresentar uma grande diversidade de textos que possuam manifestações socioculturais. Assim, a criança poderá conhecer, apreciar, recriar e valorizar a cultura escrita no enredo. Com o ato da leitura, a criança se apropria de saberes e constrói conhecimentos relacionados com a realidade em que vive.

Segundo Cosson (2009), o ato de ler é solitário, pois geralmente a leitura é individual, mas também é solidário por trazer aspectos diferentes de cada olhar do autor, e a cada leitura individual surgem aspectos, interpretações e visões de mundo próprias. Assim cabe ao professor desenvolver metodologias de forma objetivas, a implicação prática de se promover uma abordagem mais criativa da leitura literária como recurso para se trabalhar as dificuldades de leitura dos alunos nos anos iniciais da Educação Básica.

Conceber a humanização na infância por meio da literatura é saber que cada um se torna humano também a partir das aprendizagens<sup>1</sup> adquiridas nos diversos textos literários. Isso acontece porque as qualidades típicas do gênero humano estão “encarnadas” nos objetos culturais materiais ou não materiais, cujas características impulsionam o desenvolvimento sociocultural das crianças e desnudam a elas a função de tais objetos-fator fundamental na experimentação dos pequenos.

Assim, segundo Zilberman (1991), as crianças podem construir na leitura um sentido que esteja relacionado com a sua própria experiência de vida, na qual fornece recursos para valorização do homem como um ser humanizado.

---

*1 Revista Lugares de Educação [RLE], Bananeiras-PB, v. 6, n. 12, p.42-62, Jan.-Jul., 2016 ISBN 2237-1451*

Zilberman (1991), afirma ainda que a partir dos resultados do trabalho docente a leitura transforma-se em vivência da criança, enquanto uma habilidade que ela pode controlar e desenvolver com o transcurso do tempo. Quando a palavra escrita pode ser decifrada por ela, os diferentes materiais introduzidos pela imprensa, como o livro, o jornal ou a revista, passam a estar o seu alcance, servindo de suporte aos gêneros artísticos (ou não) correspondentes: a literatura, a história em quadrinhos, o conto.

## **2. A LEITURA LITERÁRIA E O ENSINO DA LITERATURA**

Definindo a importância da leitura literária e do ensino da Literatura, Martins (2005) diz que aprender a ler significa também “aprender a ler o mundo, dar sentido a ele e a nós próprios, o que, mal ou bem, fazemos mesmo sem ser ensinados”. Diante disso, o professor deve apresentar ao aluno o texto literário ou não literário como um conjunto de produções em linguagem carregada de sentidos. Isso significa universalizar, a concepção de leitura como uma modalidade artística de linguagem que veicula componentes temáticos e ideológicos a partir dos quais é possível aprimorar a compreensão das diversidades sociais, econômicas e culturais do mundo em que vivemos.

Segundo Rocco (1992), o ensino da literatura deve ser conduzido de tal forma que se perceba do que nossos alunos são capazes em termos sociais, afetivos e mentais e a partir disso possamos definir as escolhas e o nível de aprendizagem que queremos.

Para Larrosa (2000), lemos para descobrir o que o texto “pensa”; então, quando lemos, estamos sendo habilitados a “pensar”. Esses critérios ajudarão a trabalhar com a literatura com objetivo de valorizar o que o texto traz de novo, bom, interessante e não privilegiar apenas biografias de autores, características de escolas literárias, totalmente isolados de uma consciência histórico-social, em detrimento do texto em si.

Para Rocco (1992, p. 43) essa “cultura” que os professores insistem em passar através do ensino da literatura e que consiste em “saber coisas”, encontrar uma finalidade “prática” não é o que se espera, não é o que os alunos esperam aprender.

A relação homem/mundo é uma relação mediada por sistemas simbólicos. A apreensão da linguagem é um processo individual, mas também social, ocasionado pela vivência social, histórica e cultural, possibilitando o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Assim a linguagem atua como mediadora e os signos adquirem significado e sentido.

Para Vygotsky (2005) signo é considerado como um “instrumento psicológico”, uma vez que provoca mudanças psicológicas. O homem, ao utilizar os signos como mediador, aumenta a capacidade de atenção e de memória, consegue controlar melhor as suas ações físicas, tornando as atividades voluntárias controladas pela sua consciência.

O uso de mediadores como a linguagem possibilita ao indivíduo o armazenamento de informações de forma mais eficiente ocasionando mudanças nas atividades psicológicas (VYGOTSKY, 2007).

Para Lajolo e Zilberman (2004, p. 145), A leitura de um livro permite a criança realizar inferências, planejar, ampliar o vocabulário, ampliar o conhecimento, lembrar-se de algum fato, comparar determinados eventos, sem a necessidade de uma vivência real. As autoras ainda afirmam.

O professor deve ser o mediador da relação da criança com o mundo da leitura. Assim, a criança sentirá a necessidade da leitura e obterá ganho de aprendizagem para promover o desenvolvimento, ao relevar a leitura como importância no ensino escolar do indivíduo para que possa possibilitar o desenvolvimento de capacidades cognitiva e intelectual, como exemplo desta interação está o ato da leitura o professor deve ser “leitor”, ele deve ter lido previamente as obras que solicitar para seus alunos. (2004, p. 87)

Para Vygotsky (2007) o desenvolvimento do psiquismo humano processa-se por meio do entorno social, histórico e cultural. O ser humano não vive só,

mas cercado de pessoas que o influenciam na forma de ser, pensar e agir. Também, cada indivíduo vive a sua própria história e essa experiência de vida contribui para a formação da personalidade dele.

Diante disso Silva (1985) afirma que de alguma maneira, o professor precisa, no processo de trabalho com o texto literário, mostrar ao aluno o seu próprio prazer em ser leitor, em estar em contato com as obras literárias.

Os educadores, neste contexto, têm por lema o ditado “faça como eu faço”, ou seja, são pessoas que demonstram entusiasmo pela leitura; conhecem as características do processo de leitura a fim de encaminhar a prática pedagógica; selecionam textos potencialmente significativos para os seus alunos, apontando outras fontes particulares de que dispõem os assuntos estudados, incentivando o uso da biblioteca; são abertos a outras interpretações de uma determinada obra e aprendem com elas; preparam a estrutura cognitiva dos alunos a fim de que estes possam confrontar-se com os diferentes textos propostos para leitura; (SILVA, 1985, p. 59)

A literatura é composta por vários instrumentos que abrangem vários conhecimentos de transmissão, na formação de leitores está relacionada à construção do universo textual de informações que o aluno pode adquirir através da leitura literária em ambiente escolar.

### **3. A EDUCAÇÃO LITERÁRIA E A FORMAÇÃO DE LEITORES**

A educação literária começa a partir do momento em que a criança atribui o significado para as experiências que vivem. Também definiu o grande educador brasileiro Paulo Freire: "A leitura do mundo precede a leitura da palavra". Isto é, quando lemos o mundo tentamos entender o que acontece nele e o que está acontecendo conosco, já exercitamos a educação literária. Nesse sentido, é o papel da família, a escola e toda a sociedade, que devem fornecer elementos para fornecer experiências diferentes.

Os primeiros anos da Educação Básica é a fase importante da criança para desenvolver o gosto pela leitura desde cedo, já que a criança chega à escola na primeira infância para decifrar o código escrito em que às vezes brinca, lê, sem se dar conta das palavras, que compõem o texto. Para Solé (1998, p. 22), a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto.

É um momento único em que o leitor deve examinar detalhadamente o texto e identificar as ideias principais, a mensagem que o autor está tentando transmitir. (SOLÉ 1998).

A escola tem como uma das suas principais funções a educação do leitor individual, pois é nela que se situa o espaço de acesso mais privilegiado à leitura, sendo de fundamental importância que a escola permita que as crianças desenvolvam o gosto pela leitura os textos significados para o que se interessam. Nesse processo, isso não significa que o sentido que a escrita tem para o leitor não seja uma réplica do sentido que o autor queria lhe dar, mas sim uma construção que o texto, o conhecimento prévio do leitor que o aborda, inclui e seus objetivos. (SOLÉ, 1998, p. 22).

Contudo, em muitas escolas, verifica-se um trabalho de leitura apenas em-basado em atividades de interpretação de textos do livro didático, realizado com fragmentos de textos, em debates com perguntas orais sobre o texto lido, em fichas de leitura e resumos, com o intuito de recontar o texto lido e, ainda, esperando que os alunos aprendam, dessa forma, a ler e a compreender um texto (SILVA, 1985).

No entanto, para isso, o leitor precisa ter claro qual o objetivo da sua leitura, para quê e o porquê de estar lendo e o que quer aprender ou não com esta leitura, um texto requer e necessita de um leitor que o atualize, que o faça funcionar, “o ato de ler não pode se caracterizar como uma atividade passiva”, ao contrário, necessita de uma atitude ativa por parte do leitor, que “processa e examina o texto” (SOLÉ, 1998, p. 53), em contribuição à formação de leitores críticos. A esse sentido Silva afirma:

A leitura é sempre influenciada pelas leituras já presenciadas pelos ouvintes, cabe ao professor adequar textos e estratégias de leitura aos leitores não significa que os textos tenham de ser de leitura fácil. As características dos textos, o grau de proficiência de leitura dos leitores, a sua mundividência e a sua relação com o mundo dos textos são fatores que vão determinar o tipo de leitores, as suas escolhas, as suas dificuldades ou fluência e eficácia de leitura. (SILVA, 1985, P. 65).

Esta realidade deve estar presente nos momentos de reflexão e planificação da prática pedagógica da educação literária, entre professores e mediadores de leitura, para que as escolhas dos textos e dos modos de ler se adaptem ao público leitor, às suas competências, vivências e expectativas. Em contextos pedagógicos de ensino de leitura, os professores devem ter a preocupação de selecionar textos literários que se caracterizem pela sua acessibilidade e que constituam alguma novidade para os alunos, quer no que se refere ao vocabulário quer ao universo de referência projetado no texto, permitindo assim a construção gradual do leitor favorecedoras do desenvolvimento do prazer de ler e de hábitos de leitura segundo Sousa (2007).

O leitor literário assenta na construção do leitor competente, que se vai formando na pluralidade de leituras que tem oportunidade de realizar, em contextos pedagógicos e outros, sabendo que a escola é o espaço de todas as aprendizagens, o espaço onde se desenvolvem de forma estruturadora e estruturante as competências básicas, comunicativa, discursiva e de leitura. Todavia, a leitura de obras clássicas da literatura nacional e estrangeira deve ser fomentada em contexto escolar. (SOUZA, 2007, P. 48)

O texto literário, pelo seu carácter ficcional e plasmático oferece ao leitor o poder de reinvenção do mundo, proporcionando-lhe outros olhares e o entendimento de histórias que se relacionam por semelhança ou oposição com a sua própria história de vida (Colomer: 1999; Silva: 1985). É esta função in-

ventiva e intertextual que caracteriza o texto literário que faz dele um texto por excelência de leitura recreativa, na medida em que através dele o leitor pode preencher os interstícios do não dito.

Além disso, a leitura literária tem características específicas que nenhum outro texto apresenta e que abrem os horizontes do leitor, pelo fato de ser depositário da experiência e do imaginário humano. O poder da Literatura de criar mundos possíveis e de se abrir ao questionamento sobre a natureza humana confere ao texto literário propriedades pedagógicas que poderão ajudar na construção da personalidade das crianças. Por outro lado, e como temos vindo a evidenciar, a Literatura tem também uma função de socialização, pelo fato de proporcionar a aprendizagem de modelos narrativos e poéticos que configuram o real coletivo (COLOMER, 1999, p. 153).

Notadamente com a educação literária é possível criar um microcosmo social, onde as aprendizagens se realizam com base nas interações entre os textos e os elementos da turma e o professor. Segundo (Giasson, 2005). A investigação em leitura tem investido na pedagogia da leitura, enquadrando-a no conceito mais alargado de atividade no processo ensino/aprendizagem. Toda a atividade humana é orientada por motivos e influenciada por fatores contextuais.

A educação literária, tal como propõe Giasson (2005), em sala de aula, proporciona situações de aprendizagem social, na medida em que cada aluno é implicado numa tarefa de leitura que deverá partilhar, o que lhe permite também clarificar sentidos, refletir e tecer opiniões, em interação com os colegas.

#### **4. LETRAMENTO LITERÁRIO NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LITERATURA ENQUANTO CONSTRUÇÃO LITERÁRIA**

Rildo Cosson defende o letramento literário como sendo diferente dos outros tipos de letramento porque a literatura ocupa um lugar único em relação à linguagem, ou seja, cabe à literatura “[...] tornar o mundo compreensível transformando a sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas

intensamente humanas” (COSSON, 2009, p.16). Também aponta o letramento literário como forma de garantir o domínio e uso de textos literários na escola a fim de formar maior número de leitores:

“É importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias... escutá-las é o início da aprendizagem para ser um bom leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo [...]”. (COSSON, 2009, p. 23)

Cosson (2009) discorre sobre todos os tipos de linguagem que utilizamos para nos expressar, encaixando em uma dessas linguagens, a leitura e a escrita. Neste caso da literatura, o autor mostra que a prática literária faz com que incorporem em nós identidades de outros sem renunciar a nossa própria; usando a linguagem para ser o outro, romper os limites do espaço e do tempo de nossa experiência e ainda sermos nós mesmos.

Segundo Colomer, (2007) para se formar leitores é imprescindível que a criança entre em contato primeiramente com as histórias, com os livros físicos, diferentes gêneros textuais como contos, fábulas, histórias, entre outros. No entanto é necessário permitir e oferecer condições ao acesso das crianças a livros que sejam apropriados para sua faixa etária.

O professor, ao utilizar uma atividade pedagógica em sala de aula, proporciona um ambiente de crescimento, no qual a criança irá se apropriar do conhecimento científico historicamente construído e haverá ganho de aprendizagem e desenvolvimento. Para Colomer, (2007) uma atividade pedagógica que promove a construção do conhecimento é um processo ativo, no qual existe uma interação entre a criança e o professor.

A leitura é um ato de aprendizagem contínua, para isso o trabalho literário na sala de aula consiste em uma ação cotidiana. Ao criar um ambiente que promova a leitura em sala de aula, o professor estará assumindo a função de mediador entre a criança e o livro de literatura. O trabalho com literatura consiste em uma ação confirmada por um

conceito de linguagem em funcionamento, que visa “contribuir com a formação de um sujeito leitor”. (COLOMER, (2007), P. 45)

Quando o professor consegue exercer a função de mediador, os signos também serão instrumentos mediadores dos processos mentais. Segundo Vygotsky (2007), os signos atuam como instrumentos psicológicos e possuem um significado social, histórico e cultural capaz de tornarem-se instrumentos cognitivos. Em um texto, os signos funcionam como instrumento tecnológico e proporcionas ao sujeito uma internalização dos conceitos e objeto do conhecimento.

Outro ponto destacado por Cosson (2009) são os equívocos que surgem com relação à leitura literária na sala de aula. Sobre isso, Freire, 1996, p. 37, afirma para que o indivíduo possa usá-lo como uma comunicação e fonte de aquisição de conhecimento e informação.

No âmbito escolar, são acrescentados outros fatores para a seleção da literatura, que vão desde as recomendações dos programas nacionais de incentivo à leitura, à divisão dos textos por faixa etária (ou série escolar), às condições das bibliotecas escolares que, em grande parte dos casos, podem ser chamadas de “salas dos livros didáticos”, à tendência à escolha de obras canônicas, à preferência literária do professor da escola de Paulo Freire são: "Respeito pela autonomia e dignidade de ser ética convincente e não favorecer que podemos ou não especificar um ao outro" Freire (1996 p. 59.)

Neste sentido, o professor Paulo Freire (1996) nos ensina a ensinar partindo do ser professor. Assim, no letramento literário o professor não pode simplesmente exigir que o aluno leia a obra e ao final faça uma prova ou ficha, pois a leitura é construída a partir dos mecanismos que a escola desenvolve para a proficiência da leitura literária.

Para Vygotsky (2007), o significado e sentido atribuído pelo indivíduo às ações permitem a mediação entre o indivíduo e o “outro”, o que torna necessária

a utilização da linguagem para representar por símbolos a realidade. A linguagem é concretizada na palavra oral e escrita, permitindo a comunicação entre os indivíduos e o desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

Cosson (2009), diz que a seleção de obras literárias tem seguido diversas direções e explicita três no decorrer do texto:

1. a que ignora as discussões atuais e mantém o cânone ileso;
2. a que defende a contemporaneidade dos textos como critério mais adequado para a seleção da leitura escolar;
3. a que defende as recomendações dos textos oficiais, apoiando a pluralidade dos autores, obras e gêneros. (2009, p. 54).

A motivação é o primeiro passo do letramento literário e consiste em preparar o aluno para entrar no texto. Segundo Cosson, o sucesso inicial do encontro do leitor com a obra depende de boa motivação. A introdução é a apresentação do autor e da obra e, independentemente, da estratégia utilizada para introduzir a obra, o professor não pode deixar de apresentá-la fisicamente aos seus alunos.

Nesse sentido Cosson apresenta as quatro etapas da sequência básica:

- Motivação, que consiste na preparação do aluno para que ele “entre” no texto. Normalmente, essa etapa se dá de forma lúdica, com uma temática relacionada ao texto literário que será lido e tem como objetivo principal incitar a leitura proposta.
- Introdução é feita a apresentação do autor e da obra.
- A leitura do texto em si, que deve ter um acompanhamento do professor. Tal acompanhamento, o autor chama de “intervalos”, no qual há a possibilidade de aferição da leitura, assim como solução de algumas dificuldades relacionadas à compreensão ou mesmo do vocabulário.
- Interpretação e para o autor ela se dá em dois momentos, um interior e outro exterior. O momento interior compreende a decifração, é

chamado de “encontro do leitor com a obra” e não pode ser de forma alguma substituído por algum tipo de intermediação como resumo do livro, filmes, minisséries. (COSSON, 2009, p. 97)

Baldi, (2009), concordando com Cosson (2009), tais medidas devem ser acrescentadas em princípios são elas: a diversidade para o aluno acessar uma coleção diversificada de livros, textos e gêneros, uma variação de atividades e locais de leitura; Continuidade, que garante a sequência de ações, nas quais as atividades de leitura avulsas são evitadas; concordância que fornece cooperação de categorias e propostas para várias atividades; A simultaneidade que assegura a necessidade de práticas de leitura, para ser diariamente e progresso, o que garante o aumento da complexidade da complexidade para explorar o estudante cognitivo sem desenvolver o crescente potencial do aluno.

"A modalidade de leitura, que chamamos de" cantinho da leitura ", torna este espaço um local vivo da escola, frequentada e assistida de maneira produtiva. Um lugar que deve ser acessível a crianças como um ambiente rico de interação, capaz de promover às suas descobertas podendo motivar a leitura e o contato dinâmico com suas práticas. " 2009, P. 12, Apud, COSSON, 2009 p. 18.

Baldi (2009, p. 13), comenta sobre Cosson (2009) dizendo. É no momento externo da interpretação que percebemos a diferença entre o letramento literário feito na escola e a leitura literária que fazemos de forma independente. É interessante observar que, para que o aluno tenha prazer na leitura, ele precisa passar pelo letramento literário. (apud COSSON, 2009, P.54).

É por entender essa singularidade que se define o letramento literário como “[...] o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (PAULINO, 2009, p. 67). Nessa definição, é importante compreender que o letramento literário é bem mais do que uma habilidade pronta e acabada de ler textos literários, pois requer uma atualização permanente do leitor em relação ao uni-

verso literário. Também não é apenas um saber que se adquire sobre a literatura ou os textos literários, mas sim uma experiência de dar sentido ao mundo por meio de palavras que falam de palavras, transcendendo os limites de tempo e espaço.

Magda Soares (1999, p. 54) evidencia ainda que a adequada escolarização da literatura é aquela que conduz a práticas de leitura que ocorrem no contexto social, a atitudes e aos valores que correspondem ao ideal de leitor que se quer formar. O letramento literário enquanto construção literária dos sentidos se faz indagando ao texto quem e quando diz, o que diz, como diz, para que diz e para quem diz. Respostas que só podem ser obtidas quando se examinam os detalhes do texto, configura-se um contexto e se insere a obra em um diálogo com outros tantos textos. Tais procedimentos informam que o objetivo desse modo de ler passa pelo desvelamento das informações do texto e pela aprendizagem de estratégias de leitura para chegar à formação do repertório leitor.

## **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Refletindo sobre a importância crucial da utilização da leitura literária como um dos instrumentos para o desenvolvimento integral da criança, este artigo pauta-se na análise de fontes bibliográficas para clarificar e informar quanto à necessidade do educador incluir em sua prática pedagógica a leitura literária.

Através da leitura literária a criança desperta uma nova relação com diferentes sentimentos e visões de mundo, adequando, assim, condições para o desenvolvimento intelectual e a formação de princípios individuais para medir e codificar os próprios sentimentos e ações, uma vez que as funções intrapsíquicas foram ativadas pela apropriação da reflexão, crítica e discernimento próprio adquirido pelos sentimentos, sentidos e afeições ao dialogar com o texto literário.

Na perspectiva da prática pedagógica, os docentes, mediadores dessa relação criança e o mundo literário, deverão diversificar seus métodos, levando principalmente em consideração o profissional da educação pertencente à classe

das séries iniciais, no sentido de que o livro pode ser aplicado em um leque de atividades para promover o desenvolvimento de aprendizagem, e em especial, em práticas docentes que envolvam o ler, o escrever e, em desenvolver o seu senso crítico, pois ensinar a pensar é também um dos eixos pertencentes à escola.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil: Gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 2009.

BALDI, E. **Leitura nas séries iniciais: Uma proposta para formação de leitores de literatura**. Porto Alegre: Ed. Projeto, 2009.

COLOMER, T. A. **Formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil atual**. Tradução Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Editora Contexto, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 35ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIASSON, J. *Les Textes Littéraires À L'École*. Bruxelas: de Boeck, (2005).

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura Infantil Brasileira**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2004.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. Série primeiros passos. São Paulo. Brasiliense, 2005.

LARROSA, J. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2000.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. **Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola**. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania (Orgs.). *Escola e leitura: velha crise; novas alternativas*. São Paulo: Global, 2005.

ROCCO, Maria Tereza Fraga. **Literatura e ensino**: uma problemática. São Paulo: Ática, 1992.

SILVA, E. T. **Elementos de Pedagogia da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

SILVA, Ivanda Maria Martins. **Literatura em sala de aula**: da teoria literária à prática escolar. ANAIS DO EVENTO PG LETRAS 30 anos. 2003. Vol. I (1): 514-527.

SOLÉ, Isabel - **Estratégias de leitura** - Porto Alegre, Artmed Editora, 1998.

Sousa, Otilia da Costa (2007). “**O texto literário na escola: uma outra abordagem – círculos de leitura**”. In Azevedo, Fernanda (Coord.). (2007. Formar Leitores – das teorias às práticas. Lisboa: FCT / LIDEL.

SOARES, Magda Becker. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2004.

SOUZA, M. C. A “**roda da vida**” no ambiente escolar: uma vivência intergeracional em Educação Musical. 2012. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

VIGOTSKY, L. S. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2007.

ZILBERMAN, Regina Z64L **A leitura e o ensino da literatura** I Zilberman Regina ...2~. ed. - São Paulo: Contexto, 1991.

# A BRINQUEDOTECA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O ANTES E O DEPOIS DA PANDEMIA DA COVID-19

*Eduarda de Aguiar Nunes Jordão  
Luana Frigulla Guisso*

---

## 1. INTRODUÇÃO

A educação infantil é um período bastante peculiar na vida da criança. E neste período que, de acordo com Vygotsky (1984), se inicia o seu processo de formação social considerando as diversas relações que estabelecidas, tanto no contexto familiar como junto aos colegas de sala de aula. Partindo do pressuposto estabelecido pela LDB 9394/1996 em seu artigo primeiro, a educação é um processo formativo orgânico que ocorre em todo tempo e lugar.

O professor tem um papel de grande importância ao construir junto com as crianças significados práticos<sup>1</sup> para os conhecimentos até então apreendido pela criança, sobretudo ao considerar os ensinamentos recebidos de seu núcleo familiar, conduzindo-os a descobertas através da experimentação teórica e prática. Na escola, as relações estabelecidas acontecem de forma mediada pelo professor, no qual deve lançar mão de metodologias que facilite a construção destas relações, assim, o brincar, trona-se bastante eficaz, neste contexto, evidencia-se a importância da brinquedoteca na educação infantil, sobretudo

---

*1 Cabe ao professor, lançar mão de todo o aprendizado que a criança traz de casa, e então ressignificar esses conteúdos outrora adquiridos, neste prisma, os significados práticos se referem a dar sentido a tudo aquilo que foi ensinado a criança. Conforme nos mostra (GONÇALVES e PIMENTEL 2017, p.109, 110) “A aprendizagem significativa, segundo Moreira (2000) e como proposta por Ausubel, acontece quando um conhecimento novo é relacionado com os existentes anteriormente, sendo incorporado à estrutura cognitiva do aprendiz, passando a ter significado para ele, justamente por causa dessa relação que é estabelecida com o conhecimento anterior”.*

entre as crianças que frequentam o maternal com idades de 0 a 3 anos.<sup>2</sup>

Assim é importante que as escolas de educação infantil, garantam espaços físicos que propicie e estimule a brincadeira, como forma de desenvolvimento afetivo, cognitivo e psicomotor<sup>3</sup> dos alunos, neste sentido, as brinquedotecas, se mostram bastante eficazes por se caracterizar em um espaço onde o aluno pode de forma livre estabelecer relações entre os demais colegas, o professor e com a escola.

Ao abordarmos a questão das brinquedotecas nas escolas, é importante uma rápida caracterização das mesmas, nesse sentido, originalmente, de acordo com a Associação Brasileira de Brinquedotecas (ABBri). A brinquedoteca é uma proposta que privilegia o brincar em si mesmo, por acreditar no seu potencial criador, desafiador, provocador de descobertas do mundo e de cada um (...). A brinquedoteca proporciona um acervo de brinquedos, jogos e outros materiais não estruturados que permitem a invenção, a inovação, a criação.

A sua concepção se deu no período da grande depressão econômica norte-americana, por volta do ano de 1934, o proprietário de uma loja de brinquedos

---

*2 Período em que os estímulos externos são de grande importância para o desenvolvimento integral da criança. Outro ponto importante a ser destacado neste período é que a criança está mais propensa a desenvolver suas habilidades mediante estímulos lúdicos, que neste caso se configura a utilização da brinquedoteca como metodologia de promoção do desenvolvimento das mesmas.*

*3 Vygotsky percebe o desenvolvimento afetivo, cognitivo e psicomotor de fora interligada e dinâmica, ou seja, em constante evolução. Para o autor, é impossível dissociar a afetividade da cognição, tendo em vista que ambos têm a sua raiz nas interações sociais. Neste sentido é importante pontuar estes desenvolvimentos segundo Vygotsky: Desenvolvimento afetivo – A afetividade, é percebida como o conhecimento apreendido através da vivência, na qual inicia por meio das interações sociais ainda no seio familiar; Desenvolvimento Cognitivo – Os ambientes externos possuem, segundo o autor, relevante papel no desenvolvimento intelectual da criança, neste sentido, o que fundamenta tal desenvolvimento são as interações sociais nas quais a criança vivencia. Desenvolvimento psicomotor – assim como ocorre com o desenvolvimento afetivo e cognitivo, para Vygotsky o desenvolvimento psicomotor tem sua raiz nas relações sociais, uma vez que através destas relações a criança por (...)“imitação” reproduz gestos que vão se aperfeiçoando e evoluindo de acordo com as novas percepções adquiridas. Por exemplo: mesmo não sabendo falar, a criança quando deseja determinado objeto, aponta para o mesmo indicando seu desejo.*

levou uma queixa ao diretor de uma escola próxima, na qual os alunos estavam furtando brinquedos de sua lona, após análise da situação, o diretor concluiu que os furtos aconteciam pela razão de as crianças não terem como comprar os brinquedos, então com recursos comunitários foi criada a Los Angeles Toy Loan, na qual ofereciam os brinquedos a título de empréstimos as crianças. No entanto, foi na Suécia nos anos de 1963 que a ideia de empréstimo de brinquedos foi mais elaborada, uma vez que os objetivos dos empréstimos era de em companhia dos brinquedos oferecer as famílias de crianças com deficiências orientações de como utilizar os brinquedos como forma terapêutica de estímulos, sendo neste ato criado as ludotecas. No Brasil este conceito foi introduzido pelas Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), e posteriormente, após a percepção dos benefícios proporcionados no desenvolvimento das crianças, foi estendido as creches e demais instituições educacionais.

Através das questões levantadas por meio de estudos para a construção do preambulo desta pesquisa puder perceber que como mãe e professora em um Centro de Educação Infantil (CMEI), sempre nutri uma inquietação com o desenvolvimento integral<sup>4</sup> das crianças, sobre tudo, ao considerar a educação infantil a fase na qual a criança inicia efetivamente as suas interações sociais fora do núcleo familiar, conforme Souza et al (2017) nos aponta

No ambiente escolar há condições favoráveis para a troca de experiências entre as crianças e os níveis de interação social ganham força, assim sendo, geram diversas situações que interferem na aprendizagem infantil. (SOUZA et al 2017 p.4)

Tais interações, podem seguir duas vertentes antagônicas, na qual a criança pode ser favorecida ou prejudicada, dependendo da maneira como são instruídas em sala de aula. Desta forma, a figura do educador ganha grande importância pois este, poderá conduzir o processo de desenvolvimento da criança para um

---

<sup>4</sup> Entende-se por desenvolvimento integral, o desenvolvimento afetivo, cognitivo, psicomotor e social da criança.

caminho no qual resultara na formação de cidadãos conscientes do seu papel nas sociedades capazes de serem protagonistas de sua história.

Assim, o educador pode lançar mão da ludicidade como uma importante metodologia com o objetivo de promover o efetivo desenvolvimento de suas potencialidades afetivas, cognitivas e psicomotoras, sendo assim, o professor neste processo de desenvolvimento da criança segundo Vygotsky (1984) torna-se mais do que um mero transmissor de conhecimentos assume a condição de organizador do meio social educativo.

Então, é através da brincadeira que a criança consegue desenvolver suas potencialidades e, dessa forma, construir o seu próprio pensamento. Com isso, a brinquedoteca surge como uma importante metodologia para o desenvolvimento integral da criança, por ser o espaço em que a criança brinca de maneira consciente e voluntária estimulando os diversos significados da vida e de sua imaginação.

Sobre este aspecto, as brinquedotecas nas CMEIs trazem uma nova organização de trabalho, primordial a colaboração interdisciplinar e a utilização de todos os espaços possíveis no ambiente escolar, no qual ele é percebido como agente facilitador do efetivo desenvolvimento das crianças, lançando mão de todos os conhecimentos teóricos.

## **2. O BRINCAR E O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA**

Para melhor compreensão do desenvolvimento integral da criança, é importante antes de tudo termos uma boa compreensão do que efetivamente significa o termo desenvolvimento. Neste contexto, Matos (2006) assim o define

É a capacidade progressiva do ser humano em realizar funções cada vez mais complexas. Este processo é o resultado da interação entre os fatores biológicos próprios da espécie e do indivíduo e os fatores culturais próprios do meio social onde esse indivíduo encontra-se inserido. (MATOS. 2006, p. 10)

Neste sentido, em termos biológicos, podemos afirmar que estamos em constante desenvolvimento, desde a concepção até o momento da nossa morte, ao passo que o desenvolvimento afetivo, social, cognitivo, estes vão sendo construídos, a partir das descobertas e conexões estabelecidas ao longo da vida. Desta forma, de acordo com Rice (1998), o desenvolvimento se caracteriza por um processo contínuo que perdura por toda a vida do indivíduo, sendo influenciado diretamente por fatores ambientais e sociais, tendo em vista as especificidades individuais e culturais de cada um.

Considerando o disposto acima, a criança ao ingressar na creche, está em processo de desenvolvimento, pois ainda possui limitações sobre em relação a aspectos motores, sociais, cognitivos e psicológicos, nesta lógica, a criança que está inserida no maternal II, objeto deste estudo, com idade entre 2 e 3 anos, exigem um mais atenção pois já conseguem estabelecer algumas relações, no entanto, não possuem a maturidade cognitiva, psicológica e social necessária para discernir corretamente sobre sua independência, necessitando portanto de auxílio de terceiros até que atinja um estágio de desenvolvimento no qual possibilite a sua autonomia, para tanto, faz-se necessário, amadurecer aos aspectos cognitivos, psicológicos, sociais e físicos.

Ao considerarmos o artigo 29 da Lei de Diretrizes e Bases da educação Brasileira, no qual assim discorre:

A Educação Infantil é conceituada como a primeira etapa da Educação Básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até 5 (cinco) anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 2013, p. 21).

Percebemos que ao abordar o desenvolvimento integral da criança, a Lei em questão qualifica este desenvolvimento sob quatro aspectos: físico, psicológico, intelectual e social. Compreendemos tais desenvolvimentos a partir dos pressupostos referenciados em Vygotsk (2004), neste sentido, o desenvolvimento físico

se caracteriza pela evolução do conjunto de habilidades motoras, ao passo que o desenvolvimento psicológico, encontra-se diretamente ligado a afetividade, no qual é adquirido a partir das interações sociais desde o nascimento. O desenvolvimento intelectual, por sua vez está ligado ao conhecimento, apreendido ao longo da vida, este aprendizado no entanto, ocorre de diversas formas, quer pela observação ou pela imitação, no entanto, sempre terá relação direta com as interações sociais.

O desenvolvimento integral, por sua vez, permite suscitar nas crianças habilidades que extrapolam, os aspectos da cognição ou das questões relacionadas às habilidades motoras, tendo em vista que este desenvolvimento favorece o estabelecimento de relações interpessoais, fortalecendo vínculos afetivos e consequentemente a construção de valores essenciais para a vida adulta, como a empatia, o respeito pelas diferenças, entre outros. Disto posto, o que a Lei em questão qualifica como desenvolvimento integral, nos é permitido ousadamente chamar de preparação para a vida adulta.

Neste sentido, Amaral (2007), disciplina que o desenvolvimento, não deve ser percebido de forma isolada, como preconiza a dicotomia corpo e mente, ele faz parte de um complexo processo que ocorre de forma simultânea com vários outros tipos de desenvolvimentos, pois ao trabalharmos o desenvolvimento físico, estamos também desenvolvendo outras habilidades como a cognição, a afetividade e a sociabilidade.

Compreendendo o desenvolvimento como algo dinâmico e gradual, Gallo e Alencar (2012) apud Costa Júnior (2005) afirmam que:

há duas maneiras consagradas de apresentar o tema “desenvolvimento humano”. Em uma delas, o ciclo vital é apresentado em forma de estágios e idades, sendo que cada etapa do ciclo é definida de acordo com os estágios ou idades que englobam determinados comportamentos esperados, por exemplo, a teoria piagetiana do desenvolvimento cognitivo ou a descrição de Gesell do desenvolvimento motor. Em outra perspectiva, o desenvolvimento é apresentado em uma abordagem por tópicos, sendo discutida cada faceta do desenvolvimento, como crescimento físico, linguagem, cognição e interações sociais independentes de estágio ou idade. (GALLO e ALENCAR. 2012, p. 25)

Neste contexto, o desenvolvimento integral da criança, em específico as crianças de 0 a 5 anos, período no qual estão em pleno desenvolvimento de tais habilidades, deve ser observado a partir de um enfoque holístico, pois como em relatado acima, o efetivo desenvolvimento em questão, não pode ser percebido de forma isolada, logo, o desenvolvimento físico, psicomotor, afetivo, cognitivo e social, estão de alguma forma inter-relacionados, de forma simbiótica, ademais, os fatores cronológicos, possuem sua parcela de relevância no desenvolvimento da criança, pois é importante respeitar cada período cronológico e de maturação da criança.

Ao discorrermos sobre o desenvolvimento integral da criança, é importante o entendimento que trata-se de um processo dinâmico, no qual está em constante evolução desde o nascimento da criança, para melhor compreensão deste processo, Piaget (1999) propõe que o desenvolvimento infantil é composto por 4 estágios segundo o qual cada estágio é delimitado de forma cronológica.

O estágio sensório-motor, no qual estão inseridas as crianças de 0 a 2 anos. Neste estágio, a criança inicia seus primeiros contatos com os meios externos e inicia um processo de conhecimento de si e do ambiente a sua volta, conforme Rappaport (1981) comenta.

Representa a conquista, através da percepção e dos movimentos, de todo universo prático que cerca a criança. Isto é, a formação dos esquemas sensoriais motores permitirá ao bebê a organização inicial dos estímulos ambientais, permitindo que, ao final do período, ele tenha condições de lidar, embora de modo rudimentar, com a maioria das situações que lhe são apresentadas (RAPPAPORT, 1981, p.66).

O Estágio Pré-operatório, as crianças neste estágio, estão com idades entes 2 a 7 anos, período este em que a criança inicia sua vida escolar através da educação infantil, onde a convivência com outras crianças, possibilita maior compreensão das realidades a sua volta. A criança neste período assume uma característica egocêntrica, onde para ela tudo que existe, existe em função da mesma.

No primeiro ano deste período de acordo com Piaget (1999), as percepções das crianças ainda são muito limitadas pois seu pensamento é estático e concreto, direcionando a sua atenção para o objeto e não para seus significados e suas transformações. “[...] toda a casualidade, desenvolvida na primeira infância, participa das mesmas características de: indiferenciação entre o psíquico e o físico e egocentrismo intelectual” (PIAGET, 1999, p.32),

No estágio operacional concreto, a criança no qual compreende crianças com idade de 7 a 12 anos, estas, a partir dos fatores trazidos dos estágios anteriores, marca uma transição do nível de percepção da criança, pois os pensamentos egocêntricos de outrora, dão lugar para a estruturação das razões, a criança consegue estabelecer relações e se posicionar frente a alguns desafios.

A criança terá um conhecimento real, correto e adequado de objetos e situações da realidade externa (esquemas conceituais), e poderá trabalhar com eles de modo lógico. Assim, a tendência lúdica do pensamento, típica da idade anterior, quando o real e o fantástico se misturam nas explicações fornecidas pela criança, será substituída por uma atitude crítica (RAPPAPORT, 1981, p.72).

A criança neste estágio, em detrimento dos estímulos recebidos nas fases anteriores, adquire características importantes, como a empatia, a capacidade de organizar e coordenar estruturas de pensamento com maior estabilidade, maior percepção geográfica, entre outros.

O estágio das operações formais, se configura como o último estágio proposto por Piaget (1999), no qual acontece a partir dos 12 anos de idade.

O pensamento formal, é portanto, “hipotético-dedutivo”, isto é, capaz de deduzir as conclusões de puras hipóteses e não somente através de uma observação real. Suas conclusões são válidas, mesmo independentemente da realidade de fato, sendo por isto que esta forma de pensamento envolve uma dificuldade e um trabalho mental muito maiores que o pensamento concreto (PIAGET, 1999, p. 59).

Neste sentido, o adolescente possui a capacidade do pensamento abstrato, sobretudo, no momento em que busca gerenciar conflitos internos em razão da busca de sua autonomia.

Ao compreender o desenvolvimento integral da criança, é importante a constante percepção do caráter evolutivo, dinâmico e interdependente do desenvolvimento, sem o qual, seria impossível estabelecer relações entre os estágios do desenvolvimento preconizados em Piaget (1999)

[...]cada um dos estágios passados corresponde a um nível mais ou menos elementar ou elevado da hierarquia das condutas. Mas cada estágio correspondem também características momentâneas e secundárias, que são modificadas pelo desenvolvimento ulterior, em função da necessidade de melhor organização. Cada estágio constitui então, pelas estruturas que o definem, uma forma particular de equilíbrio, efetuando-se a evolução mental no sentido de uma equilíbrio sempre mais completa. (PIAGET, 1999, p. 15).

O nosso objeto de estudo, no entanto, limita-se ao desenvolvimento da aprendizagem na primeira infância, no qual a criança encontra-se no estágio pré-operatório. Neste sentido, e considerando as questões supracitadas, uma das metodologias de grande importância no processo de desenvolvimento das crianças em questão, é a ludicidade.

O brincar para a criança é algo natural e normal, para ela, a brincadeira não tem nenhum outro significado a não ser proporcionar prazer, e diversão. No entanto, quando analisamos aos olhos dos processos pedagógicos do desenvolvimento integral da criança, este ato, revela a prática da construção do conhecimento, conforme Teixeira (2017) comenta:

De forma prazerosa a brincadeira ajuda a criança a resolver determinados problemas, coloca-a em contato com certos sentimentos como alegria e frustração potencializando assim sua personalidade. Brincando espontaneamente a criança se remete ao imaginário, cria um

mundo de faz de conta, reproduzindo ações que estão ao seu redor, invertendo papéis, generalizando, relacionando, colocando em prática o conhecimento que está sendo construído (TEIXEIRA, 2017. p. 97) .

Sobre este aspecto, é pertinente afirmar que durante a primeira infância, em específico no início da mesma, o ato de brincar pode ter relação direta no desenvolvimento integral da criança, ou seja, possuir influência direta na formação efetiva da criança sob os aspectos cognitivos, sociais, afetivos e psicomotor.

O desenvolvimento cognitivo é caracterizado segundo Piaget está diretamente ligada a adaptação e assimilação do meio em que a criança está inserida, neste contexto, Chiarottino citado por Chiabai (1990) vem corroborar com tais ideias, através do qual comenta que:

A inteligência para Piaget é o mecanismo de adaptação do organismo a uma situação nova e, como tal, implica a construção contínua de novas estruturas. Esta adaptação refere-se ao mundo exterior, como toda adaptação biológica. Desta forma, os indivíduos se desenvolvem intelectualmente a partir de exercícios e estímulos oferecidos pelo meio que os cercam. O que vale também dizer que a inteligência humana pode ser exercitada, buscando um aperfeiçoamento de potencialidades, que evolui desde o nível mais primitivo da existência, caracterizado por trocas bioquímicas até o nível das trocas simbólicas.

Este modelo de orgânico e dinâmico da construção da inteligência preconizado em Piaget, nos permite traçar um paralelo com a formação cognitiva da criança a partir de ações concretas e praticas do seu cotidiano, neste caso, as brincadeiras e convívio com seus pares, favorece o desencadear destes processos construtivos da inteligência de forma natural. Nesta ótica, Santana, Roazzi e Dias (2006) afirmam:

Em seu desenvolvimento, a criança constrói vários e diferenciados esquemas que tendem a formar combinações, dando origem às es-

truturas cognitivas, que traduzem uma forma particular de equilíbrio na interação do indivíduo com o ambiente (SANTANA, RAOZZI e DIAS, 2006. p. 72)

Estas interações tornam-se cada vez mais evidente ao compreendermos o brincar como uma possível ferramenta de aprendizado e desenvolvimento cognitivo, uma vez que através da mediação de um profissional da educação devidamente capacitado é possível extrair de momentos de lazer livre possibilidades associativas que facilite todo o processo de desenvolvimento dela.

A respeito do desenvolvimento cognitivo da criança, as brincadeiras e jogos, tanto individuais como em grupos, trazem uma série de benefícios imediatos e a longo prazo, tendo em vista que podem estimular a concentração, a rapidez no raciocínio, a lógica, e uma série de outras habilidades cognitivas que farão parte de toda a vida da criança até a fase adulta, pois através do brincar, a criança está a todo momento está se adaptando a novos estímulos e reações. Neste sentido, Gomes e Ghedin (2011)

À medida que agimos para nos adaptarmos ao meio, estamos mobilizando vários processos cognitivos, como o raciocínio, atenção e o pensamento, que nos permitem a resolução de problemas o que consiste numa atitude inteligente. A todo momento somos levados a resolver problemas, dos mais simples aos mais complexos, e isso implica a construção de conhecimentos que nos permitem resolver tais situações e resolver com sucesso. (GOMES e GHEDIN 2011, p. 10)

Sobre este contexto, percebemos que através de situações lúdicas e descompromissadas, é possível que haja um efetivo desenvolvimento cognitivo da criança, pois as situações na qual ela se submete nestes períodos de lazer, durante todo o tempo está sendo estimulada através de situações problemas a desenvolver sua vertente cognitiva, quer e forma consciente ou não, cabendo neste último caso, ao educador lançar mão de práticas e métodos a fim de evidenciar estas transformações cognitivas.

O desenvolvimento social da criança, caracteriza-se basicamente pelas relações estabelecidas sob aspectos ambientais e sociais, desta forma, podemos perceber o desenvolvimento social como produto do meio físico com as relações interpessoais estabelecidas.

Desta forma, percebemos que a ludicidade tem uma parcela importante no desenvolvimento social da criança, conforme nos aponta Ghereschi (2020)

(...) o lúdico pode contribuir de forma significativa para o desenvolvimento do ser humano, seja ele de qualquer idade, auxiliando não só na aprendizagem, mas também no desenvolvimento social, pessoal e cultural, facilitando no processo de socialização, comunicação, expressão e construção do pensamento. (GHERESHI, 2020. P 480)

Nesta lógica, o desenvolvimento social na criança tem a suas gênesis nas suas relações familiares, no entanto a sua maior expressividade e evolução surgem quando esta passa a ter um convívio social mais amplo através da escola. Neste sentido, é importante perceber a criança como um ser em constante transformação, quer do ponto de vista físico, psíquico e social. Sob esta ótica, o Referencial Curricular para a Educação Infantil, vem trazer uma colaboração importante conforme segue:

As crianças possuem uma natureza singular, que as caracteriza como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio. Nas interações que estabelecem desde cedo com as pessoas que lhe são próximas e com o meio que as circunda, as crianças revelam seu esforço para compreender o mundo em que vivem, as relações contraditórias que presenciam e, por meio das brincadeiras, explicitam as condições de vida a que estão submetidas e seus anseios e desejos. (BRASIL, 1998, p. 21)

Desta forma, podemos concluir que o desenvolvimento social da criança é um processo contínuo, onde ela percebe e interpreta o ambiente a sua volta

em conformidade com a sua individualidade. Neste sentido, o desenvolvimento social por sua vez acontece no momento em que há uma interação da criança com o meio e com o outro, tendo em vista que através das relações estabelecidas, sobretudo nas brincadeiras em grupo, a criança é desafiada a sair da sua zona de conforto e conviver, mesmo que por alguns instantes, de forma harmoniosa em grupos. Desta forma, é possível que a criança exercite e desenvolva questões importantes como a interação social, a importância da negociação, da conquista e da derrota, aprendendo a lidar com frustrações, aprende ainda a resolver conflitos e respeitar as regras.

O desenvolvimento afetivo é importante na formação da criança tendo em vista que através do mesmo a ela pode estabelecer conexões importantes de autocontrole necessárias uma vida adulta sadia do ponto de vista emocional. Outro fator de singular importância das relações afetivas para a criança é a construção e fortalecimento de laços de amizade entre seus pares no qual permite a criança exprimir suas angústias e necessidades frente as mais diversas situações.

A importância da afetividade no processo de desenvolvimento integral da criança está atrelada ao desenvolvimento cognitivo, tendo em vista que através da mesma, é que segundo Piaget (1999) exerce o papel de “ignição” do funcionamento da inteligência, conforme comenta:

É indiscutível que o afeto tem um papel essencial no funcionamento da inteligência. Sem o afeto não haveria nem interesses, nem necessidades, nem motivação; em consequência, as interrogações ou problemas não poderiam ser formulados e não haveria inteligência. O afeto é uma condição necessária para a constituição da inteligência. No entanto, em minha opinião, não é uma condição suficiente. (Piaget, 1999, p.129)

Para que haja um real desenvolvimento da criança, é necessário que tenha um equilíbrio entre as funções cognitivas, afetivas e sociais, para então através de processos de assimilação e acomodação a criança vá se estruturando e construindo de forma gradual sua percepção e interpretação das diversas realidades que as cerca.

Percebemos, portanto, que as atividades lúdicas desenvolvidas em específico nos meios escolares podem promover de fato o desenvolvimento de habilidades importantes que irão compor o desenvolvimento integral da criança. Neste sentido torna-se aqui relevante abordar outro fator de grande importância a ser desenvolvido através das brincadeiras que é a questão das competências psicomotoras.

Ao consideramos que através de atividades lúdicas, as crianças correm, pulam, realizam atividades que desenvolvem a coordenação motora, estes exercícios promovem um ganho significativo no desenvolvimento físico das crianças, contribuindo de forma efetiva para o seu crescimento e bem-estar físico.

Neste contexto, podemos perceber a efetiva importância do ato de brincar para o desenvolvimento integral da criança, conforme Hansen (et al. 2007 p.141) afirma que “através do prazer do brincar e da resignificação do contexto que as cerca, as crianças têm a possibilidade de desenvolver-se integralmente, nos âmbitos social, afetivo, físico e cognitivo”. Este desenvolvimento, por sua vez, exerce um papel fundamental não apenas no contexto escolar como também durante toda a vida da criança.

Neste sentido, as palavras de Silva, Andrade, Torres e Amorim (2017) ganham notoriedade ao afirmarem que:

As crianças podem viver diferentes infâncias em decorrência das condições sociais, econômicas e culturais, mas há algo em comum entre as crianças, independentemente da infância em que vive: a habilidade criativa. Essa habilidade permite que a criança construa a cultura lúdica, modificando o cenário em que está inserida, compartilhando com outras crianças as brincadeiras (SILVA, ANDRADE, TORRES & AMORIM.2017 p. 64)

Evidenciando que através do lúdico a criança se permite construir todo um universo a sua volta e de forma natural, despretensiosa promover o seu desenvolvimento de forma integral, desta forma, Kishimoto (2010) comenta:

Para a criança, o brincar é a atividade principal do dia a dia. É importante porque dá a ela o poder de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, aos outros e o mundo, de repetir ações prazerosas, de partilhar, expressar sua individualidade e identidade por meio de diferentes linguagens, de usar o corpo, os sentidos, os movimentos, de solucionar problemas e criar.(KISHIMOTO. 2010, p. 1)

No entanto, é importante destacar que para que haja este desenvolvimento de forma é preciso um equilíbrio, onde o brincar na realidade escolar, deve ser acompanhado pelo educador, mesmo que a distância, no qual exercerá o papel de observador e mediador, onde posteriormente poderá trabalhar em momentos específicos com os alunos as questões observadas durante o período das brincadeiras.

### **3. O DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM NA PRIMEIRA INFÂNCIA NA VISÃO PIAGETIANA**

Ao percebermos a brinquedoteca como um espaço de promoção do desenvolvimento integral da criança, entender tais processos de desenvolvimento figura como algo relevante. Nesta lógica Piaget (1999), nos traz uma analogia do desenvolvimento mental da criança com a construção de um grande prédio, onde na medida em que se acrescenta materiais, este ficará ainda mais sólido. Neste sentido, ao consideramos que as crianças, em sobretudo as que se encontram na primeira infância, delimitada cronologicamente compreendidas de 2 a 7 anos.<sup>5</sup>

Neste sentido, compreendendo tais processos de formação, importante para a criança que esta tenha a possibilidade de convívio com seus pares, bem como à sua disposição vários elementos que favoreçam o despertar de sua curiosidade, bem como incentivo para desenvolver outras habilidades importantes para o seu desenvolvimento integral, que é possível acessá-los através do convívio com

---

*5 Piaget (1999 p.15) caracteriza este estágio da vida da criança como “estágio da inteligência intuitiva, dos sentimentos interindividuais espontâneo e das relações sociais”*

outras crianças em específico em ambientes que os estimule, no caso as brinquedotecas, uma vez preparadas para tal, desempenham com maestria estas funções.

Desta forma, entendemos a primeira infância como a fase pré-escolar, momento este em que as crianças estão sendo inseridas em um ambiente novo, como é o caso das creches ou da educação infantil, assim, Santos (2016) pontua sobre a importância destes espaços como forma de garantia de efetivo desenvolvimento da criança.

“Portanto, a fase pré-escolar é um momento de aprendizado e desenvolvimento, pois a criança constrói conceitos a partir das experiências visuais concretas representando situações já vividas ou futuras. A cada avanço maturacional, é uma descoberta para ela, possuindo uma percepção global sem discriminar detalhes na infância tem grande importância para criança, para que, na vida adulta, o indivíduo por suas capacidades básicas intelectuais e de raciocínio, já que é neste período que as competências e qualidades da personalidade se desenvolvem.” (SANTOS 2016, p. 26)

Logo, é possível a percepção dos mecanismos de desenvolvimento da criança e que os mesmos, tem a sua partida nas experiências já vivenciadas, somando ainda as novas descobertas, neste sentido, (PIAGET 1999, p. 36) afirma que “As transformações da ação provenientes do início da socialização não têm importância apenas para a inteligência e para o pensamento, mas repercute também profundamente na vida afetiva”.

O livro do escritor e cartunista infantil Ziraldo intitulado, “O Menino Maluquinho”, apresenta o protagonista durante toda a sua infância, com experiências vividas e compartilhada com amigos e com a família, e que ao chegar na sua vida adulta, conclui-se que o menino maluquinho não era maluquinho, apesar das suas peraltices, ele era apenas uma criança feliz que se tornou “um cara legal”, Corroborando desta forma com as transformações preconizadas em Piaget, onde que na ficção conseguiu produzir transformações significativas no personagem através da ludicidade.

O processo do desenvolvimento da aprendizagem, portanto deve assim como Almeida (1995) ser acompanhado de prazer, ou seja, cabe ao educador buscar formas de através da ludicidade promover o desenvolvimento integral da criança. Neste ponto, as brinquedotecas e demais aparelhos com finalidades lúdicas disponíveis nas creches e centros de educação infantil, quando utilizados de forma correta podem ser agentes facilitadores deste processo, somado ainda a convivência da criança com outras que possuem sentimentos semelhantes nesta fase do desenvolvimento, sobre tudo ao compreendermos como Piaget (1999) onde aponta o que o processo de desenvolvimento da criança requer uma série de estruturas elaboradas de forma progressiva, nesta lógica, concordamos com Piaget (1999, p.6) ao apontar que “os interesses de uma criança dependem, portanto, a cada momento do conjunto de suas noções adquiridas e de suas disposições afetivas, já que tendem a contemplá-las em sentido de melhor equilíbrio”.

Evidencia-se mais uma vez, portanto, a importância do educador no sentido de mediar todo este processo e garantir tal equilíbrio. Nesta lógica, a escola, torna-se um espaço de descoberta e desenvolvimento sob todos os aspectos, conforme pontua Almeida (1995).

A escola pode tornar-se um meio propício para a edificação do eu, na medida em que possibilita a criança experimentar relações simétricas com os mais variados tipos de grupo. Acreditamos, como próprio Wallon, que é na relação com o outro, nas trocas e interações que se estabelecem entre os sujeitos, que ocorrem os prelúdios da delimitação do eu (ALMEIDA, 1995, p.105).

O desenvolvimento integral da criança na primeira infância, portanto, é o resultado da somatória de experiências vividas e vivenciadas pelas mesmas, mediadas, adaptadas e transformadas segundo significados específicos e pessoais, podendo ter como agente facilitador o convívio escolar, sobretudo nos momentos de lazer e descontração que podem ser vivenciados através das brinquedotecas.

#### 4. EDUCAÇÃO INFANTIL E A PANDEMIA DO NOVO CORONA VÍRUS: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

No final do ano de 2019, o mundo foi surpreendido por uma nova doença viral provocada por um tipo de coronavírus, desencadeando uma pandemia global na qual ceifou inúmeras vidas, a COVID-19, o vírus em questão, segundo o Ministério da Saúde

Pode se propagar de pessoa para pessoa por meio de gotículas do nariz ou da boca que se espalham quando alguém doente tosse ou espirra. A maioria dessas gotículas cai em superfícies e objetos próximos, como mesas ou telefones. As pessoas também podem se contaminar ao respirarem gotículas provenientes da tosse ou espirro de uma pessoa doente. A transmissão ocorre, principalmente, de pessoa para pessoa e seu período de incubação, que é o tempo para que os primeiros sintomas apareçam, pode ser de 2 a 14 dias (BRASIL, 2020)

Dado a velocidade de transmissão, bem como o índice de letalidade da doença, medidas extremas de isolamento social em todo o planeta se fizeram necessárias para conter o avanço do vírus em questão, desta forma, as pessoas em completo isolamento social em suas casas foram forçadas a se reinventar, buscando novas formas de seguirem com seu cotidiano.

No início do ano de 2020, os primeiros casos de COVID-19 são noticiados no Brasil e rapidamente se espalha pela nação, com inúmeros casos de óbitos, como nos demais países, a população é orientada ao isolamento social e demais medidas de prevenção. Neste sentido o Governo Federal por meio da portaria 343 de 17 de março de 2020, publicada no Diário Oficial da União, orienta aos estados, municípios e Distrito Federal a suspenderem as aulas presenciais, tal orientação foi acatada de forma gradual em todo o País.

Ao considerarmos que mesmo findando esse período histórico conturbado da COVID-19, através da imunização em massa da população, as transformações estabelecidas no campo dos relacionamentos e forma de ensino, requererão

a efetivação de uma nova versão do professor, no qual se mostrará mais reflexivo sobre sua prática educacional e se colocará em constante aperfeiçoamento, pois as crianças da educação infantil, necessitarão mais do que nunca de mediadores que compreendam suas dores e então possam de forma criativa conduzi-las ao novo, reconstruindo conexões inter e intra pessoal, na qual favoreça o seu desenvolvimento integral. Neste contexto, Moraes (1997) assim disciplinava:

Uma educação para um mundo em constante transformação solicita o fortalecimento da unidade interior e a necessidade de privilegiar o desenvolvimento da intuição e da criatividade, aquele tipo de conhecimento mais espontâneo, que vem das profundezas do ser, que envolve um tipo de saber que une o mundo interno com o externo, algo que estava implícito e que se desdobra de forma concentrada e repentina, que se faz presente, que se esclarece e se estrutura. (MORAES, 1997, p 227).

Nesta lógica, percebe-se que a atual conjuntura da educação infantil, requer um tipo de educador no qual está disposto a se abrir ao novo, despido de qualquer preconceito e focado acima de tudo no cuidado e promoção do efetivo desenvolvimento das crianças quer no seu aspecto físico, cognitivo, social e psicológico.

## **5. O ENSINO REMOTO NO MUNICÍPIO DE PRESIDENTE KENNEDY-ES**

Em decorrência da pandemia do COVID-19, o município de Presidente Kennedy, no dia 18 de março de 2020, editou o Decreto número 22, no qual, ao considerar os pressupostos legais previstos pela Lei Federal 13.979/2020 e Decretos Estadual 4.593-R e 4597, ambos de 13 de março de 2020. Decreta Situação de Emergência em Saúde no Município de Presidente Kennedy, e em específico em seu artigo 17, dispõe sobre a suspensão das aulas presenciais nas escolas da rede pública municipal, este foi o primeiro momento de paralisação das aulas no município.

Desta feita, a rede pública municipal de educação, assim como em todo o território nacional, teve que buscar meios de se adequar para que fosse devidamente garantida a oferta de educação para as crianças, sendo portanto, a educação remota uma alternativa viável. Após debates e estudos sobre como deveria ser implantado o estudo remoto no município, foi proposto aos professores que preparassem suas aulas em pequenos vídeos com explicações referentes as disciplinas e propostas de atividades que seriam repassados aos alunos através do WhatsApp ou pelo Google Meet. Ao considerar que nem todos os alunos dispõem de aparelhos celulares ou conexão com a internet, foi proposto ainda que os professores elaborassem uma apostila com conteúdos e atividades quinzenais para serem distribuídos aos alunos e estas apostilas seriam recolhidas para os professores fazerem as devidas correções das atividades.

Esta modalidade de ensino trouxe grandes desafios, tanto para o professor como para os alunos, pois forçou ambos a uma nova postura frente ao processo de ensino aprendizagem. Sobre estes aspectos, concordamos com Silva e Silva (2020) ao afirmarem que com as aulas remotas, o professor assume agora um novo papel, o de produtor de conteúdos, ao passo que o aluno se vê forçado a se adequar as atividades online, privados das importantes interações sociais que são estabelecidas em sala de aula. Neste contexto, para que de fato o ensino remoto garantisse efetivo sucesso do ponto de vista educacional, foi necessário um esforço em conjunto para quebrar paradigmas e superar obstáculos tanto do ponto de vista da formação do professor como das limitações tecnológicas impostas ao aluno como a falta de recursos materiais.

No que se refere a educação infantil, os desafios da educação remota tendem a se tornar ainda maiores, pois para o efetivo desenvolvimento das crianças, as interações sociais são fundamentais, sobre tudo através do ato de brincar, conforme nos assegura a BNCC “[...] a interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças” (BRASIL, 2017, p. 35). desta forma, na expectativa de minimizar os impactos negativos do isolamento social no cotidiano

das crianças da educação infantil, o professor se vê forçado a contar com os pais como importante recurso no processo de formação das potencialidades físicas, psicológicas, cognitivas e sociais, das mesmas.

Neste contexto, o Parecer do CNE 05/2020, sugere as escolas que forneça aos pais materiais recursos pedagógicos necessários à orientá-los quanto a condução do processo formativo de seus filhos, bem como garanta o envio de atividades educativas no qual de forma lúdica e recreativa promova a criatividade das crianças, bem como sua interação com a família.

Ao considerar os fatos supracitados, o município de Presidente Kennedy, através da Secretaria Municipal de Educação, objetivando uma melhor qualidade dos serviços prestados de forma remota, disponibiliza educadores e técnicos, que atuam junto as escolas, no sentido de monitorar o desenvolvimento das crianças, bem como atuar junto aos pais no sentido de orientar quanto as atividades e demais necessidades oriundas das peculiaridades do ensino remoto.

## **6. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A pesquisa que está em andamento, neste momento nos traz uma grande reflexão acerca do desenvolvimento integral das crianças, onde o professor tem um papel de grande importância ao construir junto com as crianças significados práticos para os conhecimentos previsto adquiridos pelas crianças, lançando mão de metodologias nas quais estimulem o seu desenvolvimento de maneira prazerosa.

Através do início de nossa pesquisa teórica bibliográfica que retrata várias pesquisas realizadas entorno deste tema que nos permite perceber a importância deste método/instrumento que favorece o processo de ensino-aprendizagem.

Ao considerar a pandemia do COVID-19, na qual forçou a população a um isolamento social, o presente estudo apresenta como pressuposto que este período em que as crianças estão afastadas das escolas, compromete de forma bastante significativa o desenvolvimento integral das mesmas.

E ao mesmo tempo em que o professor inova seus planejamentos nos faz refletir a melhor forma de aproveitar o espaço disponível para a aprendizagem da criança, pois, o professor deve levar em conta a importância do ambiente para a formação socio cognitiva da criança.

Ao planejar as atividades para o período de isolamento social precisa-se trabalhar de forma diversificada para que possa alcançar o objetivo pretendido. Os autores estudados em primeiro momento de pesquisa nos proporciona um amplo olhar acerca da ludicidade como uma importante metodologia com o objetivo de promover o efetivo desenvolvimento de suas potencialidades afetivas, cognitivas e psicomotoras nas crianças, como também favorece amplamente a reflexão no pensar pedagógico.

Concluímos que mediante os estudos bibliográficos realizados desta pesquisa em andamento, desejando possibilitar e facilitar de forma mediadora na construção do desenvolvimento pessoal, cultural da criança contribuindo de forma favorável no crescimento do cognitivo, socio afetivo e cultural da criança na Educação Infantil.

## REFERÊNCIA

ALMEIDA, PAULO NUNES DE. **Educação lúdica:** técnicas e jogos pedagógicos. São Paulo: Loyola, 1995.

AMARAL, Mônica Guimarães Teixeira do. **Adolescentes sem limites ou “funcionamentos limites” diante de uma existência que exige a demissão do sujeito?** Revista Brasileira de Psicanálise. São Paulo, vol. 35, n 4, p. 1001-1021, 2001.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE BRINQUEDOTECAS. Disponível em: <https://www.brinquedoteca.org.br/> acessado em: 25/01/21.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer 05/2020. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE\\_PAR\\_CNECPN52020.pdf](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_PAR_CNECPN52020.pdf)

BRASIL, Ministério da Saúde. **Novo Corona Vírus (COVID – 19):** Informações Básicas. 2020. Disponível em: <https://bvsmis.saude.gov.br/novo-coronavirus-covid-19-informacoes-basicas/>

BRASIL, **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI).** LEI N 9394/96. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Setembro de 1996. Editora do Brasil. Brasília, 1998.

GALLO, ALEXANDRE EDUARDO; ALENCAR, JULIANA DA SILVA ARAUJO. **Psicologia do desenvolvimento da criança.** Centro Universitário de Maringá. Núcleo de Educação a distância - Maringá - PR, 2012. Disponível em: <http://www.ficms.com.br/web/biblioteca/CESUMAR%20-%20PSICOLOGIA%20DO%20DESENVOLVIMENTO%20HUMANO.pdf>

CHIABAI, ISA MARIA. **A influência do meio rural no processo de cognição de crianças da pré-escola:** uma interpretação fundamentada na teoria do conhecimento de Jean Piaget. Tese de Doutorado. São Paulo: Instituto de Psicologia da USP, 1990

GHERESCHI, MARIA INÊS (et al.). **Aprendizagem Significativa.** 1ª Ed. 2020. S.L Editora. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=dub0DwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA471&dq=desenvolvimento+social+infantil+piaget&ots=59GEWsbBiR&sig=ytlz5tQsPICc3LhyUxRFHSDoGk#v=onepage&q=desenvolvimento%20social%20infantil%20piaget&f=false>

GOMES, RUTH CRISTINA SOARES E GHEDIN, EVANDRO. **O Desenvolvimento Cognitivo na Visão de Jean Piaget e Suas Implicações a Educação Científica.** Atas do VIII ENPEC – Encontro Nacional de pesquisa em Ciências e I CIEC – Congreso Iberoamericano de Investigación en la Enseñanza de Las Ciencias. Campinas, 2011. Disponível em: [http://abrapecnet.org.br/atas\\_enpec/viii/enpec/resumos/R1092-2.pdf](http://abrapecnet.org.br/atas_enpec/viii/enpec/resumos/R1092-2.pdf)

HANSEN JANETE et al, **O Brincar e Suas Implicações Para o Desenvolvimento Infantil a Partir da Psicologia Evolucionista.** Revista Brasileira Crescimento

Desenvolvimento Humano. 2007;17(2):133-143. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/jhgd/article/view/19840/21912>

KISHIMOTO, TIZUKO MORCHIDA. **Brinquedos e brincadeiras na educação infantil**. Anais do I seminário nacional: currículo em movimento – perspectivas atuais. Belo horizonte, 2010.

MATOS, ALESSANDRA BORGES. **O desenvolvimento Psicomotor na primeira Infância**. Rio de janeiro. 2006.

MORAES, MARIA CÂNDIDA. **O paradigma educacional emergente**. Campinas, SP. Papyrus, 1997 (Coleção Práxis).

PIAGET, J **Seis Estudos de psicologia**. Tradução: Maria Alice Magalhães D' Amorim e Paulo Sergio Lima Silva - 24º Ed. Rio de Janeiro: FORENSE UNIVERSITARIA, 1999

RAPPAPORT, Clara Regina; FIORI, Wagner da Rocha; DAVIS, Cláudia. **Psicologia do Desenvolvimento**. São Paulo: EPU, 1981.

RICE, F. P., **Human Development**. 3rd Edition. New Jersey: Prentice Hall, 1998.

SANTANA, SUELY DE MELO; ROAZZI, ANTONIO; DIAS, MARIA DAS GRACAS B. B. **Paradigmas do desenvolvimento cognitivo: uma breve retrospectiva**. Estud. psicol. (Natal) vol.11 no.1 Natal Jan./Apr. 2006. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&%20pid=S1413-294X2006000100009](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&%20pid=S1413-294X2006000100009)

SANTOS, LEANDRO. **A importância do brincar para o desenvolvimento cognitivo da criança na educação Infantil pré-escolar sob a percepção de professores**. 2016.

SILVA, JOSÉ SOUZA DA; SILVA, RANIELE MARQUES DA. **Educação e Ensino Remoto em tempos de Pandemia; Desafios e Desencontros**. E-Book. Editora Realize, 2020. disponível em: [https://editorarealize.com.br/editora/ebooks/conedu/2020/ebook3/TRABALHO\\_EV140\\_MD7\\_SA100\\_ID1564\\_06092020174025.pdf](https://editorarealize.com.br/editora/ebooks/conedu/2020/ebook3/TRABALHO_EV140_MD7_SA100_ID1564_06092020174025.pdf)

SILVA, M. F. dos S; ANDRADE, A. P. de.; TORRES, M. F. de P. e AMORIM G. C. **C. As Brincadeiras das Crianças de Ontem e de Hoje no Contexto Sociocultural.** Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFERSA, 2017. HOLOS, Ano 33, Vol. 03. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/4815/481554848007.pdf>

TEIXEIRA, CHEILA CRISTINA DOS SANTOS, **A Importância da Brincadeira no Desenvolvimento Cognitivo Infantil.** Id on Line Rev. Psic. V.10, N. 33. janeiro 2017 - ISSN 1981-1179. Disponível em: <file:///C:/Users/dell/Downloads/641-1955-1-PB.pdf> acessado em: 27/01/2021

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

# A CONTRIBUIÇÃO DAS ESTRATÉGIAS DE LEITURA COM CANTIGAS POPULARES PARA PROMOVER A ALFABETIZAÇÃO

*Elba Corrêa de Jesus*  
*Ivana Esteves Passos de Oliveira*

## 1. INTRODUÇÃO

É sabido que a musicalização possui diversas capacidades interativas. Elas possibilitam que a criança desperte diversos sentimentos, além da manifestação oral. O lúdico tem o papel de aproximar as crianças e não seria diferente com as cantigas populares. As cantigas populares se apresentam em forma de textos curtos, com linguagem poética e de fácil memorização, elas vão das mais tradicionais como as cantadas em todas as regiões do Brasil às mais características de cada região. Quando estão cantando, as crianças organizam a sua própria maneira de dialogar.

Como meio de fomentar e facilitar o processo de alfabetização, nasce a ideia de inserir as cantigas populares no ambiente educacional. Entende-se que o processo de aquisição da leitura e escrita não pode ser mecanizado, o aluno precisa ser chamado a apresentar aquilo que ele já conhece. É necessário que haja a valorização dos conhecimentos prévios e da realidade social dos discentes. Nesse sentido, insere-se as estratégias de leitura apresentadas no livro *Ler e Compreender: Estratégias de Leitura* da autora Renata Junqueira de Souza.

Assim entendemos que para evento de alfabetização torna-se necessário destacar a função da decodificação e codificação. Solé (1998), destaca que a alfabetização se constitui na etapa de aquisição da leitura e escrita, interligando a linguagem oral às marcas gráficas comuns nesse processo.

A alfabetização é um processo através do qual as pessoas aprendem a ler e escrever. Estes procedimentos, porém, vão muito além de

certas técnicas de translação da linguagem oral para e linguagem escrita (SOLÉ, 1998, p.50).

Contudo, na busca de tornar o processo de alfabetização mais prazeroso para o aluno num sentido mais amplo, o resgate das cantigas populares como ferramenta pedagógica de ensino é muito importante, pois permite ao aluno compreender e valorizar as expressões culturais da sociedade em que vivem.

Apresentaremos a seguir fragmentos do embasamento teórico que versou a pesquisa e o resultado das entrevistas realizadas com professores e as oficinas ministradas para alunos.

## **2. ALFABETIZAÇÃO EM CONTEXTO DE ESCOLARIZAÇÃO**

A fase de ensino-aprendizagem da leitura nas instituições escolares, em suas nuances institucionalizadas socialmente pelas classes de alto prestígio social urbano, é compreendida pela legislação educacional brasileira como ciclo de alfabetização. Assim, nesse estágio da vida do aprendiz, que, conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), compreende dos 6 aos 8 anos de idade, ele passa a aprender os primeiros conhecimentos eruditos no que se refere a sua língua materna na modalidade escrita. Essa etapa da vida de todo e qualquer ser humano que ingressa no ambiente escolar é marcada por descobertas linguístico-discursivas e cognitivas. Nesse sentido, a alfabetização pode ser considerada o processo inicial de aprendizagem do sistema alfabético e ortográfico, de modo que o alfabetizando passe a ter consciência das letras, dos sons, dos fonemas, dentre outros aspectos da sua língua-mãe (MACIEL; LÚCIO, 2008).

Conforme as assertivas de Cafiero e Rocha (2008), a escrita é um sistema de representação estabelecido por meio da relação entre fonema e grafema. Em outro sentido, a leitura é o processo de decodificação da escrita e inferências de significados ao texto, seja verbal ou não-verbal, que emergem das práticas socio-discursivas.

Ainda em conformidade com as pesquisadoras:

Ler envolve habilidades que vão desde a decodificação (isto é, relacionar os sons da língua às letras que as representam), passando pela capacidade de compreender (que exige estabelecer relações entre o que está escrito e o conhecimento de mundo do leitor) e chegam à capacidade de posicionamento crítico diante de textos escritos (à manifestação de opinião sobre o texto lido, o concordar e o discordar dos pontos apresentados) (CAFIERO; ROCHA, 2008, p. 82).

Além disso, a aprendizagem da leitura e da escrita também assume perspectivas políticas e sociais, uma vez que os seus usos nas práticas sociais provocam mobilidade econômica, aquisição de saberes que foram construídos ao longo da história da humanidade, enriquecimento cultural, ampliação da competência comunicativa, dentre outros aspectos da vida em sociedade.

Nessa perspectiva, assume-se que a escola é protagonista na disseminação da leitura e da escrita, já que são por meio delas que os educandos terão acesso à cultura geral e a todo patrimônio histórico, cultural e científico produzidos pelo Homem, adquirindo experiências para que possam atuar ativamente na sua realidade sociocultural.

Nesse sentido, a professora emérita e pesquisadora Magda Soares (2004) chama atenção para o processo de alfabetização, o qual pode ser definido como as práticas sociais de usos da leitura e da escrita, ou seja, para além do decodificar o código linguístico, o alfabetizando precisa se atentar para a capacidade de utilização da língua em suas práticas cotidianas.

Logo, “letrado é aquele que usa e vivencia práticas sociais de leitura e de escrita e alfabetizado é o indivíduo que adquiriu a tecnologia necessária para usar e vivenciar essas práticas (CAFIERO; ROCHA, 2008, p. 81-82)”.

De acordo com Foucambert *apud* Luzia de Maria (2002, p. 21) “ler é ser questionado pelo mundo e por si mesmo, é saber que certas respostas podem ser

encontradas na produção escrita, é poder ter acesso ao escrito, é construir uma resposta que entrelace informações novas àquelas que já se possuía”. Dessa maneira, a teórica explica que é somente ao atribuir significado ao texto escrito que ocorre o ato da leitura.

Sendo assim, a pesquisadora Angela Kleiman alega que:

A compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de conhecimento prévio: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo da vida. É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto (KLEIMAN, 2002, p. 13).

Em resumo, no trabalho de formação de leitores e escritores, o papel do professor e sua relação com esses saberes passam a ser de sumária relevância para o desenvolvimento dos alfabetizandos, como pode ser visto nos escritos de Mortatti, (2000, p. 57) que diz “é fundamental a mediação do professor nesse processo: (sem ter uma história pessoal de leitor, sem amar a literatura, sem ter contraído a ‘doença da leitura’ de que fala Virginia Wolf, dificilmente um professor conseguirá estimular seus alunos a ler)”.

### **3. A LEITURA NA ESCOLA**

A educação formal deve facultar ao aluno desenvolver, formalizar e transformar os conhecimentos de mundo, da vida em sociedade, das relações humanas, culturais, espirituais e todas aquelas que, consciente ou inconscientemente, o constituem. Por essa razão, Solé (1998) enfatiza que, a escola deve garantir que o aluno aprenda a ler de modo significativo, com o propósito de utilizar a leitura como meio para adquirir e ampliar os conhecimentos. Se a aquisição de leitura não for satisfatória, o aluno fracassará nas demais disciplinas.

Portanto, o papel da escola é garantir que os alunos, no ato de ler, saiam do senso comum e da mera decodificação de letras e sons e construam ou ressignifiquem os sentidos e valores já conhecidos, a fim de que eles possam ascender a níveis escolares superiores e consigam desenvolver habilidades técnicas para sua vida profissional e competências para o exercício pleno da cidadania. É na e pela escola que o aluno dá os primeiros passos na construção de seu ensino formal. Dos muitos significados atribuídos à escola, entendemos que ela deva ser mais do que uma estrutura física, por ser um organismo vivo, complexo, composto por diversos membros e capaz de propiciar um ambiente de aprendizagem.

Partindo dos pressupostos teóricos sobre a complexidade e a subjetividade acerca do ensino-aprendizagem de crianças, jovens e até mesmo adultos, entende-se que não é possível determinar ou estabelecer condutas pré-determinadas nas aulas de leitura, visto que cada aluno age-reage de diferentes maneiras. As experiências do professor e o conhecimento daquele grupo de alunos é que nortearão sua conduta e a escolha de estratégias que, na maioria das vezes, serão construídas conforme a aceitação e o rendimento dos alunos.

Estabelecer estratégias para o ensino-aprendizagem da leitura auxiliará o professor na condução de atividades, que, num primeiro momento, devem ser pautadas nos conhecimentos prévios dos alunos. Posteriormente, esses conhecimentos poderão ser ressignificados, tornando tal atividade significativa. Assim, as estratégias ajudam o professor a identificar e selecionar atividades que sejam mais produtivas e a desmistificar o conceito de que as aulas de leitura são cansativas e maçantes, prevenindo que se tornem motivo de frustração e angústia para os alunos.

A leitura é [...] justamente contrário: são os aspectos relevantes ou representativos os que contam, em função do significado do texto, a experiência do leitor é indispensável para construir o sentido, não há leituras autorizadas num sentido absoluto, mas apenas reconstruções de significados, algumas mais e outras menos adequadas, segundo os objetivos e intenções do leitor (KLEIMAN, 2004, p. 34).

Muito se fala em motivação, incentivo à leitura e estratégias que de fato possam contribuir na formação de alunos leitores, porém, além das questões cognitivas, o aspecto emocional deve ser levado em conta. Assim sendo, posturas adotadas pelas escolas, que, num primeiro momento, eram chamadas de tradicionais e disciplinadoras, hoje se revelaram autoritárias e contraproducentes, pois ninguém aprende ou apreende com atitudes de censura ou repreensão. O aluno não deve ser induzido à insegurança nem deve ser rotulado, pois atitudes como essas podem condená-lo ao fracasso.

Imersa num mar de dificuldades, a educação brasileira padece por problemas de ordem financeira – como cortes de verbas –, social e até moral. Alardeada como prioridade no discurso político, sofre com as manobras por eles promovidas quando, por exemplo, negociam o cargo de ministros ou secretários de educação como moeda de troca, nomeando, muitas vezes, pessoas que não possuem um currículo ou formação na área educacional, cujos mandatos revelam projetos e medidas inócuos e ineficientes.

Historicamente pode-se observar que houve progressos quanto à ampliação do acesso escolar, às leis que regulamentam a obrigatoriedade da frequência escolar para formação básica e à discussão, revisão e implementação de conteúdos e currículos que regulamentam os ciclos de formação. No entanto, apesar desses avanços, podemos considerar que a educação ainda não é vista como um bem cultural ou como um instrumento de formação e transformação intelectual e social.

Os resultados dessas ingerências, e até mesmo incompetências, no planejamento e gestão da educação têm resultado em gerações de alunos com baixo grau de letramento. Nesse cenário, focalizamos o papel do docente, que, em detrimento dessa realidade, deve buscar aperfeiçoar seus conhecimentos e práticas.

#### **4. O PROFESSOR COMO ORIENTADOR DE LEITURA E O USO DAS CANTIGAS POPULARES**

Diante dessa situação, que, conforme se pode observar, revela-se muito adversa e nem sempre cooperativa para um ensino-aprendizagem satisfatório da leitura, ressaltamos o papel do professor, que, posto como mediador, procura

conduzir o estudante na necessária apreensão e significação dos conceitos saberes disseminados na e pela escola. Para tanto, além de conhecimentos práticos e teóricos sobre o ensino da língua portuguesa, o professor necessita lançar mão de recursos muito particulares, como criatividade, intuição e, principalmente, a capacidade de refletir sobre as suas práticas e de avaliá-las.

A palavra reflexão ocupa um papel fundamental na rotina do educador, pois apenas teorias, estratégias ou métodos de ensino não são capazes de garantir o cumprimento dos objetivos estabelecidos para determinado ano ou etapa de ensino.

Logo, a habilidade de refletir sobre o que está sendo produtivo e/ou eficiente no ensino da leitura deve ser uma competência do professor, aqui destacado como professor reflexivo, uma vez que entendemos que a reflexão é a palavra-chave na compreensão do processo de ensino-aprendizagem de leitura.

No que tange a alfabetização, é sabido que este processo deve ocorrer nos três primeiros anos do ensino fundamental, metodologicamente, cabe ao professor adotar práticas que estimulem o gosto pela leitura e escrita. Nesse sentido, ganha espaço a valorização da aprendizagem criativa que conforme Martínez(2008), são as estratégias definidas no processo que caracterizam a forma de aprender, uma vez que é um processo complexo e desafiador. [...] uma forma de aprender caracterizada por estratégias e processos específicos, em que a novidade e a pertinência são indicadores essenciais. (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2008, p. 86).

Bakhtin (2000) ressalta que os gêneros textuais são inovadores, e oferecem inúmeras riquezas ao serem utilizados no cotidiano escolar. Tal afirmação dá-se ao fato de cada gênero possuir um repertório amplo com múltiplas possibilidades.

Significativamente com a inserção dos gêneros textuais, o professor amplia as possibilidades de conteúdo a serem trabalhados. Especificamente com a utilização das cantigas populares Machado (1996), defende que alguns gêneros são meios de manifestações culturais onde a criança se apropria da brincadeira e da linguagem. Entende-se que durante as brincadeiras despertam para a reflexão daquilo que está à volta e nesse sentido as cantigas são vistas como um recurso estimulante.

Marcushi (2002) aconselha o envolvimento dos gêneros textuais nas atividades do dia a dia, uma vez que todos os gêneros envolvem a utilização da linguagem, e como comprovado no processo de alfabetização as habilidades linguísticas possui ampla representatividade.

## 5. AS CANTIGAS POPULARES

De acordo com Machado (1996), as trava-línguas e cantigas populares são expressões culturais que envolvem a participação infantil no desempenho e na estética dos versos. Essa expressão é diferente do programa de linguagem usual, o que aumenta a possibilidade de as crianças refletirem sobre a linguagem e se torna um excelente material para que elas entendam o mundo.

Solé (1998) destacou que, com a ajuda de adultos, as crianças podem estabelecer diferenças entre o início das palavras, percebendo a rima, sendo expostas a fonemas individuais. A partir daí, ela pode começar a se concentrar nos outros fonemas da palavra por meio de várias tarefas, brincando com as palavras por meio das cantigas populares.

Dessa forma Teberosky e Colomer (2003, p. 86) acrescentam que:

A leitura em voz alta permite associar os signos gráficos com a linguagem e a linguagem com os tipos de textos, ou seja, os gêneros e os suportes materiais sobre os quais eles se apresentam. Mas, além disso, escutar a leitura em voz alta é escutar a linguagem, e isso ajuda a criança a desenvolver sua competência linguística.

Assim, cantando as cantigas populares, os alunos leem com a ajuda da professora, ajustando a parte sonora para distinguir os símbolos orais, entender seu gênero e a possibilidade de tecer a relação entre o oral e o escrito, e escrever a parte correspondente lendo em voz alta.

Com o grande avanço da tecnologia, as cantigas populares estão se perdendo e sendo esquecida principalmente nas escolas. O lúdico que é a chave das can-

tigas está se perdendo, e aspectos que permitem o desenvolvimento infantil como, escutar, cantar, dar as mãos em círculo que estimulam as crianças a se desenvolver e promover a interação social estão se perdendo, comprometendo movimentos de suma importância para o convívio humano.

## 6. ESTRATÉGIAS DE LEITURA

Embora a leitura da escrita tenha necessariamente como ponto de partida a relação entre a imagem sonora e a imagem visual dos sinais verbais, de modo a facultar a decodificação significativa desses sinais linguísticos, ela não se reduz apenas às atividades inerentes a esse processo. Limitar a leitura à correlação entre imagem sonora e imagem visual é propor uma concepção reducionista de suas práticas. Se essa concepção limitante não for ultrapassada, o desenvolvimento da leitura não alcançará outras dimensões que superem as barreiras entre os processos de compreensão e de interpretação, visto que decodificar significativamente implica o compreender para conhecer e, assim procedendo, interpretar velhos conhecimentos de mundo por outros novos sentidos.

Assumir uma concepção de leitura como um processo de construção de sentidos torna necessária a busca por estratégias cognitivas de ensino, que segundo Kleiman (2016), regem os comportamentos automáticos, inconscientes do leitor, e também por estratégias metacognitivas, que desautomatizam a leitura, a partir de então, controlada pelo leitor. É importante sublinhar que o uso das estratégias de leitura pode conduzir o educador a identificar e esquematizar o ensino de leitura e proporcionar aos alunos maiores níveis de compreensão e atribuição de sentidos. Esses procedimentos podem contribuir para a apreensão das macro e micro estruturas textuais e para o aprofundamento de determinados conhecimentos, como, por exemplo, os lexicais.

O que está em pauta, neste caso, é a busca de determinadas habilidades. Caso os estudantes não as possuam, será necessário que percorram certos procedimentos de ordem prescritiva e, por vezes, intuitivos – como defendem alguns

autores– para obtê-las ou atingi-las. O objetivo dessa procura é capacitar o aluno a buscar e atribuir significados culturais, sociais e intelectuais, a fim de que ele se torne ator em seu meio e seja capaz de trilhar os caminhos que viabilizem sua história de vida, afastado da margem de seu meio social.

Em consonância com os pressupostos de Solé (1998) e Smith (1999), o aluno, inserido no espaço escolar, aprende a ler lendo; o que significa que a escola deve promover o contato com uma grande variedade de gêneros e situações comunicativas. Esses teóricos postulam ainda que, saber decodificar não é saber ler, embora uma atividade anteceda à outra.

Para Solé (1998), a estratégia tem em comum com todos os demais procedimentos a utilidade para regular a atividade das pessoas, visto que sua aplicação permite selecionar, avaliar, persistir ou abandonar determinadas ações para conseguir a meta proposta. A autora considera as estratégias uma capacidade de ordem cognitiva elevada, intimamente ligada à metacognição, como a capacidade de o indivíduo conhecer o próprio conhecimento e de pensar sobre sua atuação.

Se, para Solé (1998), as estratégias são associadas a procedimentos, Kleiman (2013) designa estratégias como operações regulares para abordar o texto. Por operações regulares, a autora denomina o modo como o leitor vai se relacionar com o texto, da maneira mais operacional (sublinhando, folheando rapidamente, detendo-se apenas em alguma informação relevante), ou por meio de ações cognitivas (respondendo perguntas pressupostas e compreendendo os aspectos verbais e não verbais do texto).

A autora chama de estratégias metacognitivas aquelas operações realizadas com algum objetivo em mente, aquelas que fazemos de maneira consciente, com um objetivo claro a ser atingido ou de maneira a responder um questionamento específico. Essas estratégias envolvem controle por parte do leitor. Isso significa dizer que, se o leitor tem consciência da sua falta de compreensão, necessariamente deverá se valer de estratégias para alcançar o seu objetivo na leitura.

Para Kleiman (2013) as estratégias cognitivas da leitura, por sua vez, envolvem ações inconscientes do leitor. São operações realizadas mentalmente, de forma não verbalizada, com o objetivo de chegar a uma compreensão do que está sendo lido. São os chamados automatismos de leitura. Assim, sobre os conceitos de cognição e metacognição.

O ensino estratégico de leitura consistiria, por um lado, na modelagem de estratégias metacognitivas, e por outro, no desenvolvimento de habilidades verbais subjacentes aos automatismos das estratégias cognitivas. Este último tipo de instrução seria realizado através de análise textual caracterizada desautomatização do processo (KLEIMAN, 2013, p. 76).

Ainda conforme o ponto de vista da autora, um leitor proficiente tem flexibilidade em sua leitura, isto é, faz uso de diversos procedimentos a fim de alcançar a compreensão e, se um deles falhar, outros serão acionados.

Neste trabalho, entendemos as estratégias como comportamentos do leitor, utilizados no momento do ato de ler, que podem resultar em uma leitura bem ou malsucedida. Elas pressupõem a percepção de um problema e a sua análise em busca de uma solução. É por esses traços que Solé (1998) as considera diferentes de regra, procedimento, técnica, habilidade e destreza. Segundo a autora, as estratégias são processos mentais envolvendo o cognitivo e o metacognitivo.

## **7. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS**

Essa última subseção será constituída pela discussão e análise dos dados. Ela foi organizada em partes, a saber: 1) análise dos questionários destinados aos professores e roda de conversa com alunos e alunas pesquisados 2) descrição dos dados coletados por meio do diário de inferências; 3) explanação de como ocorreram as oficinas de estratégias de leitura em que foi utilizada o gênero textual cantigas; e, por fim, 4) análise dos resultados das oficinas após a aplicação das mesmas.

Na entrevista realizada com os professores verificou-se que os dois tem ensino superior completo, sendo um professor do 3º ano e o outro do 1º e 2º Ano. Em relação ao tempo de trabalho o professor trabalha a 10 anos na educação e a professora a 24 anos. Dessa forma são professores que possuem certa experiência no trabalho com alunos do Ensino Fundamental I.

Quando perguntado aos professores o que era leitura para eles responderam que a leitura é a forma de poder compreender o mundo ao nosso redor, conceituando-o como o ato de visualizar e compreender a escrita. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (2001, p.53):

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita, etc.

Em seguida foi questionado sobre os objetivos do ensino da leitura para alunos do ciclo da alfabetização e ambos responderam que o objetivo maior é aperfeiçoar o conhecimento da leitura e da escrita. Para Cafiero e Rocha (2008),

Ler envolve habilidades que vão desde decodificação (isto é, relacionar os sons da língua às letras que as representam), passando pela capacidade de compreender (que exige estabelecer relações entre o que está escrito e o conhecimento de mundo do leitor) e chegam à capacidade de posicionamento crítico diante de textos escritos (à manifestação de opinião sobre o texto lido, o concordar e o discordar dos pontos apresentados) (CAFIERO; ROCHA, 2008, p. 82).

Também foi perguntado se eles têm um método específico de alfabetização, ambos responderam que não. Vale ressaltar que o professor alfabetizador necessita estar em constante formação, buscando a melhor forma de alfabetizar seus alunos, ou seja, novas metodologias que inovem sua prática pedagógica.

Também foi perguntado a eles se trabalham em sala de aula a leitura. Eles responderam que trabalham com textos específicos com a realidade de aprendizagem dos alunos, iniciando sempre com pequenos textos e aumentando o número de palavras de acordo com o progresso dos alunos. Dessa forma, trabalhar com leitura em sala de aula, buscando significado para a vida do aluno “significa trabalhar com a diversidade de objetivos e modalidades que caracterizam a leitura, ou seja, os diferentes para “quês” resolver um problema prático informar-se, divertir-se, estudar, escrever ou revisar o próprio texto” (PCN, 2001, p. 54- 55).

Ao perguntar quais as dificuldades apresentadas pelos alunos no processo de ensino aprendizagem da leitura, eles responderam que a maior dificuldade está relacionada à participação da família na vida escolar de seu filho, pois não realizam um trabalho em conjunto com o professor. “A família cumpre a função de assegurar a transmissão da vida, dos bens e dos nomes, assim como as bases iniciais da educação” (DANELUZ, 2008, p.3).

Outra questão foi em relação as habilidade e competências de leitura que eles acreditam que devem ser ministradas no processo de alfabetização. Os professores responderam que devem ser ministradas a leitura por meio da compreensão, buscando a autonomia do aluno e assim promover o gosto pela leitura. Assim, os professores buscam desenvolver a habilidade (EF02LP26) que consiste em “ler e compreender, com certa autonomia, textos literários, de gêneros variados, desenvolvendo o gosto pela leitura” (BNCC, 2017).

Ao questionar como os professores avaliam se seus alunos estão convenientemente adquirindo a habilidade de leitura e como é feita essa avaliação, os mesmos responderam que devido à pandemia ficou difícil o processo de avaliação, visto que os alunos ficaram um grande tempo em ensino remoto. Dessa, forma, eles procuram avaliar lentamente através da leitura e da escrita. Para Solé (1998):

A leitura e a escrita são procedimentos; seu domínio pressupõe poder ler e escrever de forma convencional. Para ensinar os procedimentos, é preciso “mostrá-los” como condição prévia à sua prática independente. Assim como os professores e professoras mostram como

misturar as tintas para obter uma cor determinada, ou como se deve proceder para registrar as observações sobre o crescimento de uma planta, deveriam poder mostrar o que eles fazem quando leem e escrevem. (SOLÉ, 1998, p. 63)

Foi perguntando se eles fazem ou já fizeram a leitura da Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Ambos responderam que sim, visto que a BNCC é o que norteia o trabalho do professor na busca de um ensino aprendizagem significativo.

Na questão que pergunta se eles se consideram ser um professor é leitor e que tipos de leituras eles fazem, os mesmos responderam que sim, pois são leitores assíduos. Sempre realizam leituras referente política, cultura, etc. “Ser leitor, papel que, como pessoa física, é função social, para a qual se canalizam ações individuais, esforços coletivos e necessidades econômicas” (LAJOLO, 2005, p.14.).

Na última questão foi perguntado se na escola que trabalham tem biblioteca e se este espaço é dedicado à leitura. Ambos responderam que sim. “A biblioteca só atinge plenamente a sua função quando, além de propiciar a leitura, garante a seu público o ato de “dizer e escrever”. (CRUZ, 2015)

Portanto, ficou evidenciado por meio das entrevistas que os professores tem conhecimento de como se trabalhar a leitura em sala de aula, buscando novas práticas pedagógicas, bem como, utilizam a BNCC para nortear sua prática pedagógica.

## **8. RODA DE CONVERSA ALUNOS**

A roda de conversa ocorreu de forma tranquila. Foram reunidos os alunos da pesquisa no saguão da escola em círculo. Participaram 12 alunos, sendo 4 alunos do 3º Ano, 5 alunos do 2º Ano e 2 alunos do 1º ano. Todos com idade entre 6 a 9 anos.

A pesquisadora começou perguntando se eles já sabiam ler e escrever. Cinco responderam que estão aprendendo ainda, quatro falaram que sim, que conseguem ler e escrever e três disseram que ainda não conseguem ler e escrever.

Em seguida foi perguntado se eles achavam importante ler. Muito responderam que saber ler é muito importante para poder se comunicar com as pessoas e obter informações, outros falaram que estimula a criatividade.

Quando perguntado se alguém já leu alguma história para eles, a maioria respondeu que a mãe sempre conta histórias e alguns falaram que a professoras sempre conta histórias como: chapeuzinho vermelho, João e Maria, três porquinhos e que gostam muita e se divertem.

Também foi questionado se eles já leram algum livro. Como somente quatro dos alunos responderam que sabem ler, somente estes falaram naquele momento. Eles relataram que gostam muito de ler histórias em quadrinho, principalmente da turma da Mônica.

Quando questionado se eles têm livros em casa, a maioria respondeu que sim. Aqueles que não sabem ler ou estão aprendendo falaram que sempre pedem para a mãe ler algumas histórias e os que sabem ler, falaram que sempre para a mãe comprar novos livros de leitura.

A roda de conversa correu de forma tranquila, cada aluno foi dando a sua opinião durante os questionamentos e pode-se perceber que os professores utilizam em sua prática pedagógica várias formas de se trabalhar a leitura e escrita em sala de aula.

## **9. RESULTADOS DAS OFICINAS**

As oficinas de estratégias de leitura foram mediadas pela pesquisadora, em que as turmas de 1º, 2º e 3º anos estão socializando saberes e a cada momento da oficina, ministrando as estratégias de leitura a partir do gênero textual cantigas populares que foram expostas em cinco oficinas com 60 minutos cada.

As oficinas tiveram como objetivo principal de colocar em práticas as atividades que podem ser utilizadas como estratégias de leitura tomando como base a teoria de Renata Junqueira (2010) em sua obra “Ler e Compreender: Estratégias de leitura”.

Na primeira oficina foi trabalhado com a estratégia de conexão, através da cantiga “A canoa virou” com o objetivo de desenvolver a estratégia de conexão. Nessa atividade foi trabalhado o eixo de aprendizagem de leitura e escrita tendo a duração de 60 min. Para o desenvolvimento das atividades foram xerocadas a cantiga “A canoa virou”.

A primeira atividade proposta foi completar um quadro representativo conexão texto-leitor embasado e adaptado de Souza et al 2010. Nessa atividade os alunos tiveram que após a leitura completar a cantiga com suas palavras, “A canoa virou lembrei-me de que, um dia eu também...”. Em seguida, após ler a letra da canção completaram “A canoa virou, lembrei-me de que já tinha assistido a um filme em que também apareciam vários peixinhos e eles...”.

Alguns alunos como estão aprendendo a ler ou ainda não sabem ler, apresentaram dificuldades na escrita. Dessa forma, a pesquisadora precisou auxiliá-los de perto, para que conseguissem realiza-la.

Dois alunos que afirmaram saber ler e escrever apresentaram dificuldades durante a realização das atividades, porém, manifestaram interesse pela proposta e esforçaram-se para fazer a leitura entrelinhas.

Na segunda oficina foi abordado o eixo de aprendizagem de leitura e oralidade, através da cantiga “sapo cururu” com o objetivo de desenvolver a estratégia de inferência embasado e adaptado de Souza et al 2010. Assim, foi entregue a cada aluno a cópia da cantiga.

Após a leitura da cantiga, foi proposto como atividade um quadro âncora para inferência. Onde aluno deveria completar o quadro de acordo com que pedia, bem como, a folha do pensar para inferência.

A terceira oficina trabalhou com a estratégia visualização, através da cantiga “A barata diz que tem”, com o objetivo de desenvolver a estratégia de visualização, no eixo de aprendizagem leitura e oralidade com duração de 60 min.

Como nas oficinas anteriores foi entregue aos alunos cópias da cantiga para que os alunos pudessem ter contato com a letra e ler.

Na oficina quatro foi trabalhado com a estratégia de sumarização por meio da letra da cantiga popular de tradição “Rebola baiana”, com o objetivo desenvolver a estratégia de sumarização, trabalhando o eixo leitura e oralidade, com duração de 60 min. Para tanto, a professora pediu que os alunos copiassem a letra do quadro, para assim praticar a escrita e leitura. Em seguida foi trabalhado com o seguinte quadro:

Título da canção:
Conhecimento prévio: Escreva o que você já sabe sobre o jongo das comunidades quilombolas de Cacimbinha e Boa Esperança:

Na quinta oficina foi trabalhada a estratégia de síntese através da cantiga “Alecrim dourado”, com o objetivo de desenvolver a estratégia de síntese, no exido de aprendizagem leitura e oralidade e duração de 60 min.

Foi proposto primeiramente para completar o quadro síntese para resumir a atividade. Souza et.al. (2010) argumenta que para que a estratégia síntese se efetive e seja compreendida pelos alunos, se faz necessário que a leitura seja realizada em conformidade com a síntese, ou seja, à medida que os alunos forem lendo a cantiga, a pesquisadora foi realizando pausas para que estes pudessem ir anotando em seu caderno o que achassem de mais importante. Dessa forma, percebeu-se que os alunos conseguiram entender melhor as partes mais importantes do texto e assim puderam interpretar de forma clara.

## 10. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente proposta de estudo visou contribuir para o enriquecimento teórico e auxílio dos professores da rede municipal de ensino no desenvolvimento de práticas pedagógicas envolvendo as cantigas de roda.

Dessa forma, foi acreditando na utilização de práticas pedagógicas com cantigas populares no processo de alfabetização como uma proposta metodológica para o ensino da leitura, que se deu início a caminhada da pesquisa científica.

Daí a necessidade de se desenvolver no município de Presidente Kennedy-ES um estudo significativo que abordasse a utilização das cantigas populares no processo de alfabetização de modo que contribuísse para um ambiente de aprendizagem mais eficaz.

Assim, o trabalho com essas cantigas por meio da oficina realizada com alunos do 1o, 2o e 3o Ano, proporcionou uma metodologia diferenciada, inovadora, lúdica e envolvente, evidenciando a importância de se inovar as práticas pedagógicas na alfabetização dos alunos.

Ficaram claras as evidências de que as cantigas populares servem como um impulso para promover o pensamento, a auto expressão e a consciência cultural dos alunos, através das estratégias de leitura, visto que estas promovem o pensamento e aprimoram sua leitura criativa.

Assim, ficou evidenciado através da pesquisa que a partir da interação e da estimulação que os alunos estabelecem seu conhecimento, cabe ao professor empregar novas metodologias e estratégias pedagógicas e motivadoras de aprendizagem, atendo as especificidades da turma, comprovando significação ao que se ensina aos alunos.

Por meio das atividades realizadas através das oficinas com os alunos, pode-se assegurar que as cantigas de roda se configuram como importante recurso pedagógico para o ensino da leitura e escrita, já que estas instigam a criatividade, interação e imaginação dos alunos.

Portanto, com a realização de atividades lúdicas, tendo objetivos claros e definidos, auxiliou a pesquisadora a entender que é essencial que o professor promova atividades diferenciadas, que instiguem os alunos para uma aprendizagem significativa, sobretudo na fase de alfabetização, visto que esta ação é o ponto fundamental da formação do sujeito.

## REFERÊNCIAS

(Orgs.). **Alfabetização e letramento na sala de aula**. Belo Horizonte-MG: Autêntica, 2008.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 3. ed. São Paulo : Martins Fontes, 2000,p.279-326

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. 3. ed. Brasília: MEC, 2001.

CAFIERO, D; ROCHA, G. Avaliação da leitura e da escrita nos primeiros anos do Ensino Fundamental. In: CASTANHEIRA, M. L; MACIEL, F. I. P; MARTINS, R. M. F.

CRUZ, Iraildes. **A Biblioteca como espaço de Leitura e transformação social**: Um estudo na Biblioteca Popular Municipal da Tijuca Marques Rebelo. Disponível em <https://app.uff.br/riuff/bitstream/1/2480/1/CRUZ%2C%20Iraildes.pdf>. Acesso em 20 out. 2021.

DANELUZ, Mariluci. **Escola e família**: duas realidades, um mesmo objetivo. Disponível em: Acesso em <https://docplayer.com.br/100899-Escola-e-familia-duas-realidades-um-mesmo-objetivo.html>. Acesso em 20 out. 2021.

FOUCAMBERT, Jean. **A criança, o professor e a leitura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

KLEIMAN, A. B. **Leitura**: ensino e pesquisa. Campinas-SP: Pontes, 2004.

KLEIMAN, A. B. O estatuto disciplinar da Linguística Aplicada: o traçado de um percurso, um rumo para o debate. In SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade**. São Paulo-SP: Mercado de Letras, 2016.

KLEIMAN, A. B. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. Campinas-SP: Pontes Editora, 2002.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para leitura do mundo**. Belo Horizonte – MG: Autêntica, 2005.

MACHADO, Maria Zélia Versiani. **Cadê a poesia que estava aqui?** Intermédios –Caderno Ceali. Literatura infantil na escola : leitores e textos em construção. Formato, Volume II, 1996.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro-RJ: Editora Lucerna, 2002.

Lapp (Eds.). **Handbook of research on teaching literacy through the communicative and visual arts**. New York-EUA: Lawrence Erlbaum/International Reading Association, p. 413-422, 2008.

MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. **Aprendizagem criativa: desafios para a prática pedagógica**. In: NUNES, Cláudio Pinto (Org.). Didática e formação de professores. Ijuí: Unijuí, 2009.

MORTATTI, M. R. L. **Os sentidos da alfabetização: 1876/1994**. São Paulo-SP: Editora Unesp, 2000.

SCHMIT, A. et al. Dificuldades de Aprendizagem. **Revista Psicologia: Teoria e Prática**. v. 18, n. 1, jan.-abr, p. 222-235, 2016.

SOARES, M. Alfabetização e letramento: as muitas facetas\*. **Revista Brasileira de Educação**. v. 1, nº. 4, 2004.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 2º ed. Porto alegre: Artes médicas, 1998.

SOUZA, Renata Junqueira de (et al.). **Ler e compreender: estratégias de leitura**. Campinas, SP: Mercado de letras, 2010. Outros autores: Ana Maria da C. S. Menin, Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto, Dagoberto Buim Arena. (apud) HARVEY, Stephanie; GOUDVIS, Anne. Strategies that work. Teaching comprehension for understanding and engagement. USA: Stenhouse Publishers & Pembroke Publishers, 2008.

TEBEROSKY, A; COLOMER, T. **Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista.** Porto Alegre-RS: Artmed, 2003.

# OS JOGOS SENSORIAIS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

*Francieli da Costa Pinto Costalonga*  
*Nilda da Silva Pereira*

---

## 1. INTRODUÇÃO

Nos últimos anos a educação infantil tem sido amplamente debatida no meio acadêmico. As pesquisas e as discussões evidenciam que a infância é um período de maior sensibilidade, exigindo especificidades pedagógicas. Um estudo das atividades lúdicas na educação infantil, realizado por Jaison Casagrande Benedet (2011), indica que a criança não é apenas miniatura de adulto, mas sim uma existência inserida socialmente, porque vive em determinado momento histórico, ou seja, está situada em determinada cultura e pertence a uma classe social. O Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) estabelece, como direito da criança, oportunizar e facilitar meios para seu desenvolvimento físico, moral, mental, espiritual e social.

É dever da sociedade, do Estado e da família assegurar os direitos referentes à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar, bem como comunitária. Assim, não descontextualizamos as atividades lúdicas do desenvolvimento infantil. As brincadeiras favorecem bom desenvolvimento. Isso é consensual nas ações pedagógicas e nos estudos sobre a infância. As motivações giram em torno da conexão com a crença de que precisamos de uma educação que contemple cada vez mais a integralidade do ser. No aspecto institucional é na educação infantil que as crianças recebem as primeiras orientações pedagógicas. Isso nos leva à busca da compreensão sobre as especificidades dessa etapa escolar e contribuir com estudo sobre jogos sensoriais.

A Lei 12.796 (BRASIL, 2013a), que “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”, define no artigo 29 que “a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”.

O ensino direcionado a crianças é dividido entre creche e pré-escola. A creche é destinada às crianças de 0 a 3 anos de idade<sup>1</sup> e a pré-escola de 4 a 5. A concepção de educação infantil passou por diversas transformações ao longo dos anos. De acordo com Adriana Garcia Gonçalves (2014), não havia tanta preocupação com planejamento e preparação para realização do trabalho pedagógico com as crianças.

A expressão educação “pré-escolar”, utilizada no Brasil até a década de 1980, expressava o entendimento de que a Educação Infantil era uma etapa anterior, independente e preparatória para a escolarização, que só teria seu começo no Ensino Fundamental. Situava-se, portanto, fora da educação formal (BRASIL, [s.d.], p. 35).

A situação começou a mudar a partir dos três últimos anos da década de 1980 e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996).

Com a Constituição Federal de 1988, o atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a 6 anos de idade torna-se dever do Estado. Posteriormente, com a promulgação da LDB, em 1996, a Educação Infantil passa a ser parte integrante da Educação Básica, situando-se no mesmo patamar que o Ensino Fundamental e o Ensino Médio (BRASIL, [s.d.], p. 35).

---

*1 Infelizmente o atendimento universal de crianças na faixa etária de 0 a 3 anos de idade ainda não é uma realidade nacional. O não oferecimento desse serviço público torna as crianças das classes populares mais vulneráveis no Brasil. No final da década de 2010, somente 35,6% das crianças brasileiras estavam em creches, de acordo com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) Contínua, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (BRASIL ..., 2020).*

Com a modificação da LDB em 2006, o sistema educacional passou a atender crianças de 0 a 5 anos, visto que essa lei antecipou o acesso ao ensino fundamental para as crianças com 6 anos de idade (BRASIL, [s.d.]). Foi pela conquista do espaço da educação infantil no ensino básico e a nova visão pedagógica científica que se iniciou o aprofundamento do estudo do desenvolvimento infantil. Segundo Gisela Wajskop (1995, p. 64), esse foi um fator que contribuiu para a utilização das brincadeiras na educação e a aceitação desta metodologia pela sociedade.

Os eixos que norteiam as práticas pedagógicas da educação infantil são o brincar e a interação, conforme documentos nacionais que regem o ensino e discorrem sobre as experiências proporcionadas. Os saberes das crianças devem ser articulados com conhecimentos culturais, artísticos, científicos e tecnológicos. Elas aprendem por meio das interações com outras crianças e com pessoas adultas, a partir da mediação dos/as educadores/as nas práticas que vão gerar as experiências com os materiais, os espaços e as orientações, ao promover o desenvolvimento e a apropriação da fala, do andar, das representações e da imaginação (BRASIL, [s.d.]).

Os jogos sensoriais e as atividades lúdicas são fundamentais nessa etapa de escolarização. A educadora Ana Raquel de Oliveira França (2016, p. 10) diz que, "desde a antiguidade grega, houve teóricos que afirmaram o quanto é importante uma educação que considerasse o ser humano integralmente, em sua corporeidade". O uso dos jogos sensoriais como ferramenta de ensino ajuda no desenvolvimento completo da criança, alarga sua experiência e a auxilia nos processos de aprendizagens na vida em geral e especificamente na escola.

Este artigo destaca as contribuições educacionais da médica e pedagoga italiana Maria Montessori (1870-1952), que criou um sistema de educação baseado no aspecto sensorial para a formação integral da criança. Segundo essa pedagoga, educa-se para a vida. Montessori trabalha a partir de uma perspectiva teórica liberal renovada, classificação estruturada por José Carlos Libâneo (1989). Essa orientação pedagógica centra na formação da personalidade a partir das vivências e experiências significativas da criança.

Dialogamos com Jean Piaget (1896-1980), biólogo e psicólogo suíço. Na sua epistemologia genética, ele argumentou que o conhecimento humano é construído na psiquê, a partir da primeira infância até a idade adulta. O construtivismo cognitivo de Piaget mostra como é formado e constituído o intelecto humano. Outro estudioso que abordamos foi Lev Semenovich Vygotsky (1896-1934), psicólogo russo proponente da psicologia cultural-histórica. Para Vygotsky, o desenvolvimento intelectual das crianças ocorre de acordo com as interações sociais e situações culturais vivenciadas. Valorizamos os estudos de Vygotsky porque ele estava preocupado em entender a relação entre as ideias que as pessoas desenvolvem e o que dizem ou escrevem. Não fez isso apenas especulando em uma mesa de escritório. Ele foi a campo, pesquisou, fez experiências. Para esse estudioso, o arcabouço da língua entusiasma a maneira pela qual o ser humano percebe o universo (VYGOTSKY, 2008).

Compreendemos que a ludicidade nas atividades auxilia as crianças nas suas interações sociais. Para Benedet (2011), o lúdico é tudo o que diverte e promove entretenimento ao ser humano em qualquer idade, mas não pode ser visto só como diversão. Entende-se que a partir do lúdico é possível aprender e desenvolver-se pessoal, social e culturalmente. Sendo assim, a ludicidade tem como função educativa o aprender, o brincar e elevar o desenvolvimento integral da criança. Os jogos sensoriais têm o papel de instigar e desenvolver, porque utilizam de todos os sentidos do ser humano.

Simone Davies, especialista em educação montessoriana, argumenta que é por meio do brincar que a criança aprende e apreende o que está ao seu redor. A nosso ver, as brincadeiras das crianças não são descontextualizadas dos mundos social e real. Existe toda uma construção simbólica e cultural no processo de brincar. Vygotsky nos auxilia nessa compreensão.

Na pesquisa que realizamos sobre o uso dos jogos sensoriais e suas contribuições, tivemos o principal objetivo de compreender de que forma a utilização pedagógica desses recursos pode ajudar no desenvolvimento das crianças da educação infantil, principalmente no maternal. A pesquisa foi realizada durante o nosso estudo no Programa de Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia

e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré (UNIVC), em São Mateus (ES), no ano de 2021, em um centro municipal de educação infantil (CMEI) da cidade de Presidente Kennedy, no Estado do Espírito Santo.

De forma específica, o estudo objetivou pesquisar as diferentes abordagens teóricas sobre os conceitos que envolvem a educação infantil e o lúdico relacionado aos jogos sensoriais; compreender quais são as concepções e os processos metodológicos das docentes sobre o uso dos jogos sensoriais como meio educativo, e se elas os utilizam em sala de aula; identificar e descrever, de acordo com a opinião das docentes, quais práticas pedagógicas desenvolvidas com jogos sensoriais melhor contribui para o desenvolvimento do aprendizado das crianças da educação infantil; e construir com as educadoras, como produto educacional, um guia didático com sugestões práticas de jogos sensoriais, disponibilizado à Secretaria de Educação de Presidente Kennedy. Os levantamentos dos dados foram construídos perante entrevistas com cinco docentes, em uma turma do maternal II, que atende crianças com 2 e 3 anos de idade.

O artigo ressalta os resultados alcançados pela pesquisa. Destaca que, ao utilizar o lúdico e incorporá-lo nas suas práticas, as docentes propiciam bom desenvolvimento às crianças. Além disso, aponta as contribuições para as práticas pedagógicas que fazem aplicação de jogos sensoriais e constata a relevância do trabalho por meio da sensorialidade. Confere também, a necessidade da formação continuada das educadoras relacionada aos jogos sensoriais.

### **1.1. Procedimentos da pesquisa**

O estudo qualitativo nos possibilitou ter melhor conexão com os trabalhos desenvolvidos com as educadoras. “A pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra através do trabalho intensivo de campo” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 11). Entrevistamos cinco professoras em rodas de conversa, que permite aproximação ainda maior com as participantes da pesquisa.

Os questionamentos elaborados para a entrevista foram em relação aos jogos sensoriais. Precisávamos saber se eram aplicados, quais os procedimentos e os efeitos percebidos pelas docentes a partir do trabalho com os jogos sensoriais.

As visitas ao CMEI aconteceram com o objetivo de compreender o espaço físico onde ocorrem todas as interações entre as educadoras e as crianças. Foi importante estar na escola antes de entrevistá-las para entender a realidade daquele ambiente educacional e como ocorriam as dinâmicas de ensino-aprendizagem antes da pandemia de covid-19, causada pelo novo coronavírus, a partir de 2020, que obrigou o fechamento das escolas.

Inicialmente fizemos o levantamento bibliográfico com a finalidade de captar informações sobre pesquisas anteriores na mesma temática. Tal procedimento nos possibilitou enriquecer o estudo e ter os aportes teóricos. A investigação analisou como a instituição de educação infantil municipal percebe a importância dos jogos sensoriais em suas práticas pedagógicas como forma de facilitar o ensino-aprendizagem. As coletas de dados ocorreram por meio de visitas e entrevistas com as professoras em rodas de conversas.

As entrevistas foram realizadas com educadoras que atuam no Centro Municipal de Educação Infantil Menino Jesus, de Presidente Kennedy. Obtivemos posicionamentos daquelas profissionais que planejam as atividades com a aplicação de jogos sensoriais como ferramenta de desenvolvimento do aprendizado.

A análise dos dados coletados nas entrevistas e nas rodas de conversa foi pautada em Laurence Bardin (2011), que considera importante as etapas de organização das informações seguidas pela codificação e pela categorização, quando todo conteúdo é organizado e agrupado a partir dos objetivos. Nesse caso, as informações tratadas foram divididas em subcapítulos para organizar melhor a quantidade de dados recebidos.

Para estudo sobre os jogos sensoriais e o desenvolvimento das crianças pequenas, as professoras foram sujeitos da pesquisa. As docentes se viram diante da temática jogos sensoriais e trouxeram ricas contribuições para este trabalho.

## 2. POR UMA EDUCAÇÃO QUE LEVE EM CONTA OS SENTIDOS

Ao considerar que a brincadeira é a principal atividade do dia a dia da criança, momento em que ela está de corpo inteiro, Tizuko Morchida Kishimoto (2010), que discute sobre os brinquedos e brincadeiras na educação infantil, argumenta que brincar

é importante porque dá a ela [criança] o poder de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, aos outros e o mundo, de repetir ações prazerosas, de partilhar, expressar sua individualidade e identidade por meio de diferentes linguagens, de usar o corpo, os sentidos, os movimentos, de solucionar problemas e criar (KISHIMOTO 2010, p. 1).

Por meio das brincadeiras a criança começa a se situar no mundo, passa a experimentá-lo e aprende sobre como ele é, pois ela lida com os objetos, pessoas, natureza, cultura, sentimentos e emoções.

Para Davies (2021), os estudos de Montessori apontam que o desenvolvimento humano, desde o início, não é dado de forma linear e ascendente. Os primeiros seis anos de vida de uma pessoa passam por uma série de oscilações, de altos e baixos. O desenvolvimento das crianças está relacionado aos períodos sensíveis do desenvolvimento humano. Esses períodos são caracterizados por intervalos ao longo do desenvolvimento em que a criança está apta e se sente especialmente atraída por um determinado tipo de estímulo, ou um tipo específico de tarefa. Nesses períodos, a criança se dedica exclusivamente ao que lhe atrai a atenção, quando ela adquire o conhecimento de determinado estímulo. Observa Davies (2021) que a criança chega ao estágio da indiferença e passa para outro estímulo de aprendizagem. Ao fundamentar-se no lúdico, no jogo e na brincadeira, Maria Montessori desenvolveu uma ampla gama de exercícios sensoriais que atualmente são usados na educação infantil. Essas atividades são acompanhadas de materiais, cujo objetivo é chamar a atenção das crianças para as propriedades dos objetos (tamanho, forma, cor, textura, peso, cheiro, barulho).

A partir da observação das crianças é possível ir do concreto, desenvolver a consciência corporal e motora, para o abstrato, baseando que pela observação aprendem melhor pela experiência direta de procura e descoberta. As atividades foram pensadas para contemplar os cinco sentidos da criança. Os jogos e os exercícios sensoriais visuais, por exemplo, desenvolvem a visão e propõem a prática da capacidade de observação, que passa a reconhecer diferentes tipos de cores, características e formas (DAVIES, 2021).

Os jogos sensoriais auditivos são aplicados para o desenvolvimento da capacidade de atenção da escuta para além da audição. Eles ajudam a criança a associar o som ao objeto. Os jogos sensoriais motores trabalham a coordenação motora. Para Montessori, isso tem papel fundamental no desenvolvimento do ser humano, assim como o desenvolvimento motor do corpo inteiro. Há também os jogos sensoriais táteis, que são a forma pela qual as crianças aprendem sobre o tato, a reconhecer e diferenciar distintas texturas e materiais. Os jogos sensoriais olfativos funcionam como um vetor de aprendizado do olfato, sentir os cheiros e aprender a desenvolver senso crítico, por exemplo, como entender quando não é mais possível comer uma determinada comida, reconhecer pelo cheiro quando não será bem-vinda ao organismo. Por fim, os jogos sensoriais gustativos ampliam a percepção da criança sobre novos sabores (DAVIES, 2021).

Em relação à importância da sensorialidade, Jean Piaget (1987) fez um profundo curso sobre a psicologia da aprendizagem. O estudioso deu ênfase nas relações entre motricidade e inteligência e apontou que o período compreende desde o nascimento até o desenvolvimento da fala. Todo esse processo é marcado por intenso desenvolvimento mental e é decisivo para a evolução psíquica.

Sobre os estágios, Piaget (1987) destaca o primeiro como sensório-motor. Este começa no nascimento da criança, perdurando até ela começar a falar, momento em que consegue construir frases simples. O psicólogo traz a importância do desenvolvimento sensório-motor como algo fundamental para uma pessoa nos primeiros estágios da vida, momento em que o ser humano começa a compreender o mundo que o cerca. A fase pré-operacional situa-se entre 2 e 7 anos

de idade. Nessa fase as pessoas são mais capazes de interagir, e o jogo é frequentemente desempenhado por papéis fictícios. O período das operações concretas ocorre aproximadamente entre 7 a 12 anos de idade, momento em que a pessoa é capaz de adquirir várias capacidades mentais de um/a adulto/a. Por fim, Piaget destaca que o estágio das operações formais acontece em média de 12 anos até o final da idade adulta. Nessa fase da vida a pessoa representa o ponto mais elevado do desenvolvimento cognitivo evolutivo.

Vygotsky aponta que os processos de criação se manifestam também na tenra infância, uma vez que é possível identificar nas crianças os seus processos de criação e criatividade, os quais elas expressam em suas brincadeiras. Para o autor, “é essa capacidade de fazer uma construção de elementos, de combinar o velho de novas maneiras, que constitui a base da criação” (VYGOTSKY, 2009, p. 17). O autor afirma que a criança, ao brincar e fazer uso dos brinquedos, desenvolve-se cognitivamente e cria outros sentidos, para si mesma e para o mundo, a partir da imaginação.

Para Marta Kohl de Oliveira (1993), Vygotsky oferece a perspectiva de que o aprendizado está relacionado ao desenvolvimento humano e é intrínseco à maturação das funções psicológicas associadas à espécie humana. O organismo tem o seu processo natural de maturação, porém é o aprendizado que proporciona o despertar interno, que está conectado ao ambiente social no qual a pessoa se encontra. Se um ser humano isolado não tem acesso à linguagem escrita, por exemplo, seguirá o curso de sua vida sem ser alfabetizado, porém a maturação de seu organismo ocorre como qualquer outro ser da espécie. Nesse sentido, aprendizado

é o processo pelo qual o indivíduo adquire informações, habilidades, atitudes, valores, etc. a partir de seu contato com a realidade, o meio ambiente, as outras pessoas. É um processo que se diferencia dos fatores inatos (a capacidade de digestão, por exemplo, que já nasce com o indivíduo) e dos processos de maturação do organismo, independentes da informação do ambiente (a maturação sexual, por exemplo) (OLIVEIRA 1993, p. 57).

O campo psicológico das crianças muda radicalmente quando elas aprendem a usar a função planejadora da linguagem, isto é, quando começam a expressar e a verbalizar as etapas de algo que desejam realizar, executar ou saciar. A partir de suas observações, Vygotsky afirma que por meio das palavras a criança realiza uma variedade muito maior de atividades ao usar “[...] como instrumentos não somente aqueles objetos à mão, mas procurando e preparando tais estímulos de forma a torná-los úteis para a solução da questão e para o planejamento de ações futuras” (VYGOTSKY, 1991, p. 21). O mesmo autor salienta que o jogo faz de conta, por exemplo, é uma atividade psicológica com várias camadas de complexidade, porque exercita o uso da imaginação. Essa prática lúdica é uma forma de saciar desejos e insatisfações porque a criança pode experimentar outras formas de ser, pensar, estar no mundo, com ampliação de compreensões sobre o seu meio social, relações e sua própria identidade ao interpretar personagens diferentes e representar papéis.

Desse modo, a educação infantil deve proporcionar atividades lúdicas e jogos. Reforçamos que “é por meio do lúdico que a criança é capaz de atribuir a objetos significados e conceitos desenvolvendo a sua capacidade de abstração, raciocínio e percepção, podendo aumentar seu nível de compreensão do mundo que os rodeia” (HENRIQUE; SOUSA, 2014, p. 2).

As contribuições da teoria da linguagem proposta por Lev Vygotsky, bem como suas contribuições sobre o jogo, brinquedo e brincadeira, são de suma importância para compreender a necessidade dos jogos sensoriais no ensino e na aprendizagem. O brincar é considerado por Vygotsky (1991) como uma atividade privilegiada de apreensão de novas formas de entendimento da realidade. É nesse momento do jogo e da brincadeira que a criança performa comportamentos e vivencia situações que não pode viver ou experimentar em seu dia a dia. Para o autor, os momentos de ludicidade são possibilidades muito ricas na promoção do desenvolvimento, da aprendizagem, da socialização, da interiorização e da capacidade de representação.

É dessa forma que a criança cria um repertório imaginativo e amplia seu imaginário, ao perceber que os objetos podem tanto indicar as outras coisas que

representam, como também as substituir, independente de existirem algumas semelhanças ou mesmo nenhuma. É nessa etapa que, segundo Lev Vygotsky, aprende-se a capacidade de simbolizar e de criar a partir de signos, ao compreender que uma coisa totalmente diferente pode significar outra completamente distinta. Nesse processo, com ajuda da fala, o objeto assume a função de signo. O espaço na educação infantil, por ser educativo, precisa ser organizado, adequado, planejado e estruturado para acolher, cuidar e educar a criança.

Paulo Reglus Neves Freire, filósofo, educador e defensor da pedagogia libertadora, destaca no livro **Pedagogia do oprimido** que a educação deve ser libertadora porque há desumanização de seres humanos como realidade histórica. A vocação de ser gente vem sendo negada e afirmada na própria negação. “Vocação negada na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores” (FREIRE, 1987, p. 30). Destacamos como questões fundamentais reconhecer que a desumanização é uma realidade; e nos preocupar “[...] em torno do homem e dos homens, como seres no mundo e com o mundo” (FREIRE, 1987, p. 29). O/a educador/a é aquele/a que pode transformar e convulsionar para que o conhecimento não seja apenas injetado, depositado, transferido e imposto à criança. Paulo Freire (1987) explica que uma educação libertadora entende o/a professor/a como aquele/a que pode transformar e revolucionar para que o conhecimento não seja apenas depositado na criança, mas que aluno/a e docente possam aprender juntos na troca de experiências. No exercício da reflexão crítica sobre os problemas estabelecidos na opressão de seres humanos, a criança vai adquirindo a capacidade de problematizar a realidade e obtendo possibilidades de transformá-la.

A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá, dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação (FREIRE, 1987, p. 41).

A educação compartilha desse sentido, o de colaborar com a transformação da sociedade que oprime seres humanos.

A melhor forma de se aprender a participar da vida social e política é através da experiência e atuação de crianças e adolescentes nos espaços decisórios, e conseqüentemente, pela participação, tornando-se sujeitos de direitos! E olha que importante: a prática participativa rompe com a cultura política tradicional (de apatia), influencia a construção e a educação de uma nova cultura (para a transformação social), e também estimula crianças e adolescentes a conquistarem a sua condição de sujeito de direitos (BRAZ, 2017, p. 20).

Inserindo-se criticamente na história, as crianças vão se tornando sujeitos construtores e reconstrutores da cultura e da realidade. As ações pedagógicas com o lúdico, brincar e jogos dentro dessa perspectiva, têm o sentido de provocar mudanças culturais importantes no contexto social.

### **3. OBJETIVOS E MOTIVAÇÕES DAS PROFESSORAS DE TRABALHAR COM CRIANÇAS PEQUENAS**

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) frisa a importância de colocar intencionalidade educativa nas atividades pedagógicas, no cuidar e educar, para a realização de um bom trabalho e que, além desse propósito, o documento entende que o papel do/a professor/a vai um pouco mais além: “é preciso acompanhar tanto essas práticas quanto as aprendizagens das crianças, realizando a observação da trajetória de *cada criança e de todo o grupo* - suas conquistas, avanços, possibilidades e aprendizagens” (BRASIL, [s.d.], p. 39, grifos no texto sobre a BNCC).

A partir desse comprometimento dos/as educadores/as surge o desejo de realizar uma educação infantil com qualidade, de assumir os desafios, os obstáculos e estar em constante formação e atualização.

Sabe-se que uma professora da educação infantil deve ter em mente a complexidade que envolve essa etapa. O brincar não deve ser um momento livre para as crianças, mas direcionado para que o desenvolvimento educacional aconteça. Essa questão tem como base a premissa de que, se as professoras vivenciam suas práticas de forma motivada e comprometida, isso nos leva a entender que elas possuem a consciência dos seus processos metodológicos e suas concepções para trabalhar a sensorialidade com as crianças.

A percepção das docentes é fundamental para captar em que as crianças avançam ou precisam para seu desenvolvimento. As professoras são as mediadoras das aprendizagens. Por isso se torna relevante compreender a dimensão da educação infantil na vida das docentes.

Buscamos entender os motivos que levaram as educadoras a escolher o trabalho com crianças, considerando que a BNCC, como o mais novo documento nacional, orienta: as atividades educacionais devem ser voltadas para as interações e as brincadeiras mediadas pelas docentes, para promover o desenvolvimento das crianças, de forma a atender os objetivos de aprendizagem. Observemos os retornos dados pelas professoras sobre a escolha da profissão de educar/ensinar crianças pequenas: “Escolhi a educação infantil por gostar muito de crianças e como professora posso contribuir muito para formar grandes cidadãos” (DOCENTE 1, entrevista em 04/11/2021); “Identifiquei-me com o trabalho de ensinar as crianças pequenas” (DOCENTE 2, entrevista em 04/11/2021); “Porque achei como se fosse um desafio com muitos obstáculos. Quando vi o amor que senti através do carinho de cada criança, [isso] me motivou a continuar nessa jornada” (DOCENTE 3, entrevista em 04/11/2021); “Essa é uma área que traz encantamentos, porque amo trabalhar com essa modalidade” (DOCENTE 4, entrevista em 04/11/2021). Também pelo amor à educação infantil, outra professora disse que se identificou desde quando fez o estágio, depois da faculdade, e complementa: “Me identifico com as crianças pequenas, porque elas fascinam e podemos aprender muito ao interagir com elas” (DOCENTE 5, entrevista em 04/11/2021). A docente 5 considera muito diferente e muito bom trabalhar com crianças pequenas, por acreditar ser melhor do que trabalhar com as/os estudantes grandes.

De acordo com Paulo Freire (2003), entrar em uma sala de aula exige do/a educador/a estar aberto/a a curiosidades e a inibições dos/as educandos/as, por entender que dessa forma pode trazer possibilidades de as crianças serem críticas e, enquanto docente, seu trabalho é de ensinar e não de apenas transferir conteúdos. Nesse sentido, pode-se dizer que a postura do/a professor/a diante da mediação dos conhecimentos deve ser de instigar e possibilitar o aprendizado de forma contextualizada com a realidade da criança. “Um método pedagógico de conscientização alcança as últimas fronteiras do humano. E como o homem sempre se excede, o método também o acompanha” (FIORI, 1987, p. 21).

A BNCC preza interdisciplinaridade e contextualização dos conteúdos. Articular o planejamento com a realidade da criança colabora para gerar interesse e consequentemente ampliar os conhecimentos.

Na Educação Infantil, as aprendizagens essenciais compreendem tanto comportamentos, habilidades e conhecimentos quanto vivências que promovem aprendizagem e desenvolvimento nos diversos campos de experiências, sempre tomando as interações e a brincadeira como eixos estruturantes. Essas aprendizagens, portanto, constituem-se como **objetivos de aprendizagem e desenvolvimento** (BRASIL, [s.d.], p. 44, grifo em texto sobre a BNCC).

Para Freire (1987), educação é uma forma de promover a transformação social, e o/a educador/a é considerado/a agente transformador, que pode tanto fazer da criança apenas receptora de conteúdos e estabelecer uma relação de poder, como torná-la uma pessoa consciente da sua realidade.

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo *pronunciado*, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos *pronunciantes*, a exigir deles novo *pronunciar* (FREIRE, 1987, p. 78, grifos do autor).

### **3.1. Concepção das docentes sobre os processos lúdicos na educação infantil**

Harvey Richard Schiffman (2005) destaca que os jogos sensoriais são atividades que envolvem a sensorialidade humana (visão, tato, olfato, paladar e audição) para a realização das brincadeiras/jogos. É pela sensorialidade que a criança começa a perceber o ambiente ao seu redor e o que nele contém. Os sentidos são as portas perceptivas que realizam a nossa assimilação no e do mundo.

Para as professoras participantes da pesquisa, o trabalho com o lúdico torna o ensino e o aprendizado mais prazerosos e leves. O lúdico, juntamente com o brincar, é importante porque envolve todos os sentidos e trabalha a aprendizagem. As docentes usam bastantes brincadeiras lúdicas para aprimorar o desenvolvimento das crianças do maternal.

As atividades lúdicas podem favorecer o desenvolvimento do aprendizado das crianças. Pode-se dizer que o/a professor/a deve carregar a ludicidade em seu pensamento e vivenciá-la. Assim conseguirá ser lúdico com as crianças e não apenas levar a ludicidade. Nesse sentido, Benedet declara que isso deve permear as atividades pedagógicas das crianças. “O lúdico faz parte das atividades essenciais da dinâmica humana, inclusive nas crianças, caracterizando-se por ser espontâneo, funcional, satisfatório e prazeroso” (BENEDET, 2011, p. 23).

Uma professora relatou: “Ofereço muitas brincadeiras lúdicas às crianças. É uma forma de elas se interessarem mais nas aulas e ter um bom desempenho em todas as atividades que proponho” (DOCENTE 5, entrevista em 04/11/2021). Ela relembra que gostava muito quando a escola tinha uma caixa sensorial, um espelho mágico e outros objetos que permitiam à criança descobrir coisas ao seu redor.

Ao serem questionadas em relação aos jogos, brinquedos e brincadeiras sensoriais, todas as professoras mencionaram que acham muito importante utilizá-los em suas práticas. Uma educadora disse que “o ato de estudar e brincar estão muito ligados, pois para as crianças as brincadeiras são levadas a sério” (DOCEN-

TE 1, entrevista em 04/11/2021). A segunda professora aponta que “os trabalhos sensoriais fazem parte da pedagogia” (DOCENTE 2, entrevista em 04/11/2021) e a outra complementa que “devem fazer parte do dia a dia da criança, pois entende que através do sensorial a criança começa a descobrir o mundo a sua volta” (DOCENTE 3, entrevista em 04/11/2021).

A quarta professora disse que “os jogos sensoriais são atividades pedagógicas e ao mesmo tempo lúdicas, onde até o alfabeto pode ser estimulado através do sensorial. É uma forma diferente e alegre de apresentar os números, o alfabeto, entre outras coisas e outras formas” (DOCENTE 4, entrevista em 04/11/2021).

Por último, a quinta professora ressalta que “todas as crianças têm o direito de brincar assim e isso está no currículo”. Para ela, “os jogos sensoriais permitem às crianças pequenas aprender com facilidade e, se o professor tem proposta pedagógica, ele pode contribuir com o desenvolvimento da criança pequena” (DOCENTE 5, entrevista em 04/11/2021).

Diante das colocações das professoras em relação aos jogos sensoriais, Freire (1987) vê a relação docente com a educação como uma via de mão dupla que acontece por meio da interação. O autor aponta que é na troca de experiências que se faz educação, porque o/a professor/a deve ensinar e aprender. Dessa forma, entende-se que, mesmo sendo crianças pequenas, devem ser trabalhadas desde cedo com uma mediação de conhecimentos de qualidade. A criança é considerada pela BNCC e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013b) como pessoa que já é capaz de transformar sua realidade. “Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros” (FREIRE, 1987, p. 58). Pode-se dizer que a docência possibilita que as crianças se tornem críticas, reflexivas e capazes de dialogar e interagir com o mundo em que vivem.

Todas as professoras utilizam os jogos sensoriais e acordam sobre a importância desse trabalho no qual todos os sentidos são estimulados. Duas mencionam que é “através das atividades sensoriais que é detectada alguma

dificuldade que a criança possa ter no aprendizado” (DOCENTES 1 e 2, entrevista em 04/11/2021). Nesse sentido, pode-se dizer que a sensorialidade serve de suporte para essa compreensão.

Os jogos sensoriais podem estimular os sentidos, mas, se a criança não corresponde a esses estímulos, podem ser uma forma de detectar alguma necessidade educacional especial, que precisa ser trabalhada antes mesmo de ela dar início ao ensino fundamental. Isso porque há estudos demonstrando que, mediante a faixa etária, as atividades devem ser adequadas para atingir os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Piaget (1999, p. 33) diz “que a criança [pequena] não possui ainda um domínio verbal acentuado, como já o possui na ação e manipulação”. E em relação ao domínio da ação e da manipulação, ao analisar o desenvolvimento sob a perspectiva mental, Piaget (1999, p. 33) destaca que “existe uma ‘inteligência prática’ que desempenha um importante papel entre dois e sete anos, prolongando, de um lado, a inteligência senso-motora do período pré-verbal e preparando, de outro lado, as noções técnicas que se desenvolverão até a idade adulta”. O autor acrescenta que “é uma simples interiorização das percepções e dos movimentos sob a forma de imagens representativas e de ‘experiências mentais’ que prolongam, assim, os esquemas senso-motores sem coordenação propriamente racional” (PIAGET, 1999, p. 34).

As experiências que as crianças vivem são interiorizadas e vão gradativamente ampliando-se, de maneira irreversível, pois internalizam percepções na forma de experiências mentais. Uma professora complementa que “os jogos sensoriais são importantes demais na educação infantil. Ajudam no desenvolvimento cognitivo, social e emocional da criança. As atividades sensoriais possibilitam que os pequenos conheçam o mundo ao seu redor” (DOCENTE 4, entrevista em 04/11/2021). Outra educadora admite: “Não abro mão de trabalhar os jogos sensoriais em meus planejamentos, pois sei o quanto eles colaboram no desenvolvimento das crianças” (DOCENTE 5, entrevista em 04/11/2021).

O/a professor/a e a própria infância são importantes ao provocar avanços que poderiam não ocorrer de forma espontânea.

**O único bom ensino**, afirma Vygotsky, **é aquele que se adianta ao desenvolvimento**. [...] A criança não tem condições de percorrer, sozinha, o caminho do aprendizado. A intervenção de outras pessoas – que, no caso específico da escola, são o professor e as demais crianças – é fundamental para a promoção do desenvolvimento do indivíduo (OLIVEIRA, 1993, p. 62, grifos da autora).

A educadora e o educador, enquanto mediadores, possibilitam que os/as educandos/as experimentem as vivências que possam trazer conhecimentos.

Cabe lembrar que a corporeidade unida à prática pedagógica, como defende Pierre Normando Gomes-da-Silva (2016), concebe a formação do ser humano em toda a sua vida, do brincar dos bebês até as jogatinas dos/as idosos/as. Isso nos leva a pensar que estamos sempre com os conhecimentos em construção por meio da sensorialidade, por ser fundamental considerar o corpo no espaço, no ambiente. Gomes-da-Silva (2016) discorre que o movimento sempre será da pessoa inserida no ambiente em que se encontra. É desse jeito que cada um/a de nós se configura com o mundo e no mundo.

### **3.2. Práticas pedagógicas das professoras desenvolvidas com os jogos sensoriais**

As docentes planejam as atividades para a turma do maternal e desenvolvem os jogos sensoriais utilizando texturas e objetos que as crianças possam sentir, modelar, os que fazem barulhos diferentes ou ainda que tenham cheiros. A partir da interação com elas próprias e com as outras crianças, cada uma escolhe ficar com um jogo. “De encaixe, caixa sensorial, cavalinho, tinta com areia, bloco lógico, folhas secas pra colagem e outros que permitam a elas sentirem os mundos com as mãos, os pés, os ouvidos, o paladar, porque isso é sensorial pra mim” (DOCENTE 5, entrevista em 04/11/2021).

Em relação às respostas, é importante abordar a aprendizagem segundo a BNCC, porque isso norteia as práticas educacionais e tem em sua composição

muita coisa relacionada ao sensorial para as crianças da creche. Nas finalidades de aprendizado e desenvolvimento voltados para crianças de 0 a 3 anos, observa-se que o/a professor/a deve mediar atividades que possibilitem experimentações, formas de comunicação, percepções, manipulações, explorações e vivências diversas que utilizem os sentidos visual, sonoro, olfativo, tátil e do paladar, para perceber e apreender as coisas do mundo. Com isso podem-se citar propósitos entre os que a BNCC comporta e que o trabalho sensorial abraça na educação das crianças. Um dos objetivos é “interagir com crianças da mesma faixa etária e adultos ao explorar espaços, materiais, objetos, brinquedos” (BRASIL, [s.d.], p. 45). Outro aspecto consiste em “utilizar materiais variados com possibilidades de manipulação (argila, massa de modelar), explorando cores, texturas, superfícies, planos, formas e volumes ao criar objetos tridimensionais” (BRASIL, [s.d.], p. 48).

Questionadas sobre quais são suas maiores referências teóricas sobre as práticas pedagógicas, três professoras disseram que não tiveram estudos ou formação que envolva jogos sensoriais. Uma dessas educadoras explica que “o Material Aprende Brasil, trabalhado nas escolas do município de Presidente Kennedy, proporciona vivências sensoriais. Jogos são muito poucos” (DOCENTE 3, entrevista em 04/11/2021). Mas essa docente às vezes proporciona algum momento com algum jogo, que ela mesma leva em seu planejamento. Isso nos mostra que é fundamental a escola proporcionar às professoras formação continuada. Os momentos formativos possibilitam diálogos. Segundo Freire (1987), o fazer educação deve ser pautado no diálogo porque isso faz parte do processo educativo.

Ainda no campo dos referenciais teóricos, duas professoras de um total de cinco entrevistadas, nos disseram: “Tenho como referência Lev Vygotsky, Wallon, Piaget e Bruner, pois eles abordam discussões sobre diversos elementos nos jogos e nas brincadeiras que influenciam no desenvolvimento humano de forma ampla, em especial e principalmente no desenvolvimento infantil” (DOCENTE 4, entrevista em 04/11/2021); “Participei de uma formação e lembro que foi abordado Maria Montessori e Jean Piaget como referência, que depois utilizei alguns conhecimentos em trabalhos pedagógicos” (DOCENTE 5, entrevista em 04/11/2021).

As rodas de conversa proporcionaram reflexões. As professoras relataram o quanto as crianças se interessam em realizar as atividades sensoriais. Destacaram que conseguem ver o desenvolvimento por meio da interação: as crianças conversam entre si, expressam as sensações e as reações de cada atividade. Os jogos sensoriais têm sido aplicados na educação infantil como metodologia de ensino, uma vez que a sensorialidade de uma pessoa é intrínseca à estruturação de sua vida psíquica, emocional e social, como observado por Jean Piaget, Lev Vygotsky e Maria Montessori. Os jogos sensoriais são recheados de ludicidade, a qual permite que a criança se divirta e aprenda a partir dos estímulos de seus sentidos.

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Os jogos sensoriais são muito importantes quando se trata de educação infantil, diante de suas particularidades, mais especificamente no trabalho com o Maternal II. Com essas atividades promovem-se experiências de ludicidade, contribuindo para uma educação de qualidade. Os sentidos levam à criança contatos com as coisas do mundo e ela se desenvolve. A criança precisa sentir, experimentar e explorar as coisas ao seu redor. Os jogos sensoriais permitem que a criança tenha interação com o mundo e traz possibilidades de apreensão do entorno.

As formações continuadas de professoras são de extrema necessidade. Os estudos ampliam o repertório das docentes, favorecendo a adoção de novas práticas que alavancam o aprendizado, além de preencher práticas de qualidade e potencializar o trabalho no que diz respeito ao desenvolvimento das crianças.

Foi possível constatar que a utilização dos jogos sensoriais contribui de forma significativa quando mediados pelas educadoras, a partir de planejamentos voltados aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. As atividades pedagógicas lúdicas abrangem aspectos cognitivos, sociais, afetivos, emocionais, físicos, entre outros.

É perceptível nos relatos das professoras que as crianças se interessam e sentem prazer pelas atividades. As vivências são momentos de participar das ex-

perimentações. De modo contínuo, essas experiências são reunidas e transformam-se em conhecimentos. Mesmo que não tenham formações específicas na área de jogos sensoriais, as professoras já trabalham com eles e propiciam aproveitamento cujos sentidos são aguçados pelos estímulos. As crianças fazem as atividades sensoriais com entusiasmo, aprendem pela interação com outras crianças e seus vocabulários são enriquecidos. Tudo isso acontece devido à exploração de materiais usados para distinguir sons, cheiros, texturas, sabores, cores etc.

Desse modo, conclui-se que os jogos sensoriais são imprescindíveis no trabalho com o Maternal II, promovendo experiências lúdicas e buscando educação de qualidade. As docentes propiciam ensino adequado quando traçam objetivos que levam os desenvolvimentos e as aprendizagens de modo integral às crianças.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de: RETO, Luís Antero; PINHEIRO, Augusto. Ed. rev. e ampl. São Paulo: Edições 70, 2011. Título original: L'analyse de contenu.

BENEDET, Jaison Casagrande. **Atividades lúdicas e as contribuições para a educação infantil**. 67 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Educação Física - Licenciatura) – Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma (SC), 2011. Disponível em: <<http://repositorio.unesc.net/bitstream/1/1630/1/Jaison%20Casagrande%20Benedet.pdf>>. Acesso em: 1º fev. 2022.

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Legislação federal**: leis ordinárias. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1990. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm)>. Acesso em: 16 fev. 2022.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Legislação federal**: leis ordinárias. Brasília: Presidência da

República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 27 jan. 2022.

BRASIL. Lei n. 12.796, 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. **Legislação federal:** leis ordinárias. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2013a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm)>. Acesso em: 27 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.** Brasília: MEC: SEB: Dicei, 2013b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>>. Acesso em 5 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Secretários de Educação. União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. **Base Nacional Comum Curricular:** educação é a base. [Brasília]: MEC: Consed: Undime, [s.d.]. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf)>. Acesso em: 2 ago. 2021.

BRASIL aumenta o número de crianças em creches e na pré-escola, mas segue distante da meta, diz IBGE. Entre 2016 e 2019, taxa de frequência escolar de alunos de 0 a 3 anos subiu de 30,4% para 35,6%. Meta do Plano Nacional de Educação (PNE) é atingir 50% até 2024. **G1**, [s.l.], 12 nov. 2020. Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/11/12/brasil-aumenta-o-numero-de-criancas-em-creches-e-na-pre-escola-mas-segue-distante-da-meta-diz-ibge.ghtml>>. Acesso em: 5 fev. 2022.

BRAZ, Marina de Araújo. **Participação política de crianças e adolescentes.** Brasília: Ministério dos Direitos Humanos: Secretaria Nacional dos Direitos da

Criança e do Adolescente: Conanda; Fortaleza: Cedeca Ceará, 2017. Disponível em: <<http://cedecaceara.org.br/site/wp-content/uploads/2019/02/Cartilha-direito-a-participação.pdf>>. Acesso em: 30 set. 2020.

DAVIES, Simone. **A criança montessori: guia para educar crianças curiosas e responsáveis**. Tradução de: COSTA, Thaís. Ilustrações: IMAI, Hiyoko. São Paulo: nVersos, 2021.

FIORI, Ernani Maria. Aprender a dizer a sua palavra. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. p. 9-21.

FRANÇA, Ana Raquel de Oliveira. **Programa Jogos Sensoriais para a educação infantil: percepção e desenvolvimento bioecológico**. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016. Disponível em: <<https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/8490/2/arquivototal.pdf>>. Acesso em: 7 fev. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 28. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

GOMES-DA-SILVA, Pierre Normando. Pedagogia da corporeidade e suas ecologias do ensinar: notações para o trabalho docente. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v. 25, Número Especial, p.126-157, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/25303/16734>>. Acesso em: 1º fev. 2022.

GONÇALVES, Adriana Garcia. Utilização de recursos pedagógicos por professores da educação infantil. **Pensar a Prática**, Goiânia, v.17, n. 2. p. 395-413, jan./mar. 2014. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/fef/article/download/24290/16797/>>. Acesso em: 2 ago. 2021.

HENRIQUE, Hosana Costa; SOUSA, Elizene Maria Caliman de. Atividades lúdicas e o desenvolvimento da linguagem oral em crianças de 4 anos de idade

na educação infantil. **Anais do Simpósio Icesp**. Brasília: NIP/Icesp/Faculdades Promove de Brasília, 2014. p.1-17. Disponível em: <[http://nippromove.hospedagemdesites.ws/anais\\_simposio/arquivos\\_up/documentos/artigos/6fcf1c1b7e-33a700fc64d06c718510f4.pdf](http://nippromove.hospedagemdesites.ws/anais_simposio/arquivos_up/documentos/artigos/6fcf1c1b7e-33a700fc64d06c718510f4.pdf)>. Acesso em: 2 ago. 2021.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e Brincadeiras na Educação Infantil. In: SEMINÁRIO NACIONAL, 1: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais, 2010. **Anais**. Belo Horizonte: [s.n.], nov. 2010. p. 1-20. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7155-2-3-brinquedos-brincadeiras-tizuko-morchida/file>>. Acesso em: 10 fev. 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 8. ed. São Paulo: Loyola, 1989.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 1986.

MONTESSORI, Maria. **A criança**. Tradução de: RIBEIRO, Adilla. 3. ed. Rio de Janeiro: Internacional Portugalia, [19-]. Título original: Il segreto dell'infanzia.

MONTESSORI, Maria. **Pedagogia científica: a descoberta da criança**. Introdução de: MONTESSORI, Mario M.; tradução de: BRUNETTI, Aury Azelio; apresentação e adaptação de: SION, Madre Ana Vitória de. São Paulo: Flamboyant, 1969. Título original: La scoperta del bambino.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1993.

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança**. Tradução de: CABRAL, Álvaro. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987. Título informe coletivo: [La naissance de l'intelligence chez l'enfant].

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. Tradução de: D'AMORIM, Maria Alice Magalhães; SILVA, Paulo Sérgio Lima. 24. ed. rev. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999. Título original: Six études de psychologie.

SCHIFFMAN, Harvey Richard. **Sensação e percepção**. Tradução de: PONTES, Luís Antônio Fajardo; MACHADO, Stella. Revisão técnica de: BASTOS, Maurício Canton; RODRIGUES, Denise. 5. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2005. Título original: *Sensation & perception: an integrated approach*.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução de: CIPOLLA NETO, José; BARRETO, Luis Silveira Menna; AFEICHE, Solange Castro. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. Tradução de: CAMARGO, Jefferson Luiz. Revisão técnica de: CIPOLLA NETO, José. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico: livro para professores. Apresentação e comentários de: SMOLKA, Ana Luiza. Tradução de: PRESTES, Zoia. São Paulo: Ática, 2009. Traduzido de: *Voo-brajenie e tvotchestvo v detskom vozraste*.

WAJSKOP, Gisela. O brincar na educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 92, p. 62-69, fev. 1995. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/742.pdf>>. Acesso em: 21 nov. 2019.

# PROJETO DE ENSINO “PEQUENOS ESCRITORES”: COMO ADQUIRIR O GOSTO DE ESCREVER E LER LIVROS NO ENSINO FUNDAMENTAL I

*Gessy Moreira Reis*  
*Luciana Teles Moura*

---

## 1. INTRODUÇÃO

A promoção da educação de qualidade é um direito instituído pela Constituição Federal, na qual é responsabilidade de Estado e da família promover e incentivar o desenvolvimento pleno da criança, mediante acesso à educação e condições para permanência na escola.

Dentre as competências do Estado está o de legislar diretrizes e bases da educação nacional, para promover o desenvolvimento dos aspectos cognitivos, físicos, afetivos, sociais, além da aquisição da linguagem, de habilidades e competências, para sua interação no meio social.

Para garantir o acesso à educação o a aquisição de competências, o Estado institui a educação básica como obrigatória, atendendo a alunos de 4 aos 17 anos de idade, dividindo-se as etapas em ensino infantil, ensino fundamental anos iniciais, ensino fundamentais anos finais, e ensino médio, ofertando ainda o ensino de jovens e adultos, que por algum motivo não tiveram acesso ou não concluíram dentro da idade média estabelecida (BRASIL, 1998).

Cada uma dessas etapas são responsáveis por promover o desenvolvimento da aprendizagem e alfabetização do indivíduo. Todavia, até meados de 1996, a responsabilidade pela alfabetização era imposta apenas no ensino fundamental, sendo a educação infantil, apenas exercida em caráter assistencialis-

ta, o que atualmente já não ocorre desta forma, em razão da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996).

Segundo Simões (2000, p. 22), “[...] a alfabetização deixou de ser encarada como um momento estanque e passou a ser compreendida como um processo, no qual a pré-escola (educação infantil) tem papel ativo e constitutivo”. Assim, para ingressar no ensino fundamental a criança já precisa ter um nível mínimo de alfabetização, para que consiga adquirir as competências e aprendizagens propostas pelo ensino fundamental.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular, o ensino fundamental é responsável por “[...] garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos” (BRASIL, 2010).

Além disso, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos fixa como princípios e objetivos “[...] o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo” (BRASIL, 2010, p. 2).

Apesar das diretrizes enfatizar a alfabetização como domínio básico para adentrar ao ensino fundamental, ainda é possível identificar algumas falhas na educação, demandada pela ausência de práticas pedagógicas voltadas para atender as necessidades da criança e em desenvolver processos que promovam a aquisição da linguagem escrita (SIMOES, 2000).

Em uma cultura ágrafa, o mundo literário é um aglomerado de códigos sem sentido, contudo, para aqueles que possuem habilidades da decodificação e da codificação, ou mais popularmente, alfabetização, o universo literário torna-se um aglomerado de sensações, ainda mais se essas habilidades forem acrescentadas do letramento, pois assim, qualquer pessoa poderá compreender e interpretar o idioma que se fala, tornando-se capaz de enxergar a leitura como agradável e prazerosa.

Segundo Lajolo (1991) a leitura não é um jogo de adivinhações, mas é a partir da leitura que o indivíduo torna-se “[...] capaz de atribuir-lhe significação, conseguir relacioná-los a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela [...]” (LAJOLO, 1991, p. 59).

É importante abordar que toda leitura irradia algo a mais no desenvolvimento da criança, proporcionando riqueza na oralidade, criatividade, composição e organização de novas ideias e conhecimento de mundo (GOBBO, 2018). O contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis, etc., propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros (CINTRA; PIRES; ANDRADE, 2020).

Desse modo, a arte de escrever histórias torna-se formidável quando escrita por crianças, vez que contribui para o aumento do universo literário, ao estimular a imaginação dos educandos por meio de elaboração de desenhos e contos próprios.

## **2. A LEITURA E A ESCRITA: O QUE DIZEM AS TEORIAS**

A educação é uma prática social que consiste na apropriação do saber historicamente produzido, ou seja, na própria atualização cultural e histórica do ser. De acordo com Candau (2008), o horizonte de sentido da educação é formar pessoas capazes de ser intérpretes de suas vidas, conscientes de suas opções e atos sociais, comprometidos com a sociedade e humanidade.

Para D’Ambrósio (2012) a educação é uma estratégia de estímulos ao desenvolvimento individual e coletivo, gerada pelos grupos culturais para facilitar que cada pessoa atinja o seu potencial e para estimular cada indivíduo a colaborar com outros na busca do bem comum.

Nesse sentido, a escrita mediante a produção de textos é uma modalidade do ensino que visa aumentar a oportunidade de formação de escritores mirins,

formando cidadãos inovadores e criativos. A imaginação é algo que não falta para esses pequenos escritores.

Quando o assunto é aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental, é normal que se haja o pensamento de que apenas os saberes pré-estabelecidos irão ser fornecidos. No entanto, Vygotsky (1998, p. 130) enfatiza que “[...] o aprendizado volta-se para as deficiências da criança, ao invés de se voltar para os pontos fortes [...]”, o que leva a seguinte questão: por que não focar nos pontos fortes que as crianças demonstram apresentar?

Sobre esse aspecto, Vygotsky (1998) alerta a importância de se levar para as crianças um ensino da escrita mais significativo, não sendo um mero repasse de conteúdos pragmáticos e mecanizado. Ainda ressalta que deve-se se levar em conta a real necessidade da escrita por parte das crianças, como, quando e onde devem usá-la, sua importância dentro de determinados contextos e o que a prática da escrita e leitura vem a acrescentar em suas rotinas. Em outras palavras, levar a necessidade de aprendizagem da decodificação para que o ensino não se torne limitado e repulso.

Para Vygotsky (1998) a criança não aprende isoladamente a prática da leitura e da escrita, mas sim através das relações sociais, da interação com os pares e com os adultos, dando ênfase a importância de se estabelecer vínculos entre os alunos dentro das salas de aula, para uma melhor construção de saberes, não limitando-se apenas no sentido biológico, mas também consistindo no sentido psicológico.

Desse modo, é importante associar as relações sociais da criança com o aprendizado da escrita e da leitura de maneira prazerosa, para que assim, se alcance resultados satisfatórios, visto que para as crianças não existe uma necessidade específica para a utilização da linguagem escrita e da leitura, havendo apenas uma necessidade maior do professor em estabelecer e criar meios que irão proporcionar esses momentos (VYGOTSKY, 1998).

De acordo com Freire (1921, p. 13) “a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele”. Em outras palavras Freire (1921) ressalta que o processo da leitura sempre procederá o apren-

dizado da escrita, vez que para que se desenvolva as habilidades da leitura é preciso que o indivíduo compreenda a escrita e assim proceda o conhecimento da leitura.

É importante ressaltar a semelhança existente na teoria de Vygotsky (1998) e de Freire (1921) sob a ótica do desenvolvimento da aprendizagem e alfabetização através da interação social, ou como retrata Freire (1921), através das experiências de vida e das questões do cotidiano.

Este movimento dinâmico é um dos aspectos centrais, para mim, do processo de alfabetização. Daí que sempre tenha insistido em que as palavras com que organizar o programa da alfabetização deveriam vir do universo vocabular dos grupos populares, expressando a sua real linguagem, os seus anseios, as suas inquietações, as suas reivindicações, os seus sonhos. Deveriam vir carregadas da significação de sua experiência existencial e não da experiência do educador. A pesquisa do que chamava universo vocabular nos dava assim as palavras do Povo, grávidas de mundo. Elas nos vinham através da leitura do mundo que os grupos populares faziam. Depois, voltavam a eles, inseridas no que chamava e chamo de codificações, que são representações da realidade. (FREIRE, 1921, p. 13)

Assim, com base na teoria freiriana, compreende-se que o aprendizado da leitura e da escrita advinda dos educandos não se dá pela experiência do educador, mas sim pelas próprias experiências dos alunos, isto é, por seus conhecimentos previamente adquiridos, que acrescentarão aos conhecimentos científicos. Deste modo, o desenvolvimento da leitura e da escrita ocorre a partir das experiências geradas da interação com o meio, sendo as experiências do cotidiano fator preponderante para o desenvolvimento do aprendizado e alfabetização da criança (FREIRE, 1921).

### **3. PRÁTICAS DE ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA**

A aquisição de saberes, principalmente ligados a leitura e a escrita, torna-se algo complexo com a chegada dos estudantes no ensino fundamental dos anos iniciais. Isto se agrava quando em um país de grande dimensão, como no Brasil,

não há uma cultura de desenvolvimento da literatura como se deveria. Há ainda, a mudança de nível quando esses jovens vão para outro que lhe exige maior dedicação em áreas que pouco são atribuídas a literatura, transformando-se em um problema a falta de prática.

De acordo com Rezende (2018) a prática da leitura e da escrita literária não são competências proporcional à escola. A escola é responsável por ensinar a ler e escrever, mas no que se refere ao aperfeiçoamento e aquisição da escrita e leitura de textos literários, isso se perde à medida que os alunos avançam de escolaridade e suas prioridades tornam-se outras.

Ler e escrever textos literários não são competências equivalentes na escola. Não é de responsabilidade do ensino no nosso país ensinar a escrever literatura, ou o é apenas secundária e tangencialmente em relação à leitura literária, essa sim considerada matéria escolar por excelência. Se a leitura vai, em tese, voltando-se para textos cada vez mais complexos até que se chega às grandes obras da literatura nacional, a escrita, por outro lado, vai perdendo lugar à medida que os estudantes avançam na escolaridade e o lúdico cede ao conhecimento dito sério. (REZENDE, 2018, P. 93)

Nesse sentido, é oportuno afirmar que no Brasil o ensino da literatura ainda se encontra precário, e, por muitas vezes, não se encontra essa prática da leitura em qualquer escola, principalmente em escolas de ensino público. Para Simões (2000) um dos maiores desafios na educação é encontrar uma prática pedagógica que atenda às necessidades das crianças e ao mesmo tempo que confira processos da aquisição da linguagem escrita que despertem nos alunos o interesse pela literatura.

No entanto, o que se vê no ensino atual é uma prática pedagógica fundada na cultura do Ocidente a da transmissão de contos, história, dentre outros, que possibilitam aos pequenos leitores um gosto pela literatura, que mesmo em momentos espontâneos e curtos, estes o têm por breves momentos, sendo o maior deles nos anos iniciais do ensino.

Segundo Rezende (2018) a prática da literatura infantil nas series iniciais, aliada a uma forte atração para a escrita desenvolverá na criança um interesse pela história, pela literatura infantil, vez que essa desperta na criança a capacidade de imaginação, improvisação e ilustração da história contada em um contexto real.

No início do processo de aquisição da linguagem, a literatura infantil é aliada poderosa e oferece sua força de atração para a escrita. Primeiramente, porque a tradição ocidental de transmissão de ensinamentos morais e éticos serve-se de narrativas exemplares, cuja síntese interpretativa é algum tipo de preceito ou saber proveitoso. Dessa forma, as histórias teriam a dupla função de ensinar a língua e uma visão correta de mundo. A força dessa herança parece ser responsável pela permanência do ensino de narrativas nos anos iniciais, mesmo que o tempo tenha aliviado o peso moralizante do ensino. (REZENDE, 2018, p. 93)

Sobre esse contexto Simões (2000) enfatiza que as histórias infantis são vistas e utilizadas pelo mediador como forma de entretenimento para a criança, no entanto, elas constituem papel fundamental para o desenvolvimento da leitura e da escrita, vez que a literatura infantil assume papel nos processos de aquisição e desenvolvimento da linguagem escrita. Para Simões (2000, p. 23) “[...] essas histórias podem oferecer muito mais do que o universo ficcional que desvelam e a importância cultural que carregam como transmissoras de valores sociais”.

Assim, ao ouvir uma história a criança propulsiona o processo da aquisição da linguagem escrita, não se limitando apenas as produções gráfica ou a interpretação, mas englobando todo o gênero linguístico que penetram na literatura, como as formas, funções, as estruturas textual e os recursos linguísticos (SIMOES, 2000).

Desse modo, compreende-se que desde o ensino infantil a criança é introduzida no mundo literário, o que contribui grandemente para o ensino da leitura e da escrita. Mas como será que esse processo se dá nos anos iniciais, considerando a introdução das novas disciplinas e conhecimentos?

Sobre esse questionamento Rezende (2018) ressalta que o processo de aprendizagem da escrita deve ocorrer até o quinto ano, onde o aluno tem o contato com histórias contadas e lidas, sendo o aprendizado exercitado “[...]na imitação de contos de fadas, fábulas e pequenas histórias, gêneros considerados mais próximos da experiência infantil, [que visam] reproduzir modelos de narrativas e dificilmente poderiam ser definidos como escrita literária ou mesmo criativa” (REZENDE, 2018, p. 93).

Logo, a falta de estímulo para o desenvolvimento da escrita e da leitura faz com que alunos adentrem no ensino médio com conhecimentos precários, não que isso leve a culpa dos docentes, mas sim do sistema educacional brasileiro. Enquanto que nos anos iniciais e no ensino infantil, o estímulo pela leitura prevalece.

Outra modalidade literária que praticamente desaparece na trajetória do aluno enquanto atividade de escrita são os poemas, que, nos anos iniciais, no Fundamental I, marcam presença em razão da sonoridade, da estrutura repetitiva, das formas populares, em relação com as brincadeiras de linguagem recheadas de musicalidade do universo infantil e configuram um exercício lúdico no âmbito do desenvolvimento da linguagem. (REZENDE, 2018, P. 94)

Além do mencionado anteriormente, nota-se que há uma questão importante no desenvolvimento de habilidades que contribuiriam ao ensino e aprendizagem dos estudantes, mas que não se encontram em vantagem atualmente.

Infelizmente, as mediações prazenteiras dos professores nos primeiros anos (para as histórias contadas e para as imagens nos livros infantis, na profusão hoje de ótimas soluções plásticas), a exemplo da escrita, também tendem a desaparecer na segunda metade do Ensino Fundamental, quando novas disciplinas entram no currículo escolar e drasticamente diminuem o tempo da leitura literária em prol de exercícios mais objetivos e mais próximos do racionalismo técnico. Práticas de leitura observadas em sala de aula estariam mais próximas de exercícios de compreensão e explicação do texto, quando se faz uso do material didático – ou, com frequência, nem isso. (REZENDE, 2018, P. 95)

O ensino infantil e os anos iniciais são tomados de leituras literárias, alfabetização e letramento, isso se demonstra com as duras críticas que a autora faz com o sistema educacional brasileiro. Todavia, deve se atentar para os anos iniciais como fonte de conhecimento mínimo que todos os estudantes devem adquirir, pois, por mais que haja evidências dos problemas acima citados, há ainda a necessidade de se estabelecer os conhecimentos prévios necessários nos anos iniciais do ensino infantil, dando ênfase nas práticas da leitura e da escrita.

Nesse sentido, Fischer e Silva (2018) traz em seu repertório importantes teorias para um desenvolvimento adequado dos estudantes, que relacionam o ensino e aprendizagem como processo intermediado pelo caráter estético e sensível da literatura. Segundo os autores, “[...] a experiência com o literário é fenda entreaberta, cavada nos interstícios de uma discursividade rarefeita, que tem por dom transportar ao universo imaginário, ficcional, aqueles que se entregam à delicadeza contida no gesto de acompanhar uma história” (FISCHER, SILVA, 2018, p. 06).

Assim, o mundo literário abre portas para a imaginação, proporcionando momentos prazerosos, e estando engajados nos anos iniciais como proposta pedagógica, é esperado que este facilite o processo de aprendizagens para escrita e a leitura.

#### **4. AUTOR-CRIADOR E PRODUÇÕES DE TEXTOS: PRIMEIRAS AUTORIAS PEQUENOS ESCRITORES**

O conto de fadas, a imaginação, a produção de um momento mágico e imaginário transforma-se um momento prazeroso de aprendizagem para as crianças. Produzir textos com narrativas pessoais e imaginárias, traz à tona tudo aquilo que os docentes buscam realizar durante o processo de ensino e aprendizagem, qual seja a promoção da linguagem escrita e da leitura.

Nesses momentos é possível realizar uma avaliação mais detalhada sobre o que esses pequenos escritores têm aprendido, como se desenvolvem e o nível de aprendizado. De acordo com Zuanetti et al. (2016) a leitura e a escrita são consideradas como um novo instrumento de comunicação para a criança, um

nova forma de expressão, que possibilita a criança alcançar novos conhecimentos expressando suas ideias e imaginação.

Para Zuanetti et al. (2016, p. 2) “A escrita é um fator que possibilita o desenvolvimento cognitivo do indivíduo e sua inserção social nas sociedades letradas”. Essa interação social através da escrita proporciona aos alunos uma melhor compreensão da necessidade de utilização deste tipo de linguagem.

É sabido que ao adentrar no mundo letrado as crianças estão cruzando as barreiras do conhecimento. Com o desenvolvimento da escrita, há uma extensão para o letramento, onde os alunos entenderão, posteriormente, sobre as formas das palavras, como elas se conectam, seus sistemas sonoros, como é a formulação da escrita e compreendem que a leitura e a escrita também é uma forma de expressão de suas ideias, imaginação e conhecimento.

De acordo com Vygotsky (1998, p. 54):

[...] a escrita deve ter significado para as crianças, uma necessidade intrínseca deve ser despertada nelas e a escrita deve ser incorporada a uma tarefa necessária e relevante para a vida. Só então se pode estar certo de que ela se desenvolverá não como hábito de mãos e dedos, mas como forma nova e complexa da linguagem.

Segundo a Teoria de Vygotsky (1998) para que ocorra o desenvolvimento da linguagem escrita na criança, está precisa estar conectada a linguagem, ou seja, é necessário que seja despertada nas crianças a vontade de expor suas ideias, imaginação e conhecimento através da linguagem escrita. Ainda, Vygotsky (1998) enfatiza uma característica fundamental para desenvolvimento da escrita, qual seja, entender que a escrita só se desenvolverá mediante a constante aquisição de conhecimento e contato com a literatura.

Para Zuanetti et al. (2016) o desenvolvimento da linguagem escrita na criança começa quando está inserida no mundo letrado, ao iniciar o contato com as diversas literaturas infantis, através dos livros e histórias apresentadas pelos pais

ou pela escola. Segundo Zuanetti et al. (2016, p. 2) o contato com o mundo literário “[...] estimulará diversas habilidades cognitivas, que depois serão aprimoradas no momento da alfabetização. Essas habilidades abrangem os aspectos fonológicos, lexicais, morfológicos, sintáticos, semânticos e ortográficos da linguagem escrita”.

O contato com as diversas literaturas propiciará as crianças uma sensação de sede, uma emoção e interesse em buscar mais conhecimentos sobre a história contada ou lida (BIZERRA, 2013). Essa sensação poderá se transformar em uma prática de leitura e escrita diária, e até mesmo na vontade de tornar-se um autor-escritor. Convém ressaltar que, embora que a elaboração de um texto seja complexa nesta idade, crianças pequenas podem ser escritoras, vez que, a elaboração de uma história ajuda na compreensão do imaginário.

De acordo com Zuanetti et al. (2016), a elaboração de textos nos anos iniciais do ensino fundamental permite uma articulação das ideias da criança, e ilustra o domínio ortográfico que está possui. Assim, para elaborar um texto, a criança precisa compreender “[...] que cada evento possui uma sequência temporal, que na história deve haver personagens, um local e tempo onde essa ocorre, ações acontecendo, além de outros aspectos. Isso demonstra a complexidade do ato de elaborar um texto” (ZUANETTI, et al., 2016, p. 02).

Para Spinillo e Melo (2018) a introdução à produção de texto deve ser realizada em ambientes que favoreçam a elaboração de histórias. Mas ressalta que não deve apenas ser incentivada, como também os alunos devem receber orientação para uma elaboração de textos com coesão, coerência e estrutura linguística.

Estudos tem evidenciado que crianças nos anos iniciais do ensino fundamental tendem “[...] a produzir melhores histórias em condições em que há um apoio que sirva de modelo, seja ele um apoio linguístico (uma história a ser reproduzida) ou um apoio pictórico (sequência de gravuras)” (SPINILLO, MELLO, 2018, p. 3). Desse modo, é notório que a linguagem escrita em sua produção de textos literários é influenciada pelas situações de sua produção, alcançando resultados satisfatórios nas situações em que há uma orientação e incentivo do educador.

Spinillo e Melo (2018) ainda destacam sobre a importância do desenvolvimento do ambiente motivador dentro das salas de aula, de uma maneira em que os alunos consigam ultrapassar as próprias barreiras de dificuldades, desenvolvendo habilidades necessárias para que possam adentrar o mundo letrado. Para os autores, as “[...] implicações educacionais podem ser consideradas, no sentido de promover situações didáticas baseadas em um tratamento linguístico do texto que permita refletir acerca de suas propriedades [...]” (SPINILLO, MELO, 2018, p. 13-14).

Desse modo, é necessário que desde cedo as crianças sejam estimuladas e orientadas a utilizar “[...] a escrita de forma ampla, indo além do domínio do código alfabético, das regras ortográficas e gramaticais, de modo que venham a escrever textos coesos e com uma estrutura elaborada.” (SPINILLO, MELO, 2018, p. 13-14).

Assim, incentivar que os alunos dos anos iniciais se sintam à vontade para praticar a leitura e escrita em ambientes motivadores e desafiadores, é uma excelente estratégia de praticar a teoria dos conhecimentos apresentados em sala de aula, bem como incentivar o a promoção de autor-escritor nos anos iniciais do ensino fundamental.

## 5. METODOLOGIA

Para desenvolvimento desta pesquisa adotou-se como metodologia a pesquisa exploratória, que tem por objetivo aprofundar a familiaridade com o problema de pesquisa, de forma a constituir hipóteses. Além disso, as pesquisas exploratórias são fundamentais para o aprimoramento de ideias e a descobertas de intuições (GIL, 2002).

Desde modo, a pesquisa é classificada como exploratória, vez que, objetiva compreender como as mediações pedagógicas desenvolvidas nas produções de livros infantis no Projeto Pequenos Escritores colaboram para a construção da escrita e da leitura na etapa do ensino fundamental, especificamente nos anos iniciais. Os sujeitos desta pesquisa foram 06 crianças com idade entre 6 e 7 anos, alunos matriculados no 2º ano do Ensino Fundamental I, de uma instituição de ensino do Município de Presidente Kennedy. Também consideram-se sujeitos

participantes desta pesquisa sete professores da instituição de ensino ambiente da pesquisa, cuja participação está atrelada ao objetivo de verificar a percepção dos professores quanto à prática da leitura e escrita nos anos iniciais, e os reflexos que o estímulo da linguagem escrita proporciona nas demais disciplinas aplicadas.

Os instrumentos utilizados neste estudo consistiram na intervenção pedagógica com aplicação de atividades aos sujeitos de pesquisa, que utilizará da observação participante para identificar como as atividades propostas contribuirão para a aquisição da leitura e da escrita; e na aplicação de um questionários aos professores.

## **6. RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Nesse capítulo serão apresentados os resultados alcançados mediante realização da intervenção pedagógica com os alunos do Ensino Fundamental I, da EMEIEF São Salvador, com a aplicação das atividades que objetivam à contribuição para desenvolvimento da leitura e da escrita.

Também serão discutidos os resultados obtidos com a aplicação do questionários aos professores que se propuseram a contribuir com o desenvolvimento desta pesquisa, totalizando 09 professores participantes.

### **6.1. Intervenção Pedagógica com os Alunos**

A intervenção pedagógica proposta nessa pesquisa, teve o intuito de trabalhar o desenvolvimento da leitura e da escrita da criança mediante propostas pedagógicas que despertem na criança de 6 e 7 anos, o interesse pela linguagem escrita, estimulando a formação de pequenos escritores, que através da sua imaginação e criatividade conseguem escrever “pequenas histórias”, mas, com grande significado no seu processo de alfabetização, nos anos iniciais do Ensino Fundamental I.

Antes de adentrar aos resultados da intervenção pedagógica, convém ressaltar que, ao apresentar a proposta para os pais dos alunos, alguns solicitaram que a atividade fosse realizada com o meu acompanhamento, e embora as aulas

na rede municipal de ensino ainda não tenham sido retornado de forma presencial, os professores estão cumprindo sua carga horária na unidade escolar, o que permitiu que a atividade fosse realizada em uma sala de aula, respeitando os protocolos de distanciamento social e o uso de máscara, tanto pela pesquisadora (enquanto professora) e pelos alunos.

A intervenção pedagógica foi dividida em três momentos. O primeiro foi a realização de uma atividade que estimulasse a criatividade e imaginação da criança. Nesse primeiro momento, foi apresentado alguns objetos às crianças e foi solicitado que cada criança escolhesse um objeto e falasse algo sobre. Os objetos apresentados foram: um relógio de parede, um bloco lógico, uma garrafa e um estojo de lápis. Por fim, registra-se que os textos produzidos pelos alunos nesta atividade serão apresentados no produto educativo, dispensando a reprodução neste item.

## **6.2. Conhecendo o Perfil dos Professores**

O questionário aplicado aos sete professores da EMEIEF São Salvador, localizada no município de Presidente Kennedy/ES, teve por objetivo levantar uma discussão acerca do olhar dos professores quanto à prática da leitura e da escrita de alunos do Ensino Fundamental I, bem como identificar as práticas pedagógicas adotadas por estes que fomentam o desenvolvimento da leitura e da escrita.

É importante ressaltar que o desenvolvimento da leitura e da escrita é fator primordial para o processo de alfabetização dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, e que se não trabalhados com intensidade com os alunos, pode ser “[...] responsável pelo fracasso escolar que se expressa com clareza nos dois funis em que se concentra a maior parte da repetência: na primeira série (ou nas duas primeiras) e na quinta série” (BRASIL, 1998, p. 17), primeiramente pela dificuldade encontrada no processo de alfabetização, e em segundo, por motivos de não conseguir alcançar os padrões da linguagem escrita.

Nesse sentido, é fundamental compreender o olhar dos professores acerca do processo de desenvolvimento da leitura e da escrita, uma vez que, consiste no proces-

so primordial para alcançar um nível de alfabetização, que poderão, em momentos futuros, fomentar o interesse dos alunos pela leitura e escrita, estimulando a formação de pequenos escritores. Desse modo, passaremos a abordar os resultados alcançados com a aplicação do questionário aos professores da EMEIEF São Salvador.

Assim, inicialmente abordar-se quanto ao perfil dos professores participantes dessa pesquisa, na qual pode ser observado que 55,6% atuam como docentes da EMEIEF São Salvador à mais de 10 anos, 11,1% trabalham entre 6 a 9 anos, 11,1% entre 3 a 5 anos, e 22,2% trabalham na instituição apenas entre 1 a 2 anos.

No que concerne ao tempo de atuação dos docentes na área da educação, verificou-se que 55,6% atuam há mais de 20 anos, 22,2% atuam entre 16 a 20 anos, 11,1 % entre 11 a 15 anos, 11,1% entre 5 a 10 anos. Diante dos números, pode-se afirmar que todos os participantes dessa pesquisa têm plena capacidade para discorrer sobre sua percepção quanto ao processo de desenvolvimento da linguagem e da escrita, de modo que, presume-se que já adquiriram práticas pedagógicas que contribuam para o desenvolvimento do aprendizado do aluno.

Quanto à formação dos professores, verifica-se que 05 professores possuem Licenciatura em Pedagogia, 1 possui Licenciatura em Letras/Literatura, 4 professores possuem Pós-Graduação, bem como também constata-se mais de uma graduação e/ou pós-graduação para o mesmo indivíduo.

Dessarte, quanto às questões específicas, foi perguntado aos professores se é perceptível o interesse dos alunos pela escrita e leitura, com base nas suas observações em sala de aula, ao passo que 88,9% afirmaram que sim, e apenas 11,1% afirmam que não.

## **7. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A pesquisa apresentada trouxe uma inquietação acerca da alfabetização e levantou um histórico sobre questões de legislação e políticas de alfabetização visando responder o que leva as crianças a chegar ao terceiro ano do ensino fundamental e dar sequência aos estudos posteriores sem estar, de fato, alfabeti-

zadas, nas atividades de intervenção proporcionou a criança o estímulo pela leitura e pela escrita, fomentando a produção de textos que auxiliam no processo de aquisição da linguagem. Salienta-se que a produção de texto proposta nessa atividade é parte integrante do Projeto Pequenos Escritores, desenvolvido por esta docente na escola em que leciona, e que esse projeto tem como principal objetivo o desempenho dos alunos na escrita e na leitura, estimulando na criança o desejo pela leitura, pela produção de textos elaborados por elas, que retratem histórias do dia a dia, ou também histórias imaginárias, frutos de sua imaginação e capacidade de criação.

Durante o desenvolvimento da pesquisa, alcançaram-se os objetivos de contextualizar historicamente os programas e políticas educacionais de alfabetização no país, nas duas últimas décadas, pesquisar como ocorrem o processo de alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental, a organização do trabalho e a prática educativa com a alfabetização e investigar as concepções de alfabetização que fundamentam as práticas docentes dos professores alfabetizadores, fazendo com que fosse possível apresentar dados e informações que contribuíssem significativamente no campo de estudo. Para isso, foi aplicado um questionário com sete professores alfabetizadores que atuam nos anos iniciais de uma escola da rede municipal de Presidente Kennedy-ES.

Mediante aplicação da pesquisa, foi possível constatar que existem diversos professores, cada um com suas vivências de sala de aula, utilizando metodologias próprias e que tem diferentes perspectivas e visões acerca do ensino e como desenvolve-lo com seus alunos. Entretanto é notável que apesar de todas as suas diferenças, é um bom indicador que todos têm o senso de identificar quais são as dificuldades que vem enfrentando em seu trabalho e que pensem em medidas de contornar estes problemas.

Conforme o observado durante a pesquisa é que a maioria dos professores pesquisados considera a falta de estrutura familiar dos alunos e a formação docente insuficiente como motivos que os levam a avançar nos estudos sem que estejam, de fato, alfabetizados. Sendo assim, evidenciamos que é necessário in-

vestir na formação continuada de professores alfabetizadores. Uma formação menos ingênua e mais politizada que possibilite inventar o cotidiano da alfabetização, orientar o trabalho interdisciplinar e propiciar conhecimentos básicos e necessários ao ensino e à aprendizagem da leitura e da escrita.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Presidência da República. Brasília, 1988.

BIZERRA, Carine Camara (org). **Pequenos escritores, grandes autores**. Textos dos alunos do 8º ano (2013) do Instituto de Educação Santo Antônio (Nova Iguaçu, RJ). Salvador: Editora Pontocom, 2014.

CANDAU, V. M. (org.). **Rumo a uma nova didática**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2008.

CINTRA, R. C. G. G.; PIRES, J. O.; ANDRADE, L. C. Leitura e escrita na Educação Infantil: caminhos possíveis. **Debates em Educação**, v. 12, n. especial, p. 263-274, 2020.

D'AMBROSIO, U. **Educação Matemática: da teoria à prática**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. Tradução Horácio Gonzalez (et. al.). \_24 ed.\_ São Paulo: Cortez. 1995.

FISCHER, Rosa Maria Bueno; SILVA, Tatielle Rita Souza da. **Literatura e formação: o prazer do texto entre as margens do sistema escolar**. Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil, 2018.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo, 1921: Autores Associados: Cortez, 1989.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GOBBO, G. R. R. **O desenvolvimento da imaginação infantil mediado por gêneros discursivos e objetivado em desenhos e brincadeiras de papéis sociais.** 2018. 291 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2018.

LAJOLO, et al. **Leitura em crise na escola:** as alternativas do professor. 10 ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1991.

REZENDE, Neide Luiza de. **Leitura e escrita literárias no âmbito escolar:** situação e perspectivas. Faculdade de educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil, 2018.

SIMÕES, Vera Lucia Blanc. Histórias infantis e aquisição de escrita. **São Paulo em Perspectiva**, v. 14, n. 1, p. 22-28, 2000.

SPINILLO, Alina Galvão; MELO, Kátia Leal Reis de. **O papel do conhecimento acerca da estrutura do texto na escrita de histórias por crianças.** Educ. rev., Curitiba, v. 34, n. 69, p. 277-292, 2018.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: M. Fontes, 1998b.

ZUANETTI, Patrícia Aparecida et al. **Principais mudanças encontradas em produções narrativas escritas de crianças com dificuldades de leitura/escrita.** Rev. CEFAC, São Paulo, v. 18, n. 4, p. 843-853, 2016.

# A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO ENSINO INFANTIL: APRENDENDO A PARTIR DE PRÁTICAS EDUCATIVAS SUSTENTÁVEIS

*Griciane Romão de Souza Silva*  
*Kátia Gonçalves Castor*

## 1. INTRODUÇÃO

A brincadeira é uma forma de comunicação, o brincar é um importante momento para o desenvolvimento saudável da criança e é por meio do brincar que ela é capaz de reproduzir o seu dia-a-dia. A ação de brincar, gera o conhecimento da aprendizagem da criança, pois possibilita a construção da reflexão, da autonomia e da criatividade. Aprender brincando é um incentivo a mais que a criança tem para novas descobertas. As brincadeiras envolvem diversos temas e assim possibilita que ela aprenda de forma agradável, aprendendo com erros e acertos.

A Educação Ambiental é um tema, que quanto mais cedo for abordado terá maiores chances de despertar a consciência pela preservação. Por essa razão a Educação Ambiental deve ser introduzida o quanto antes na vida escolar das crianças e incentivá-las a preservação do meio ambiente a terem uma vida mais saudável, consumindo mais alimentos orgânicos e menos alimentos industrializados e isso deve começar já na educação infantil (ANDRADE, 2017).

A relevância deste estudo está no fato de mostrar que a preservação do meio ambiente é um dos grandes desafios da atualidade. Utilizar novas formas para desenvolver a sustentabilidade na escola é muito importante, porque contribui para a preservação do nosso planeta, e ensina as crianças desde cedo a cuidar melhor do nosso habitat, mostrando que elas são o futuro do amanhã e que para termos uma vida com mais qualidade depende de cada um de nós. Se cada um fizer a sua parte faremos a diferença na renovação do nosso planeta.

O objetivo geral da pesquisa foi investigar como a Educação Ambiental pode ser trabalhada na Educação Infantil pelos professores para a produção de práticas educativas mais sustentáveis. Os objetivos específicos foram: compreender qual concepção de Educação Ambiental os professores adotam em suas práticas pedagógicas; verificar como as práticas da Educação Ambiental são percebidas no cotidiano dos alunos da CMEI Menino Jesus, em Presidente Kennedy-ES e; promover rodas de conversas com os professores e coletivamente verificar quais materiais podem contribuir para a produção de práticas educativas mais sustentáveis.

## **2. A BRINCADEIRA COMO MECANISMO DE APOIO AO DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS**

A brincadeira é uma forma de comunicação, o brincar é um importante momento para o desenvolvimento saudável da criança e é por meio do brincar que ela é capaz de reproduzir o seu dia-a-dia. A ação de brincar gera o conhecimento da aprendizagem da criança, pois possibilita a construção da reflexão, da autonomia e da criatividade. Aprender brincando, é um incentivo a mais que a criança tem para ir em busca novas descobertas. As brincadeiras envolvem diversos temas e assim possibilitam que as crianças aprendam de forma agradável, aprendendo com erros e acertos (FERNANDES, 2018).

Os jogos e brincadeiras se manifestando de diversas formas e representando diversos aspectos inerentes às sociedades, acompanharam a humanidade durante todo o seu desenvolvimento. Evidenciando ainda sua presença nas relações sociais, os jogos têm a capacidade de transformar situações monótonas e entediadas em cenários alegres e empolgantes, inclusive para o aprendizado (BIAZOTTO, 2014; OLIVEIRA, 2000).

O cenário escolar muitas vezes é marcado por professores que através de didáticas centralizadoras, expõem o conteúdo educacional de maneira verbalizada e repetitiva, em que os alunos se veem obrigados a adotar uma figura passiva e monótona de aprendizado, fato que diminui o interesse dos discentes em frequen-

tar o ambiente escolar. Este cenário evidencia a grande importância que reside no ensino a crianças e jovens que por apresentarem uma clara situação de evolução intelectual, podem vir a demonstrar maior assimilação de valores relacionados à aceitação, proteção e respeito a natureza e meio ambiente (CREPALDI 2018).

Neste contexto, segundo Joia (2014), a utilização de ferramentas alternativas de ensino, como jogos e brincadeiras, apresentam o condão de proporcionar aos alunos uma maior eficácia de aprendizado, uma vez que a utilização de ferramentas prazerosas tende a gerar uma maior internalização de novos conteúdos por parte dos discentes. Através do brincar a criança expõe suas emoções, ela fantasia um mundo só dela, onde sua imaginação aflora, põe suas perspectivas de vida e assim é capaz de resolver conflitos e estabelecer relações saudáveis.

No brincar a criança está acima de sua idade média, acima de seu comportamento diário. Assim, na brincadeira de faz de conta, as crianças manifestam certas habilidades que não seriam esperadas para sua idade (VYGOTSKY; LÚRIA; LEONNTIEV, 1998, p. 117).

Aprender brincando é uma ótima maneira de desenvolvimento saudável para a criança, desenvolver formas de novas brincadeiras a partir de brinquedos de material reciclável, respeitando a faixa etária de cada criança, pode ser o que está faltando para que essa criança comece a crescer com a mentalidade, de que o nosso planeta precisa de ajuda, e o consumo de maneira sustentável crescer na mente de cada uma (RODRIGUES, 2013).

A Educação Ambiental deve ser introduzida o quanto antes na vida escolar das crianças e incentivá-las a preservação do meio ambiente a terem uma vida mais saudável, consumindo mais alimentos orgânicos e menos alimentos industrializados e isso deve começar já no maternal (ANDRADE, 2017).

Nos últimos anos o tema Educação Ambiental está em evidência e a escola é um lugar onde as crianças estão aprendendo sempre coisas novas, incentivar essas crianças acerca da Educação Ambiental é um dever de cada profissional

da área, pois sabemos que é a partir da conscientização que podemos trabalhar para que possamos ter uma vida com mais qualidade, e viver de forma sustentável é o dever de cada cidadão (TAVARES, 2016).

Definir a Educação Ambiental acaba por ser uma tarefa árdua, uma vez que por ser uma área do conhecimento passível de diversas interpretações conceituais, acaba por criar grande dúvida e até mesmo incertezas quanto à forma de definição e entendimento, uma vez que a mesma pode variar a depender do ambiente em que os alunos e professores encontram-se inseridos.

O próprio Estado através da Lei no 9.795, de 27 de abril de 1999, definiu a Educação Ambiental como:

Os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade (BRASIL, 1999).

Dentro deste contexto nota-se diversas perspectivas de se interpretar a educação ambiental, sendo as principais as chamadas conservadoras e também as chamadas de críticas, sendo cada uma destas relacionadas a uma de finalidade pré-definida (TAVARES, 2016).

No que refere à perspectiva conservadora ou tradicional Costa; Pontarolo (2019, p. 155) afirmam que a mesma apresenta:

[...] aspectos relacionados com alterações de comportamento perante a natureza, está voltada para a sensibilização ambiental, é centrada na ação e visa à transmissão de conhecimentos ecológicos. Ela sustenta uma relação desintegrada entre sociedade e natureza, baseada na dominação da primeira sobre a segunda, não supera o cientificismo cartesiano e o antropocentrismo, estando fundamentada em uma visão fragmentada da realidade com dificuldade em pensar a totalidade complexa. A transmissão do conhecimento correto fará com que o indivíduo compreenda

a problemática ambiental; então, seu comportamento e a sociedade se transformarão, a teoria se sobreporá à prática, o conhecimento será desvinculado da realidade e o local, descontextualizado do global.

Neste diapasão, os conteúdos ensinados são aqueles que foram acumulados durante a evolução da humanidade, não se preocupando com interesses atuais, ocorrendo ainda uma desvinculação com o meio ambiente local, tendo a plena convicção de que a Educação Ambiental somente deve ser ensinada através de meios teóricos, não existindo a necessidade de uma análise prática por parte dos alunos ou professores, tendo em vista os conhecimentos já estarem consolidados.

Já quando analisada sob um viés de formação do professor, nessa vertente da educação ambiental convencional surge à tendência de formação dos professores como profissionais reflexivos de educação ambiental, uma vez que são estimulados a entenderem que a formação pedagógica é extremamente relevante e necessária para os professores, que de posse de tais conhecimentos devem sempre questioná-los e buscar aplicá-los de maneira individualizada, levando seus alunos a refletirem e terem mudanças de valores baseados em suas próprias experiências, sem que seja necessário que exista uma maior relação com questões de natureza política ou social (GASPARINI, 2017).

Nota-se que este viés formativo se baseia além da aplicação de conteúdo teórico, na realização de atividades puramente demonstrativas e exemplificativas, como por exemplo, de eventos de maior contato com o meio ambiente, como trilhas ecológicas em florestas, visitas a lugares de preservação ambiental, demonstração da fauna e da flora dentre outras formas.

Já em relação ao viés crítico, a Educação Ambiental considera que:

[...] para haver transformações significativas é necessário que ocorra de forma recíproca, mudanças individuais e sociais, havendo assim, uma ampliação das possibilidades de transformações, criando opções ao caminho predeterminado pelo modelo hegemônico atual (MASSONI et al., 2019, p. 88).

A forma de se analisar a Educação Ambiental considera que para que seja possível a análise e modificações sociais relacionadas a proteção do meio ambiente, é necessário que ocorram medidas que busquem gerar modificações na forma de análise da questão por parte da sociedade, fato que só poderia ser feito através de uma maior criticidade.

Levando-se em conta fatores políticos e econômicos, a Educação Ambiental crítica, tende a sempre adequar as práticas de ensino às necessidades do momento, uma vez que a análise e questionamento do porque o atual cenário ambiental chegou ao ponto presente e qual foi a relação do ser humano neste processo, tendem a levar a constatações atuais que prevenirão a ocorrência de danos que outrora ocorreram (LOUREIRO, CUNHA, 2008).

Por meio da concepção pragmática e utilitarista da Educação Ambiental, entende-se que o meio ambiente poderia ser encarado como um mero recurso finito que em função da necessidade de uso por parte do setor econômico industrial deveria ser preservado ou utilizado de maneira consciente, tendo como forte expressividade o desenvolvimento de atividades de voltadas a sustentabilidade, não se importando muito com o fator humano, mas somente as consequências negativas que a má gestão do recursos naturais e ambientais trariam a toda sociedade (LAYRARGUES, 2011)

Evidencia-se que a figura do professor apresenta uma formação como um profissional competente que é marcado pelo entendimento dos conhecimentos relacionados ao meio ambiente repassados aos alunos, que são estimulados a permanecerem numa posição passiva de entendimento sem nenhum tipo de criticidades, mas que somente devem pautar suas ações em conceitos já predefinidos que atendem a conservação da estrutura ambiental vigente (TRISTÃO, 2007).

O professor, que detém os conhecimentos acumulados durante toda a evolução da humanidade, simplesmente os repassa aos alunos que, são reduzidos a alguém que simplesmente recebe estímulos e assim apresenta as respostas

necessárias. Essa concepção de pensamento é marcada pela total desvinculação do estudo com o ambiente em que o aluno se encontra inserido, afastando-se assim de fatores como o contexto histórico do lócus do aluno.

### **3. ESCOLAS SUSTENTÁVEIS: DA TEORIA A PRÁTICA**

Com o desenvolvimento social e industrial, a questão da preservação ambiental passou a representar uma séria preocupação em escala mundial, fato que ensejou em atitudes governamentais por todo o globo a fim de direcionar esforços tecnológicos e principalmente educacionais para setores relacionadas à conscientização e preservação do meio ambiente, fato representa, um grande desafio, tendo em vista as grandes dificuldades de implementação de práticas voltadas ao meio ambiente (BRITO et al., 2019).

Assim sendo, o motivo de criação das chamadas escolas sustentáveis encontra-se no fato de que a mesma deve ser considerada um ambiente que leve os alunos a refletirem e entenderem as dificuldades existentes em se proteger o meio ambiente e ainda assim gerar possíveis soluções para tais problemas. Nota-se que o caráter educacional deve se adequar as necessidades exclusivas de cada escola proporcionando assim um conteúdo dinâmico e regionalizado (GROHE, 2014).

Neste cenário o Plano Nacional sobre Mudanças do Clima, de 2008, também representou um forte estímulo a idealização das escolas sustentáveis ao determinar que de veriam ocorrerem a implementação de programas de espaços educadores sustentáveis com readequação de prédios (escolas e universidades) e da gestão, além da formação de professores e da inserção da temática nos currículos e materiais didáticos (BRASIL, 2008).

A existência de escolas que apresentem estruturas sustentáveis é considerada uma real forma de proporcionar a jovens e crianças o conhecimento necessário para o enfrentamento de problemas ambientais que há anos vem representado problemas em decorrência da gestão ambiental por parte da humanidade. Este cenário de grandes possibilidades apresenta ainda mais relevância quando se considera a importân-

cia do ensino de Educação Ambiental para crianças, uma vez que estas se encontram na fase de desenvolvimento cognitivo, fato que possibilita uma maior capacidade de internalização e entendimento do que em adultos uma vez que estes já apresentam hábitos e concepções já determinados acerca do meio ambiente (GROHE, 2015).

Neste contexto o próprio Estado Brasileiro já identificou a importância das Escolas sustentáveis, uma vez que chegou a editar e promulgar leis federais em relação à educação ambiental, demonstrando assim um sério interesse em se adotar os preceito de Educação Ambiental nas escolas de todo o Brasil. Evidencia a intenção ao se analisar o número de programas que tem por objetivo exclusivo a promoção da Educação Ambiental em Escolas do país, como por exemplo, o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), Escolas Sustentáveis, que atualmente se encontra em fase de implementação (SANTOS, GARDOLINSKI, 2017).

Ocorre que, para que seja possível a real implementação de uma escola com valores de sustentabilidade, é necessário que exista a implementação de conteúdos de Educação Ambiental e sustentabilidade na grade curricular dos alunos, porém, respeitando as necessidade e idades de cada grupo. Com isso, almeja-se que os estudantes que vivenciarem os preceitos de sustentabilidade durante a sua formação, passem a entender que as atitudes de preservação ambiental são adequadas e ideias para a manutenção do meio ambiente, fato que se ocorrer da maneira adequada poderá acompanhar o estudante por toda sua vida (SILVA; TAVEIRA, 2016).

No que se refere à ideia a ser discutida relacionada à educação ambiental, nota-se que a presente pesquisa optará por aborda-la em sua tendencia crítica ou também chamada de emancipatória, uma vez que a presente vertente além de analisar os aspetos teóricos relacionados ao presente tema transversal, busca realizar a conciliação do mesmo, com aspectos socioculturais, econômicos e também políticos, proporcionando um cenário de maior reflexão quanto às práticas ambientais propagadas no meio social, possibilitando assim uma Educação Ambiental variável de acordo com às demandas do ambiente em que a mesma será ensinada.

## 4. METODOLOGIA

A metodologia de pesquisa utilizada foi qualitativa e exploratória, através da pesquisa bibliográfica. O instrumento de coleta de dados foi o questionário do tipo aberto, semiestruturado. Na pesquisa bibliográfica foram debatidos com autores, como Andrade (2017), Fernandes (2018) e, Brito et al. (2019), entre outros. Foram empregados os seguintes descritores: aprendizagem, brincar e educação infantil.

Em relação aos objetivos essa pesquisa apresentou caráter exploratório, uma vez que, conforme Mattos (2020, p. 49) “[...] a pesquisa exploratória tem como finalidade propiciar uma visão geral do tema. É considerada a parte inicial de uma investigação mais ampla”, ao passo que Marconi; Lakatos (2017) dissertam que na pesquisa qualitativa se busca realizar reflexões sobre o desenvolvimento e a dinâmica social, voltado para a solução de problemas de um determinado grupo, por meio do estudo das relações, representações, crenças, percepções e opiniões, como produto das interpretações que os homens fazem a respeito da realidade em que estão inseridos e do modo como constroem seus artefatos e a si mesmos.

Conforme o entendimento de Mattos (2020, p. 50):

A pesquisa bibliográfica realiza o levantamento de referências, ou seja, autores que atuem na área em que o tema escolhido está inserido. É um trabalho minucioso de busca de referenciais. É entendida como um estudo bibliométrico, isto é, a realização do mapeamento de tudo ou quase tudo que foi produzido a respeito do tema pesquisado. (MATTOS, 2020, p. 50).

Quanto a aspecto prático da pesquisa, Mattos p. 50 (2020) evidencia que “a pesquisa de campo e coleta os dados, direto na realidade, junto às pessoas com utilização de diferentes recursos, e desenvolvida por meio da observação direta”.

Para que fosse possível a realização de maior discussão entre os professores entrevistados, principalmente no que refere à elaboração de práticas e atividades

voltadas ao desenvolvimento de ambientes escolares sustentáveis, foram realizados encontros virtuais objetivando coletar respostas ao questionário, utilizando-se o link de acesso <https://forms.gle/ZPgWtrDK4CaBxrU9> da plataforma online Google Form, enviado aos professores através de-mail e/ou WhatsApp.

## 5. ANÁLISE DOS RESULTADOS

De acordo análise com os dados obtidos no questionário de entrevista, na questão que pergunta se os professores acham complexo trabalhar a Educação Ambiental em sala de aula, 83% acha que não, pois acreditam que desde cedo as crianças precisam aprender a cuidar do meio ambiente, enquanto que apenas 17% disse achar complexo pelo fato que vivemos em uma sociedade na qual dá o devido valor às questões ambientais.

Conforme Hansen, (2018, p. 04):

É fundamental envolver as crianças em abordagens sobre o meio ambiente, com criatividade e sensibilidade, para que se percebam como elemento importante de transformação onde cada um é responsável e pode fazer a sua parte para que possamos viver num mundo melhor, mais saudável.

É importante que os alunos tenham consciência ambiental de que os recursos naturais estão se esgotando e que os humanos são a principal causa da degradação ambiental.

Na segunda questão foi perguntado se os professores acham necessário implantar a Educação Ambiental na grade curricular das turmas de Maternal I e II, 67% encara a educação ambiental como uma disciplina adequada ao ensino para crianças do Maternal I e II, sendo evidenciada ainda a ideia de que tal disciplina deveria fazer parte das grades curriculares de crianças do maternal I e II, enquanto que 33% acha de suma importância trabalhar a Educação Ambiental nas turmas da Educação Infantil, mais apenas como uma abordagem pedagógica.

Para Silva, (2007, p. 116):

A educação ambiental inserida nas práticas escolares pode significar a inserção da escola e dos saberes, que se processam em seu interior em um movimento de análise e reflexão profunda do sentido de estar no mundo, vendo-o como potência e possibilidade.

O professor pode ajudar na conscientização ambiental, já que, quando implantada nas práticas escolares, a educação ambiental faz com que os alunos pensem desde cedo que é necessário cuidar, conservar e preservar o meio ambiente.

Na terceira questão do roteiro foi perguntado se os professores ao ministrarem suas aulas abordam a Educação Ambiental, 100% dos professores disseram que sim. Uns ao planejar suas aulas contemplam em seu planejamento o trabalho com a importância da coleta seletiva, descarte correto do lixo, outros abordam sobre a questão de sustentabilidade, dentre outros.

Para Moreira; Costa, (2010, p. 33):

A educação ambiental no contexto da educação infantil deve buscar valores que conduzam a uma convivência harmoniosa com o ambiente e as demais espécies que habitam o planeta, auxiliando as crianças a analisar criticamente o princípio que tem levado à destruição inconsequente dos recursos naturais e de várias espécies.

Durante a vida escolar, o professor é de suma importância na formação de cidadãos críticos e conscientes, capazes de conservar e preservar o meio ambiente. Assim, os conteúdos planejados pelo professor envolvendo as questões ambientais, necessitam respeitar a sua realidade, pois somente assim os alunos da Educação Infantil irão aprender sobre as práticas ambientais de seu cotidiano.

Quando perguntado a respeito da implementação de práticas voltadas a reciclagem, 100% dos professores responderam que sim, pois a reciclagem contribui de forma importante para criar cidadãos que participam do processo de preservação do planeta.

De acordo com Pawlas (2011, p. 06), “as atividades de reciclagem podem ter fortes vínculos com a educação ambiental de crianças, oportunizando a aprendizagem de conceitos, valores e habilidades relacionados à reciclagem do lixo urbano”.

Quando perguntado sobre a utilização de brincadeiras e jogos na educação de criança voltados para a EA, todos os professores responderam que utilizam, pois constroem vários brinquedos a partir dos materiais reciclados como, jogo de memória com tampinhas, jogos de trilhas com imagens ambientais, jogo de boliche com garrafas pet, dentre outros.

Conforme Silva (2015, p. 27),

Quando utilizado de maneira adequada, o lúdico proporciona ao aluno e ao professor o possível alcance de objetivos esperados de forma prazerosa. Obviamente não se pode negar a importância de atividades convencionais em nosso cotidiano.

É importante que os jogos educativos sejam utilizados como ferramentas de apoio e estejam relacionados aos conteúdos abordados pela aprendizagem, aumentando assim a construção do conhecimento por meio dos jogos.

A última questão foi sobre as tendências formativas de educação ambiental, 83% posicionaram-se favorável à Educação ambiental Crítica, sendo que 17% são a favor da formação Conservadora em Educação Ambiental. Nenhum dos entrevistados se identificou com a Educação Ambiental Pragmática.

Para Loureiro (2004), a educação ambiental crítica é uma relação dialética entre forma e conteúdo, proporcionando uma transformação das atividades humanas, que significa individual e coletiva, local e global, estrutura e integração, mudanças econômicas e culturais.

Diante dos dados coletados pode-se constatar que perante as especificidades da educação infantil, acredita-se que a educação ambiental deve estar sempre inserida nesta importante etapa da educação. Pode-se comprovar que

os temas ambientais não devem ser discutidos e desenvolvidos da mesma forma em todos os níveis da educação formal, mas as diferentes características de cada etapa como recursos pedagógicos comumente utilizados e procedimentos pedagógicos, devem ser consideradas para se estabelecer um quadro coerente e trabalho bem-sucedido.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos bibliográficos nos mostram como as escolas devem adotar novas atitudes para que possamos tentar mudar a realidade do nosso planeta, pois acreditamos que muitos de nós se integram e refletem com a mesma intensidade na visão da educação para um meio ambiente sustentável. Tendo em vista a educação ecológica no ambiente escolar, que é um espaço necessário no mundo atual e integrado ao processo ensino-aprendizagem, eles apóiam e apóiam as atividades pedagógicas no cotidiano de todos nós educadores, gestores e alunos, mas em comum mobilização do governo, escolas e comunidades para garantir um futuro sustentável, valorizando o meio ambiente e seus recursos naturais.

Nós, professores que entendemos os fundamentos que sustentam essas atividades, no esforço de construir verdadeiras relações com o meio ambiente, para que isso aconteça, é imprescindível que o aluno compreenda que aprender é uma construção individual a ser realizada na interação com outros autores, reconhecendo a necessidade de uma busca pessoal constante de um conhecimento que não chegou de forma pacífica, mas sim contraditória e dinâmica, necessária para transpor os desafios inerentes ao processo construtivo do conhecimento.

Desde então, temos procurado buscar e contribuir para minimizar as dificuldades encontradas neste contexto, pois podemos entender que a educação ambiental é muito importante em nossas vidas, e ter conhecimento sobre ela é essencial para todo ser humano e para todos que têm tanta antecedência: formar cidadãos em cidadania com cuidado com o meio ambiente.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, D. F. **Sustentabilidade e responsabilidade social**. Belo Horizonte. Poisson, v. 3, 2017.

BLAZOTTO, L. **A brincadeira e o desenvolvimento da criança na educação infantil**. Pós-Graduação (Especialização em Educação). Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Medianeira, 2014. 30p.

BRASIL. **Lei nº 9.795**, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Brasília, 1999. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9795.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm)>. Acesso em: 9 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil**. Introdução. Brasília: MEC; SEF, 1998. 63p.

BRITO, A. C. U. et al. Educação ambiental: o brincar com a energia solar em escolas urbanas da Amazônia Amapaense. **Ambiente & Educação**, v. 24, n. 1, p. 93–116, 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.14295/ambeduc.v24i1.7969>> Acesso em: 10 abr. 2021.

COSTA, D.; PONTAROLO, E. Aspectos da Educação Ambiental crítica no ensino fundamental por meio de atividades de modelagem matemática. **Revista Brasileira Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 100, n. 254, p. 149-168, abr. 2019. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2176-66812019000100149&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812019000100149&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 10 abr. 2021.

CREPALDI, G. D. M. **Educação Ambiental e valores na educação infantil: sentidos construídos a partir do trabalho pedagógico**. 2018.

FERNANDES, K. L. S. 1987- F391b Fer Brincar e investigar fenômenos com água na educação infantil / Karina Luiza da Silva Fernandes. – Campinas, SP: [s.n.], 2018.

GASPARINI, C. **Professor reflexivo no Brasil**: uma análise do conceito nos documentos de formação docente e suas implicações. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo 2017. 111p. Disponível em: <<http://tede.upf.br:8080/jspui/handle/tede/1445>>. Acesso em 20 abr. 2021.

GROHE, S. L. S. **Escolas sustentáveis**: três experiências no município de São Leopoldo - RS. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015. 135p. Disponível em: <<http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/5936>>. Acesso em: 8 abr. 2021.

JÓIA, A. Brincando para aprender ou aprender brincando: a ludicidade no cotidiano da creche. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014. 154p.

LAYRARGUES, P. P. Ecologia política, justiça e Educação Ambiental crítica: perspectivas de aliança contra hegemônica. *Trab. educ. saúde*. Rio de Janeiro, v. 11, n. 1, p. 53-71, abr. 2013. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S198177462013000100004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S198177462013000100004&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 11 abr. 2021.

LOUREIRO, C. F. B.; CUNHA, C. C. Educação Ambiental e gestão participativa de unidades de conservação. **Revista Práxis**, v.1, 35-42, 2016. Disponível em: <<https://doi.org/10.25112/rp.v1i0.632>>. Acesso em: 8 abr. 2021.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 2017.

MASSONI, P. C. M. Educação Ambiental crítica, da teoria à prática escolar: análise da experiência de um projeto no contexto de uma Escola Pública do Rio de Janeiro. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**. São Paulo, ano 2019, v. 14, ed. 2, p. 86-102, 2019. Disponível em: <<https://periodicos.unifesp.br/index.php/revbea/article/view/2683>>. Acesso em: 6 abr. 2021.

MATTOS, S. M. N. **Conversando sobre Metodologia da Pesquisa Científica** [recurso eletrônico]. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020. 265 p.

OLIVEIRA, V. B. (org). **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

RODRIGUES, L. S. **Jogos e brincadeiras como ferramentas no processo de aprendizagem lúdica na alfabetização**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2013. 96p.

SANTOS, S. P.; GARDOLINSKI, M. T. H. A. **A importância da Educação Ambiental nas escolas para a construção de uma sociedade sustentável**. Curso de Pós-Graduação (Especialização em Sustentabilidade e Políticas Públicas). Grupo UNINTER. Rio Grande do Sul, 2017.

SILVA, C. L. G.; TAVEIRA, F. G. Por que fazer escolas sustentáveis? **Revista Campo do Saber**, [s. l.], v. 2, n. 2, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.iesp.edu.br/index.php/campodosaber/article/view/35>>. Acesso em: 7 abr. 2021.

TAVARES, T. E. S. **Educação Ambiental na prática pedagógica dos professores de um centro municipal de educação infantil de Curitiba**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2016. 125p.

TRISTÃO, M. **A Educação Ambiental e os contextos formativos na transição de paradigmas** - REUNIÃO ANUAL DA ANPEd. Caxambu, 2007.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

# O PLANEJAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE A BNCC NO CMEI "SANTA LÚCIA" PRESIDENTE KENNEDY-ES

*Kamila Batista Nunes Viana*  
*Luana Frigulha Guisso*

## 1. INTRODUÇÃO

Uma pessoa é considerada criança de 0 até seus 12 anos de idade e tem assegurado vários direitos, à educação e seu pleno desenvolvimento, assim como atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 a 5 anos de idade, conforme o Estatuto da Criança e do Adolescente, regido pela Lei nº 8.069/1990. A Educação Básica é dividida em etapas sendo a primeira a Educação Infantil, dividida em duas modalidades: a creche até os 3 anos e 11 meses e a pré escola de 4 a 5 anos e 11 meses, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013), que tem como prioridade o cuidado e o educar nesta etapa, objetivando o desenvolvimento integral da criança em todos aspectos físico, afetivo, psicológico, intelectual e social. Este documento deixa claro que as discussões sobre as orientações do trabalho junto às crianças não cessam, garantindo as práticas escolares próprias para idade.

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), em concordância com as Diretrizes (BRASIL, 2013), discorre sobre o acolhimento das crianças da creche, valorizando o conhecimento que trazem de suas famílias, pois é muito importante, por ser um momento de separação desse vínculo afetivo. Nesse sentido a Base (BRASIL, 2017), como documento norteador atual da educação, propõe um planejamento com ampliação das experiências para fortalecer as novas aprendizagens e divide a Creche em Bebês, (0 a 1 ano e 6 meses) e Crianças Bem Pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses), sendo depois a pré-escola Crianças Pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)

A história da Educação Infantil é de extrema importância para compreender e valorizar o que hoje se alcançou em políticas educacionais voltadas para a Educação Infantil e Kuhlmann traz informações históricas importantes desde que esta etapa era atendida de forma assistencialista, voltada para os cuidados com a saúde.

Pensando no cuidar e educar das crianças da Creche, essa pesquisa tem como objetivo compreender como os professores percebem na Base Nacional Comum Curricular os diferentes níveis de Planejamentos Educacionais e como desenvolvem seus planos diante do contexto do Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) “Santa Lúcia” em Presidente Kennedy-ES.

Nesse sentido a pesquisa toma direcionamentos que visam incluir o trabalho educacional na Creche do CMEI “Santa Lúcia” no município de Presidente Kennedy, baseados no Plano Nacional de Educação (PNE<sup>1</sup>) até o surgimento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC<sup>2</sup>), que norteia o trabalho atual nas instituições escolares, além de descrever os tipos de planejamentos voltados para a Educação Infantil. Vasconcellos (2000) e Alves (2011) trazem relevantes contribuições onde aborda que a prática do planejamento dependerá da concepção de currículo, mediante o trabalho pedagógico da escola. O autor aborda que o planejamento escolar deve ser estruturado e articulado através de três níveis: o planejamento da escola, o plano de ensino ou plano curricular e o plano de aula.

A metodologia dessa pesquisa envolve uma pesquisa qualitativa, um estudo de caso, com uma abordagem qualitativa, tendo como base Lüdke; André (2013) com conceitos e direcionamentos no que se referem os momentos da pesquisa. Um grupo focal, conforme Oliveira (2020), será o instrumento para o levantamento das informações com 07 professores, da creche, o CMEI “Santa Lúcia” localizado em Presidente Kennedy-ES que possibilitará uma aproximação dos momentos de planejamento dos docentes, assim como a utilização da Base Nacional Curricular Comum como norte para a preparação das aulas.

---

1 BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União, Brasília*, 26 de junho de 2014.

2 BRASIL. *Base Nacional Curricular Comum. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. (2017)*

A pesquisa se justifica por compreender as percepções diante dos planejamentos dos professores, com a elaboração das aulas e do trabalho do setor pedagógico, diante da BNCC por ser um documento recente que propõe garantir uma educação com equidade, igualdade e diversidade, com compromisso e de forma integral, sendo o local da pesquisa, uma escola que atende aos alunos da creche, o CMEI “Santa Lúcia”.

Nesse sentido, a Educação Infantil com sua complexidade, vinculada ao educar e cuidar tem traçados, pela BNCC, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, onde o professor deve garantir uma pluralidade de experiências e vivências que visam promover o desenvolvimento dos alunos, sendo necessário para isso, (re)organizar os planejamentos nos diversos níveis para contemplar o que reza este documento.

Atualmente os profissionais da educação estão diante de um documento, que é a Base Nacional Comum Curricular, que traz contribuições à educação para a formação do aluno como crítico, criativo e participativo e ainda propõe desligar as práticas do formato de educação voltada para a memorização de conteúdos. Por esse motivo, houve necessidade de repensar os planejamentos educacionais nos seus diversos níveis, acompanhando o norteamento da BNCC. Nesse contexto esta pesquisa tem como problema de pesquisa: Como os professores do CMEI Santa Lúcia, compreendem a BNCC e os diferentes níveis de planejamento educacional?

O objetivo geral para a pesquisa foi compreender como as professoras da Educação Infantil do Centro Municipal de Educação Infantil “Santa Lúcia” percebem a BNCC nos diferentes níveis de Planejamento Educacional.

Já os objetivos específicos apontam para:

- Verificar como os professores do Centro Municipal de Educação Infantil “Santa Lúcia”, desenvolvem seus planos de aula de acordo com a BNCC;

- Descrever como os professores do CMEI “Santa Lúcia” relatam suas necessidades e ou dificuldades ao planejar seus conteúdos de acordo com os novos direcionamentos da BNCC;

- Produzir uma formação continuada para os professores da Educação Infantil do município de Presidente Kennedy-ES, com o apoio da secretaria de educação, com a finalidade de auxiliá-los na compreensão da BNCC.

## 2. REFERENCIAL TEÓRICO

Os planejamentos em Educação Infantil devem manter um nível de qualidade, seguindo orientações do Currículo do Estado do Espírito Santo, para que o trabalho seja baseado nos eixos estruturantes<sup>3</sup> desta etapa da educação, que são as interações e as brincadeiras, assegurando assim os direitos de aprendizagens que são de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.

Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular faz menção às Diretrizes afirmando que:

A criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere. Nessas condições ela faz amizades, brinca com água ou terra, faz-de-conta, deseja, aprende, observa, conversa, experimenta, questiona, constrói sentidos sobre o mundo e suas identidades pessoal e coletiva, produzindo cultura. (BRASIL 2013, p. 86)

Em suma os planejamentos podem garantir à criança vivências e experiências que podem impulsionar o desenvolvimento do aprendiz. Nesse sentido, percebe-se a importância de analisar como os docentes planejam o trabalho com os alunos, principalmente da Educação Infantil e a importância

---

*3 Eixos estruturantes que norteiam as práticas pedagógicas, propostos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), visando o desenvolvimento integral da criança e para garantir os direitos de brincar e interagir com outras crianças e adultos. (BRASIL 2017 E BRASIL 2010)*

dos planejamentos estarem de acordo com Plano Político Pedagógico da escola, que cada escola tem conforme a realidade em que está inserida. Partindo dessa premissa, Vasconcellos (2011) afirma que este plano pode ser entendido como a sistematização de um processo de planejamento participativo, sendo claro no que define o tipo de ação educativa que se quer realizar, sendo importante para a construção da identidade da escola.

Em 2001 o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172/2001 estabelece metas para que da Educação Infantil alcance a 50% das crianças de 0 a 03 anos e 80% das de 04 e 05 anos, sendo a primeira idade referente às creches e a segunda referente à pré-escola. As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013), norteia o trabalho das instituições escolares onde a prioridade gira em torno do cuidado e do educar nesta etapa, objetivando o desenvolvimento integral da criança em todos os aspectos, físico, afetivo, psicológico, intelectual e social.

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL 2017) reforça o que as Diretrizes (BRASIL 2013) discorrem sobre as orientações para os planejamentos dos professores, no sentido de atender ao desenvolvimento das crianças. Através da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL 2017), a Educação Infantil brasileira precisa ter seus planejamentos permeados das orientações que esse documento discorre.

A educação no Brasil permite que o Distrito Federal, Estados e Municípios tenham autonomia nas deliberações a cerca da educação. O Plano Nacional de Educação (PNE) vem para organizar e unificar a educação, conduzindo-a de forma a melhorar os níveis de escolaridade, promovendo melhoria na qualidade de ensino, elevando as taxas de alfabetização no país, amparando as formações dos profissionais, a democratização e os investimentos em educação. Nesse sentido o PNE ainda prevê que cada município e estado se baseiem no Plano Nacional, mas que tenha suas particularidades específicas de cada local ou região.

## 2.1. O SURGIMENTO DA BNCC E OS MARCOS LEGAIS

As Diretrizes Curriculares Nacional da Educação Básica (BRASIL 2013, p. 67) define Base Nacional Comum como constituinte de “conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico [...]”.

Entre 2015 e 2017 diferentes atores do campo educacional juntamente com a sociedade brasileira, debateram e negociaram “um documento normativo que define o conjunto progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo da Educação Básica”, que é a BNCC. (BRASIL 2018)

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases (1996) e no Plano Nacional de Educação (2014), frutos desses debates, a BNCC contou com uma mobilização de várias entidades relacionada à educação para sua formulação: “Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e pelo Ministério da Educação (MEC)”. Além desses órgãos, de forma democrática, teve mais de 12 milhões de contribuições da sociedade civil e de educadores, feitas através de consultas públicas.

Em 2018 o MEC lança o Guia Nacional da Educação, recheado de contribuições para professores e gestores implantarem nos planejamentos, as orientações definidos pela BNCC (2017), definindo prioridades e conduzindo o acompanhamento aos professores para garantir a qualidade conforme preconiza a BNCC. (MEC, 2018)

As orientações ditadas pelos MEC (2018) discorrem que ao longo de 2019, tanto para a Educação Infantil como para o Ensino Fundamental, “as equipes gestoras também deverão coordenar a (re) elaboração do Projeto Pedagógico (PPs) das escolas à luz dos novos currículos. É importante que as formações considerem o processo de revisão do PPs”, tomando como base a BNCC.

O Projeto Pedagógico (PP) ou Projeto Político-Pedagógico (PPP) “é o documento que afirma a visão sobre a educação da escola, como ela reconhece sua missão, qual sua identidade, seus valores”, construído para nortear o trabalho de

gestão escolar, de forma coletiva, orientando as práticas e as deliberações da escola. relacionando-o à BNCC, “ele deve ter como foco o apoio desenvolvimento integral do estudante, considerando sua diversidade, singularidades e multidimensionalidade”. (MEC 2018).

Partindo dessa premissa, a BNCC foi estruturada pensando na nivelção e na qualidade do ensino, com intuito de reduzir a desigualdade educacional, seguindo por trabalhar os conhecimentos e as habilidades, considerados fundamentais para a atualidade, estimulando evolução nas práticas escolares. Este documento entende que para exercer a cidadania a pessoa precisa de mobilizar conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver as situações do dia a dia, por isso norteia o trabalho educacional estipulando as competências para a Educação básica. Assim, deve estar presente em todos os níveis de planejamento da Educação fundamentando as práticas escolares e o fazer pedagógico de uma instituição escolar. A BNCC é formada pelas três etapas da educação básica, que é a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio descrevendo as orientações específicas das disciplinas e de cada etapa. Ela constitui diversas formas, o que é comum, que os alunos precisam aprender em cada etapa da Educação Básica, o que diz respeito aos saberes e as habilidades para aplicar os conhecimentos na sua realidade.

A implementação da BNCC, através do MEC, faz a divisão das etapas com seus coordenadores e formadores, trabalhando de forma específica para cada etapa. Na Educação Infantil as crianças podem vivenciar seus primeiros momentos, desprendidas dos seus pais ou da sua família, tendo a escola como o início de um convívio social. Por isso a BNCC preza pelos eixos estruturais, que são as interações e brincadeiras, possibilitando aprendizagens, desenvolvimento e socialização das crianças, onde a implementação deste documento norteador, prevê o alinhamento de mecanismos para acompanhar a aprendizagem pertinentes às crianças da Educação Infantil.

Com a implementação da BNCC na Educação Infantil deve-se, dentre várias coisas, destacar

valorizar a importância da etapa da Educação Infantil no desenvolvimento dos indivíduos, ao longo de sua vida escolar. O PPP de uma instituição de Educação Infantil precisa contemplar a especificidade da etapa, seus temas centrais, o vocabulário da área, bem como marcar a centralidade das crianças nas escolhas feitas pela instituição. (BNCCEI 2019, p.27)

A Intencionalidade educativa requer mais do que pensar, requer saber e conhecer para trabalhar os materiais, os ambientes, os tempos e espaços, garantir os direitos das crianças, os processos de acolhimentos e principalmente as transições entre casa e creche, entre a creche e a pré-escola e entre a pré-escola e o ensino fundamental e tudo o que envolve acompanhamento das atividades, no sentido de continuação e o que envolve o contexto da Educação Infantil.

## **2.2. A EDUCAÇÃO INFANTIL E A BNCC, MUDANÇAS E PERSPECTIVAS**

A Base Nacional Curricular Comum (2017), para a Educação Infantil, concordando com as Diretrizes (2010), em relação aos saberes e conhecimentos, estrutura-se em cinco campos de experiências que abarcam os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento: O eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; e Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Esses campos de experiências asseguram os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se. Dessa forma, os objetivos traçados pelos professores em seus planejamentos podem ter mais relevância, possibilitando atingir aos objetivos peculiares à Educação Infantil. Nesse sentido, “os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural”. (BRASIL 2017, pag. 38)

A BNCC, no que se refere à Educação Infantil, contém as descrições dos objetivos de aprendizagens organizados para facilitar uma consulta nos momen-

tos de planejar as atividades, pois é separada por idade. De forma a garantir que os direitos de aprendizagem das crianças sejam contemplados, a base está estruturada em cinco campos de experiências.

O MEC lançou, em 2018, um documento para melhor compreensão por parte dos professores, da Base Nacional Comum Curricular. É o Guia de Implementação da Base Nacional Comum Curricular, com a finalidade de abranger a rede estadual e municipal, com o intuito de orientar e rever a elaboração do currículo, de forma colaborativa, para estruturar a implementação da BNCC, pensando nas mudanças, tendo como foco o professor e sua prática na sala de aula, para não perder de vista a adequação e/ou desenvolvimento de materiais didáticos, indicadores de aprendizagem e formação de professores.

Ao estudar as referências curriculares, o Guia de Implementação da Base Nacional Comum Curricular, afirma que “é preciso estudar e entender a proposta da BNCC, o histórico curricular local, as pluralidades e diversidades dos vários documentos existentes, incluindo os currículos dos municípios. Esse mergulho enriquece o debate e qualifica as contribuições”. (MEC 2018, pag. 19) Com relação à (re)elaboração curricular este documento aborda os desafios que giram em torno de:

cuidar para que o processo maximize e valorize a participação de todos os profissionais das redes estadual e municipais e escolas públicas e privadas; que a estrutura e a proposta estejam claras e tenham coerência (na terminologia e na concepção de aprendizagem) e que o produto tenha uma progressão adequada que garanta as aprendizagens previstas na BNCC dialogando com a realidade local. (MEC 2018, pag. 24)

A BNCC, no que concerne a Educação Infantil, está organizada em um quadro de cada campo de experiências. Esse quadro é organizado em colunas, sendo três, uma para cada faixa etária onde os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento estão dispostos. Em cada linha do quadro, está apresentando os

objetivos para cada faixa etária, mas pertencente um mesmo aspecto do campo de experiências. (BRASIL 2017, pag. 26)

Barbosa (2019) aborda que o documento ficou pronto depois algumas revisões, incluindo o Ensino Médio, estando pronta a última versão em 2017, sendo especificamente a Educação Infantil investe na concepção de infância “superando a visão de passividade das crianças em seus processos de educação e de socialização”. Nesse sentido a Base Nacional Comum Curricular estabelece uma divisão na Educação Infantil subdividindo em três grupos pela idade prevendo planejamentos com ampliação das experiências para fortalecer as novas aprendizagens: a Creche em Bebês, (0 a 1 ano e 6 meses) e Crianças Bem Pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses), sendo depois a pré-escola Crianças Pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses).

Com relação aos objetivos de aprendizagem preconizados pela BNCC Barbosa (2019), menciona.

que as crianças podem desempenhar um papel ativo para consolidar os seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento no cotidiano da Educação Infantil. Desta maneira, acolher e possibilitar experiências educativas, no que tange aos aspectos sensoriais, expressivos, corporais, de movimento e de cuidado, contidos na organização curricular, sinalizam para uma educação que valoriza construções de significados e ambientes desafiadores para as crianças, atendendo as suas diversas especificidades.

Nessa perspectiva, entende-se a necessidade de rever os planejamentos das práticas pedagógicas, com base nas interações e nas brincadeiras, articulando com os campos de experiências, que conforme a BNCC “constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural”. Nesse sentido, a BNCC está em concordância com as Diretrizes Nacionais Comum Curriculares da Educação Básica, no que se refere as experiências e saberes do cotidiano da Educação Infantil.

O Currículo do Estado do Espírito Santo, ao se referir à Educação Infantil, cita os princípios éticos, políticos e estéticos que representam valores, referências e preceitos morais que norteiam as condutas da sociedade. Esses princípios são descritos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil<sup>4</sup> (DC-NEI) (BRASIL, 2009), documento que orienta esta etapa até a revisão da BNCC, que discorre que é através desses princípios que a educação deve responder as demandas de formação do aluno enquanto sujeito histórico.

Com a implantação da BNCC, esses princípios, que foram diluídos em seis grandes direitos de aprendizagem devem ser garantidos a todas as crianças, no cotidiano das instituições de educação infantil, que são os de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. As características e peculiaridades das crianças, que hoje frequentam as unidades de Educação Infantil, devem impulsionar os educadores a garantir que os direitos de aprendizagem sejam mediadores de significativas aprendizagens, conferindo intencionalidade às práticas pedagógicas, a fim de contemplar as diferenças e diversidades, características da infância, conforme preconiza a BNCC (BRASIL 2017)

Assim, faz-se importante alinhar, com os profissionais de cada instituição, os conceitos sobre a infância, tempos, espaços escolares, sobre as concepções teóricas adotadas para a elaboração de currículos, que respondam aos questionamentos e subsidiem intervenções intencionais nos processos de ensino e aprendizagem.

### **2.3. O PLANEJAMENTO EDUCACIONAL NA ETAPA EDUCAÇÃO INFANTIL**

O planejamento, por Vasconcellos (2000), deve ser percebido como um instrumento que tem a capacidade de adentrar em uma situação da realidade e transformá-la, sendo necessário para isso acontecer de forma atenta, direcionada e organizada para promover as transformações pensadas. O autor ainda diz que o

---

*4 Brasil. Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2010.*

planejamento possibilita antecipar-se ao conjunto de ações e agir da forma como foi pensado. (VASCONCELOS 2000, p.79)

Vasconcellos (2000, p. 95) aborda níveis do planejamento. O autor cita o planejamento da escola que se refere ao Projeto Político-Pedagógico ou projeto educativo, sendo esse plano integral da instituição. Nesse nível envolve tanto o campo pedagógico quanto o comunitário. O Planejamento Curricular se refere à proposta geral das experiências de aprendizagem que a instituição escolar oferece, baseados nos componentes curriculares. Segundo Vasconcellos (2000, p. 96), outro nível de planejamento é o Projeto de Ensino Aprendizagem, “que é o planejamento mais próximo da prática do professor e da sala de aula, diz respeito mais restritamente ao aspecto didático. Pode ser subdividido em projeto de curso e plano de aula”. Esses são desenvolvidos por certo período, especificado na metodologia do planejamento, abrangendo outras disciplinas também.

Dessa forma percebe-se que o planejamento organiza as ações dos professores com relação à sua prática na sala de aula. Vasconcellos (2000, pag. 159) frisa que o planejamento pode e deve ser flexível também, pois o autor entende que o professor pode se tornar “tirano da ação” ou a ação se tornar um simples registro, um jogo de palavras, desconectado dos objetivos da prática.

Cada planejamento é feito em um determinado nível de abrangência de tempo e territorialidade. O Planejamento Educacional é um planejamento com uma abrangência maior, é um planejamento do Sistema de Educação que pode corresponder ao nível Federal, Estadual ou Municipal, que “incorpora e reflete as grandes políticas educacionais”. (VASCONCELLOS, 2000, p.95).

O planejamento da escola ou Planejamento escolar é definido por Alves (2011) como “atividade que envolve o processo de reflexão, de decisões sobre a organização, o funcionamento e a proposta pedagógica da instituição”. A autora discorre que “um bom Planejamento Escolar feito na primeira semana do ano letivo, certamente, evitará problemas futuros” e que por esse motivo, no início do ano letivo as escolas organizam a semana pedagógica, para reunir professores,

pedagogos e outros profissionais que compõem o corpo docente para planejarem os dias letivos do ano a se seguido.

Em concordância com Vasconcellos (2000), Alves (2011) diz que o plano de ensino ou plano curricular se refere ao trabalho de organização para a formulação de um plano que servirá de instrumento para a orientação da vida escolar de uma instituição.

Com os planejamentos organizados, esses compõem o Plano Escolar, que é baseado nas práticas escolares, apresentando as decisões das práticas pedagógicas, se tornando um guia para o trabalho na escola, sendo fruto dos planejamentos dos professores, conforme afirma ALVES (2011), que na instituição escolar se refere ao Projeto Político Pedagógico formado de acordo com a realidade escolar, envolvendo em sua formulação os profissionais da escola, da comunidade, os pais e alunos.

O Plano Educacional a nível nacional é reformulado a cada dez anos e tem como objetivo organizar e unificar a educação, com metas para atingir para promover uma educação de qualidade. Os planejamentos citados acima, apesar de serem formulados de acordo com a realidade de cada município, são baseados no Plano Nacional de Educação, o PNE e na BNCC (BRASIL 2017), onde deve abranger todas as características relacionadas à Educação Infantil.

### **3. ANÁLISE DOS RESULTADOS DA PESQUISA**

A BNCC é um documento que segue os princípios das Diretrizes Curriculares da Educação Básica (BRASIL 2013), como os princípios éticos, políticos e estéticos. Sendo assim, no que tange o trabalho com Educação Infantil, o cuidar e o educar estão presentes nas práticas escolares, dentro dos eixos estruturantes desse trabalho, que são as interações e a brincadeira.

No ensejo, pensando nos professores, essa pesquisa propôs um grupo focal com intuito de analisar as dificuldades que esses profissionais têm de compreender a articulação dos seus planejamentos com a BNCC. O grupo focal propor-

cionou uma aproximação da realidade dos professores do Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) “Santa Lúcia” do município de Presidente Kennedy, que trouxeram reflexões expressivas no que diz respeito aos planejamentos alinhados a BNCC. O grupo focal foi o recurso utilizado nessa pesquisa como coleta de dados. Conforme Oliveira (2020), o grupo focal é um formato de entrevista com a finalidade de obter informações que se consideram fundamentais do grupo selecionado, que neste caso são os professores do CMEI.

O grupo focal ocorreu no dia 30 de setembro de 2021, com os 7 professores da Educação Infantil do CEMEI Santa Lúcia, conforme previsto na metodologia para os diálogos e reflexões. Seguindo o que diz Oliveira (2020) os grupos focais, são essencialmente de natureza qualitativa, pois é uma forma de diálogo através de troca de ideias e da análise dos fatos que estão em discussão, nesse caso, as dificuldades que os professores encontram ao realizarem seus planejamentos articulados com a BNCC.

As professoras receberam uma letra cada uma, identificando suas respostas, sendo 7 professoras, as letras foram distribuídas em ordem alfabética de A a G e o que essas professoras da Educação Infantil têm em comum é atuarem na mesma etapa de educação e serem regentes das turmas da mesma escola.

A primeira pergunta para saber qual o primeiro contato que as professoras tiveram com a BNCC e qual a primeira impressão deste documento.

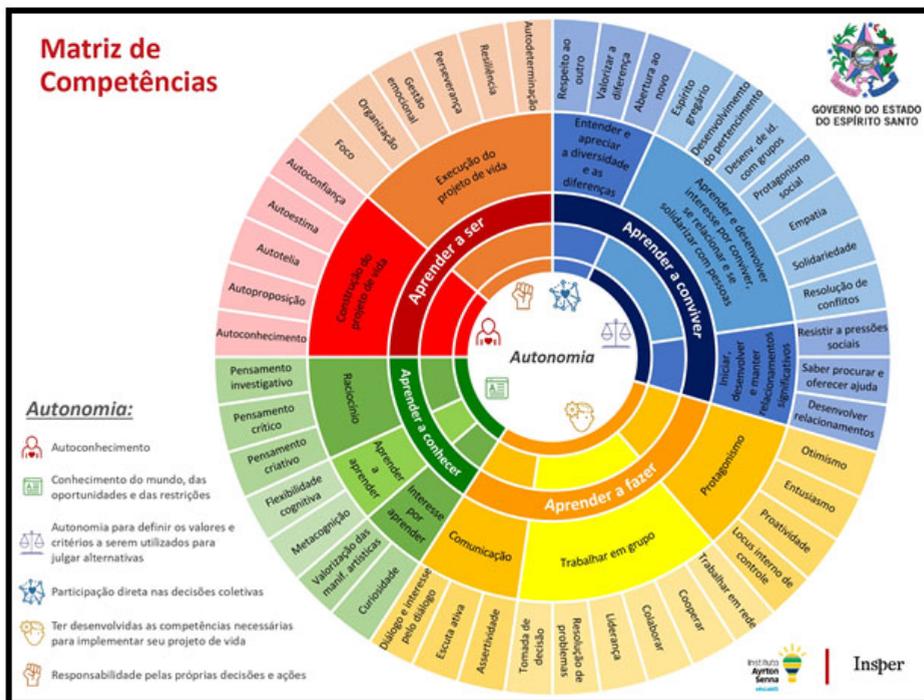
A professora A disse que foi no ano de 2019, no CMEI Santa Lúcia quando a pedagoga fez apresentação da Mandala<sup>5</sup> da BNCC, esse foi o primeiro contato que tive.

A mandala é formada por anéis que dialogam um com outro, pois ela foi pensada para servir de auxílio e orientação para as estratégias pedagógicas voltadas para a Educação Integral, conforme descreve o conteúdo do curso. Nessa formação a mandala tem como ponto de partida o olhar sobre a centralidade do aluno, com o

---

*5 Mandala: representa, a partir de uma abordagem sistêmica, a proposta pedagógica de articulação, integração e interação entre as áreas do conhecimento e os saberes locais, entre escola e comunidade, nas diferentes etapas, considerando o estudante como o centro do processo educativo.*

intuito de garantir seu desenvolvimento em todas as áreas: intelectual, física, emocional, social e cultural. Dentro do conteúdo da formação, a mandala foi disponibilizada aos profissionais que participavam da formação, conforme o desenho a seguir:



Dessa forma a mandala apresenta-se de forma organizada de acordo com a estrutura da BNCC, reunindo tudo o que se refere ao desenvolvimento, com cada parte dialogando uma com a outra, culminando no desenvolvimento a partir da autonomia, ou seja, do fazer do aluno.

A professora E, complementa que, tinha conhecimento que somente após a prática aplicada em sala de aula conseguiria assimilar todas as orientações fornecidas na formação do Estado em 2019, Currículo do Espírito Santo, Colaboração Para Toda a Educação Básica.

A Professora F relatou que fez essa mesma formação, mas ainda sentiu dificuldades na compreensão da nova BNCC pois, afirma que as informações e a quantidade das mesmas são complexas, além de algumas mudanças nas propostas.

Professora G relatou:

“meu primeiro contato foi através de um curso que a SEDU ofereceu para todos os professores. Fiz na escola em que atuava em 2019, tivemos até alguma prática e apresentação das propostas do curso que o estado ofereceu, mas mesmo assim, mesmo com toda orientação da pedagoga que era nossa tutora, tive muita dificuldade de compreender algumas coisas”. (PROFESSORA G)

Nesse caso a professora G sentiu dificuldades em assimilar muito conteúdo e ao mesmo tempo associá-los à sua prática no momento da formação, pois muitas informações eram novidades, como a nova organização do planejamento, os objetivos de aprendizagens, campos de experiências, objetos de conhecimento, a descrição dos códigos, as formas de registros para a Educação Infantil.

É perceptível que, mesmo as professoras que acompanharam a formação para a implementação da BNCC, tiveram dificuldades em compreender o que norteia o documento, pois, pelo que pelo que reza o MEC (2018) todos os profissionais deveriam passar pelo processo de implementação da BNCC e dita inclusive, como ele deveria acontecer. O Guia de implementação da BNCC, (MEC 2018) no país deixa claro que é traçado com a intenção de colaborar com “a equipe gestora a organizar o trabalho para que possa produzir um documento que tenha como referência as aprendizagens pautadas pela BNCC” ainda reforça que deve ser apropriado pelos educadores como um documento que servirá como orientador de sua prática (MEC 2018, P. 2). Nesse sentido, o MEC 2018 menciona que:

Durante a fase final de revisão da BNCC, as redes de ensino começaram a preparar seus processos de planejamento e implementação, que serão cruciais para que a BNCC cumpra o seu papel de promover mais qualidade e equidade na aprendizagem dos estudantes. Com a BNCC aprovada, é fundamental, agora, que todas as redes do país sejam as protagonistas dessa etapa de implementação (MEC 2018, P2).

Nesse sentido reforçei a importância de compreender as dificuldades e necessidades encontradas por elas, para planejarem articulado com a BNCC e a pergunta foi: como vêm este documento como norteador da Educação e o que acham que está bom e o que poderia melhorar?

A Professora A ressaltou, através do tom de voz afirmativo, que “precisaria de mais formações, mais cursos práticos, porque só falar e falar não dá pra assimilar, é como apenas ler um texto”. A professora B fala do olhar que a BNCC direciona para o protagonista da Educação, que deve ser o aluno

Nesse momento a professora A traz uma reflexão do que seria habilidade e competência: “Habilidade você desenvolve, competência você tem que arrumar, a criança vai aprimorar o conhecimento que ela já tem e estimular pra ele ficar melhor ainda”.

Quanto à formação, a professora C menciona que “o ideal é fazer os estudos na hora do serviço, mas se disponibilizar em uma formação mesmo fora do horário de serviço também há possibilidade de fazer, mesmo que seja na escola ou que seja em Presidente Kennedy”. Ela menciona que são necessários esses estudos sobre planejar baseado na BNCC, pois é algo que está fazendo falta no cotidiano dos seus planejamentos, necessidade também colocada pelas demais professoras, D, E, F e G concordando com o que disse a professora C.

A professora F ainda menciona que sempre achou que a formação, através das trocas de experiências poderiam ajudar, principalmente nesse momento de mudanças significativas, que a Educação como um todo passa, ao implantar a BNCC.

Ao sentir a dificuldade das professoras, pergunto se elas conseguem vincular a orientação da BNCC no planejamento, mesmo sem as orientações. Todas disseram que sim, apesar das dificuldades, buscam sempre planejar consultando e utilizando a BNCC para traçar os objetivos das práticas da sala de aula.

No que tange o planejamento das professoras, a BNCCEI (2019) diz que “é importante discutir sobre rotina, intencionalidade educativa, brincadeira, brinquedos,

livros, materiais, tempos e ritmos das crianças (momentos calmos e ativos), atividades e experiências individuais ou coletivas, autonomia infantil etc.” (BNCCEI 2019 p. 18).

Sendo assim continuo a instigar a discussão perguntando: “quais são as vantagens que a BNCC, enquanto documento norteador de suas práticas oferece para vocês?”

A resposta foi unânime no que tange a organização curricular e padronização para todos os municípios. “Pois todos estão se adequando, é extraordinário”. (PROFESSORA B)

“Os campos de experiências e as habilidades para desenvolver as crianças são todos necessários para a vida do ser humano. Quando não tinha esse norte, talvez deixávamos a desejar em alguma área de desenvolvimento, por não ter organizado e escrito no papel, agora nós temos. (PROFESSORA C)

Com relação às vantagens, apesar das dificuldades de compreensão durante a formação e no contato inicial com a BNCC, nota-se que as profissionais concordam que é um documento recheado de mudanças significativas, pois a BNCC considera a integração da Educação Infantil como uma etapa da educação básica, um importantíssimo passo na história da Educação brasileira. Para a BNCC o conceito de criança é de sujeito histórico, social e com capacidade de produzir cultura, onde a criança de 0 a 6 anos de idade, mesmo pequena, desenvolve-se através das experiências proporcionadas pelos professores, onde aprende e se desenvolve.

Assim, é perceptível a importância de formações continuadas quando as mudanças são significativas, principalmente no que diz respeito ao desenvolvimento de crianças da Educação Infantil, com idade de 0 a 5 anos e 11 meses. Já fazem quase 4 anos em que a implementação da BNCC aconteceu e se vê que ainda há dificuldades de compreensão no que diz respeito à articulação dos planejamentos educacionais com a BNCC, mas que também é compreendida com um documento com relevância na história da educação brasileira.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) implementada na educação brasileira em 2017 e 2018 traz um novo olhar para o planejamento das aulas de forma a abranger o aluno em sua totalidade, contribuindo para um desenvolvimento de forma integral, ou seja, abarcando o cognitivo, físico, afetivo, e o social de cada criança. Nesse sentido faz-se necessária a compreensão deste documento para um planejamento com vistas na qualidade do trabalho educacional.

As dificuldades em compreender as articulações dos planejamentos com a BNCC, sendo ainda a Educação Infantil com complexidade específica da faixa etária, por ser a primeira etapa da Educação Básica, necessita de norteamentos expressivos nos planejamentos, por ser uma etapa de preparação para os anos seguintes e para a compreensão de mundo da criança.

Este trabalho, pautado na reflexão do papel do professor nesse importante processo de desenvolvimento da criança, conclui-se que este trabalho pode servir como auxílio para uma melhor compreensão da BNCC e sua estrutura, para a organização de planejamento que visem a formação integral das crianças da Educação Infantil, dentro dos princípios éticos, políticos e estéticos, por uma sociedade mais justa. Assim, além de assegurar a formação integral da criança, o professor estará assegurando os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, de acordo como Plano Nacional de Educação.

Os planejamentos bem articulados com a BNCC permitem que os objetivos de aprendizagem sejam alcançados de forma contextualizada com a realidade, assim contemplar um desenvolvimento das habilidades, cognitivas, afetivas e de criticidade perante a sociedade. Diante disso, o professor terá mais base para um olhar amplo nas suas práticas a partir das reflexões do desenvolvimento das crianças, o que lhe dá possibilidades de transformações e problematizações para a compreensão e apreensão de mundo.

A partir da formação continuada, o professor tem a capacidade de ampliar seu olhar para realidade de cada escola e de cada aluno, o ensino se torna

algo dinâmico e com possibilidades de ser reinventado a cada prática, à cada situação que necessite de mediações e transformações para uma educação libertadora e não apenas de transmissão de conteúdos, onde o avaliar ultrapassa os registros, mas permite uma análise para a continuidade nos processos vivenciados pelas crianças.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Professora Sigridi. **Tipos e Níveis de Planejamento**. 2011. Texto disponível em: <http://planejamentoeducacional.webnode.com.br/tipos-niveisdeplanejamento/> . Acesso em 15/01/2021

APRENDE BRASIL. **Livro do Professor. Educação Infantil**. Editora Aprende Brasil. Curitiba, PR. 2019.

Barbosa, R. F. M., Del Rio Martins, R. L., & Mello, A. da S. **A Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular: Avanços e Retrocessos**. Movimento-Revista De Educação, 147-172, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/mov.v0i10.536>. Acesso em: 25 /01/2021.

BNCCEI. **Base Nacional Comum Curricular na Educação Infantil**. Orientações para gestores municipais sobre a implementação dos currículos baseados na Base em creches e pré-escolas. UNDIME, 2019

BRASIL. **Base Nacional Curricular Comum**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. (2017) Último Acesso em: 20/04/2020. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf)

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2. versão. Brasília, DF: MEC, 2016.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília MEC/SEB/DICEI, 2013.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2010.

\_\_\_\_\_. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024 : Linha de Base.** – Brasília, DF : Inep, 2015.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CEB N.0 5, de 17 de Dezembro de 2009. **Fixa as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil.** 2009

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB.** 9394/1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 05/05/2021.

BRASÍLIA. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Ministério da Educação e do Desporto. Brasília, 1998.

ESTADO. Espírito Santo. **Currículo do Espírito Santo – Educação Infantil.** Secretaria de Educação SEDU. Vitória, ES. 2018

FREIRE, Paulo, **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa,** 36. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987

KUHLMANN JR. Moysés. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica.** Porto Alegre: Mediação, 1998.

\_\_\_\_\_. **Histórias da Educação Infantil Brasileira.** Fundação Carlos Chagas. SP, 2000.

\_\_\_\_\_. **Educando a Infância Brasileira.** In: LOPES, Eliane Marta Tei-

xeira; FARIA Filho, Luciano Mendes e VEIGA, Cynthia Greive. 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte, Autêntica, 2011.

MEC. Ministério da Educação. **Guia de Implementação da Base Nacional Comum Curricular:** Orientações pra o processo de implementação. Brasília - DF, 2018.

OLIVEIRA, Guilherme Saramago de (org.) **Grupo Focal:** uma técnica de coleta de dados numa investigação qualitativa? Cadernos da Fucamp, v.19, n.41, p.1-13/2020

PNE, Plano Nacional de Educação. **LEI 13.005/2021.** Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 17/04/2021

PNE, Plano Nacional de Educação. **Conhecendo as 20 metas.** [http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne\\_conhecendo\\_20\\_metas.pdf](http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf). MEC/SASE 2014. Acesso em 16/04/2021.

**Resolução CNE/CEB nº 2**, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. disponível em: [portal.mec.gov.br › arquivos › pdf › CEB0201](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/CEB0201.pdf). Acesso em: 04/04/2021.

VASCONCELLOS, Celso S. **Planejamento:** Projeto de Ensino- Aprendizagem e projeto Politico Pedagógico. 9 ed. São Paulo: Libertad. 2000.

# ESCOLA E FAMÍLIA: IMPORTÂNCIA DOS PAIS/RESPONSÁVEIS NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DA CRIANÇA

*Liliane de Castro Borges Souza*  
*Nilda da Silva Pereira*

---

## 1. INTRODUÇÃO

A pesquisa se justifica por se tratar de um assunto pertinente à sociedade, visto que, mesmo nos dias atuais, há muitas crianças com dificuldades no processo de alfabetização. As crianças chegam ao 3º ano do Ensino Fundamental com muitas deficiências na leitura, na escrita, conseqüentemente, apresentam dificuldades em compreender o que leem. Os problemas apontados acarretam outros, como a falta de vontade de seguir com os estudos, evasão escolar e possivelmente a marginalidade.

Nas diversas estruturas educacionais, dos mais variados países do mundo, observou-se que em cada grupo etário de crianças em idade escolar algumas não obtém desempenho adequado em relação ao seu nível geral de funcionamento intelectual, considerando-se aspectos específicos de realizações em uma ampla gama de atividades e aprendizagens escolares (CID-10,1993). Contudo, muitas crianças sem alterações orgânicas ou cognitivas apresentam dificuldades de aprendizagem, o que configura como hipótese explicativa, a interferência do funcionamento afetivo e das funções adaptativas na aprendizagem (JACOB; LOUREIRO, 1996, p.152).

Ao analisar as diversas situações encontradas no cotidiano escolar, pudemos perceber que esse é um assunto profundo e complexo, por se tratar da pessoa em suas particularidades no processo de aprendizagem. Temos um cenário com diversas crianças com problemas afetivos, psicológico e/ou cognitivo em salas de aulas. E junto a isso, há a realidade singular de cada família que representa as

crianças. Outro fator, dentro desse cenário, é a falta de sensibilidade de alguns profissionais em perceber as crianças em suas especificidades.

Em nossa sociedade a escola mantém-se como o principal veículo de educação sistemática, restringindo-se a transmitir às crianças de modo geral apenas os valores, conhecimentos e comportamentos da cultura dominante, nem sempre considerando o que a criança traz consigo de aprendizagens anteriores à escolarização. Com isto a adaptação da criança aos padrões esperados pela escola pode decorrer da descontinuidade das vivências sociais e das diferentes expectativas de cada classe social (JACOB; LOREIRO 1996, p.151).

Diante de tantos problemas que podem ser encontrados no ambiente de pluralidades culturais, é preciso repensar e discutir caminhos que melhor poderão entender e atender a esse público. Independente da cultura trazida de seu contexto familiar, a criança de 6 a 12 anos está em pleno desenvolvimento do seu processo de aprender, por intermédio de um adulto, e tem interesse em se mostrar produtiva (JACOB; LOREIRO 1996). É nessa fase que a escola tem por objetivo concluir seu processo de alfabetização. Qualquer outro cenário que foge à essa fase natural do aprender precisa de um olhar atento, sob a forma investigativa.

Para responder as indagações, seguiremos os seguintes objetivos específicos: fazer levantamento da literatura sobre a participação da família no processo de alfabetização da criança; verificar como acontece o acompanhamento da família no processo de escolarização da criança; descrever como está acontecendo o envolvimento da escola e da família no desenvolvimento social, cognitivo e afetivo da criança durante o isolamento devido a pandemia de Covid 19<sup>1</sup>; analisar

---

*1 A COVID-19 é uma doença infecciosa causada pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2) e tem como principais sintomas febre, cansaço e tosse seca. Alguns pacientes podem apresentar dores, congestão nasal, dor de cabeça, conjuntivite, dor de garganta, diarreia, perda de paladar ou olfato, erupção cutânea na pele ou descoloração dos dedos das mãos ou dos pés. A maioria das pessoas (cerca de 80%) se recupera da doença sem precisar de tratamento hospitalar. Uma em cada seis pessoas infectadas por COVID-19 fica gravemente doente e desenvolve dificuldade de respirar. As pessoas idosas e as que têm outras condições de saúde como pressão alta, problemas*

como ocorre a interação entre família e escola com base nas entrevistas realizadas com os sujeitos da pesquisa; elaborar a proposta de um projeto que busque o estreitamento dos laços entre Família e Escola.

A pesquisa busca por resposta ou comprovação para a seguinte hipótese: a relação família e escola são formais com pouco diálogo, e alguns conflitos de opinião. A partir disto, a investigação buscou responder as seguintes indagações: como os familiares podem contribuir no processo de escolarização da criança? Qual é a relação da escola com a comunidade? Há participação democrática entre família e escola? Como a escola estimula a participação da família no processo de ensino da criança?

## 2. METODOLOGIA

O processo metodológico de pesquisa é fundamentado em uma abordagem quali-quantitativa, pois nos possibilita uma análise mais completa e aprofundada dos dados, uma vez que uma completa a outra e expressam dimensões distintas do fenômeno estudado.

De acordo com os autores Grácio e Garrutti (2005, p. 119) “as quantificações fortalecem os argumentos e constituem indicadores importantes para análises qualitativas”. Esse método também nos permite complementar e enriquecer as análises e discussões finais (MINAYO, 1997). O mesmo posicionamento é apresentado por Gil (1999, p. 35) ao afirmar que “os procedimentos estatísticos fornecem considerável reforço às conclusões obtidas”, tornando-os bastante aceitos entre os pesquisadores.

A metodologia quantitativa nos permitiu conhecer e discriminar o perfil demográfico e social da população estudada. Já a abordagem qualitativa nos possibilitou o contato direto com esse objeto. Intensificando a coleta de dados e análise do objeto em estudo (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

---

*cardíacos e do pulmão, diabetes ou câncer, têm maior risco de ficarem gravemente doentes. No entanto, qualquer pessoa pode pegar a COVID-19 e ficar gravemente doente. (Observatório Covid 19 Brasil. Biblioteca Virtual em saúde. ministério da saúde. Disponível em: <<https://bvsm.sau.gov.br/observatorio-covid-19-brasil/>>. Acesso em: 29 de agosto de 2021).*

Atuando como pedagoga escolar da instituição em que desenvolvemos a pesquisa, o contato foi bastante estreito. Mesmo estando em tempos pandêmicos a instituição deu abertura ao ano letivo de 2021, logo após o carnaval. As aulas para os alunos da Educação Infantil e Fundamental I continuaram a ser realizadas de forma remota, por meio das tecnologias digitais.

Os grupos de WhatsApp (Aplicativo interativo de mensagens instantâneas e chamadas de voz em telefones celulares) foram adotados como estratégia para interação do espaço de sala de aula virtual<sup>2</sup>. Essa ferramenta foi escolhida para ser utilizada por ser o veículo de maior acesso digital das famílias atualmente. Como profissional do setor pedagógico da escola, acompanhamos todas as turmas de 3º ano do Ensino Fundamental e seus respectivos grupos de WhatsApp. Ao fazer parte do ambiente escolar vigente é possível um contato mais próximo e direto com os sujeitos da pesquisa, mesmo que seja auxiliado pelas vias digitais.

Nessa perspectiva qualitativa, Chizzotti (2008, p. 79), nos traz o conceito de que:

o conhecimento não se reduz que a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado.

---

*2 PORTARIA Nº 054/2020 - Institui a reorganização do programa "EDUCASA" para as instituições escolares de educação básica e da educação de jovens e adultos do sistema de ensino do município de Itapemirim, por meio de atividades pedagógicas complementares e/ou não presenciais, como forma emergencial de manutenção do vínculo educacional em prevenção a disseminação do coronavírus (covid19) e dá outras providências.*

*Art. 2º - [...] Atividades Pedagógicas Complementares (APC's) e Atividades Pedagógicas não Presenciais (APNP's).*

*§3º O principal recurso a ser utilizado no fomento das APC's e APNP's, consiste na transmissão de vídeo-aulas por meio de canais de redes sociais como o Facebook, Youtube, WhatsApp, Instagram aplicativos e outros, no formato ao vivo ou gravado, em dias e horários agendados para turmas específicas, ou produção de material didático a ser encaminhado para os estudantes, com os devidos comandos para garantia do objetivo pedagógico estabelecido pelo professor em seu planejamento. (PORTARIA Nº 054/2020. Prefeitura municipal de Itapemirim. Disponível em: <<https://drive.google.com/drive/folders/1dPyBkLaOd-owV-cLjqwvnU2AiECzuTaxm>. acesso em 30 de agosto de 2021)*

Embasados pelo autor, pretendemos, durante o processo de estudo e investigação, além de manter contato direto com o objeto estudado, buscar analisar os resultados de maneira a valorizar todos os pontos em comum entre os sujeitos, bem como as divergências entre as partes envolvidas.

A metodologia qualitativa será adotada por centrar-se mais nos processos que nos resultados em si, busca-se identificar a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis”, e “[...] compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais (RICHARDSON, 1985 p.39).

A pesquisa almeja entender como acontece à interação entre família e escola na busca por resultados positivos no processo de escolarização das crianças em processo de alfabetização. Utilizamos a pesquisa bibliográfica em busca do aprofundamento do fenômeno estudado. Através de outros estudos realizados anteriormente que colaboram na relação entre família e escola no cotidiano das crianças.

Na pesquisa de campo, utilizamos os meios digitais, através de vídeos chamados, com as famílias, para a realização de entrevistas semiestruturadas. Realizamos essa entrevista com as professoras e com a gestão da escola, respeitando o distanciamento e as regras de segurança, visto que ainda estamos vivenciando um período pandêmico.

A observação do espaço escolar aconteceu com base na participação nos grupos de WhatsApp das turmas em que a pesquisa foi realizada, possibilitando um olhar minucioso dessas relações entre estudantes, professores e as famílias no ambiente escolar. Ainda foi possível observar como é a gestão e suas possíveis contribuições nesse processo.

Participar em interação constante em todas as situações, espontâneas e formais, acompanhando as ações cotidianas e habituais, as circunstâncias e sentido dessas ações, e interrogando sobre as ações e significados de seus atos (CHIZZOTTI, 2008, p. 90-91).

A pesquisa contou com a participação de aproximadamente 7 famílias, 3 professoras alfabetizadoras e a gestora escolar. Como Produto Educacional da pesquisa, desenvolvemos um plano de trabalho que auxiliará o estreitamento dos laços entre família e escola. Nesse projeto, o objetivo foi sugerir algumas ações que promovam o sucesso da interação entre as duas instituições com o objetivo incomum, o desenvolvimento da criança. Como sugestão de ações, a escola ficará responsável por desenvolver algumas estratégias juntos às famílias, como reuniões, palestras, oficinas entre família e escola, cronograma com dias agendados para que as elas possam passar um tempo na escola, acompanhando a rotina escolar da criança.

### **3. INTERAÇÕES ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DA CRIANÇA: ANÁLISE DOS RESULTADOS DA PESQUISA**

A escola, mesmo depois de tantos processos de superação, crescimento e transformação em relação à sua forma de ensinar, aprender e formar os cidadãos. Ainda apresenta fortes traços de um sistema que recruta para moldar, conforme as necessidades. “Seu ânimo é justamente ao contrário – o de controlar o pensar e ação, levando os homens ao ajustamento ao mundo. É inibir o poder de criar, de atuar” (FREIRE, 2020, p. 91). Ensinam para formar pessoas passivas, “ordeiras” que não questionam. Que apenas reproduzem.

### **4. OBSERVAÇÕES DO ESPAÇO ESCOLAR**

A observação do espaço escolar nos possibilitou analisar as relações que permeiam esse espaço, por nosso olhar enquanto pesquisadores, bem como sujeitos do ambiente. “[...] A observação ocupa um lugar privilegiado nas novas abordagens de pesquisa educacional. [...] a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens”.

A relação entre famílias e escola, quanto ao desenvolvimento da criança, muitas vezes é conflituosa e cheia de cobranças pelas duas partes. Quando se trata das responsabilidades que cada um deve assumir para o desenvolvimento integral da criança, inicia-se o conflito e na maioria das vezes, o “jogo de empurrar”. A escola, de um lado, que aponta a falta de acompanhamento dos responsáveis no processo escolar da criança, por outro lado, a família sempre justificando, falta de tempo por questões de trabalho como empecilho, e consideram não ter aptidão para ajudar a criança nas questões cognitivas de seu desenvolvimento.

Precisamos destacar que por estarmos vivenciando a pandemia da Covid-19, as aulas estão sendo realizadas pelos grupos no aplicativo WhatsApp criados para cada turma

As aulas são sempre postadas nos horários estipulados previamente pelo cronograma. As professoras preparam o material utilizado nas aulas com antecedência e enviam à pedagoga para aprovação. Entre eles, estão os vídeos, áudios, conteúdos e atividades que vão para os grupos de WhatsApp

A percepção que temos é que esse ambiente tem sido um lugar de aplicações de um sistema ainda “bancário” que as preocupações estão em depositar o máximo de conteúdos possíveis nos alunos. Cortella (2016, p. 104) descreve, em seus estudos, que “A sala é o lugar de um espetáculo com cenas quase teatrais: a aula. Como o interior de um teatro, requer atenção contínua, um ator principal que saiba interpretar e catalisar os sentidos e uma plateia disposta a viver voluntariamente emoções”.

Temos um sistema de ensino que não promove, usualmente, um ambiente em que as discussões sejam exaltadas, ainda vivemos em uma sociedade que se preocupa primeiramente com a disciplina e o adestramento de pessoas para o convívio coletivo.

[...] a sala de aula formaria um grande quadro único, com entradas múltiplas, sob o olhar cuidadosamente ‘classificador’ do professor. [...] trata-se de organizar o múltiplo, de se obter um instrumento para percorrê-lo e dominá-lo, trata-se de lhe impor uma ‘ordem’ (FOUCAULT, 1977, p. 135).

Constatamos que o relacionamento entre escola e famílias é bom. Durante as entrevistas com os responsáveis familiares ficou evidente que cultivam um relacionamento próximo e afetuoso como a escola em especial com os professores de seus filhos. Confirmamos ainda a reciprocidade por parte de escola, marcado principalmente pela figura do professor.

#### 4.1. Contribuições dos familiares das crianças

As entrevistas com as responsáveis pelos estudantes foram muito importantes. Através delas, podemos verificar algumas indagações no contexto do relacionamento entre família e escola, durante o processo de escolarização da criança.

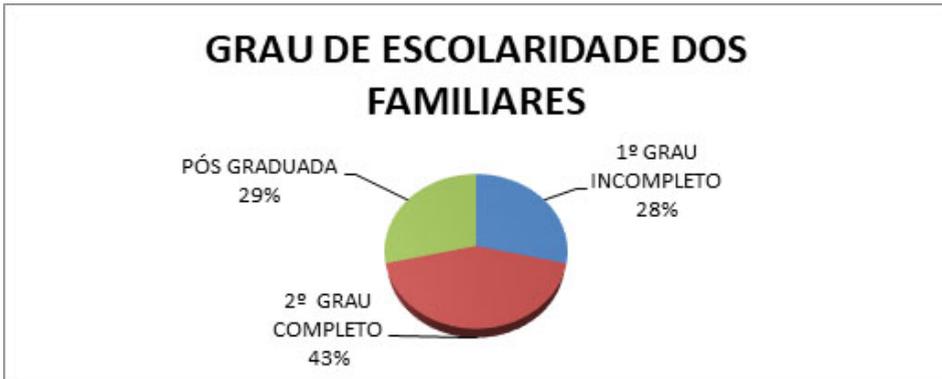
Para a realização das entrevistas foi selecionada uma parte dos familiares dos estudantes do terceiro ano do ensino fundamental, em uma escola na zona urbana do Município de Itapemirim no Estado do Espírito Santo. Foram entrevistadas setes pessoas, um membro de cada família. A maioria foi de mães. Pois, seus telefones constam como contato principal na ficha de matrícula dessas crianças. Adotou-se, como método, entrevistar apenas uma parte dos responsáveis para que fosse possível, dentro do tempo previsto para o desenvolvimento da pesquisa, analisar, minuciosamente, cada resposta dada pelos participantes.



O gráfico acima representa a porcentagem dos membros participantes na pesquisa. Nele constatamos que 86% foram de mães e apenas 14% de outros familiares.

Uma das transformações mais significativas na vida doméstica e que redonda em mudanças na dinâmica familiar é a crescente participação do sexo feminino na força de trabalho, em consequência das dificuldades enfrentadas pelas famílias (ROMANELLI, 2005, p. 77).

#### 4.2. Perfil dos sujeitos participantes responsáveis pelas crianças



O gráfico acima é um demonstrativo de perfil de responsáveis, com um razoável grau de instrução. Cerca de 70% das entrevistadas completaram, no mínimo, a Educação Básica.



A maior parte das entrevistadas, além de se dedicar aos trabalhos domésticos de suas casas, também contribui economicamente com a família. Podemos dizer que, em muitos casos, ela é a única a trazer renda para seu lar.

Grosso modo, apresentamos um grau de escolaridade relativamente satisfatório para que consigam acompanhar seus filhos nas tarefas da escola. O quadro familiar pode influenciar positiva ou negativamente na construção, social, emocional e psicológica da criança, (VYGOTSKY, 1984, p.87) nos ajuda a compreender que:

A educação que a criança recebe dentro do âmbito familiar cumpre um papel primordial na construção do sujeito. As práticas e atitudes dos pais na educação e criação de seus filhos têm influência no desenvolvimento, e logo influenciam o comportamento da criança na escola.

### **4.3. A participação dos familiares na escola**

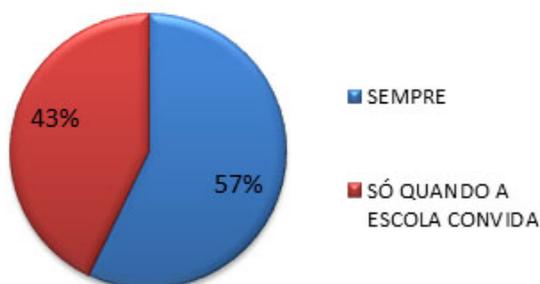
Perguntamos “*se a responsável participa das atividades desenvolvidas por seu(a) filho(a), como exposição de trabalho; culminância de projetos; apresentações culturais*”, todas responderam que participam de uma ou mais atividades destacadas. Apenas uma das entrevistadas disse que dependendo do projeto não participa.

### **4.4 A relação escola e família**

Foi perguntado “*como considera a comunicação do(a) professor(a) com as famílias*”, dos 7 familiares participantes, 4 responderam que é boa a comunicação e as outras 3 responderam que é ótima a comunicação.

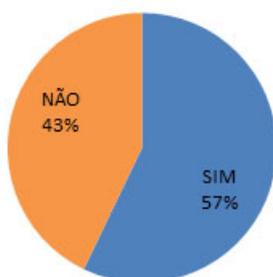
De acordo com as respostas obtidas, constatamos que existe um relacionamento cordial entre as instituições, conhecem as professoras de seus filhos, responderam: “boa, à ótima”, a comunicação dos professores com as famílias. Ressaltamos que, como já registrado anteriormente, na pandemia toda comunicação está sendo realizada pelas vias digitais, facilitando a comunicação. Consequentemente eleva e aproxima o relacionamento entre escola e famílias.

**Quantas vezes no decorrer do ano, costuma procurar a escola para se inteirar do desenvolvimento de seu filho(a)?**



O gráfico acima demonstra que cerca de quase 50% dos familiares responsáveis só vão à escola quando são convidados. Esse é um aspecto negativo do acompanhamento dado à criança em sua trajetória escolar.

**A Escola realiza reunião de pais com que frequência?**



Dos 43% dos responsáveis que disseram ter reunião de pais às vezes, argumentaram que antes da pandemia existiam com mais frequência esses tipos de reuniões. Esclarecendo as regras internas da instituição e/ou questões pedagógicas relacionadas ao desenvolvimento dos estudantes.

### Motivo que impede os pais ou responsáveis de participar dos eventos e atividades escolares de seus filhos



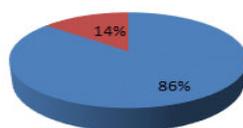
Além da falta de tempo por questões de trabalho, 22% dos sujeitos demonstraram ter falta de interesse. Esta é uma realidade que sempre se apresenta na escola. Muitos responsáveis que não demonstram interesse na vida escolar de seus filhos entendem que a escola é responsável por todo desenvolvimento educacional da criança. No entanto

[...] a função da escola é a escolarização: o ensino, a socialização, a construção de cidadania, a experiência científica e a responsabilidade social. Mas a família que faz a educação. A escolarização é apenas uma parte do processo de educar, não a sua totalidade (CORTELLA, 2017, p. 51).

Analisando em âmbito cultural, é uma cobrança complexa e profunda por parte da escola a esses tipos de sujeitos. Pois a família, nem sempre, consegue refletir sobre seu papel e responsabilidade na vida da criança que é, ou deveria ser, sua prioridade absoluta.

### FAMILIARES QUE PARTICIPARAM DA CONSTRUÇÃO DAS NORMAS INTERNAS

■ NÃO PARTICIPARAM ■ PARTICIPARAM



Nessa questão, é possível perceber que existem normas e regras para uma boa convivência dentro da instituição. Boa parte dos responsáveis as conhece, sobretudo não participou de sua elaboração. Um demonstrativo claro que, mesmo que a escola tenha muitos pontos positivos no relacionamento com as famílias, nesse aspecto ainda é pouco consistente a construção democrática dos documentos que são utilizados por ela. Os familiares responsáveis não participaram de sua construção, no entanto, precisam obedecê-las.

#### **4.5. Avaliação dos familiares sobre a comunicação por meios remotos**

Os familiares avaliaram o relacionamento com as professoras das suas crianças, a participação do grupo de WhatsApp da turma e o acesso direto com as professoras, pedagoga, gestora e coordenadoras como: *“para o momento de pandemia que estamos vivendo, esse sistema de contato por meio de WhatsApp é essencial para manter o relacionamento entre professores, educandos e famílias. Pois permite uma interação rápida entre os envolvidos”* (FAMILIAR I. Entrevista em: 17/05/2021). As outras mães disseram que:

*“nada substitui o contato presencial entre gestores, professores, demais funcionários, estudantes e seus responsáveis, porém observei o esforço que a escola tem tido em manter um ótimo convívio, compreendo a situação e dificuldades de cada família, para obter uma participação de quase 100% dos mesmos”* (FAMILIAR II Entrevista em: 17/05/2021).

*“Melhorou bastante, pois antes tudo que precisava ser resolvido quanto aos nossos filhos era necessário se descolar até a escola e ainda era preciso fazer um agendamento para falar com o professor. Com os grupos de whatsapp é possível resolver as coisas mais rápidas”* (FAMILIAR III. Entrevista em: 17/05/2021).

*“Melhorou muito, pois é possível falar com a professora e ela sempre me atende com muito carinho e atenção”. “Sim, mais fácil de conversar”* (FAMILIAR IV. Entrevista em: 17/05/2021).

“A comunicação com grupo de whatsapp melhorou bastante, porém as aulas por essa via é muito complicado. Assim o aluno fica com muitas dúvidas” (FAMILIAR V. Entrevista em: 17/05/2021).

“Melhorou muito, poderia continuar com os grupos de whatsapp mesmo depois da pandemia” (FAMILIAR VI. Entrevista em: 17/05/2021).

Todas estiveram de acordo que o acesso direto aos membros da escola facilitou e melhorou muito a comunicação entre ela e as famílias. Sendo necessário se inteirar dos assuntos relacionados a seu filho, precisava ir pessoalmente à escola agendar o dia e horário para o atendimento, uma vez que as professoras só eram autorizadas a atender estando em planejamento fora da sala de aula, visto que as crianças não podem ficar sozinhas em sala.

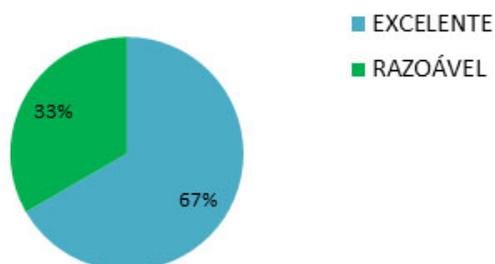
#### **4.6. Perspectiva das professoras entrevistadas**

As entrevistas com as professoras alfabetizadoras, das turmas dos 3º anos do ensino fundamental, nos possibilitaram analisar a relação escola e família na concepção delas. Entrevistamos as três alfabetizadoras que fazem parte do quadro de funcionários da instituição. As educadoras atuam profissionalmente como professoras entre 8 a 11 anos.

Constatamos, que elas estão em função de alfabetizadoras há um tempo razoável de experiência nesta tarefa tão difícil, que é mediar o processo de aquisição de conhecimento. Contudo, como bem descreve o filósofo educador Mário Sérgio Cortella (2016, 106),

[...] a sala de aula deve ser, portanto, antes de todo o mais, o lugar de uma situação com contornos amorosos: a aula. Com o interior de uma relação afetiva, a aula impõe dedicação, confiança mútua, maleabilidade e prazer compartilhado.

## PARTICIPAÇÃO DAS FAMÍLIAS NA CONCEPÇÃO DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS



Das professoras entrevistadas, 67% consideram a participação das famílias nas atividades escolares desenvolvidas com as crianças excelentes. E 33% consideram razoável esta participação. *“Sim, pois a alfabetização é um processo contínuo dentro e fora da sala (tarefas de casa), onde se trabalha em conjunto, na unidade escol/família/escola”*. (Professora I. Entrevista em maio de 2021).

Todas as educadoras, sujeito da nossa pesquisa, consideram a participação das famílias importante no processo de alfabetização, por ser um processo contínuo dentro e fora da sala de aula (tarefas de casa), onde se trabalha em conjunto, na unidade escola / família, família / escola. *“Com certeza”*, disse uma das professoras na entrevista, *“é uma grande importância. Porque com a família e a escola juntas poderemos uma auxiliar a outra”* (Professora I. Entrevista em maio de 2021).

As professoras concordam que a participação dos responsáveis, na vida escolar da criança, é importante, e capaz de contribuir na construção do seu processo de desenvolvimento integral. Para tanto, é viável que cada família se organize de forma a buscar um tempo para estar presente da vida de seus filhos.

A família deve dedicar um tempo para as crianças, incentivando e estimulando em seu processo da alfabetização, os pais e a escola devem buscar condições, traçar metas que possa contribuir para o desenvolvimento e crescimento intelectual e social do indivíduo (NETA; SILVA, 2014, p. 58).

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciar uma pesquisa de dissertação parecia algo muito distante de nossas possibilidades. A primeira dificuldade enfrentada foi se encontrar quanto sujeito capaz de dominar a escrita científica. Confessamos que não foi uma tarefa fácil, principalmente pelo fato de estarmos um bom tempo fora do ambiente acadêmico.

O caminho para o desenvolvimento dessa habilidade nossa orientadora logo mostrou. Nada se constrói no universo de pesquisa se não com um belo mergulho por diversas leituras. Algo que nos motiva bastante a escrever é a maneira com que a orientadora incentiva e aponta o caminho que iremos trilhar. A pesquisa é um momento em que é oportunizado o aprofundamento da teoria e prática. Assim poderão ser possíveis algumas sugestões de melhoria na relação tão conflituosa que é ou pode ser a família e escola no processo de alfabetização da criança.

A pesquisa se propôs a responder algumas indagações, como os familiares podem contribuir no processo de alfabetização da criança. Qual é a relação da escola com a comunidade, se há participação democrática entre família e escola e como a escola estimula a participação da família no processo de ensino da criança.

No primeiro momento, buscamos fazer o levantamento das bibliografias que dariam suporte teórico à pesquisa. No decorrer dos estudos, fizemos o levantamento histórico da criança e seu relacionamento no contexto social e familiar. Procuramos entender o processo histórico do relacionamento entre família e escola na construção social, afetiva e cognitiva da criança. Após o levantamento bibliográfico, partimos para a pesquisa empírica. Durante o percurso foi possível analisar os resultados coletados no ambiente escolar. Através das entrevistas e da observação do espaço escolar, identificamos os fatores que influenciam no processo de alfabetização das crianças no ensino fundamental.

A pesquisa de campo possibilitou-nos detectar algumas deficiências no relacionamento entre as instituições. Durante as entrevistas com os familiares ficou visível que a pouca participação pelos familiares no contexto escolar estão diretamente relacionadas à falta de tempo. Foi destacado, também, que muitos pais não estão preparados para exercer o acompanhamento cognitivo da criança.

Percebemos que, embora a escola esteja aberta a uma gestão democrática, ainda é preciso muitas reflexões sobre as ações que poderão contribuir com a participação mais consciente e efetiva na vida escolar de seus filhos. Essas deficiências trazem sérios prejuízos ao resultado esperado para a criança em processo de alfabetização. Entendemos que os professores sentem muito, a falta de apoio dos pais e muitas vezes maximizam essa pouca participação, dificultando possíveis avanços, independente de ter ou não o apoio da família.

## REFERÊNCIAS

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 9º edição, São Paulo: Cortez, 2008.

CORTELLA, M. S. **Família: urgências e turbulências**. São Paulo: Cortez, 2017.

\_\_\_\_\_. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. 2 ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2016.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 31.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 146 p. (Coleção Leitura).

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 39. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GRÁCIO, M. M. C.; GARRUTTI, É. A. **Estatística aplicada à educação: uma análise de conteúdos programáticos de planos de ensino de livros didáticos**. Revista de Matemática e Estatística, São Paulo, v. 23, n. 3, p.107-126, abr. 2005.

Folha Informativa sobre Covid – 19. Disponível em: <<https://www.paho.org/pt/covid19>>. Acesso em: 29 de agosto de 2021)

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1977.

JACOB, A.V; LOUREIRO, S.R. **Desenvolvimento afetivo** – o processo de aprendizagem e o atraso escolar, paipédia, FFCLRP-USP, Ribeirão Preto, Fev / Ago. 1996.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 1986.

MERLO, Patrícia Maria da Silva. **O nó e o ninho** [recurso eletrônico]: estudo sobre a família escrava em Vitória, Espírito Santo, 1800-1871 / Patrícia Merlo. - Dados eletrônicos. - Vitória, ES: EDUFES, 2018.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

Observatório Covid 19 Brasil. Biblioteca Virtual em saúde. ministério da saúde. Disponível em: <<https://bvsms.saude.gov.br/observatorio-covid-19-brasil/>>. Acesso em: 29 de agosto de 2021).

PIAGET,J. **Para onde vai a educação**. José Olympio ed. 15ª edição. Rio de Janeiro, 1972/202000.

\_\_\_\_\_. **Seis estudos de Psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1984.

PORTARIA Nº 054/2020. **Prefeitura Municipal de Itapemirim**. Disponível em: <<https://drive.google.com/drive/folders/1dPyBkLaOd-owVcLjqwvnU2AiECzu-Taxm>>. acesso em 30 de agosto de 2021.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1985.

RIGONATTI, S.P.et. al. **Temas em psiquiatria forense e psicologia jurídica**. São Paulo: Vetor Editora Psico - Pedagógica, 2003.

ROMANELLI, G. **Autoridade e poder na família**. IN: Carvalho, M. C.B.A. Família contemporânea em debate. São Paulo: EDUC/Cortez, 2005.

SILVA, Maria Liduina de Oliveira. **O estatuto da criança e do adolescente e o**

**código de menores:** descontinuidades e continuidades. Revista Serviço Social e Sociedade. São Paulo, n. 83, Ano XXVI, 2005.

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

\_\_\_\_\_, L.S. **Pensamento e Linguagem.** 3ª ed. São Paulo. Martins Fontes: 2000.

\_\_\_\_\_, L. S. **A Formação social da Mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

# USO DAS METODOLOGIAS ATIVAS COM A LITERATURA INFANTIL PRODUZIDA PELA EDITORA DE LIVROS INFANTIS MUQUECA EDITORIAL

*Luciana Tonon Fontana*  
*Ivana Esteves Passos de Oliveira*

## 1. INTRODUÇÃO

A pandemia gerada pelo vírus SARS-Cov-2 (coronavírus), que causa a doença conhecida como Covid-19, gerou um grande impacto na educação, interrompeu abruptamente a frequência de alunos às escolas, e ainda está acontecendo ou de forma remota, ou com escalonamento de alunos. O fechamento de escolas, os horários acadêmicos reduzidos ou de meio-período, a alternância de alunos, tudo isso mostra o quanto a educação vem sofrendo efeitos colaterais gravíssimos por conta da pandemia. Um ano e alguns meses após a chegada da Covid-19 no mundo, mais de 800 milhões de estudantes ainda enfrenta sequelas significativas em seu processo de desenvolvimento educacional, de acordo com dados divulgados no mapa do monitoramento interativo da UNESCO.

No início, as escolas, os docentes, os discentes e seus familiares tiveram que se adequar a um novo formato de ensino, muitas vezes improvisado, suscitando a criatividade de professores, o enlace com as metodologias ativas, a capacidade criadora e o improviso. Quando do isolamento, os governos, ministérios e secretarias tiveram que buscar rapidamente a solução para questões inéditas e altamente complexas, sendo incorporados e instalados sistemas de ensino remoto, por diferentes meios de comunicação e estratégias.

No Brasil, creches, escolas e universidades, estão com suas atividades escolares presenciais suspensas ou com medidas restritivas de escalas de frequência, e assimilaram o prejuízo em relação ao ensino, com essas medidas paliativas, na

convicção de que em face ao cenário em curso, ainda são a saída para se evitar a propagação da contaminação, tendo em vista que a escola é um ambiente de contato intenso. Em face a uma vacinação lenta e do risco de transmissão ainda como assombro por novas variantes, a cautela é um processo natural, no que diz respeito ao retorno das práticas tradicionais de educação.

No momento atual da pandemia, muitas práticas ainda tem se dado por videoaulas, enviadas e compartilhadas pela internet e tele aulas em canais de TV aberta, adjuntas ao atendimento por celular em aplicativos de conversa, o que tornou o ensino mais complexo e por vezes, pouco motivacional. Em vista desta situação, esse estudo pautou-se nas metodologias ativas e nas estratégias de leitura para tornar a aprendizagem mais significativa e prazerosa, mesmo à distância. A presente pesquisa tem a intenção de entrelaçar a cultura, a literatura e estratégias de leitura com literatura infantil regional, como tática de aprendizagem.

Os fechamentos prolongados e repetidos de instituições de ensino estão causando um impacto psicossocial cada vez maior nos estudantes, então desvinculados fisicamente da instituição escolar e distanciados dos professores. Além das perdas de aprendizagem, no caso da educação básica, o processo de alfabetização e de letramento literário vem sendo comprometidos. Embora os governos invistam em esforços tecnológicos para minimizar o impacto na educação por medidas ainda em curso de afastamento e/ou escalonamento de aulas, tem cabido aos professores encontrar algumas saídas, para superação, principalmente da perda de vínculo com os seus alunos em fase de alfabetização.

O momento desafiador tem feito os docentes buscarem alternativas, por exemplo para manter os seus alunos conectados com a literatura, que habitualmente é o caminho para desenvolver o incentivo à leitura e à compreensão leitora. As Estratégias de Leitura com Literatura Infantil, aplicadas às Tecnologias de Informação e Comunicação são uma forma de metodologia ativa para manutenção de vínculo entre aluno e professor. Essa pesquisa acessou uma editora, sediada no Estado do Espírito Santo, que durante a pandemia criou

algumas opções de ferramentas, que combinadas com estratégias de leitura, podem ser aliadas do professor na tentativa de envolver o aluno de forma a assegurar o ensino-aprendizagem.

Mesmo no isolamento social, o professor deve criar oportunidades para que as crianças se conscientizem sobre a essencialidade da leitura e da literatura, formando-se leitores conscientes, críticos e interpretativos. Com o tempo disponível e a necessidade de reinvenção da rotina no isolamento e o momento do ensino remoto, estratégias de leitura bem constituídas e eficientes podem estimular o hábito da leitura como passatempo e descoberta do mundo, e ao mesmo tempo, como instrumento pedagógico na formação do aluno.

A leitura e a literatura ajudam na conexão com o interior de cada indivíduo e produzem sensações que podem gerar grandes benefícios para o seu raciocínio e formas de encarar e atuar perante os desafios da sociedade. Este instrumento permite que não só as crianças, mas todo indivíduo que lê uma boa história tente encontrar inter-relação e associações com o que está lendo e uma situação real pessoal.

Essa pesquisa incorporou o desafio de examinar alternativas de mediação literária, no ambiente remoto, em vista da pandemia de Covid-19, que tirou as crianças da escola e as colocou dentro de casa, com aulas online. Tal realidade convocou os professores a usarem sua criatividade e imaginação e se adaptarem a uma nova rotina para ensinar seus alunos. Neste contexto, despertaram a atenção algumas iniciativas da editora Muqueca Editorial ao auxiliar pais e demais educadores a esclarecerem para as crianças, a pandemia por meio da literatura infantil. Bem como, contribuições para o ensino de literatura por meio de metodologias ativas, passíveis de serem usadas com celular ou *tablet*.

A Muqueca Editorial é uma editora regional, sediada em Vitória – ES, que tem como fundador o escritor, ilustrador e editor de livros infantis, Ilvan Filho. Ao se deparar com essa editora e com o conhecimento que vinha sendo acumulando sobre o ensino de literatura por meio das Estratégias de Leitura

com Livros Infantis, buscou-se trazer para esse estudo o desafio de evidenciar a outros docentes como ensinar remotamente literatura aos pequenos, tendo como opção de suporte para leitura o celular ou o tablet e ainda um jogo de colorir em um aplicativo.

O tema problema que se apresenta é: como conectar as tecnologias criadas por essa editora para suscitar leitura literária na escola, consolidando-as como metodologia ativa no ensino remoto com os alunos da educação básica, para torná-los leitores interpretativos, envolvidos e ativos? Uma possibilidade é o delineamento de sequências didáticas de estratégias de leitura direcionadas a livros infantis com temas atuais e regionais.

Contemplando dinâmicas interativas e criativas, embasadas em textos específicos de obras paradidáticas, tem-se por objetivo na premissa de inovação, criar sequências didáticas que estabeleçam o compromisso com a aquisição do conhecimento. Em adição, relacionar os principais desafios vivenciados por professores nesse momento pandêmico; mostrar o que tem sido usual e determinado pela escola; e enumerar as principais dificuldades com o ensino de literatura de forma remota.

## **2. PERCURSO METODOLÓGICO**

Em relação a abordagem do problema, seus objetivos e procedimentos técnicos adotados, a presente pesquisa se configura como qualitativa do tipo exploratória, realizada primeiramente por meio de pesquisa bibliográfica, ou seja, elaborada a partir de material já publicado, constituído principalmente de livros, dissertações e teses, e artigos de periódicos. Buscou-se os descritores “leitura”, “literatura infantil”, “estratégias de leitura” e “pedagogização”, sem limitação de data para consolidar estudos precedentes acerca da temática. Foi efetivada também uma pesquisa documental para se verificar, os formatos utilizados durante o enfrentamento da pandemia de Covid-19 para a educação básica (GIL, 2002; KAUARK; MANHÃES; MEDEIROS, 2010).

O contexto da pandemia do novo coronavírus determinou uma série de impactos e adequações a um novo modelo de agir no mundo. Tais saídas tem suscitado mudanças nas práticas sociais, sobretudo, no campo da educação. O percurso metodológico estabelecido para dar prosseguimento ao estudo, pautou-se no levantamento bibliográfico, para consubstanciar um embasamento teórico endereçado a conferir sustentabilidade discursiva e argumentativa a esta investigação.

Analisou-se algumas metodologias ativas direcionadas ao campo do ensino de literatura na escola. A pesquisa pautou-se pelo procedimento de busca de teóricos que pudessem explicar acerca dos diversos meios de educar no confinamento. Tal investigação buscou compreender também as especificidades dessa modalidade educacional, desenvolvidas pela Editora Muqueca Editorial e suas aplicações efetivadas na pandemia.

As estratégias de leitura são instrumentos qualitativos para o desenvolvimento da compreensão leitora, sendo fundamental criar condições para a leitura dos alunos, proporcionar momentos, objetivos e intenções (QUIRINO; FERNANDES, 2020). Uma outra concepção as descreve como técnicas utilizados para facilitar a compreensão do texto e o próprio processo de compreensão, o que varia de um indivíduo para outro, em sua consciência, bem como suas experiências de vida (ANDRADE; GIROTTO, 2016; GIROTTO, 2015; SOLÉ, 1998).

Destarte, torna-se importante trabalhar nas salas de aula a temática leitura, possibilitando ao aluno o contato com diversos gêneros textuais que circulam na sociedade e fazem parte do espaço escolar, a fim de possibilitar o desenvolvimento de capacidades pertinentes à apropriação desses variados textos, bem como, possibilitar autonomia e escolher o tipo de texto que mais se encaixa com o seu gosto ou com as suas necessidades (BATISTA-SANTOS; VIANA, 2018, p. 43).

Destaca-se que as estratégias de leitura contribuem positivamente para a formação do leitor, possibilitando avanços na compreensão e sentido ao ato de ler. Assim os alunos podem realizar conexões e reflexões, antes, durante e depois de ler, ficando a cargo dos professores incentivar e dominar as estratégias de leitura para que possam ensiná-las (QUIRINO; FERNANDES, 2020). Neste contexto, essa pesquisa foi delineada seguindo a estrutura de sequência didática para aplicação de estratégias de leitura proposta por Girotto e Souza (2010).

A seguir descreve-se a sequência utilizada para implementar as estratégias de leitura. O e-book “Vamos ficar em casa!” deverá ser enviado aos alunos, bem como, ser sugerido o download do aplicativo “Colorindo a Cultura Capixaba” desenvolvido pela Muqueca Editorial, para acesso por meio de celulares aos livros “Uma Casinha Lá no Alto” e “O Pássaro de Fogo”, escritos por Ilvan Filho e complementos didáticos disponíveis nessa ferramenta. É fundamental que o professor faça a comunicação à direção da escola e aos pais e responsáveis sobre o contexto de uso e benefícios dessa ferramenta.

Após leitura dos livros, promove-se o diálogo sobre os textos, de forma isolada para cada material. É importante que a classe seja questionada se durante a leitura do texto, surgiram lembranças de situações vivenciadas, lugares e pessoas conhecidas. Durante o diálogo com os alunos, inicia-se a avaliação do contexto-mundo, impulsionada por alguma afirmação consolidada no assunto de cada literatura.

Seguindo a ordem, realiza-se o questionamento texto-texto: “*Quando leram o texto vocês lembraram de algum outro texto, filme ou história?*”. Posteriormente, deve ser implementada a etapa de visualização, fase em que se busca captar a imaginação dos alunos em relação ao personagem. Nesta etapa será possível adotar alguns recursos do aplicativo, que é a função de colorir os personagens e paisagens diretamente na tela do celular. Adota-se o diálogo sobre as memórias do período em quarentena dentro do lar, o que são as memórias e o relato dos alunos dos dias mais “inesquecíveis” durante o isolamento social. Por fim, propõe aos alunos a escrita e ilustração de um diário denominado “O diário da pandemia”.

### **3. DESENVOLVIMENTO DE ESTRATÉGIAS DE LEITURA MEDIADAS POR TECNOLOGIAS**

#### **3.1. Percepção docente dos desafios vivenciados na promoção do letramento literário durante a pandemia de Covid-19**

A pandemia gerou muitos desafios para os professores, um deles se refere a sistematização do trabalho remoto. A todo momento, os docentes são exigidos a dar conta das tarefas, aulas, apostilas, gravações e comunicações com pais e alunos. Por outro lado, o ensino remoto expandiu um modelo de ensino que até então, não era aplicado nas escolas da rede pública e também em uma parcela das privadas.

Os professores tiveram que dar conta de uma alta demanda de serviços, deparando-se com os problemas sociais já existentes. Muitas crianças, em péssimas condições de qualidade de vida, agravadas pela pandemia e agora distantes da escola, um refúgio social, e também sem acesso às tecnologias e mídias empregadas nesse momento. De tal modo, por mais empenho que o professor tenha, ele não consegue atingir um bom quantitativo dos alunos de suas classes e escolas. A pandemia demonstrou uma fragilidade por ora ainda camuflada.

Alguns alunos não conseguem acompanhar as aulas por falta de internet, outros não tem os instrumentos necessários e grande parte não terá a disciplina necessária e exigida com essa modalidade de ensino. Outros, simplesmente não fazem as atividades enviadas online e/ou impressas. Este cenário aumentou a complexidade do ensino da leitura e de iniciação da literatura infantil.

Por outro lado, percebe-se que por meio do ensino remoto, facilitado pelas tecnologias, pode-se alcançar alunos geograficamente distantes. As crianças que tem acesso aos recursos tecnológicos, demonstraram ser capazes de adaptar-se a situações ainda não vivenciadas. Em adição, a proximidade de pais e filhos para acesso às aulas e no desenvolvimento das tarefas de casa, intensificou a intimidade entre ambos. O isolamento causado pela pandemia

de Covid-19 despertou nessa geração a valorização dos contatos reais e dos espaços de integração social, ficando a cargo das escolas aproveitar e reforçar esse valor nos estudantes.

Apresenta-se uma síntese documental da Portaria Nº 019/2021 da Secretaria Municipal de Educação (SEME) do município de Presidente Kennedy – ES, de 15 de março de 2021, na qual uma das autoras é lotada como docente da educação básica. Esse instrumento legislativo definiu os critérios e orientações para fomento e implantação de sistema emergencial de atividades pedagógicas não presenciais (APNP) e atividade pedagógicas complementares (APC), denominado ProAR (Programa de Atividades Remotas), no âmbito da educação básica das unidades escolares da rede pública municipal de Presidente Kennedy, Espírito Santo.

Essa portaria resolve estabelecer a suspensão das atividades escolares presenciais na rede de ensino municipal e orientar a oferta de APNPs e APC's vinculadas à adoção de metodologias inovadoras, como as descritas nesse trabalho, e o uso de tecnologias voltadas à aprendizagem dos estudantes ou por meio impresso. O principal recurso a ser utilizado no fomento das APNPs e APC's, consistiu na transmissão de videoaulas por meio de grupos da turma via WhatsApp, no formato ao vivo ou gravado, em dias e horários específicos; ou a produção de material didático encaminhado previamente, com os devidos comandos para garantia do objetivo pedagógico estabelecido pelo professor em seu planejamento.

Como competência da direção escolar ficou a função de estabelecer, em conjunto com a equipe pedagógica, o acompanhamento das APNP's e APC's desenvolvidas pelos professores. Um técnico pedagogo designado pela SEME/PK a cada unidade escolar, é o responsável pelo monitoramento e assessoramento das ações e diretrizes determinadas pela instituição a serem executadas pelas escolas. Em adição, a SEME instituiu as diretrizes operacionais específicas para o desenvolvimento das APNP's e suas respectivas tecnologias de execução, considerando o planejamento do professor.

Incentivou-se as elaborações de atividades pelos docentes, tendo por base videoaulas e outros recursos pedagógicos, de acordo com a BNCC e que visem o protagonismo dos alunos por meio da tecnologia, tais como produção de fotos e vídeos, *podcasts*, animações, jogos, entre outros. Nesse caso, se insere a proposta deste trabalho de utilizar metodologias ativas de ensino de estratégias de leitura de livros infantis mediadas por um aplicativo de celular.

Por meio da Portaria, coube ao professor realizar o planejamento das atividades que serão supervisionadas pela equipe pedagógica da escola e da SEME; o cumprimento do seu horário de trabalho de fora remota (home-office), enviando suas aulas, atendendo e esclarecendo dúvidas por meio dos grupos em aplicativos de conversa; garantir que todo o material produzido para APNP's sigam a sequência didática de conteúdos proposta pela SEME, segundo os conteúdos propostos para o período letivo; e garantir que as APC's sejam de fácil orientação para às famílias, para realização das atividades pelos alunos.

Nesse período de pandemia de Covid-19, a literatura é necessária, pois além de informar, ela possibilita amenizar a sensação de isolamento para crianças, jovens e adultos, permitindo a formalização do conhecimento, o bem estar e a sensação de viajar por diversos caminhos, tempos e lugares, gerada pela magia da leitura. Portanto, a literatura é uma aliada importante para estimular a imaginação das crianças, gerar o conhecimento e educar sobre a necessidade e importância dos cuidados necessários durante a pandemia, e como forma de deleite, para amenizar as adversidades do isolamento.

No contexto atual, o ensino remoto possui caráter essencial, porém é preciso reconhecer que ele possui limitações e não permitirá a substituição completa e o alcance que o ensino presencial possui (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2020). Surge então, uma grande preocupação com os estímulos que visam alcançar o desenvolvimento cognitivo e socioemocional dos alunos. Por isso, é fundamental que o mesmo seja instalado, mas aperfeiçoado rotineiramente para que se tenha êxito nos conteúdos a serem ministrados, nas práticas pedagógicas desenvolvidas e nas respostas na formação dos educandos.

Contudo, os desafios não são poucos,

Dificuldades de adaptação ao modelo de ensino remoto são naturais e deverão ocorrer de forma ainda mais acentuada no Brasil, uma vez que o uso consistente de tecnologias ainda tem presença muito tímida nas redes de ensino. Exemplos de obstáculos existentes são o desconhecimento sobre a qualidade da maior parte das soluções disponíveis, a pouca familiaridade dos alunos e profissionais com as ferramentas de ensino a distância e a falta de um ambiente familiar que apoie e promova o aprendizado online. Dessa forma, é bem provável que, quando o período de distanciamento social tiver fim, os estudantes apresentem lacunas significativas de aprendizado (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2020, p. 7).

Em relação aos impactos significativos da pandemia na educação, a Unesco projetou que eles se alastrarão por mais de uma década, caso não sejam criadas políticas públicas efetivas, como investimentos em melhorias da infraestrutura das escolas, tecnologias de ensino adotadas, formação e remuneração de docentes, aproveitamento da carga horária, tutorias externas e complementares e trabalhos com materiais adicionais, a exemplo de leituras dirigidas (UNESCO, 2020).

Estimular a solidariedade, a resiliência e a continuidade das relações sociais entre educadores e alunos é fundamental, pois ajuda a aliviar o impacto psicológico nos estudantes nesse período pandêmico. Com inteligência, integridade, competência e planejamento, será possível aprender com a crise gerada pela pandemia e, futuramente, formar cidadãos mais conscientes e alcançar melhorias na educação (DIAS; FERREIRA PINTO, 2020).

### **3.2. Desenvolvimento de Sequências Didáticas com Literatura Infantil Capixaba**

Nesse tópico, descreve-se as principais obras literárias capixabas utilizadas nas sequências didáticas para aplicação de estratégias de leitura com alunos

do Ensino Fundamental I. A estrutura completa dessas três sequências didáticas é apresentada em arquivo complementar.

O livro “Vamos Ficar Em Casa!” (Figura 1 A) utilizado na primeira sequência didática para implementação de estratégias de leitura constitui uma obra criada por Ilvan Filho (2020). O livro descreve que Manu acordou num determinado dia e lembrou que teve um sonho. No sonho tudo era diferente, o sol e tudo no mundo era esquisito. Viu, porém, através da janela que nada tinha mudado, estava ansiosa para ir à escola e encontrar seus amigos para brincarem. Foi surpreendida por sua mãe que disse que ela ficaria em casa por vários dias. A mãe de Manu contou que tinha surgido um vírus chamado Coronavírus na China, que deixava as pessoas doentes se fossem contaminadas e ainda não existia vacina para ele. A mãe de Manu falou da importância de ficar em casa por um período, pois a doença é muito contagiosa e poderia causar muito mal a algumas pessoas. Manu ficou sabendo que para evitar se contaminar com o Coronavírus é necessário lavar as mãos, usar máscaras e não colocar as mãozinhas na boca e nariz. Ela percebeu que seria necessário ter paciência e esperar um tempo em casa até as coisas voltarem ao normal.

O livro “Uma Casinha Lá No Alto” (Figura 1 B) a ser utilizado na segunda sequência didática para implementação de estratégias de leitura constitui uma obra, também escrita por Ilvan Filho (2013). O personagem, um menino, aparece no início da história soltando pipa, e ao observar no alto da montanha uma casinha, pensa como seria bom empinar uma pipa de lá. Encantado com a vista, corre para casa e curioso pergunta sobre a casinha para a sua mãe, que diz que aquela casinha é o convento da Penha, um dos pontos turísticos mais conhecidos do Espírito Santo, e foi construído no período colonial, quando o Brasil foi descoberto. O Brasil era grande e o Rei dividiu-o em partes chamadas de capitanias e as cedeu à vários senhores para governá-las. O Espírito Santo foi doado para Vasco Fernandes Coutinho. No entanto, a terra era habitada por índios que relutavam em entregar suas terras.



Figura 1 – Capas dos livros “Vamos Ficar em Casa” (A); “Uma Casinha lá no Alto” (B); e “Pássaro de Fogo” (C).

A situação foi resolvida com a chegada dos religiosos. No Espírito Santo chegou o Frei Pedro Palácios, em 1558, que se abrigou numa caverna em baixo de uma montanha, onde guardava seus pertences, um painel de Nossa Senhora. Orou, dormiu e quando acordou sentiu falta da imagem. Ele e alguns colonos procuraram e a encontraram no alto da montanha. A situação se repetiu por outras vezes. O frei então decidiu que aquele era um sinal da própria Nossa Senhora, e construiu no alto da montanha o convento da Penha. Após ouvir a história contada pela mãe, o garoto ficou todo animado para ir visitar a casinha avistada por ele no alto da montanha.

O livro “Pássaro de Fogo” (Figura 1 C), de Ilvan Filho (2020), a ser utilizado na terceira sequência didática para implementação de estratégias de leitura, relata a história do índio Guaraci e a índia Jaciara, que nasceram em terras brasileiras antes da chegada dos portugueses ao Brasil. Eles se tornaram grandes amigos e após crescerem, se apaixonaram e começaram a namorar. Porém, eles pertenciam a tribos inimigas, Guaraci era Temiminó e ela era dos Botocudos. Guaraci fez de tudo para conquistar o Cacique, pai de Jaciara, porém, ele proibiu o namoro dos dois. Os jo-

vens continuaram a se encontrar escondidos, até que o Cacique descobriu e ordenou ao Pajé que fizesse um feitiço para separá-los. Assim, que se encontraram, eles se transformaram em montanhas distantes, Jaciara virou o Moxuara e Guaraci tomou a forma do Mestre Álvaro. Tupã se arrependeu e transformou o pássaro mensageiro numa brilhante bola de fogo, que cruza os céus em noites de São João. Com isso o feitiço é interrompido e os dois jovens se reencontram para celebrar seu amor eterno.

Ao buscar o desenvolvimento da literatura infantil e seus procedimentos de produção no Estado do Espírito Santo, apresenta-se algumas dificuldades enfrentadas por autores que se inserem nessa linha. Como obstáculos observou-se o preconceito calcado na desvalorização do escritor local, a escassez de políticas públicas direcionadas ao setor, o aparato econômico-burocrático de algumas editoras, o desconhecimento do público e a pouca visibilidade perante a imprensa (OLIVEIRA, 2018).

A presença da literatura na educação infantil é ainda bastante significativa, remontando à sua gênese no mundo moderno. Contudo, são escassas as iniciativas das administrações públicas no intuito de divulgar e distribuir os livros de literatura infantil dos autores capixabas, restringindo a distribuição, ao simples envio e depósito nas bibliotecas públicas e escolares. Quanto à divulgação, ela fica inteiramente a cargo dos autores e quando impulsionadas pelos órgãos da administração pública, na maioria dos casos se limita aos eventos de lançamentos coletivos, que raramente se constituem em ocasiões de mediação ou formação de leitores (OLIVEIRA, 2018).

A situação da literatura infantil no Espírito Santo, demonstra que os autores assumem concomitantemente as funções criativas, a produção gráfica e a viabilização no mercado. Nesta conjuntura, a ausência de um profissional responsável pela divulgação e comercialização dos livros infantis, obriga o próprio escritor a cumprir esse papel, o que pode impactar no processo criativo e estética de sua obra. Desta forma, o mercado de literatura infantil no Espírito Santo é carente de profissionalismo para ampliar o alcance das obras e contribuir com a economia, educação e cultura capixaba (OLIVEIRA, 2018).

Na busca por apontar os desafios que os escritores de literatura no Espírito Santo enfrentam após viabilizar a publicação de suas obras, Santos (2021) concluiu que há um desinteresse na distribuição das obras por livrarias de maior porte, sendo um desafio para editoras independentes e que as livrarias pequenas são penalizadas pelos impostos estaduais; na divulgação das obras, os veículos de comunicação regionais raramente dão espaço de fala para os escritores capixabas, não há convites para a participação desses autores em sua programação e a abordagem de lançamentos só é realizada para livros escritos por celebridades; e o financiamento público das obras fica restrito à publicação das mesmas, ficando a cargo dos autores, a distribuição, divulgação e circulação dos livros.

O professor possui o grande papel de estimular a descoberta e o prazer pela leitura nas crianças. Por isso, ele deve propor experiências, oficinas e estratégias de leitura que venham a ser realmente prazerosas, significativas e gratificantes para os alunos (FRANTZ, 2011). Estratégias podem ser desenvolvidas para tornar a leitura mais compreensiva e os estudantes mais conscientes, conhecedores da sua própria leitura e monitores de sua compreensão (RIBEIRO; CAVALCANTE; NUNES, 2020).

### **3.3. Aplicativo como ferramenta de implementação de estratégias de leitura**

A Muqueca Editorial é uma editora de livros infantis capixaba, criada em 2009, a partir do lançamento de seu primeiro título: "O Gato Verde". Ao longo de onze anos, a editora publicou onze títulos, dos quais dois abordam diretamente a história do Espírito Santo, "O Pássaro de Fogo" (2020) e "Uma Casinha Lá no Alto" (2013). Um dos projetos dessa editora é o desenvolvimento e publicação de aplicativo para dispositivos móveis, intitulado "Colorindo a Cultura Capixaba". Este aplicativo lançado em março de 2021 é oferecido gratuitamente para *smartphones* e ficará disponível por três anos nas lojas *Play Store* (Android) e *App Store* (iOS).

Por meio do aplicativo, os alunos podem colorir digitalmente os livros completos, descritos anteriormente e utilizados na consolidação das sequências didáticas. Após concluir a atividade, será possível contemplar a pintura ganhando vida, através de animações 3D. O aplicativo também possui o recurso de realidade aumentada, que ao escanear a capa de um livro com a câmera do celular, uma animação 3D será reproduzida, transformando-se em um brinquedo.

A intenção do uso dessa ferramenta é impactar positivamente as famílias e educadores capixabas. Ela poderá ser utilizada tanto nos lares capixabas quanto nas escolas, de forma gratuita e remota e será propagada no mundo, devido ao caráter global das lojas de aplicativos e o produto ser publicado nos idiomas português, espanhol e inglês.

O uso do aplicativo nas aulas tem o potencial de estimular a criatividade e a imaginação das crianças, trabalhando o exercício da atenção e da coordenação motora. A atividade de colorir possui benefícios amplamente difundidos, sendo uma ótima aliada para a garantia dos direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se. Além disso, ao utilizar a realidade aumentada, surge uma nova alternativa de compreensão do mundo, que alia o real ao virtual, em vez de contrapô-los.

As atividades de colorir são embasadas nos livros "Uma Casinha Lá no Alto" e "O Pássaro de Fogo". O aplicativo será utilizado no contexto das aulas, dentro das estratégias de leitura na etapa de produção dos alunos para ilustrar, conforme as percepções individuais, o cenário e personagens das histórias lidas.

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Com o aumento significativo do número de casos de Covid-19, se fez necessário o distanciamento social. Com a suspensão das aulas presenciais e do convívio social, fez-se necessário criar metodologias ativas para despertar os alunos para a leitura literária, visando ajudá-los a atingir a compreensão leitora, a autonomia na interpretação e posteriormente, o gosto e prazer pela leitura.

Trabalhar as estratégias de leitura, suas técnicas e métodos, facilita a leitura e consequentemente, a compreensão dos diversos textos da atualidade, consolidando a leitura como uma prática significativa e prazerosa para os alunos. Deste modo, o professor por meio de metodologias ativas, irá aproximar os alunos da leitura compreensiva, culminando para que eles migrem da leitura básica para a expandida e prazerosa e, portanto, tornará seus momentos de isolamento menos maçantes.

As escolas tiveram sua dinâmica de ensino alteradas com a pandemia, com isso os alunos e professores passaram a enfrentar desafios diários para manter a rotina de ensino, o que aumentou a complexidade da formação leitora. O Ensino remoto, forçou os professores a adaptarem a sua rotina doméstica a nova forma de trabalho, por meio das ferramentas tecnológicas de comunicação, plataformas online, aulas ao vivo em redes sociais, *WhatsApp* entre outros.

O grande desafio foi adaptar-se rapidamente e sem muitas orientações, a essa nova realidade de trabalho e ensino, sendo por vezes exaustivo, uma vez que as demandas de atividades e conteúdos aumentaram consideravelmente nesse novo cenário. Outro fator desafiante para professores, e também para as famílias dos alunos, foi o financeiro, pois muitos não estavam preparados e/ou possuíam a estrutura de recursos tecnológicos necessária para o acompanhamento dos alunos e continuação da educação.

Neste contexto, idealizou-se sequências didáticas visando contribuir para que os professores o possam utilizar em seu trabalho com os alunos no ensino remoto e a distância. As estratégias de leitura foram idealizadas para estimular o hábito da leitura infantil como passatempo e descoberta do mundo, e concomitantemente, como instrumento pedagógico na formação dos alunos.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, F. F.; GIROTTO, C. G. Reflexão sobre a importância da leitura literária para a formação de crianças produtoras de texto. **Revista Lugares de Educação**, v. 6, n. 12, p. 42-62, 2016.

BATISTA-SANTOS, D. O.; VIANA, A. C. Estratégias de leitura no Ensino Médio: reflexões acerca do desenvolvimento da compreensão leitora. **CLARABOIA**, v. 10, p. 41-65, 2018.

DIAS, E.; FERREIRA PINTO, F. C. A Educação e a Covid-19. **Ensaio: aval. públ. Educ.**, v. 28, n. 108, p. 545-554, 2020.

FILHO, I. **O Pássaro de Fogo**. 1ª ed. Vitória: Muqueca Editorial, Diálogo Comunicação e Marketing, 2020.

FILHO, I. **Uma Casinha lá no Alto**: uma história do Convento da Penha. Vitória: Muqueca Editorial, 2013.

FILHO, I. **Vamos ficar em casa!**. Vitória: Muqueca Editorial, 2020.

FRANTZ, M. H. Z. **A literatura nas séries iniciais**. Petrópolis: Vozes, 2011.

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

GIROTTTO, C. G. G. S.; SOUZA, R. J. Estratégias de leitura: Para ensinar alunos a compreender o que leem. In: MENIN, A. M. C. S.; GIROTTTO, C. G. G. S.; ARENA, D. B.; SOUZA, R. J. (Org.). **Ler e compreender**: Estratégia de Leitura. Campinas – SP: Mercado de Letras, 2010. p. 45-114.

GIROTTTO, C. G. Literatura na infância: a criança, o livro e capacidade de ler. **Nuances: Estudos sobre Educação**, v. 26, n. 3, p. 34-52, 2015.

KAUARK, F. S.; MANHÃES, F. C.; MEDEIROS, C. H. **Metodologia da pesquisa**: guia prático. Itabuna: Via Litterarum, 2010.

OLIVEIRA, I. E. P. **A indústria criativa da Literatura infantil**: Histórias de autores e livros. Vitória: Diálogo Comunicação e Marketing, 2018. 200 p.

QUIRINO, C. A. O.; FERNANDES, G. F. G. Estratégias de leitura e suas contribuições para a formação do leitor nos anos iniciais. **Rev. Cienc. Educ.**, ano XXII, n. 46, p. 183-202, 2020.

RIBEIRO, M. C. M. A.; CAVALCANTE, V. M. P.; NUNES, C. T. P. Práticas de ensino de leitura numa perspectiva metacognitiva: efeitos sobre o comportamento do leitor. **Educação em Perspectiva**, v. 11, p. 1-18, 2020.

SANTOS, M. **Os desafios dos escritores que produzem Literatura no Espírito Santo**. 2021. 81 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura em Letras-Português) Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Ensino a distância na educação básica frente à pandemia da Covid-19**. 2020. Disponível em: [https://www.todospelaeducacao.org.br/\\_uploads/\\_posts/425.pdf?1730332266=](https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/425.pdf?1730332266=). Acesso em 20 set. 2020.

UNESCO. **A Comissão Futuros da Educação da Unesco apela ao planejamento antecipado contra o aumento das desigualdades após a COVID-19**. Paris: Unesco, 16 abr. 2020. Disponível em: <https://pt.unesco.org/news/comissao-futuros-da-educacao-da-unesco-apela-ao-planejamento-antecipado-o-aumento-das>. Acesso em: 24 out. 2020.

# A ARTE E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL: UM ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA DO MUNICÍPIO DE PRESIDENTE KENNEDY/ES

*Lyvian Teixeira Borges*  
*Luciana Teles Moura*

---

## 1. INTRODUÇÃO

A pesquisa traz à tona uma abordagem acerca do uso das artes visuais como atividade pedagógica que auxilia no processo de ensino-aprendizagem de alunos da educação infantil, como uma prática educacional que corrobora para o desenvolvimento da criança.

A Constituição Federal de 1988 trouxe uma nova responsabilidade para as escolas, incluindo a educação como um direito de todos e dever do Estado, bem como da família, em promover e incentivar o ensino-aprendizagem do indivíduo, preparando-o para o exercício da cidadania, além de qualificar para o trabalho (BRASIL, 1998). A Constituição Federal também estabeleceu princípios para o ensino a ser ministrado, dentre eles a “[...] liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber” (BRASIL, 1988, p.1).

Para as instituições de educação infantil, trouxe a responsabilidade pelo desenvolvimento da aprendizagem de crianças, mediante as brincadeiras desenvolvidas em sala de aula, e através das atividades pedagógicas que constituem o processo de ensino-aprendizagem. As instituições de educação infantil assumem o dever de educar e cuidar das crianças, deixando de exercer sua função assistencialista, reflexo da perspectiva histórica da educação infantil antes da Constituição Federal de 1988, e passando a exercer caráter educacional, incluindo a educação infantil como a primeira etapa da Educação Básica, caracterizando-a como o início do processo educacional.

Assim, a educação infantil traz consigo o objetivo de ampliar o universo de experiências da criança, conferindo conhecimento e habilidades, além de consolidar novas aprendizagens, pois a criança ao ser inserida na educação infantil passa a conviver em sociedade sem a presença dos pais, o que conseqüentemente impõe sobre ela uma necessidade de aprender a viver naquele meio, se socializando, buscando autonomia e desenvolvendo a comunicação.

Convém ressaltar que as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI), promulgada pela Resolução CNE/CEB nº 5/2009 trazem a definição da criança como um “[...] sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra [...]” (BRASIL, 2009, p. 1) questionando tudo que lhe é caracterizado como novo, produzindo cultura.

Desde modo, a criança tem na educação infantil o início da construção da sua identidade pessoal e coletiva, do seu conhecimento, do desenvolvimento de habilidades, da linguagem, da construção de um mundo em que ela fantasia, cria e reinventa, usando sua imaginação. Além de exercer suas capacidades como ser social, que envolve a afetividade, as emoções, os aspectos cognitivos e a socialização com a natureza e a sociedade.

Eixos estruturantes para desenvolvimento integral da criança A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apresenta os eixos a serem seguidos para uma melhor aprendizagem do desenvolvimento infantil. Estes eixos foram criados com o intuito de proporcionar as condições necessárias para aprendizagens que serão colocadas em prática de acordo com a faixa etária de cada criança, respeitando suas limitações (BRASIL, 2018).

A BNCC traz em seu conteúdo, a necessidade de levar em consideração a idade das crianças quanto às atividades desenvolvidas em sala. A educação infantil é norteadada de acordo com seis eixos estruturantes que determinam de que forma se dá o conhecimento na educação infantil, sendo

estes eixos “Conviver; Brincar; Participar; Explorar; Expressar; Conhecer-se” (BRASIL, 2018, p.23), aplicados em sala como auxiliares no desenvolvimento da criança.

As atividades a serem desenvolvidas seguindo as diretrizes estabelecidas pela BNCC em sala servem de norteio para a educação infantil. Na educação infantil, este documento normativo ressalta a importância de proporcionar situações em que todas as crianças possam se sentir parte do ambiente em que estão inseridas e aprendam a lidar com situações e conflitos que estão presentes na sociedade. O documento orienta que a criança deve vivenciar através da educação infantil situações que lhe permitam conhecer a sua capacidade de compreensão interna, superando assim suas próprias expectativas. A forma com que essas relações se darão, permite que a criança se torne uma pessoa crítica e reflexiva, sabendo lidar com as mais diversas situações, podendo construir a sua identidade (BRASIL, 2018). Para Montandon (2001, p. 51):

A infância é uma construção social; A infância é variável, não pode ser separada de outras variáveis (classe social, o sexo ou o pertencimento étnico); As relações sociais das crianças e suas culturas devem ser estudadas em si; As crianças são e devem ser estudadas como atores na construção de sua vida social e da vida daqueles que as rodeiam; Os métodos etnográficos são particularmente úteis para o estudo da infância; A infância é um fenômeno no qual se encontra a “dupla hermenêutica”, ou seja, proclamar um novo paradigma no estudo sociológico da infância é se engajar num processo de ‘reconstrução’ da criança e da sociedade (MONTANDON, 2001, p. 51)

A convivência escolar, seja entre duas ou mais pessoas, amplia os conhecimentos adquiridos pela criança. De acordo com a BNCC “[...] conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas” (BRASIL, 2018, p. 38).

Assim como o conviver, o brincar também traz grandes contribuições para o desenvolvimento infantil, pois proporciona que a criança veja o mundo de diferentes formas e ao mesmo tempo mostra como este vê a sociedade e se relaciona com outras crianças.

O brincar pode ser desenvolvido de diferentes formas, o importante é a valorização da aprendizagem da criança, o brincar desperta a criatividade, a imaginação, expressa sentimentos de raiva, amor. Auxilia no desenvolvimento psicológico, cognitivo e sensorial, tornando-se de grande estima para a aprendizagem dentro da educação infantil, sendo indissociável da aprendizagem (BRASIL, 2018).

Segundo Piaget (apud KISHIMOTO, 2000) ao brincar a criança vê o mundo de outra forma, podendo agir de acordo com o que ela pensa e sente sem ter que seguir as normas sociais impostas pela sociedade se desvinculando da realidade, utilizando de sua imaginação para criar um mundo somente seu, atribuindo os objetos escolhidos por ela funções distintas ou iguais a que ele tem em sua essência.

Conforme Vygotsky (1998, p. 126), “é no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, ao invés de uma esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas, e não por meio dos incentivos fornecidos pelos objetos externos”.

Ainda, segundo Vygotsky (1998, p. 137) “a essência do brinquedo é a criação de uma nova relação entre o campo do significado e o campo da percepção visual, ou seja, entre situações no pensamento e situações reais”.

A forma com que se dão as relações dentro do ambiente escolar interfere no processo de aprendizagem a criança, desta forma a união entre a comunidade escolar e a família ajuda no desenvolvimento da aprendizagem da criança, os profissionais da educação devem participar ativamente das escolhas das atividades e brincadeiras propostas, buscando entender as necessidades das crianças, uma vez que a forma com que as atividades são desenvolvidas interfere na forma como os alunos lidaram com o objeto em questão, razão pela qual requer um cuidado redobrado quanto à escolha das brincadeiras e do ambiente gerador de aprendizagem (BRASIL, 2018).

## 2. ARTES VISUAIS

A arte visual é considerada uma forma de linguagem, que possui diversos significados e benefícios para o desenvolvimento da criança.

Segundo Melo, Pazatto e Veloso (2017, p. 2) o ensino da arte “[...] faz com que a criança se expresse exercendo a percepção, a criatividade e a imaginação”, tornando-se elementos propulsores para a construção da identidade pessoal da criança.

Segundo Barbosa (1989) a história da arte não busca o caráter linear, mas têm o condão de contextualizar a obra de arte, explorando suas circunstâncias. Em outras palavras, a arte não se preocupa com a evolução do fazer artísticos, mas preocupasse com a expressão e criatividade expressa através da arte.

Apesar de ser um produto da fantasia e da imaginação, a arte não está separada da economia, política e dos padrões sociais que operam na sociedade. Ideias, emoções, linguagens diferentes de tempos em tempos e de lugar para lugar e não existe visão desinfluciada e isolada. Construimos a História a partir de cada obra de arte examinada pelas crianças, estabelecendo conexões e relações entre outras obras de arte e outras manifestações culturais (BARBOSA, 1989, p. 178).

Na abordagem de Barbosa (1989) a autora evidência a adequação da arte em ambos os tempos, em que pode mudar o lugar, as formas de linguagens, as ideias, mas o contexto da arte permanece firme, se adequando ao período como forma de expressão, de criatividade e de linguagem.

De acordo com Pires (2009) esse fator preponderante da arte destaca a grande progressão em todos os elementos da sociedade que compõe o fazer artístico, seja as pinturas, ou seja a arte do teatro e da música. A arte traz a percepção de que é possível criar e compreender o mundo de forma diferente, de expor os sentimentos, as vontades, os pensamentos.

A arte permite a explanação de um mundo com várias interpretações, “[...] possibilitando ao aprendiz descoberta de expressão e de experimentação, per-

cebendo que cada imagem pode ser criada com ponto, linha, plano (superfície/ espaço) cor e luminosidade” (PINTO, 2017, p. 59).

Trazendo para o contexto educacional, a arte é uma prática pedagógica que proporciona ao aluno um aprendizado diferenciado, estimulando a participação e desenvolvimento da criança nas atividades pedagógicas. A arte inclusive está presente no dia a dia da criança, seja através da espontaneidade das brincadeiras, seja através de sua imaginação e na forma de expressão por meio dos desenhos.

A criança ao desenhar desenvolve o modo de expressar-se e opera de forma afetiva com o mundo, opinando, criticando, sugerindo, através da utilização das cores, formas, tamanhos, símbolos, entre outros. Ao desenhar, pintar ou realizar outras atividades artísticas a criança expressa sensações e emoções, potencializando assim suas capacidades intelectuais (MELO PAZATTO, VELOSO, 2017, p. 3).

O ensino da arte constitui uma forma de aprendizagem da criança sendo estabelecido pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RC-NEI) como um dos eixos que proporciona a construção das diferentes linguagens pelas crianças, compreendendo inclusive como objeto de conhecimento.

Importa destacar que o RCNEI é um documento fruto de debate nacional entre profissionais da área da educação, que objetiva em apontar as metas de qualidade que viabilizem o desenvolvimento integral da criança e a formação da sua identidade.

Ele compreende a uma orientação de cunho educacional com conteúdos didáticos que auxiliam os “[...] profissionais que atuam diretamente com crianças de zero a seis anos, respeitando seus estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira” (BRASIL, 1998, p. 7).

Deste modo, o RCNEI inclui o ensino das artes como atividades pedagógicas que permite a expressão, a comunicação e a atribuição de sentidos a sensações, aos sentimentos, a criatividade, dentre outros, através dos desenhos, da cor, da pintura, dos brinquedos, por exemplo.

Segundo o RCNEI as artes visuais permitem que as crianças se expressem, comunique e compreendem as sensações, os sentimentos e pensamentos, estimulando o desenvolvimento dos “[...] aspectos sensíveis, intuitivos, estéticos e cognitivos, assim como a promoção de interação e comunicação social [...]” (BRASIL, 1998, p. 84) fruto do caráter significativo proposto pelas artes visuais.

### **3. CONTRIBUIÇÕES DA ARTE PARA DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO INFANTIL**

Segundo Barros e Gasparini (2007) o estudo da arte faz com que os educandos se expressem das mais variadas formas, mostrando através dela a forma como as pessoas veem o mundo, podendo ser vista de várias formas.

A arte está presente na sociedade a muito tempo de forma a construir fatos históricos que nos permite ter uma noção das nossas origens. Ferraz e Fusari (2010) ressalta a importância do ensino das artes quando diz que através de seu ensino as crianças conseguiriam resgatar suas raízes, saber o passado da sociedade em que estão inseridos.

Através do ensino das artes, as crianças compreenderam quais os valores a sociedade agrega ao longo do tempo.

O Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (BRASIL, 1998) afirma a contribuição da arte para a educação, pois engloba todos os aspectos positivos à educação da criança, sendo eles os aspectos cognitivos, estéticos, emocional, o que deixa explícita a necessidade do ensino de artes em todo o ensino, entretanto, na educação infantil ela é percebida com mais facilidade devido ser a fase de desenvolvimento em que a criança mais utiliza a imaginação a seu favor.

Ora a arte se constitui num estímulo permanente para que nossa imaginação flutue e crie mundos possíveis, novas possibilidades de ser e sentir-se. Pela arte a imaginação é convidada a atuar, rompendo o estreito espaço que o cotidiano lhe reserva. A imaginação é algo proibido em nossa civilização racionalista, que pretendeu bani-la do pró-

prio campo das ciências, por ver nela uma fonte de erros no processo de conhecimento da “realidade”. Devemos nos adaptar às “coisas como são”, à “realidade” da vida, sem perdermos o nosso tempo com sonhos e visões utópicas (DUARTE JÚNIOR, 2012, p.67-68).

Segundo Ferreira (2008) para que o ensino da arte seja feito da maneira correta é preciso que ela tenha como princípios, a valorização tanto da arte expressa pela criança, quanto da criança em si, a liberdade de expressão onde está possa se sentir livre ao expor seus pensamentos e suas emoções. O ensino da arte na educação infantil contribui imensamente com o desenvolvimento da criança, mas também requer um ambiente que valorize às diferenças e a expressão cultural.

Outro ponto essencial para que a arte se desenvolva a favor da sociedade é a visão do professor com relação às criações artísticas das crianças, devendo este valorizar a criatividade das crianças e elogiar-los sempre que possível.

[...] durante as criações ou fazendo atividades de seu dia a dia, as crianças vão aprendendo a perceber os atributos constitutivos dos objetos ou fenômenos à sua volta. Aprendem a nomear esses objetos, sua utilidade seus aspectos formais (tais como linha, volume, cor, tamanho, textura, entre outros) ou qualidades, funções, entre outros... Para que isso ocorra é necessário a colaboração do outro – pais, professoras, entre outros - sozinha ela nem sempre consegue atingir as diferenciações, muitas vezes sua atenção é dirigida às características não - essenciais e sim às mais destacadas dos objetos ou imagens, como por exemplo, as mais brilhantes, mais coloridas, mais estranhas [...] (FERRAZ, FUSARI, 1993, p. 49).

Segundo Vygotsky (2001) é através da arte que a criança se apropria de suas origens, de suas culturas, a arte se destaca na sociedade e merece um lugar diferenciado na educação, a interação com arte é tão benéfica, que segundo o autor não tem nada comparado à arte devido a sua abrangência e a forma com que ela interfere no desenvolvimento da criança.

O ensino da arte vem se destacando cada vez mais dentro da educação infantil, pois está possibilita conhecimentos teóricos e práticos que podem ser desenvolvidos pela criança apesar de muitas escolas ainda considerarem o ensino das artes como algo desassociado da aprendizagem as contribuições dessas no âmbito da educação infantil estão cada vez mais visíveis (BRASIL, 1998).

Duarte Júnior (2012) aborda sobre as terminologias referentes a arte, segundo o autor está pode se modificar, no entanto, antes de ser vista de qualquer outra forma deve ser vista como uma forma de contribuição para uma educação, às crianças que tem a oportunidade de ter contato com o ensino das artes dentro do contexto escolar se desenvolvem bem mais, pois podem se expressar e aprender sobre si próprio.

O ensino da arte proporciona experiências únicas e se unidas à mediação correta e as interações sociais ela pode se tornar uma grande aliada no desenvolvimento infantil. Não importa a forma com que são construídas, ou as atividades artísticas da criança, e a consideração relativa a elas, o importante é observa-la, pois esta deve ter algo a mostrar sobre o aluno em questão (DUARTE JÚNIOR, 2012).

O aluno deve ser valorizado quanto as suas construções artísticas, sejam elas desenhos, pinturas, teatrais; devem ter a devida atenção ao falar com o aluno sobre o que foram desenvolvidos por ele, pois o aluno precisa se sentir motivado a criar, a se expressar e ser valorizado. Na educação infantil estas relações se dão de maneira mais frequentes, pois a criança está se descobrindo e descobrindo o ambiente em que está inserida (SAMPAIO, 1994).

#### **4. RESULTADO DAS ANÁLISES DOS DADOS**

Esta pesquisa foi dividida em duas etapas, compreendendo a duas técnicas de coleta de dados. Inicialmente, foi realizada uma intervenção pedagógica na turma do Pré Escolar I, que atende a alunos entre 4 a 5 anos de idade, sendo aplicada uma atividade que buscou estimular o uso da arte como prática pedagógica de ensino-aprendizagem.

É importante ressaltar que, em razão do atual cenário de emergência em saúde pública da pandemia do COVID-19, bem como a classificação de risco alto no Município de Presidente Kennedy, as aulas presenciais na rede pública municipal foram suspensas, conforme estabelecido pelo Decreto Municipal nº 038, de 05 de abril de 2021 e subsequentes, podendo ser prorrogadas as disposições conforme classificação de risco (PRESIDENTE KENNEDY, 2021).

Nesse sentido, a coleta de dados ocorreu de forma online, utilizando de plataformas de reunião e/ou chamada de vídeo, como Zoom, Microsoft Teams ou Whatsapp, sendo o recurso tecnológico escolhido conforme disponibilidade e acesso dos pais dos alunos, visando a eficiência nas atividades aplicadas.

Desse modo, a primeira etapa do estudo corresponde a intervenção pedagógica, que consiste na leitura de histórias infantis que fazem parte da literatura brasileira. A história foi contada pela pesquisadora e também professora dos alunos pela instituição participante e, ilustrada para as crianças a imagem que reflete cada período da história.

Para que as crianças acompanhassem as histórias e visualizassem as imagens, foi compartilhado na plataforma a história com as devidas ilustrações. Ao final da história foi solicitado que cada criança pegasse uma folha em branco e materiais para colorir, e o objetivo era que a criança ilustrasse no papel algum momento da história que mais lhe chamou a atenção, ou algum personagem, por exemplo. Foram utilizados nesta atividade materiais como pincéis, lápis de cor, giz de cera, tinta guache, bem como cartolinas para realização da atividade, sempre atentando-se ao uso do material permitido à idade das crianças.

Feito isso, em um segundo momento foi solicitado que cada criança fizesse um desenho livre, como uma forma de expressar a criatividade da criança. Essa atividade buscou estimular a imaginação da criança e a forma de expressão, considerando que as crianças irão desenhar o que vierem à sua cabeça. Além disso, é importante realizar atividades com as crianças que fazem expressar seu ponto de vista.

E o professor é fundamental nesse processo, de modo que, ao solicitar um desenho a criança, por exemplo, contribui para a comunicação das descobertas,

que de acordo com o RCNEI (BRASIL, 1998), são ações que favorecem o desenvolvimento da aprendizagem da criança.

Com os desenhos prontos, foi solicitado que, com ajuda dos pais e/ou responsáveis, cada criança mostrasse o seu desenho à turma (pela câmera do celular ou computador) sendo solicitado que ela contasse à turma sobre seu desenho. Também foi realizada perguntas como: O que você mais gostou no seu desenho? O que te motivou a fazer esse desenho? Esse desenho faz você lembrar algum momento da sua vida? Esse desenho te deixa feliz? O que você usou para fazer esse desenho? O que você mais achou difícil de fazer?

Essas observações foram importantes para o processo de análise, pois instigou nas crianças uma observação mais aguçada do seu desenho, e também estimulou a expressão por meio do fazer artístico.

No terceiro momento, foram apresentadas as crianças algumas imagens de quadros famosos, como o quadro da Mona Lisa, uma obra de Leonardo da Vinci, por exemplo, e foi solicitado que cada criança fizesse um desenho semelhante ao do quadro ilustrado.

Para isso, foi utilizado papelão em formato retangular, simulando uma tela de pintura, e materiais, como tintas, pincéis e esponjas para auxiliar na criatividade da criança, e proporcionar a sensação de pintar uma obra de arte semelhante ao quadro proposto para a atividade.

É importante ressaltar que, nos casos da impossibilidade de utilização desses materiais, as crianças utilizaram os materiais que forem mais viáveis, como folha A4, por exemplo. Esta atividade teve a finalidade de analisar a forma de expressão da criança, mediante ao seu desenho, ou seja, a criança detinha de orientações acerca da atividade a fazer, mas somente na execução foi observado se ela desenhou a obra proposta ou fez um desenho livre de sua vontade.

A criatividade também foi explanada nesta atividade, visto que a criança usou sua imaginação e criatividade para realizar o desenho, com os traços e formas únicas de cada um. Deste modo, essa atividade buscou analisar a forma de

expressão da criança, a criatividade e principalmente a identidade da criança, que será expressa através dos desenhos.

Embora as crianças ainda não compreendam com êxito as obras de artes propostas, essa atividade também possui a finalidade de inserir a criança ao meio cultural, apresentando as obras que são destaques na história da arte. Aqui, é importante destacar que, O RCNEI ao dialogar sobre a construção da identidade e da autonomia, insere a diversidade cultural como um importante fator para contribuir na construção da identidade da criança.

Assim, ao colocar as crianças no contexto da cultura artística, estamos contribuindo para a construção do eu, do outro e nós, caracterizado como um dos objetivos de aprendizagem da criança na educação infantil.

Também foi utilizado como instrumento de coleta de dados um questionário com perguntas abertas e fechadas, direcionadas aos professores da instituição de ensino, a fim de verificar sua percepção quanto ao uso das artes visuais como metodologia de ensino e a importância deste eixo como forma de linguagem.

A aplicação do questionário aos professores consiste em expandir a observação desta pesquisa, alcançando também a percepção dos professores sobre o ensino de artes nas pré-escolas. Atendendo aos dispostos no Decreto Municipal nº 38/2021, a aplicação do questionário aos professores também ocorreu de forma online, sendo encaminhado um questionário para preenchimento online, através da plataforma Google Forms, que permitiu a elaboração e envio do questionário, bem como a coleta de respostas para análise de dados. O link gerado foi encaminhado aos professores via WhatsApp e E-mail.

## **5. INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA**

A intervenção pedagógica realizada com os alunos de 4 a 5 anos da EMEIEF Vilmo Ornelas Sarlo, teve por finalidade evidenciar como as atividades de artes visuais auxiliam no desenvolvimento da criança na primeira etapa da educação básica.

Desse modo, antes de adentrar nos resultados dessa atividade, convém esclarecer que inicialmente estava previsto a participação de 15 alunos, no entanto, apenas 14 alunos se dispuseram a contribuir para o desenvolvimento desse estudo.

Além disso, visando a preservação da identidade dos participantes, estes serão identificados por Criança 1 e Professor 1, por exemplo. Antes de iniciar a intervenção pedagógica, foi explicado às crianças o objetivo da atividade, que embora sejam de tenra idade, é importante apresentar para elas o que se pretende com a atividade, bem como incentivá-las, mostrando que a participação delas é essencial tanto para o estudo, quanto para o seu desenvolvimento.

Assim, selecionou-se para este artigo a primeira atividade que foi destinada à leitura de histórias infantis que fazem parte da literatura brasileira, e do cotidiano infantil. Foram selecionadas para leitura duas histórias, são elas: Os Três Porquinhos e Cachinhos Dourados. Para essa atividade foi pedido que as crianças ilustrassem a imagem que mais lhe chamasse atenção na história, enfatizando um momento específico da história.

O RCNEI enfatiza que o desenvolvimento das habilidades e competências relativas à criatividade e expressão da criança devem estar apoiadas em uma prática reflexiva da criança ao aprender, de modo que através dessa prática a criança articula a ação, a percepção, sua sensibilidade, o intelecto e sua imaginação.

Concomitantemente, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) vai ressaltar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento da criança na educação infantil, sendo o explorar e o expressar competências que necessitam ser estimuladas na criança, pois através disso a criança desenvolve suas habilidades motoras, cognitivas, afetivas, social, bem como compreende a existência de outras formas de linguagem.

Diante dos desenhos e das observações realizadas pelas crianças, é possível verificar que a maioria participou ativamente da atividade, executando com êxito a tarefa, com exceção de quatro crianças que apresentaram seus desenhos, mas não foi possível compreender o momento da história que se remetia, bem como não quiseram falar.

Quadro 1 - Resultados da Primeira Atividade - Leitura de História Infantil

Identificação	Leitura escolhida	Momento da história
Criança 1	Os Três Porquinhos	Não falou.
Criança 2	Os Três Porquinhos	Não falou.
Criança 3	Os Três Porquinhos	O lobo derrubando a casa do Porquinho que representava a casa de Madeira.
Criança 4	Cachinhos Dourados	Cachinhos Dourados comendo mingau do bebe.
Criança 5	Cachinhos Dourados	Cachinhos Dourados e os Três Ursos
Criança 6	Os Três Porquinhos	Desenhou o Lobo.
Criança 7	Os Três Porquinhos	Desenhou os Três Porquinhos juntos na casa.
Criança 8	Os Três Porquinhos	Desenhou os Três Porquinhos e uma casa.
Criança 9	Os Três Porquinhos	Não falou.
Criança 10	Cachinhos Dourados	Desenhou Cachinhos Dourados saindo correndo.
Criança 11	Os Três Porquinhos	Desenhou os Três Porquinhos, uma casa e o Lobo.
Criança 12	Os Três Porquinhos	Não falou.
Criança 13	Os Três Porquinhos	Desenhou a paisagem, com uma casa e o Lobo tentando derrubar a casa.
Criança 14	Cachinhos Dourados	Desenhou Cachinhos Dourados dormindo.

Fonte: Elaborada pela autora (2021).

No entanto, quanto aos demais participantes é perceptível que cada um representou de forma única o seu desenho, representando momentos diferentes da história, o que denota a criatividade da criança ao transformar uma história, com vários momentos diferentes, em um desenho que mais lhe chamou atenção. Por exemplo, a Criança 10 ao desenhar Cachinhos Dourados correndo (Figura 2), não apenas replicou uma imagem comum, mas expressou nela um momento de angústia e medo da personagem, que ao ser acordada pela Família Urso pensou unicamente em fugir daquela situação.

Figura 2 - Criança desenhando Cachinhos Dourados correndo



Fonte: Acervo próprio (2021).

Outrora, a Criança 14 ao desenhar Cachinhos Dourados dormindo (Figura 3) quis compartilhar um momento de calma e tranquilidade da personagem, que após estar perdida na floresta, pôde encontrar uma casa, se alimentar e descansar.

Figura 3 - Criança desenhando Cachinhos Dourados dormindo



*Fonte: Acervo próprio (2021).*

Desse modo, observa-se que as crianças estimularam não apenas a sua criatividade, mas também a expressão. De acordo com o RCNEI, as Artes Visuais são consideradas um tipo de linguagem que tem estrutura e características próprias, e que permite “[...] o desenvolvimento da imaginação criadora, da expressão, da sensibilidade e das capacidades estéticas das crianças [...]” (BRASIL, 1998, p. 89).

Durante a realização da atividade, fui acompanhando a criação dos desenhos e indagando a criança sobre o desenho que estava sendo feito, momento em que pôde-se denotar a alegria da criança ao desenhar, esbanjando contentamento e sentimentos sobre o que estava sendo desenhado. Para a criança era mais que um simples desenho, era uma forma de linguagem e expressão do que estava sentindo.

Em muitas situações a criança não consegue expressar oralmente o que está sentindo, mas através do desenho transfere sua sensibilidade. A arte promove a criança uma sensação de liberdade de expressão, de construção de pensamento, de emoção, de uma percepção e até mesmo do imaginário (SÃO PAULO, 2006).

Sobre esse aspecto Barbosa (2019, p. 178), defende que a “[...] concepção de história da arte não é linear, mas pretende contextualizar a obra de arte no tempo

e explorar circunstâncias”. Ou seja, a arte não se preocupa em mostrar a evolução do fazer artístico, mas pretende “[...] mostrar que a arte não está isolada de nosso cotidiano, de nossa história pessoal” (BARBOSA, 2019, p. 178).

Diante das observações relatadas no decorrer das atividades é possível afirmar que o fazer artístico, principalmente expresso pelas artes visuais, contribuem positivamente para o desenvolvimento do aspecto criativo da criança, de modo que a arte impulsiona na criança uma linguagem expressiva, criativa e poética, que transfere estados perceptivos a imaginação, a memorização, a observação, todos oriundos pela aquisição do repertório visual, adquiridos através dos desenhos, das imagens, das gravuras, dos rabiscos, em suma, de toda forma de comunicação registrada por imagens.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa trouxe uma indagação acerca do ensino-aprendizagem através de atividades artísticas, buscando compreender suas contribuições para o desenvolvimento da criatividade da criança, ao trabalhar com práticas pedagógicas que utilizem das artes visuais como metodologia de ensino.

Além disso, também buscou nesse estudo apresentar a importância do ensino através das artes e como que as práticas artísticas estão sendo trabalhadas para promoção do desenvolvimento da criatividade na EMEIEF Vilmo Ornelas Sarlo. Ao longo da pesquisa foi possível compreender a importância das atividades lúdicas para o desenvolvimento da criança, no qual o brincar assume uma função que vai além das brincadeiras, alcançando também os momentos de aprendizado através das artes visuais.

A ludicidade na Educação Infantil, explícita pelas artes visuais exercita as potencialidade da criança, auxilia na aquisição e no desenvolvimento das competências do aprendizado, promove o desenvolvimento das habilidades cognitivas, cultiva a sensibilidade da criança, promove a interação com outras crianças e com os adultos, em suma, abrange os diretos de aprendizagem e desenvolvimento trazidos pela Base Nacional Comum Curricular, como a convivência, o brincar, o participar, o explorar e o expressar.

A inclusão das atividades artísticas na Educação Infantil também abrange o desenvolvimento das competências relacionadas aos “traços, sons, cores e formas”, no qual, as diretrizes educacionais enfatizam as artes visuais como uma forma de linguagem expressiva da criança, uma vez que cria suas próprias produções artísticas e até mesmo culturais, além de promover experiências que contribuem para a construção do senso estético e crítico.

Como foi percebido ao longo da literatura, as artes visuais na Educação Infantil tem o objetivo de estimular a apreciação artística da criança e, principalmente, suas habilidades para criação, favorecendo “[...] o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da expressão pessoal das crianças, permitindo que se apropriem e reconfigurem, permanentemente, a cultura e potencializem suas singularidades [...]” (BRASIL, 1998, p. 41), ampliando, assim, os repertórios e vivências artísticas da criança.

Dado as diretrizes educacionais que incluem o lúdico na Educação Infantil, nessa pesquisa buscou-se verificar a percepção dos professores da EMEIEF Vilmo Ornelas Sarlo, localizada no Município de Presidente Kennedy/ES, acerca do uso das artes visuais como proposta pedagógica que potencializa o desenvolvimento da criatividade da criança de 4 a 5 anos de idade. Assim, mediante aplicação de um questionário à 03 professores da instituição de ensino coparticipante, foi possível constatar que todos têm a percepção e consciência da importância da aplicação de atividades que envolve o uso de artes visuais para o ensino na educação infantil, não apenas como promoção para o ensino-aprendizado, mas como metodologia que promove o desenvolvimento da criatividade da criança, do senso crítico e estético, e conseqüentemente da expressão e identidade da criança.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-Educação no Brasil**: realidade hoje e expectativas futuras. Tradução: Sofia Fan. Estudos Avançados, v. 3, n. 7, São Paulo Sept./Dec. 1989. Disponível em < <https://www.scielo.br/pdf/ea/v3n7/v3n7a10.pdf> > Acesso em: 05 dez. 2020.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Resolução CNE/CEB/5/2009 - **Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. MEC: Brasília - DF, 2009. BRASIL.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Ministério da Educação. 2018. Disponível em Acesso em: 04 out. 2020.

BRASIL. **Ministério da Educação e do Desporto. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em< <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>> Acesso em: 06 out. 2020

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **Por que arte-educação?** 22ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2012. 87p. (Coleção Ágere).

FERRAZ, Maria Heloisa Corrêa de Toledo; FUSARI, Maria F. de Resende. **Arte na educação escolar**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

KISHIMOTO, Tizuko M. (Org.): **Jogo, brinquedo, brincadeira, e a educação**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MELO, Suelem de Oliveira; PAZATTO, Jaaziel de Lara; VESOLO, Nanci Félix. **Fazendo arte na educação infantil**. XXV Seminário Internacional de Educação. Universidade Luterana do Brasil, Cachoeira do Sul, 2017. Disponível em< <https://www.ulbracds.com.br/index.php/sieduca/article/view/1139/0>> Acesso em: 07 out. 2020.

MONTANDON, Cléopâtre. **Sociologia da infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa**. Tradução: Neide Luzia de Rezende. Cadernos de Pesquisa, n. 112, p.60, março/2001. Disponível em< <https://www.scielo.br/pdf/cp/n112/16100.pdf>> Acesso em: 12 dez. 2020.

PINTO, Janille da Costa. **A arte e seus momentos da educação infantil da rede municipal de Ilhéus/Bahia**. Revista Espaço Acadêmico, n. 190, 2017. Disponível em Acesso em: 07 out. 2020.

PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro: Livraria José Olympo Editora/Unesco, 1973.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia.** Rio de Janeiro: Forense, 1991.

PIRES, E. **Proposta Curricular da Educação Infantil.** Campinas: Prefeitura Municipal de Campinas, 2009.

PRESIDENTE KENNEDY. Decreto 038/2020. **Dispõe sobre medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública decorrente do novo coronavírus (COVID-19) no âmbito do município de Presidente Kennedy, e dá outras providências.** 2020. Disponível em < <https://www.presidentekennedy.es.gov.br/uploads/documento/20200429085248-decreto-038-2020.pdf> > Acesso em: 05 mai. 2020.

SAMPAIO, R. M. W. F. Freinet: **Evolução Histórica Atualidades.** 2 ed. São Paulo: Scipione, 1994.

SOUZA, Daiane Lanes de. Et. al. **Educação Infantil No Brasil:** Do Assistencialismo a Conquista Do Direito. Fórum Internacional de Pedagogia. Rio Grande do Sul, 2014. Disponível em Acesso em: 03 out. 2020.

SOUZA, Edilene Modesto de. **Quer Brincar?** Folha de São Paulo Equilíbrio. Infância. 2007.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. Ed. São Paulo: Martins Pontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia Pedagógica.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

# PRÁTICA DOCENTE COM A LITERATURA INFANTIL NA PRÉ-ESCOLA

*Maria Aparecida de Oliveira Lage*  
*Mariluz Sartori Deorce*

---

## 1. INTRODUÇÃO

A leitura é considerada uma prática essencial no processo de ensino aprendizagem porque é propício ao desenvolvimento de habilidades cognitivas e ao mesmo tempo, desperta o interesse dos alunos em tais exercícios, como entretenimento e amplia as possibilidades de conhecimento. As discussões acerca das possibilidades de formação de leitores dos alunos da pré-escola através das práticas docentes em sala de aula, vislumbra o que essa pesquisa pretende abarcar, uma vez que o autor Freire (1996) afirma que é bom que o educador esteja aberto às indagações e curiosidade dos alunos, juntos na construção do conhecimento, porquanto, “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção [...]” (FREIRE, 1996, p. 25).

Segundo Lajolo (1993, p. 7): “quanto mais abrangente a concepção de mundo e de vida, mas intensamente se lê, numa espiral quase sem fim, que pode e deve começar na escola, mas não pode (nem costuma) encerrar-se nela”.

O incentivo ou estímulo é a peça-chave para formar leitores não somente para aprender conteúdos sistematizados e sim para despertar o prazer de ler por deleite, como afirma Coelho... “É ao livro, à palavra escrita, que atribuímos a maior responsabilidade na formação da consciência de mundo das crianças e dos jovens” (COELHO, 2003).

A leitura é também um fator imprescindível no aperfeiçoamento do conhecimento e formam um embasamento para o bom desempenho das atividades escolares de forma integral (SOUZA, 2014, p. 11).

Segundo Freire, autonomia se estabelece no conhecimento de diversas decisões adotadas, deste modo, o professor precisa desafiar as crianças no sentido de escolher quais atividades fazer, em que momento, oportunizando de tal modo seus direitos e deveres como pessoa, o amadurecimento é diário e a autonomia é um processo, não tem data marcada, por isso o educador, como mediador, deve estar centrado em “experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade.” (FREIRE, 1996, p. 55).

Dessa forma, portanto, é na fase da educação infantil que o professor deve exercer um papel indispensável na formação das crianças, usando criatividade e estimulando o hábito da leitura a partir de histórias infantis no dia a dia escolar e também no cotidiano familiar da criança.

Os trabalhos que envolvem a contribuição do uso da leitura de histórias na prática pedagógica infantil e seu reflexo no processo de formação e aprendizagem, então usando histórias infantis, por meio da leitura, estimulando a imaginação, a criatividade, à diversão social, enfim uma atividade que promova além de estimulação, também pode estabelecer uma relação interativa entre alunos e professores em busca de conhecimento.

Fizemos a opção por focalizarmos no encanto da leitura por considerarmos relevante as práticas prazerosas, exatamente por concordarmos com o autor Pereira quando nos fala que “enquanto a criança se diverte com a leitura, a história elucida sobre si mesma, beneficiando o desenvolvimento de sua personalidade e aprendizado, e proporcionando significados em tantos níveis diferentes e enriquecendo a existência da criança de tantos modos” (PEREIRA, 2014, p. 1).

Assim, na fase da educação infantil, os professores precisam desempenhar um papel indispensável na educação das crianças, usar e inspirar as crianças a formar hábitos de leitura, como ler histórias para as crianças no cotidiano da escola. Desenvolver métodos para estimular o prazer da leitura de uma forma que seja útil no processo de aprendizado.

Considerando a primeira experiência relacionada à leitura, influenciando as experiências futuras de todos os alunos relacionadas ao objetivo de aprendizagem, o foco da pesquisa está na educação infantil, a importância da leitura de histórias infantis. Sabemos a importância de usar histórias infantis na prática de ensino e sua contribuição para o processo de ensino-aprendizagem.

Na educação infantil os educadores devem ser incentivadores do hábito da leitura. Para isso, contar ou ler histórias para crianças desde pequenas será de grande valor para despertar nelas o desejo pela leitura e assim contribuir para o seu desenvolvimento e, portanto pensar em uma melhor aprendizagem.

## **2. O ENSINO DE LEITURA COM ESTRATÉGIAS DE SOLÉ: UMA PROPOSTA PARA PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

A autora Isabel Solé, em seu livro “Estratégias de Leitura” (1998) Estabelece um conjunto de estratégias de leitura que pode nortear a prática docente, O livro traz os seguintes tópicos para reflexão: cap.1 tem como objetivo principal ajudar educadores e profissionais a promover a utilização de estratégias de leitura que permitam interpretar a leitura de forma interpretativa de acordo com o público alvo a autora fala sobre o desafio da leitura.

De acordo com SOLÉ (1998).

Para compreender o texto leitor utiliza seus conhecimento de mundo e os conhecimentos do texto. Controlar a própria leitura e regulá-la implica ter um objetivo para ela, assim como poder gerar hipóteses sobre o conteúdo que se lê. Por isso a leitura pode ser considerada um processo constante de elaboração e verificação de previsões que levam a construção de uma interpretação. (SOLÉ, 1998, p. 112)

Fanny Abramovich (2005) concorda com a autora Solé (1998) que ler é compreender o mundo, ou seja, como se fosse através de espelhos, porque nos

fornece uma visão fragmentada do mundo. Desta forma, somente quando você tem conhecimento, você pode realmente ler através de experiência anterior adquirida no mundo. Leia o mundo antes mesmo de visitar. do acesso ao mundo letrado, frequentemente realizamos este tipo de leitura. Crianças muito pequenas ou pessoas sem domínio da leitura use esta estratégia para ler.

Ainda segundo a autora, Solé (1998), pode trazer uma compreensão aos educadores de como as práticas pedagógicas literárias podem organizar situações de ensino e aprendizagem através de leituras que trazem em si tais objetivos de interpretações. Fanny Abramovich (2005) também argumenta que a criticidade é desenvolvida com as histórias, conforme fragmento a seguir:

Ao ler uma história a criança também desenvolve todo um potencial crítico. A partir daí ela pode pensar, duvidar, se perguntar, questionar... Pode se sentir inquietada, cutucada, querendo saber mais e melhor ou percebendo que se pode mudar de opinião... E isso não sendo feito uma vez ao ano... Mas fazendo parte da rotina escolar, sendo sistematizado, sempre presente – o que não significa trabalhar em cima dum esquema rígido e apenas repetitivo (2005, p. 143)

Assim, a literatura não só é importante para enriquecer o vocabulário, estimular a imaginação, a criatividade, mas é fundamental no processo de construção da criança, no compreender de suas emoções, interpretar suas atitudes, seu temperamento. No livro “Estratégias de Leitura” (1998) cap.2, “Ler, compreender e aprender” Segundo Solé, o educador necessita de outros saberes, É fundamental que o professor ao ler, se proponha a alcançar determinados tanto as estratégias responsáveis pela compreensão, quanto o controle que, de forma inconsciente, vai exercendo sobre ela, à medida que lê. O controle da compreensão é um requisito essencial para ler de forma eficaz.

O que se vê nas escolas, no ensino inicial da leitura, são esforços para iniciar os pequenos nos segredos do código a partir de diversas abordagens. Poucas vezes considera-se que essa etapa tem início antes da escolaridade obrigatória. (SOLÉ, 1998, p. 113).

Cap. 3, “O ensino da leitura” livro “Estratégias de Leitura” (1998). Segundo Solé, o trabalho que se deve realizar com as crianças é mostrá-las que ler é divertido, que escrever é apaixonante, que ela pode fazê-lo. Precisamos instigá-las a fazer parte desse mundo maravilhoso e cheio de significados. Por esta ótica a função do educador é: respeitar a leitura de mundo do aluno ajudando-o a descobrir novos saberes, para isso é fundamental trazer para a sala de aula, como ponto de partida, os conhecimentos que as crianças já possuem e a partir de suas ideias, ampliar suas significações.

A esse respeito, e ainda empregando Solé como exemplo, Zilberman nos norteia, explicando o seguinte:

O mundo maravilhoso cheio de fantasias é o setor privilegiado pela vivência do livro infantil. De um lado, porque aciona o imaginário do leitor; e, de outro, porque é o cenário no qual o herói resolve seus dilemas pessoais ou sociais. Consequentemente não é a saída que coloca o herói perante o mundo, mas sua volta; o primeiro movimento leva o protagonista ao encontro de si mesmo – esta é sua grande aventura, a qual lhe permitirá enfrentar o contexto circundante, confiando em si ou conformado com sua falta de poder. Em razão disso, a imaginação deve ser estimulada através do mediador, pois este impõe um modelo narrativo que se desenvolve à medida que o protagonista abandona o setor familiar e ingressa em horizontes imaginárias. Além disso, o mediador desencadeia o modelo de leitura da obra, pois tão somente pela ativação do universo imaginário da criança dá-se sua aceitação e deciframento. Em virtude de tal fato, mesmo lidando com eventos extraordinários, o conto precisa ter algo a dizer ao leitor, fundado na coerência da história e na validade dos conflitos que apresenta fatores indispensáveis para a sua comunicabilidade (ZILBERMAN, 2004, p. 130).

No entanto, para que a criança esteja em contato com a literatura infantil desde os primeiros anos, é necessário que alguém conte as histórias para elas, pois, quando pequeninas, ainda não desenvolveram a capacidade de ler. Neste ponto, então, chegamos ao mundo da contação de histórias que influenciará diretamente

na formação das crianças e na sua relação por toda a vida com o universo dos livros. No cap. 4 Solé, Traz uma abordagem sobre “O ensino de estratégias de compreensão leitora” Estabelece um conjunto de estratégias na leitura como pratica docente:

Compreender os propósitos implícitos e explícitos da leitura. Que/Por que/Para que tenho que ler? Ativar e aportar à leitura os conhecimentos prévios relevantes para o conteúdo em questão. Que sei sobre o conteúdo do texto? Dirigir a atenção ao fundamental, em detrimento do que pode parecer mais trivial. Avaliar a consistência interna do conteúdo expressado pelo texto e sua compatibilidade com o conhecimento prévio e com o “sentido comum”. Este texto tem sentido? Comprovar continuamente se a compreensão ocorre mediante a revisão e a recapitulação periódica e a auto-interrogação. Qual é a idéia fundamental que extraio daqui. Elaborar e provar inferências de diversos tipos, como interpretações, hipóteses e previsões e conclusões. Qual poderá ser o final deste romance? (SOLE, 1998, P. 98).

Um conjunto de propostas para o ensino de estratégias de compreensão leitora pode ser considerado segundo Fonseca, (2012) nos processos:

Introdução. Explica-se aos alunos os objetivos daquilo que será trabalhado e a forma em que eles serão úteis para a leitura. Exemplo. Exemplifica-se a estratégia a ser trabalhada mediante um texto. Ensino Direto. O professor mostra, explica e escreve a habilidade em questão, dirigindo a atividade. Aplicação dirigida pelo professor. Os alunos devem por em prática a habilidade aprendida sob o controle e supervisão do professor. Prática individual. O aluno deve utilizar independentemente a habilidade com material novo. (2012, p. 43)

Ao ler, adquirimos conhecimentos, o que possibilita a compreensão de diversos assuntos e termos opiniões e críticas sobre eles. Segundo Solé (1998), a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto; nesse processo tenta-se satisfazer os objetivos que guiam sua leitura tornando-a prazerosa.

Nesse sentido Fanny Abramovich afirma:

Ouvir histórias é um momento de gostosura, de prazer, de divertimento dos melhores [...]. É encantamento, maravilhamento, sedução [...]. A história contada é (ou pode ser) ampliadora de referenciais, postura colocada, inquietude provocada, emoção deflagrada, suspense a ser resolvido, torcida desenfreada, saudades sentidas, lembranças ressuscitadas, caminhos novos, apontados, sorriso gargalhado, belezuras desfrutadas e as mil maravilhas mais que a história provoca (ABRAMOVICH, 2005, p. 24)

Desse modo, o leitor constrói o significado com base na materialidade linguística associada ao conhecimento esquemático trazido. Em outras palavras, nem sempre o que o leitor lê é o que autor desejou transmitir. Solé (1998) afirma que todo texto tem seu significado, porém o leitor o constrói com seus conhecimentos prévios e seus objetivos. Durante a leitura, há uma expectativa e para ela se concretizar deve haver sentido no texto lido.

### **3. LITERATURA INFANTIL E PRÁTICA DOCENTE**

A Educação Infantil vem ao encontro da formação da criança desde os primeiros meses de vida, permitindo que a mesma seja estimulada com atividades lúdicas a ir construindo seus conhecimentos que serão complementados e, até mesmo, modificados conforme os avanços no âmbito escolar. O mesmo documento apresenta-nos a Educação Infantil como sendo a

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social (BRASIL, 2010, p. 12)

Esta etapa é fundamental para a formação das crianças. Por isso, é necessário que haja intencionalidade pedagógica em todas as atividades pedagógicas que forem desenvolvidas, pois é um período em que a criança está aprendendo com os seus melhores recursos cognitivos. Pensando no assunto que nesta monografia é abordado, a literatura infantil é um recurso eficiente para ser utilizado nesta etapa para auxiliar as crianças na compreensão do universo que as cerca.

O professor deve buscar metodologias didáticas em suas práticas como educadores de Educação Infantil, importa conhecer a faixa etária dos alunos. É fundamental que saiba o que cada idade contempla e quem são os sujeitos com quem trabalham. Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil,

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

Paulo Freire (1996) faz alusão ao fato de que o relacionamento professor-aluno permite a interação de ideias, elemento importante para a construção do senso crítico, conforme consideram os estudantes:

O senso crítico é construído desde o início da sua infância com a sua leitura de mundo e com a ajuda de um educador. A partir da leitura do texto podemos perceber o quanto a leitura tem importância em nossas vidas, seja ela a leitura de nossas vivências ou a leitura de um texto. (FREIRE, 1996, p. 87).

A leitura é o tema atual, o autor disse de forma provocativa e objetiva: “O conteúdo da leitura não é apenas a decodificação de palavras, é o ensino da leitura consciente a partir da experiência de mundo de cada um”. O mundo da leitura é essencial para compreender a importância dos comportamentos de leitura e escrita e transformá-los em prática consciente (FREIRE, 1996).

Para Coelho, (2003). Compreensivelmente, o escopo de metas e objetivos é amplo e variado, e por meio deles os leitores podem se colocar antes do texto. Pode sonhar acordado, desfrutar de momentos de imaginação e finalmente são inúmeras finalidades da leitura. Desta forma, uma mesma imagem pode trazer diferentes percepções, de acordo com as experiências vividas por cada indivíduo. Conforme Paulo Freire.

[...] a compreensão crítica do ato de ler, é aquela que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 1996, p.11)

Dessa forma Coelho, (2003), entende-se que o leitor constrói o significado do texto. Nessa perspectiva, o texto não é adequado para o leitor, sendo apenas uma tradução ou cópia fiel do sentido que o autor deseja dar, mais uma estrutura que envolve o texto e o conhecimento prévio do leitor.

Nesse contexto, a literatura infantil vai sendo inserida e enriquecendo a construção de conhecimentos dos pequenos e a formação dos mesmos como cidadãos críticos. Nessa perspectiva, as Diretrizes Nacionais para Educação infantil nos auxiliam no processo de reflexão acerca da formação do professor, que necessita conhecer os eixos do currículo e oportunizar vivências escolares que busquem o seguinte:

Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical; Possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos; Incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza; Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura (BRASIL, 2010, p. 25).

Daí a importância de que o professor conte para as crianças não somente histórias de livros. Assim, é função do docente oportunizar, desde a Segundo Fonseca, (2012). Educação Infantil, experiências com a literatura infantil e a prática de contação de histórias de maneira que venha a contribuir para o desenvolvimento da linguagem das crianças e a capacidade de interpretação das várias formas de expressão, por meio de questionamentos e indagações, dando oportunidade para estes expor o que compreenderam, fazendo relação com o cotidiano.

O professor sendo mediador entre o livro e o leitor, além de oportunizar que o livro fique em lugar de fácil acesso para a criança, ao escolher uma história para contar deve levar em conta alguns aspectos relevantes como afirma Coelho 2003:

Podemos perceber que se a criança tiver um contato com a literatura infantil desde os seus primeiros anos de vida, criar, desenvolver o gosto pela leitura, ela deixará de ser tão egocêntrica, de querer tudo para si. Nem toda história, vem no livro pronto para ser contada. É preciso fazer uma seleção e levar em conta, em outros fatores, o ponto de vista literário, o interesse do ouvinte, sua faixa etária, suas condições sócio-econômicas. Se a história não despertar a sensibilidade, a emoção nos ouvintes não será ouvida com sucesso e atenção. (COELHO, 2003, p. 13).

Portanto ao preparar este momento de leitura, o professor deve estar atento à aspectos importantes para que este momento seja significativo e desperte emoções nos ouvintes, para tal este deve levar em conta a faixa etária do público ouvinte para escolher obras que sejam adequadas.

Fonseca, (2012), aborda que o conto e o mito têm o final diferente, pois nos contos o final é caracterizado feliz, os personagens terminam bem, é um final alegre. E nos mitos acontecem finais tristes e muitas vezes difíceis para a criança compreender e amadurecer o que é passado, pois podem ser distantes da realidade vivida pela criança.

#### 4. CONTAÇÃO DE HISTÓRIA E PRÁTICA DE VALORES

No contexto da contação de histórias Fanny Abramovich (2005, p. 24) menciona que "O livro da criança que ainda não lê é a história contada":

Ouvir a história é se divertir, curtir, imaginar... É uma espécie de encanto, espetáculo, encantamento... A história também conta o livro de uma criança que ainda não leu. É (ou pode ser) um amplificador de referência, colocando poemas, causando inquietação, desencadeando emoções, suspense sendo resolvido, alegrias, sentimentos de desejo, memórias ressuscitadas, apontando novos caminhos, sorrisos brilhantes, bela alegria, mais de mil maravilhas, mais que uma boa história provoca... FANNY ABRAMOVICH (2005, p. 24).

Segundo Fanny Abramovich (2005). Uma "Boa hora do conto" bem planejada pode provocar muitas alegrias para as crianças. Desde que a história seja cuidadosamente planejada e selecionada. Porque se o contador de histórias não conhece os requisitos básicos como o assunto, e os personagens, pode fazer com que as crianças fiquem dispersas.

Desse modo, Coelho (2003) diz que a história se perde e as crianças não se interessam. Porém, se o contador entender bem a história, ele conseguirá prender a atenção do começo ao fim.

Para contar uma história deve existir toda uma preparação desde a escolha até a compreensão aprofundada. Cada faixa etária tem uma indicação específica, Coelho (2003, p.14) assenta que "dentre os vários indicadores que nos orientam na seleção da história destaca-se o conhecimento dos interesses predominantes em cada faixa etária".

Segundo Aranha (2006, p.171) "o conceito de valor adquiriu um sentido específico na discussão sobre o que é bom, o que é estimado e também aquilo que deve ser realizado ou que serve para orientar a ação". O momento da história literária é um momento especial, e seu objetivo deve ser estimular o hábito da lei-

tura. Isso porque um bom contador deve se preocupar em passar as informações da história para as crianças (título, autor, ilustrador, editora) para que elas possam buscar a fonte do livro pelo menos pela ilustração da capa. Todos esses são fatores que estimulam o hábito de ler.

As contações de histórias segundo Coelho (2003) tratam questões difíceis de serem entendidas pelas crianças de forma mais didática.

Nesse sentido, a Educação Infantil tem papel fundamental na criação de bases morais bem definidas. Por isso, é importante que as crianças sejam acompanhadas em suas leituras de forma com que elas possam fluir naturalmente.

Para Aranha, (2006), os principais valores que devem ser ensinados às crianças são:

- Amabilidade: tratar o outro com respeito, de forma prestativa e sem distinção étnica e social.
- Respeito: não agredir o próximo verbal ou fisicamente, levando em consideração a dignidade das pessoas, independentemente de crença, nacionalidade, cultura, etnia e classe social.
- Obediência: é necessário orientar a criança o motivo pelo qual ela precisa cumprir as coisas da forma como o adulto solicitou.
- Tolerância: aceitar e admitir a diversidade e a diferença.
- Perseverança: manter constância na realização de uma atividade ou propósito. Isso tem a ver com confiança, estabilidade e amadurecimento em busca daquilo que é preciso ser feito.
- Honestidade: ser íntegro, verdadeiro, franco, confiável e leal perante os mais variados assuntos.
- Responsabilidade: assumir atos e decisões arcando com as consequências destes.
- Partilha: compartilhar as próprias coisas com os demais.
- Igualdade: ensinar que os direitos devem ser iguais para todas as pessoas. (ARANHA, 2006, p. 43)

Dessa forma acredita-se que a literatura é um subsídio para a formação de valores, dentro e fora das salas de aula.

Vigotski, (2010). Afirma que a literatura infantil é uma forma de orientar as crianças a desenvolver sua imaginação, emoções e sentimentos de uma forma agradável e significativa. Para as crianças que ainda não sabem ler, o professor é o elo com o mundo da fantasia e pode ser usado como uma estratégia para estimular as atividades de leitura e interpretação, pois a literatura infantil contribui para todos os aspectos da formação do aluno, como emoção, compreensão e cognitivo.

A literatura infantil inspira uma variedade de emoções: seu estilo único pode mostrar às crianças uma nova forma de comunicação sem regras fixas, combinando assim fala, imaginação e sentidos. A criança ainda não domina os códigos da linguagem falada e escrita, por isso é o mundo imaginário, os personagens e todos os encantos que chamam sua atenção em uma roda de leitura (VIGOTSKI, 2010).

Gotlib (1999, p.13) explica que “a história do conto, nas suas linhas mais gerais, pode se esboçar a partir de critérios de invenção, que foi se desenvolvendo. [...] A voz do contador, seja oral ou seja escrita, sempre pode interferir no seu discurso”. É preciso que a educação seja um espaço para a descoberta. Dessa forma, a literatura infantil terá maior valor na vida das crianças. Ouvir a história entra num mundo fascinante, cheio de segredos e surpresas, mas sempre muito interessante, curioso, que diverte e ensina.

Segundo Fonseca, (2012, p.14) “sabemos e temos plena consciência que a escola é um ambiente propício para a produção de leitura, ela deve ser o espaço para o desenvolvimento das potencialidades, no que se inclui o tornar-se leitor”. A escola deve promover tal situação. Convidar seus alunos a participarem de momentos de leitura e contação de histórias na biblioteca poderá até convidar os pais dos alunos para participar dessas atividades para lançar vários projetos para estimular o interesse nos mais diversos gêneros literários. Tudo isso, fará com que a comunidade escolar participe mais da escola.

No início da década de 1960, no prefácio de uma edição dos contos de Andersen, segundo Coelho (2003) já alertava para a necessidade de oferecer contos de Histórias à criança como forma de exercitar a imaginação, num mundo que começava a ser dominado pela imagem:

Jamais carecemos tanto de defender os direitos da imaginação como nos dias de hoje, em que a produção em massa ameaça transformar-nos a todos em réplica mecanizadas uns dos outros. A televisão e a história em quadrinhos já começam a obliterar nas crianças o poder de enxergar com os olhos da mente-olhos capazes de recriar a realidade à imagem e semelhança de cada indivíduo – e a fazer-las escravas dos olhos do corpo, que só alcançam enxergar um mundo cada vez mais padronizado. E no dia em que perder a faculdade de imaginar, de refazer o mundo dentro de si na medida dos seus desejos e das suas aspirações, o indivíduo estará irremediavelmente convertido num robô sem alma nem vida própria. (COELHO, 2003, p. 38)

Escolher os recursos para cada contação faz com que a criança perceba que há uma preparação por parte do contador. A expressão corporal do contador também é um recurso muito importante, uma vez que o corpo, os gestos, as mãos e os olhos falam. Nesse sentido, podemos refletir sobre as palavras de Coelho:

Importa se contamos para instruir ou divertir, para curar, salvar ou embalar. O que não podemos esquecer é que temos nas mãos, ou melhor, na voz, um produto oriundo do imaginário dos nossos ancestrais e, se queremos nos apropriar dele para encantar, é necessário a consciência de que “o amor à palavra é uma virtude; seu uso, uma alegria. (2003, p. 82).

Dentre estes recursos a voz do contador é um dos mais importantes recursos para atrair a atenção dos ouvintes para a narrativa, dependendo do clímax da história, a voz deverá ser intensificado o ritmo e a intensidade para dar mais ênfase

ao momento do conto, durante a narrativa tem de se tomar o máximo cuidado com os vícios de linguagem, pois segundo Tahan 1996, a narrativa pode ficar entrecortada por expressões viciadas, repetitivas e incômodas.

## **5. COTRIBUTOS DA PEDAGOGIA DE PAULO FREIRE PARA A FORMAÇÃO DOCENTE COM A LITERATURA INFANTIL**

Por meio de revisão da literatura de Paulo Freire, exporemos alguns fragmentos da obra “Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática docente” em sua obra Paulo Freire (1996). Afirma que é favorável à formação pois, segundo o autor, o ser humano é capaz de ser formado e instigado a transformar sua realidade.

Freire considera dois aspectos importantes que nessa formação é a relação entre teoria e prática. A respeito disso, registra que a “[...] reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria-Prática sem a qual a teoria pode vir virando uma discussão vazia e a prática, ativismo.” (FREIRE, (1996. p.166). O autor faz menção que o professor não pode supervalorizar a teoria ou a prática, ou seja, é preciso dar a mesma importância a duas dimensões, pois são indissociáveis.

Os escritos de Freire, (1996) tende a este conceito, onde a teoria depende de Prática e vice-versa. Para o autor, o que é a existência do ser humano, a saber, para fazer, para agir, eles precisam saber transformar por meio da reflexão. Isso constitui a práxis, isto é, conhecer e intervir na realidade. Todavia, a práxis necessita de uma teoria que a fundamente e ilumine. Trata-se, portanto, de um processo de ação-reflexão-ação.

Para o autor, Fonseca, (2012), concordando com Freire, o momento fundamental, na formação docente, é o da reflexão crítica sobre a prática, uma vez que o ato de pensar criticamente a prática de hoje ou de ontem nos faz refletir e aperfeiçoar a próxima prática.

Por tanto, vemos nas obras de Paulo Freire contribuições para pensarmos a melhoria da formação docente ao colocar a importância do amor. Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. “É preciso que haja atos de amor, de humildade, de fé, de confiança, de esperança, com compromisso com o ato de formar e educar e não, simplesmente, treinar.” (FREIRE, 1996, p. 115).

Paulo Freire afirma que, ao ensinar, o professor precisa ter alegria e esperança: a alegria de que “[...] professor e aluno juntos, podem aprender, ensinar, inquietar-se e resistir aos obstáculos com alegria [...], na verdade, a esperança faz parte da natureza humana.” (FREIRE, 1996, p. 70).

Segundo Freire (1996, p. 58), “[...] para mudar de postura é preciso comprometer-se com a mudança”. Portanto, o professor deve buscar um trabalho reflexivo no ensino da leitura para que sua aula tenha “momentos de leitura”, ou seja, o momento de enriquecer o conhecimento por meio da leitura e da narrativa.

Tendo em vista a importância da literatura infantil, e na perspectiva que os alunos não sejam somente alfabetizados, mas letrados.

Aprender a ler não é muito diferente de aprender outros conceitos. Exige que as crianças entendam o que lhes é pedido, tenham ferramentas cognitivas para o fazer e tenham a ajuda insubstituível do professor na ponta dos dedos, que pode transformar em um desafio apaixonante o que para muitos é um caminho longo e cheio de obstáculos. (SOLÉ, 1998, p.65)

A riqueza da literatura infantil é que ela dá às crianças mais oportunidades de se tornarem protagonistas na vida cotidiana, encontrarem seus próprios objetivos, fazerem suas próprias escolhas e estabelecerem sua própria identidade.

A postura investigativa é papel subjetivo à seu cargo, tem a análise com o desempenho enquanto professor e objetiva restabelecer seu dever, sua vida e assim, oferecendo, então, que cresça ao transformar as suas aulas em circunstâncias agradáveis para as crianças.(VIGOTSKI,2010)

Segundo Fonseca (2012) quando o professor está lendo a história para os seus alunos, eles aprendem os conteúdos da história e suas características, contudo observam como as pessoas utilizam a leitura, e os comportamentos de um leitor, no que se refere às práticas sociais de leitura.

Para Vigotski (2010), uma educação estética por meio da literatura se daria à medida que, na condição de que, a literatura permite-se a aquisição de novas formas de lidar com a realidade, de criar novos arranjos para os elementos da realidade externa, de modo a atender às necessidades internas dos sujeitos.

## **6. REFLETINDO SOBRE AS PRÁTICAS DE LEITURA EM SALA DE AULA**

A maneira de como desenvolvermos o hábito da leitura, mudará a forma como olhamos o mundo, porque a verdadeira leitura é uma releitura da realidade. Revela uma visão crítica do mundo. Ler o mundo não depende apenas da prática da leitura de textos, como disse Paulo Freire (1996), a leitura do mundo deve preceder a leitura das palavras. Portanto, antes mesmo de alguém ler uma palavra, já existe uma base de leitura mundial que se tornará a base para a leitura da palavra.

Por meio dessa frase, é possível constatar a importância da leitura, pois a criança como sujeita da formação de seu conhecimento deve manter contato constante com o mundo do imaginário, pois o contato constante com a leitura trará diversão à leitura.

E Abramovich explica que,

[...] No processo de criação de literatura infantil, sempre prestamos atenção às intenções dos leitores e percebemos que uma das fontes mais fecundas de fenômenos imaturos é o espaço literário ideal da imaginação. Por meio de imagens, o imaginário pode obter uma compreensão verdadeira de si mesmo e do mundo em que vive... (ABRAMOVICH, 2005, p. 10)

Hoje, o escopo da literatura infantil está se tornando mais amplo e mais importante. Proporciona às crianças um desenvolvimento emocional, social e cognitivo indiscutível. Segundo Abramovich (2005), quando as crianças ouvem histórias, elas começam a ver seus sentimentos sobre o mundo de forma mais clara. Além de ensinar temas infinitos, essas histórias também envolvem questões típicas de sobrevivência da infância, como medo, ciúme, sentimentos, curiosidade, dor e perda.

Através da história, as pessoas podem descobrir outros lugares, outros tempos, outras formas de comportamento e de existência, outras regras, outro tipo de ética, outro ponto de vista... É entender história. (ABRAMOVICH, 2005, p. 17).

A leitura permite que as pessoas se integrem em um mundo de comunicação, por meio desse código, elas podem se conectar de várias maneiras, adquirir conhecimento e se comunicar de uma forma totalmente compreensível.

Nesse sentido, Solé (1998) explica que a leitura é essencial para a integração humana na sociedade. A leitura pode obter informações, melhorar e aumentar o vocabulário, além de desenvolver conceitos críticos para os mais diversos temas, aumentando o interesse das pessoas na busca de conhecimentos sobre diferentes temas.

Para Fernandes (2010), a leitura amplia o conhecimento e a visão de mundo. Nesse sentido, é fundamental que os professores sejam capazes de projetar métodos que permitam aos alunos desenvolver o interesse pela leitura. É necessário orientar o trabalho dos professores para atrair as crianças para a leitura, para que possam adquirir mais conhecimentos e proporcionar-lhes oportunidades de aprendizagem mais sólidas, ampliando os horizontes do mundo.

Para Zilberman (2004) citado por Fernandes (Fernandes, 2010), o comportamento de leitura e a satisfação por ele proporcionada devem ter um alcance diferente e devem ter a intenção da escola, mas não pode ser um problema que exclua a diversão. É preciso acumular funções, mas estão envolvidas em problemas de desenvolvimento. Para que ocorra a aprendizagem é preciso obter resultados

por meio da atenção e do desejo, e se a forma de ler não for suficiente, não pode propiciar a criação de uma relação entre a criança e o livro, Você pode traumatizá-lo e evitar que esse processo aconteça, para que possa avaliar todas as coisas positivas em sua prática.

Fernandes (2010) acredita que é por meio da exploração dos elementos simbólicos do livro, ou seja, da magia da leitura, que é possível realizar a socialização do conhecimento e da experiência, que pode ocupar um lugar entre os leitores. Em estado de constante interesse pela descoberta, passou a se relacionar com a leitura e a querer contato com os livros, mas perdeu a magia.

Ao interagir com a história, Zilberman (2004) corrobora com Fernandes (2010) e afirma que a criança vive como se fosse um personagem, fundindo realidade e fantasia, sentindo a alegria e a criatividade explica magicamente as questões que surgem. Uma vez que as histórias são construídas a partir da estrutura social da história, abrangem também o âmbito cultural e social, situando as crianças na realidade e, assim, proporcionam experiências sociais e culturais que podem servir de base. Diante dessa realidade, as crianças são capazes de alimentar-se (FERNANDES, 2010, p. 25).

Porém, segundo Zilberman (2004), para que a leitura suscite tal reação, o livro deve proporcionar descobertas e muitas perguntas à criança, possibilidade que ela ainda não conhece, portanto, seu conteúdo precisa estar vinculado a outros temas e experiências diversas. Curiosidade e dúvidas relacionadas à idade, expressam ideias com suas próprias palavras, mas buscam qualidade. Para atingir o objetivo de aumentar a curiosidade do desenvolvimento das crianças e expandir a exploração do conhecimento (FERNANDES, 2010, p. 34).

## **7. CARACTERÍSTICAS E RESULTADOS**

Esse trabalho de pesquisa abordou a prática pedagógica de quatro professoras que atuam na Educação Infantil de uma escola Municipal de Presidente Kennedy-ES.

Os objetivos do estudo foram atingidos através da aplicação de questionário estruturado, dirigido a professoras (todas do sexo feminino) com prática docente entre dois e vinte anos, que lecionam em escolas da cidade Presidente Kennedy, no estado do Espírito Santo, para crianças do pré 1, com a metodologia baseada num estudo de caso exploratório com abordagem qualitativa sobre a prática dos docentes com a literatura infantil na pré-escola das professoras que atuam na Educação Infantil de uma escola Municipal de Presidente Kennedy-ES, na qual o objetivo foi perceber como é o uso da literatura na rotina de aula das entrevistadas.

Os dados analisados neste estudo permitem visualizar o uso da literatura na rotina diária de aula de forma bastante positiva. Todas as entrevistadas afirmam fazer uso da literatura em suas aulas de diferentes formas, utilizando recursos variados e diversificando os gêneros textuais.

Sabe-se que é importante que o professor realize um planejamento sistemático com situações que ampliem o conhecimento de mundo da criança (BRASIL, 1998, p. 138), dessa forma há uma necessidade de ampliar o contato da criança com o universo literário.

Esse aspecto foi abordado com a primeira questão, na qual 60% das entrevistadas realizam a leitura de histórias diariamente, como leitura compartilhada, roda de histórias ou contação, utilizando diferentes materiais. Os 40% restantes realizam atividades similares duas ou três vezes por semana. A professora A relatou que a leitura compartilhada realizada diariamente é muito importante no início da alfabetização.

A leitura é o caminho mais eficaz para a inserção do ser humano no mundo letrado, alcançando sua autonomia e autorrealização. Como se entende nas ações apresentadas pelas professoras a leitura está mais presente no dia a dia da vida escolar, deixando a utilização apenas didática da literatura e transformando-a em momento lúdico e prazeroso.

Neste estudo abordou-se apenas um número limitado de recursos. Dentre as diferentes possibilidades de recursos apresentaram-se na entrevista ape-

nas quatro itens: livro, fantoches, objetos variados e fantasias. As professoras enfatizaram que no momento da leitura, de contar histórias, permite a interação entre locutor e ouvinte, deixando a imaginação ser levada pela história, compartilhando emoções através dos gestos e desempenho do locutor, neste caso a professora, que conta a história e os recursos que colaboram para a ludicidade desse momento.

Quando questionadas sobre qual a importância da literatura para a Educação Infantil em sala de aula? Foram unânimes em responder que “A literatura infantil contribui no desenvolvimento social, emocional e cognitivo da criança”. Aos longos dos anos, a educação preocupa-se em contribuir para a formação de um indivíduo crítico.

A BNCC veio para ressaltar isso. Diante disso a literatura infantil influencia de maneira positiva na busca de desenvolver na criança a aquisição leitora.

## **8. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Convém destacar que os objetivos do trabalho foi compreender a prática de leitura na educação infantil, depois de estudo aprofundado sobre o tema, afirma-se que cabe ao professor indicar os caminhos que conduzirão os futuros leitores ao hábito de leitura, além de alimentar a imaginação e o prazer pelo ato de ler que aguça a curiosidade do educando e desafia seu senso crítico.

Ao longo deste estudo foi discutida a importância da Literatura Infantil na formação de leitores, através do seu uso frequente no cotidiano escolar. Investigou-se qual a utilização desta literatura em sala de aula e com quais intenções ela esteve presente nas situações estudadas.

Através da pesquisa, mais precisamente da análise dos dados coletados, pode-se perceber o quanto as professoras estão mais atentas a necessidade do uso da Literatura Infantil como leitura diária no cotidiano escolar.

Na pesquisa levantada com as professoras, ficou evidente que elas utilizam a leitura com variados recursos como, livro, fantoches, objetos variados e fantasias com frequência, comprovando a importância desta leitura na educação infantil.

Enfim, como afirmou Freire (1996), toda prática de iniciação a leitura é uma prática conscientizadora que permite ao sujeito, por meio da leitura do mundo e da palavra, transformar sua consciência numa concepção crítica e autônoma.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 2005. p. 24.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da educação**. 3. ed., rev. e ampl. São Paulo: Moderna, 2006. 325 p.

BRASIL. **Ministério da educação e do esporte. Diretrizes Curriculares Nacionais Para A Educação Infantil**. Brasília, DF, 2010.

COELHO, Betty. **Contar histórias: uma arte sem idade**. 10. ed. São Paulo: Ática, 2003. 78 p.

FERNANDES, Gilmara de Jesus. **Leitura na Educação Infantil: benefícios e práticas significativas**. Campanha Nacional de Escolas da Comunidade – Faculdade Cenequista de Capivari, São Paulo, 2010.

FONSECA, E. **Interações com olhos de ler**. Apontamentos sobre a leitura para a prática do professor de Educação Infantil. São Paulo. Editora Blucher. 1ª impressão. 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOTLIB, Nádya Battella. **Teoria do conto**. 9. ed. São Paulo: Ática, 1999. 95 p.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1993.

PEREIRA, E. J.; FRAZÃO, G. C. & SANTOS, L. C. **Leitura infantil**: o valor da leitura para a formação de futuros leitores. In.: Encontro Regional de Estudantes de Biblioteconomia, Documentação, Ciências e Gestão da Informação – EREBD N/NE, Juazeiro do Norte, 2014.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Trad. Cláudia Schilling. 6. Ed. Porto Alegre: Art-med, 1998.

SOUZA, G. P. **Influência da leitura no aprimoramento da escrita no ensino médio**. Monografia, Universidade Estadual da Paraíba, Sousa, 2014.

VIGOTSKI, Lev Semyonovich. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. **Leitura**: perspectivas interdisciplinares. São Paulo: Ática, 2004.

# A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA ESCOLA POR MEIO DE ESTRATÉGIAS DE LEITURA COM LIVROS INFANTIS

*Maria Aparecida de Jesus dos Santos  
Ivana Esteves Passos de Oliveira*

## 1. INTRODUÇÃO

O artigo a seguir tem um importante papel de incentivar os profissionais da educação infantil sobre o ato de contar histórias, o uso dos vários mecanismos que a internet apresenta para a sociedade facilita esse profissional a ter acesso a várias histórias infantis para aumentar o seu conteúdo bibliográfico, no primeiro momento. A premissa era formar, nos professores, o apreço pela literatura, conscientizando-os sobre o poder mobilizador de um docente na transformação do seu educando pelo incentivo à leitura literária. Pois o ato de contação de histórias, antes uma forma de transmissão do conhecimento e da criação literária, é crucial para o desenvolvimento da criticidade e da curiosidade.

Ler histórias para crianças, sempre, sempre... É suscitar o imaginário a ter a curiosidade respondida em relação a tantas perguntas, e encontrar outras ideias, solucionar questões – como os personagens fizeram... – é estimular para desenhar, para musicar, para teatralizar, para brincar... Afinal tudo pode nascer de um texto.[...] é importante na formação de qualquer criança ouvir muitas histórias... Escutar histórias é o início da aprendizagem para ser um leitor e ser um leitora é ter todo o caminho de descobertas e de compreensão do mundo (ABRAMOVICH, 2010, p. 23).

A luz do pensamento de Abramovick; garante que a leitura infantil tanto nas unidades escolares como em casa incentiva o imaginário infantil, dessa forma o profissional consegue de maneira preliminar incentivar o lado crítico e o

posicionamento social dessa criança, principalmente não deixar a criança deixar de ser criança. A contação de histórias é uma atividade antiga que remonta ao início da humanidade. Constitui-se como uma prática cultural humana que antecede a escrita, sendo uma maneira encontrada pelo homem para perpetuar suas façanhas em narrativas. Diante dessa afirmação, é necessário um embasamento na constituição sobre os direitos que regem a educação Infantil e integram a Educação Básica. Dessa forma, a Pré-escola tem início aos 4 anos e se encerra aos 5.

[...] embora reconhecida como direito de todas as crianças e dever do Estado, a Educação Infantil passa a ser obrigatória para as crianças de 4 e 5 anos apenas com a Emenda Constitucional nº 59/200926, que determina a obrigatoriedade da Educação Básica dos 4 aos 17 anos (BRASIL, 2016, p. 36).

Diante dessa compreensão, nos propusemos a desenvolver a pesquisa na turma de Pré-escola, entendendo a necessidade de incentivar a leitura, a partir da contação de histórias, com o público discente inserido na pré-alfabetização. Mais do que distração e entretenimento para as crianças, a arte de contar histórias vem ganhando cada vez mais espaço em salas de aula, envolvendo a figura do professor como contador de histórias e, este, ao assumir tal função, tem nesta práxis a premissa de consolidar o letramento literário.

Com a conclusão da pesquisa pode-se notar o benefício no ato de contar histórias, Antes de ler para os alunos, o professor, ao promover o manuseio dos livros, desperta o pequeno leitor para a materialidade e a apreciação estética da obra, sendo esta uma técnica estratégica para estimular o relacionamento de apreciação e diversão.

## **2. A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA ESCOLA POR MEIO DE ESTRATÉGIAS DE LEITURA COM LIVROS INFANTIS**

As narrativas sempre estiveram presentes no cotidiano das crianças de todos os tempos. Os antigos se valiam da tradição oral para transmissão de histó-

rias, de valores, de ensinamentos, da cultura... enfim. O contato com os mediadores de história sempre representou um momento de aprendizagem, de aquisição de conhecimento. Contudo o filósofo não imaginava que a tecnologia iria afastar o homem do consumo do livro impresso, que ameaçava, naquele contexto, a arte da narrativa oral, isolando o homem em um consumo individual da literatura.

O educador enquanto responsável pelo ensinar propriamente dito deve estar atento a este contexto e refletir sobre sua atuação objetivando rever seus métodos e recursos, para poder satisfazer de maneira competente às expectativas dos educandos. Nesse sentido, a contação de histórias é utilizada nas escolas como uma ferramenta para auxílio no desenvolvimento dos alunos, conforme Mateus.

A contação de histórias está ligada diretamente ao imaginário infantil. O uso dessa ferramenta incentiva não somente a imaginação, mas também o gosto e o hábito da leitura; a ampliação do vocabulário, da narrativa e de sua cultura; o conjunto de elementos referenciais que proporcionarão o desenvolvimento do consciente e subconsciente infantil, a relação entre o espaço íntimo do indivíduo (mundo interno) com o mundo social (mundo externo), resultando na formação de sua personalidade, seus valores e suas crenças (MATEUS, 2013, p. 56-57).

Após uma contação de histórias, quando o professor incentiva o aluno a recontar a história, pode-se notar o benefício que isso proporciona ao desenvolvimento infantil, incentivando o lado infantil criando histórias podendo assim garantir ao educando desenvolva seu lado crítico se posicionando, que isso sempre começa na educação infantil, durante o momento da contação de história. A escritora Ana Maria Machado, reafirma o quanto a contação de histórias foi fundamental para configurá-la na escritora em que se consolidou. E Ana Maria explica que ao se embrenhar no universo das histórias, o seu mundo interior foi se delineando.

Minha avó contava muitas histórias. Ela conhecia narrativas da tradição oral, populares, folclóricas. Mas minha família toda tinha o

hábito de contar histórias. E nós tínhamos muitas oportunidades de ouvir pessoas contando histórias porque eu morava no Rio, mas passava as férias de verão no Espírito Santo, em Manguinhos, que é uma praiazinha de pescadores. Nós íamos para lá, para a casa dos meus avós maternos, e meus tios iam também com os filhos. Então nós nos juntávamos, vários tios e muitos primos, numa casa só. [...] Como nesse tempo lá não tinha luz elétrica, à noite não havia televisão nem nada do gênero. Fazia-se uma fogueira na frente da casa para espantar mosquitos e sempre se formava uma roda para contar histórias. O repertório era bem variado (MACHADO e ROCHA, 2011, p. 15).

As histórias infantis devem ser atrativas e coloridas para que a criança tenha interesse em ouvir essa história, pois a criança deve ser o primeiro a escolher a história para que o professor leia a história para os alunos, então as figuras demonstrando de maneira clara qual é a história, para assim o aluno poder viajar no seu imaginário e ele mesmo imaginando como deve ser a história através das figuras dessa forma esse aluno conseguirá no futuro poder interpretar quadros, figuras e histórias sem ao menos ter uma legenda.

Na leitura em voz alta a criança vai se enredando na narrativa. E de acordo com Solé (1998), é preponderante que haja muita doçura nessa contação de história quando se tem um determinado objetivo, para que o texto não seja usado como pretexto para ensinar. Há uma necessidade de planejamento prévio, bem como a consolidação das perguntas que serão feitas, para exploração das estratégias de leitura com as narrativas infantis.

Os contos de fadas exercem uma influência muito benéfica na formação da personalidade porque, através da assimilação dos conteúdos da história, as crianças aprendem que é possível vencer obstáculos e saírem se vitoriosas, especialmente quando o herói vence no final. Isso ocorre porque, durante o desenrolar da trama, a criança se identifica com as personagens e vive o drama que ali é apresentado de uma forma geralmente simples, porém impactante.

Através da organização de oficinas de leitura, procuramos desenvolver o hábito e o prazer de fazer o uso da leitura, bem como uma postura autônoma e crítica diante dos mais variados tipos de textos. Em relação as estratégias de leitura na Educação Infantil, esse estudo aconteceu no intuito de criar atividades que trabalhem a imaginação, estimulando a criança onde ela irá expor suas habilidades utilizando códigos alfabéticos com atividades mais simples até as mais complexas.

O ambiente em que se localiza é bastante agradável, bem arejado, com muitas árvores a cercando A qualidade de vida da comunidade local é boa, tranquila, apesar de faltar mais áreas de lazer aos moradores que seja também direcionada às crianças, com parquinhos e campo de areia onde possam brincar. E quem não apreciava fechar os olhos sob o embalo de uma voz suave e acolhedora, como nossa mãe, ou nossa avó... afinal, como afirma Cavalcanti,

Além da relação de dependência social a que a criança tem com os familiares, existe também algo de essencial que somente é experimentado pelas vivências afetivas proporcionadas no ambiente familiar (CAVALCANTI, 2004, p.67-68).

Mesmo o profissional sendo sempre avaliado dentro do contexto escolar, cabe ao profissional garantir uma educação de qualidade para o educando; mesmo com todas as diversidades encontradas na escola pública, o profissional deve se destacar pelos poucos recursos que ele dispõe, e a leitura infantil é um recurso que o profissional tem acesso e que pode transformar a vida do ser humano que esse aluno passa a se desenvolver.

A concepção de educação adotada pela escola é vislumbrando o padrão de excelência na qualidade de ensino, com grandes expectativas em relação a aprendizagem dos alunos, com boa comunicação e proximidade com a comunidade local, com confiança e incentivo aos profissionais, com trabalho em equipe, compromisso e preocupação nos valores e na ética necessários a plena cidadania.

Nesse cenário, é fundamental que professores e coordenadores pedagógicos atuem juntos em plena sintonia, assegurando que o trabalho com a literatura infantil aconteça de forma dinâmica, por intermédio de práticas docentes que gerem estímulo, práticas capazes de influenciar, de maneira significativa, o desenvolvimento de habilidades para a oralidade, a leitura e a escrita.

A sociedade em que vivemos é complexa devido às mudanças constantes pelas quais ela passa, nessa perspectiva, os ideais educativos necessitam estarem atentos a todos os tipos de mudanças que pressionam as representações sociais para que atendam às necessidades e interesses dos cidadãos. O educador enquanto responsável pelo ensinar propriamente dito deve estar atento a este contexto e refletir sobre sua atuação objetivando rever seus métodos e recursos, para poder satisfazer de maneira competente às expectativas dos educandos.

### 3. CONCLUSÃO

Conclui-se que o artigo foi desenvolvido através de uma dissertação onde a referida professora nesse estabelecimento de ensino, não foi necessário destinar tempo para conhecer o campo a ser pesquisado. Assim, iniciamos com a entrega do projeto de pesquisa à Secretaria Municipal de Educação, juntamente com um pedido de autorização para realização da pesquisa na escola da rede na qual atuamos. Depois de concedida a autorização pela Secretaria Municipal de Educação, nos reunimos com a diretora do CEIM para a entrega do documento e, também, solicitar desta a autorização para a realização da pesquisa.

A contação de história através do vídeo, produzido pela professora que ressaltou a importância da higiene, e os cuidados com o nosso corpo. Propôs-se aos alunos que no dia 13 de agosto, após assistir ao vídeo, fossem organizados com brinquedos, balde e água, que fosse conduzido um banho com um brinquedo, ou um banho no boneco.

Para a sistematização foram feitas perguntas em relação à história, e ao gosto da leitura e sobre ouvir histórias. Nesse momento, a família colaborou,

ajudando as crianças a responderem esse questionamento. Trabalhar as estratégias de leitura, suas técnicas e métodos, facilita a leitura e conseqüentemente, a compreensão dos diversos textos da atualidade. Deste modo, o professor por meio de metodologias ativas, aproxima-se dos alunos na leitura compreensiva, culminando para que eles migrem da leitura básica para a leitura expandida e prazerosa.

Os alunos iniciaram muito tímidos, mas depois foram se soltando, mostrando animação e interesse. O celular é um aparelho dinâmico, em que se pode assistir vídeos, fazer áudios, ouvir músicas e tantas outras funções e isso faz e fez com que os momentos propiciados fossem significativos. Também podemos destacar que as crianças interagiram diretamente em tempo real, o que a sala de aula os deixa mais receosos e retraídos. Parece que na tela do celular, no WhatsApp, elas se soltam e perdem a timidez.

Trabalhar as estratégias de leitura, suas técnicas e métodos, facilita a leitura e conseqüentemente, a compreensão dos diversos textos da atualidade. Deste modo, o professor por meio de metodologias ativas, aproxima-se dos alunos na leitura compreensiva, culminando para que eles migrem da leitura básica para a leitura expandida e prazerosa.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil – gostosuras e bobices**. São Paulo, Editora Scipione, 2010.

GIROTTTO, C. G. G. S.; SOUZA, R. J. **Estratégias de leitura**: Para ensinar alunos a compreender o que leem. In: MENIN, A. M. C. S.; GIROTTTO, C. G. G. S.; ARENA, D. B.; SOUZA, R. J. (Org.). **Ler e compreender**: Estratégia de Leitura. Campinas – SP: Mercado de Letras, 2010. p. 45-114.

GIROTTTO, Cyntia Graziella G. Simões e SOUZA, Renata Junqueira de. **Literatura e Educação Infantil**, v. 1. São Paulo, Mercado de Letras, 2016.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**, 2003. Universidade Federal de Minas Gerais, Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, 1985.

ZILBERMAN, Regina. **A Literatura Infantil na escola**. 10.ed. São Paulo: Global, 1998.

SOUZA e COSSON, **Letramento literário: uma proposta para a sala de aula**, <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40143/1/01d16t08.pdf>.

# REFLEXÕES E AÇÕES PEDAGÓGICAS CRÍTICAS NO ENSINO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

*Mariane Jordão Valpasso*  
*Kátia Gonçalves Castor*

## 1. INTRODUÇÃO

Esse artigo é resultado de uma defesa de dissertação de mestrado que vai buscar refletir as ações pedagógicas críticas no ensino da educação ambiental (EA) na educação infantil.

Existe uma consciência crescente sobre os efeitos prejudiciais que o comportamento humano tem sobre o meio ambiente. E como remédio para minimizar os impactos dessas questões ambientais, é preciso uma compreensão dos determinantes das pessoas, ou seja, atitudes e comportamentos.

A educação ambiental (EA) é entendida por Schultz e Kaiser (2012) como uma coleção de crenças, afetos e intenções comportamentais que uma pessoa possui em relação a atividades ou questões relacionadas ao meio ambiente; assim como o comportamento ambiental que se refere a ações que contribuem para a sustentabilidade da natureza.

A EA tem sido destacada como uma ferramenta relevante para modificar as atitudes e comportamentos dos indivíduos em direção a outros mais sustentáveis, além de um instrumento eficaz para melhorar o comportamento ambiental das pessoas, superando inclusive os efeitos de ações motivadoras extrínsecas como incentivos e punições, por exemplo.

Dessa forma, apesar de, tradicionalmente, ser focada em fornecer conhecimento de como e por que precisamos nos comportar diante do meio ambiente, é preciso se estabelecer uma conexão emocional com a natureza e se traba-

lhar crenças pró-ambientais desde as séries iniciais para que a criança passe a, desde cedo, agir em favor do meio ambiente.

Embora o conhecimento geralmente possa ser ensinado dentro e fora da sala de aula, no caso da EA os ambientes fechados como a sala de aula têm sido destacados por serem mais difíceis de ensinar comportamentos ambientais para serem colocados em prática. Assim, vários pesquisadores tem proposto o contato direto com a natureza como uma forma eficaz de aprimorar a EA e o desenvolvimento de novos comportamentos ambientais, pois a exposição à natureza tem causado um impacto muito mais positivo nas crianças nesse sentido.

Os estudos de Wells e Myers (2015), ao examinarem os benefícios do contato com a natureza para as crianças nos últimos anos, sugerem que a exposição à natureza melhora a sua saúde mental e física, os níveis de estresse, a autodisciplina, a motivação e o envolvimento nas atividades escolares e as relações cooperativas entre pares para a aprendizagem acadêmica, promove ainda o desenvolvimento pessoal e um melhor pensamento crítico na resolução de problemas.

Assim, fica claro em relação às crianças, que o ensino precoce da EA está diretamente associado a um maior interesse e afinidade emocional com a natureza, além da consciência sobre a importância dela para a vida das pessoas, através de um senso crítico e de moralidade em relação ao meio ambiente.

## **2. UM BREVE PANORAMA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL**

Inicialmente é importante considerar uma publicação do Ministério do Meio Ambiente do ano de 2004 que afirma que a EA é o nome que historicamente se convencionou dar às práticas educativas relacionadas à questão ambiental. Segundo Vieiras e Tristão (2016) a EA designa uma qualidade especial que define uma classe de características que juntas, permitem o reconhecimento de sua identidade, diante de uma Educação que antes não era ambiental.

Em sua dissertação Reis (2008) lembra que a EA surge na segunda metade do século XX, período de expansão industrial, como uma estratégia da sociedade no sentido de resolver problemas ambientais nos quais eram vistos como uma possível ameaça ao planeta. Segundo Botelho (1998), o termo educação ambiental surgiu no ano de 1965 na Inglaterra, em uma conferência de educação promovida pela Universidade de Keele.

No entanto, só a partir da década de 70 que ela ganha interesses nas agendas governamentais e da iniciativa privada, dando início a inúmeras conferências, congressos, tratados e documentos que tem como foco a conscientização para as questões voltadas aos limitados recursos do planeta e a importância da conservação do mesmo para as futuras gerações.

Em 1976 em Chosica, no Peru a conferência sub-regional de Educação Ambiental para a Educação Secundária, assim a definia:

A EA é a ação educativa permanente pela qual a comunidade educativa tem a tomada de consciência de sua realidade global, do tipo de relações que os homens estabelecem entre si e com a natureza, dos problemas derivados de ditas relações e suas causas profundas. Ela desenvolve, mediante uma prática que vincula o educando com a comunidade, valores e atitudes que promovem um comportamento dirigido a transformação superadora dessa realidade, tanto em seus aspectos naturais como sociais, desenvolvendo no educando as habilidades e atitudes necessárias para dita transformação (CONFERÊNCIA SUB-REGIONAL DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA A EDUCAÇÃO SECUNDÁRIA – CHOSICA, 1976).

Nesta concepção a EA era diretamente linkada com a educação escolar. Em 1977 a Conferência intergovernamental de Tbilisi, traz uma nova concepção da Educação ambiental, na qual busca complementar os preceitos de Chosica:

A EA é um processo de reconhecimento de valores e clarificações de conceitos, objetivando o desenvolvimento das habilidades e modifi-

cando as atitudes em relação ao meio, para entender e apreciar as inter-relações entre os seres humanos, suas culturas e seus meios bio-físicos. A educação ambiental também está relacionada com a prática das tomadas de decisões e a ética que conduzem para a melhora da qualidade de vida (CONFERÊNCIA INTERGOVERNAMENTAL DE TBILISI, 1977).

É possível perceber que, anteriormente, a EA era percebida como ação educativa, embora agora seja como um processo no qual se propõe modificar as ações do homem em razão de uma efetiva melhora na qualidade ambiental.

Em 1992 na Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (ECO-92) onde trouxe nova abordagem da EA, conforme trecho do Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, produzido pela sociedade civil durante o evento em questão:

Consideramos que a educação ambiental para uma sustentabilidade equitativa é um processo de aprendizagem permanente, baseado no respeito a todas as formas de vida. Tal educação afirma valores e ações que contribuem para a transformação humana e social e para a preservação ecológica. Ela estimula a formação de sociedades socialmente justas e ecologicamente equilibradas, que conservam entre si relações de interdependência e diversidade. Isto requer responsabilidade individual e coletiva em níveis local, nacional e planetário (FORUM MUNDIAL DE EDUCAÇÃO, 2009).

Uma questão que chama bastante atenção é a proximidade desta concepção proposta na Eco-92, com a Política Nacional de EA, sobre tudo no momento em que aponta a educação ambiental como um processo de reconhecimento individual e coletivo da construção de um ambiente saudável para todos. Neste contexto, a Lei nº 9.795/99 em seu Artigo 2º aponta disciplina que a educação ambiental tem que ser percebida como um “componen-

te essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal”.

### **3. PRÁTICAS SOCIOAMBIENTAIS NA E COM A ESCOLA**

Na visão de Guimarães (2004) é possível perceber que

[...] a educação ambiental vem se disseminando no ambiente escolar brasileiro. É uma crescente inserção em respostas às expectativas que a sociedade projeta sobre a escola. A institucionalização da EA que vem se processando reflete a demanda da sociedade e, reciprocamente, pressiona as escolas a desenvolver ações que denominam educação ambiental. Portanto, a EA já é uma realidade para os professores e estes estão fazendo, ou se sentem compelidos a se debruçar sobre essa nova dimensão educativa (GUIMARÃES, 2004; p. 119).

No entanto, esta EA ofertada sistematicamente aos alunos, pode ser vista sob dois aspectos, como ameaça ou oportunidade: Como ameaça, no momento em que é ofertada de forma descompromissada com uma práxis educativa, a partir de uma concepção “bancária” explicitada por Freire (1996); como oportunidade, na medida em que o educador, na condição de agente transformador, busca construir junto com o aluno conceitos e práticas que verdadeiramente possam promover transformações socioambientais significativas para o planeta, nesta ótica, Freire, comenta:

Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível – depois, preciso – trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar. (FREIRE, 1996; p. 13).

Neste contexto, torna-se evidente a importância de buscar métodos de construção de uma nova educação, voltada para valorização do coletivo, ao considerar a tendência crítica, transformadora e emancipatória da educação ambiental na qual nos propomos a trabalhar nas escolas, as práticas socioambientais não devem fazer parte do currículo escolar, e sim do cotidiano escolar, discutido, valorizado e vivido por todos os atores que compõem o universo da escola.

Ao trabalhar a EA crítica, percebemos grandes desafios, sobre tudo ao desenvolver ações junto à educação infantil, pois se trata de uma fase na qual a criança está construindo conceitos que levará para toda a sua vida adulta, desta forma, a responsabilidade do educador tende a ser bem mais acentuada. Tendo em vista que é na educação infantil que a criança se encontra no período pré-operatório, preconizado por Piaget, onde ela é capaz de estabelecer relações e diferenças entre significante e significado.

Na pesquisa realizada por essa autora foi percebida a necessidade urgente da adoção de ações que promovam de fato uma revolução no sistema educacional do município de Presidente Kennedy-ES no que se refere à EA crítica de forma a promover as necessárias transformações socioambientais que tanto desejamos.

Nesse sentido, essa mudança deve vir acompanhada de um estudo mais aprofundado no sentido de conhecer as potencialidades e fragilidades do sistema municipal de ensino no que se refere à EA crítica para construir uma proposta pedagógica que de fato faça a diferença aliada, claro, ao comprometimento dos professores em relação às questões sociais estabelecendo para tal uma relação dos problemas sociais com as questões ambientais da comunidade ao redor.

Na visão de Loureiro (2006) o processo de formação das crianças em questão, não devem se limitar aos muros da escola, pois, para um efetivo trabalho que verdadeiramente contribua com as transformações sociais e ambientais preconizadas pela educação ambiental crítica, é necessário atingir toda a comunidade, e em um primeiro momento o núcleo familiar dos alunos.

Desta forma, afirma, Guimarães (2004), as crianças terão em casa a continuação dos princípios desenvolvidos na escola, para tanto, embora se configure em um trabalho bastante desgastante para o educador, torna-se necessário, se de fato o objetivo for a construção de uma sociedade cada vez mais consciente da sua importância no processo de subsistência no planeta

Para administrar um trabalho de EA com crianças que estão prestes a desbravar o vasto mundo, métodos importantes devem ser aplicados de forma a favorecer a descoberta do novo, neste contexto, afirma Brandão (2003):

[...] e não deveria, então, ser feito às próprias crianças? Se elas vivem o que através de incontáveis investigações, por que não perguntar a elas o que sabem sobre seu próprio modo de vida? Por que não dialogar com e entre elas sobre o que vivem e o que desejam, antes de investigá-las ou de realizar “experimentos” sobre elas. Por que não aprender a viver pesquisas com elas em vez de apenas realizar investigações experimentais sobre elas? Romântico? O que pensar, porém, do longo tempo em que as mulheres não podiam (ou não deviam) realizar estudos sobre o corpo, a vida e a própria identidade? (BRANDÃO, 2003; p. 16).

Para tanto, lembra Barchi (2009), o professor deve lançar mão de métodos e técnicas que facilitem a assimilação dos conceitos pelos alunos e, acima de tudo, promova neles um sentimento de encantamento pelas questões ambientais. Neste sentido, considerando os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II, a melhor estratégia, passa pela ludicidade, que neste caso torna-se uma metodologia importante para o aprendizado.

Por isso a defesa, nesse estudo, de um processo investigativo, no sentido de entender no que se tem feito sobre estes aspectos em sala de aula, bem como o posicionamento da escola frente a estas questões. Uma vez compreendidos os fatos, torna-se urgente a proposição de ações que contribuam de forma eficiente na implantação de ações que vislumbrem a EA focada não apenas na escola, como também em seu entorno.

#### 4. A EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA SOB A VISÃO DE ALGUNS AUTORES RENOMADOS

A EA crítica sempre esteve além dos bancos escolares. Para Freire (1987) sua premissa está na possibilidade de garantir liberdade e emancipação política, social e ambiental de todos, através de uma práxis que percebe no coletivo as ferramentas necessárias para garantir a construção de uma sociedade mais justa, solidária e igualitária sob todos os aspectos: econômico, político, ambiental, cultural.

Sob o ponto de vista de Carvalho (2004) trata-se de ideais democráticos e emancipatórios do pensamento crítico aplicado à educação. No Brasil eles foram constitutivos de uma educação que rompe com uma visão de educação tecnicista, difusora e repassadora de conhecimentos, convocando a educação a assumir a mediação na construção social de conhecimentos implicados na vida do sujeito.

A EA crítica, portanto, deve primar pela formação crítica do cidadão, tornando-o capaz de refletir sobre o mundo e interferir no mesmo de forma a promover mudanças significativas. Neste contexto, Guimarães (2000) comenta:

Em uma concepção crítica de Educação Ambiental, acredita-se que a transformação da sociedade é causada e consequência da transformação de cada indivíduo, há uma reciprocidade dos processos no qual propicia a transformação de ambos. Nesta visão o educando e o educador são agentes sociais que atuam no processo de transformações sociais; portanto, o ensino é teoria/prática, é práxis. Ensino que se abre para a comunidade com seus problemas sociais e ambientais, sendo estes conteúdos de trabalho pedagógico. Aqui a compreensão e atuação sobre as relações de poder que permeiam a sociedade são priorizados, significando uma educação política (GUIMARÃES, 2000; p.17).

Entendendo a importância de uma educação ambiental crítica e focada nas possibilidades reais de transformação social, econômica e política a que se propõe, conforme preconizado em Vieira e Tristão (2016).

A EA é uma dimensão essencial da educação, vista como processo de desenvolvimento. Considerá-la como um tema, dentre tantos outros, seria, entre outras possibilidades, provocar uma dupla redução. Em primeiro lugar porque a EA lida com um problema complexo: o meio ambiente, que não é um tema. Antes, uma realidade vital, intrínseca e integrante de nossas vidas e das vidas de inúmeros outros seres. Em segundo lugar porque a EA refere-se à realidade trinitária, sugerida por Edgar Morin, que está na base do desenvolvimento pessoal e social: indivíduo-espécie-sociedade (VIEIRAS e TRISTÃO; p. 160).

Para uma educação crítica, portanto, é preciso ao educador, se reeducar, quebrar paradigmas e romper de fato com anos de doutrinação “bancária” Freire (1987). Pois, conforme nos aponta Guimaraes (2004), poderá garantir êxito no momento de “despertamento” dos educandos para uma nova realidade onde o respeito e o cuidado devem ser a tônica de uma nova ética mundial.

Trata-se de uma mudança de atitude nossa e com nós mesmos, em uma nova visão de mundo; nossa com os outros e o meio ambiente que nos envolve, em uma ação solidária.

Devemos inicialmente considerar Layrargues (2002) ao se referir a educação ambiental crítica como um processo educativo eminentemente político, que visa ao desenvolvimento nos educandos de uma consciência crítica acerca das instituições, atores e fatores sociais geradores de riscos e respectivos conflitos sócio ambientais. Neste contexto, pretendemos aqui trazer alguns posicionamentos de teórico/práticos da educação ambiental no qual contribuirá para o amadurecimento de conceitos a cerca do tema em questão.

Neste sentido, Loureiro (2019) em seu artigo “Questões ontológicas e metodológicas da educação ambiental crítica no capitalismo contemporâneo” apresenta a educação ambiental sob um enfoque voltado para as questões sociais, segundo suas percepções, para que verdadeiramente a educação ambiental crítica promova efetivas e significativas transformações sociais, é fundamental:

[...] que ela crie um diálogo de saberes e conhecimentos científicos caracterizado pela elaboração de um saber independente dos discursos dominantes, pela valorização dos saberes tradicionais e das práticas dos trabalhadores que estão pressionados pela escassez de trabalho assalariado e pela precarização das condições de trabalho (LOUREIRO, 2019; p 83).

Assim Loureiro (2019) propõe que os principais atores da EA crítica sejam os sujeitos diretamente ligados na base material das contradições sociais e incorporam a negação dos contextos sociais, na expectativa de a partir de um movimento libertário de reflexão/ação, possam efetivamente conquistar sua autonomia. EA crítica não se realiza do sujeito para o mundo, mas entre sujeitos que coletivamente agem para transformar o mundo e se transformar (LOUREIRO, 2019, p.91).

Neste sentido Guimarães (2004) contribui com Loureiro ao afirmar que:

É dessa forma que a educação ambiental crítica, voltada para a formação da cidadania ativa e planetária, poderá ser um importante instrumento que contribua para a gestão das relações sustentáveis, em qualquer que seja o espaço, entre sociedades humanas e a natureza, já que é intrínseca, a essa concepção de educação ambiental, a conquista de espaços de participação e mobilização, nas diferentes escalas de gestão (GUIMARÃES. 2004; p.80).

Nesta lógica, Rodrigo Barchi (2009) ao compreender a EA crítica a partir de uma perspectiva dialógica transformadora afirma:

[...] o que interessa são as conexões entre os diversos saberes, identificar as inúmeras representações sociais, criar diálogos entre elas e, a partir daí, manter a possibilidade de elas estarem sempre em construção através da dialogicidade, resistindo a concepções totalizantes a respeito dos mais diversos temas da educação ambiental (BARCHI, 2009; p. 76).

Ao considerar a EA crítica em Barchi (2009) na qual deriva de uma série de conceitos comuns, sendo, portanto, considerada como um fenômeno científico, histórico, político e filosófico, bem como uma atividade que penetra em outras áreas do conhecimento, encontra nestes preceitos, forças necessárias para a partir de uma concepção crítica ampliar sua capacidade transformadora a partir do diálogo.

Neste sentido, Barchi (2020), traz um profundo questionamento em relação ao caráter político-institucional da educação ambiental, sobre tudo, no momento em que esta deve ser percebida como instrumento revolucionário das classes dominadas, sendo, portanto, contrária aos interesses dominantes:

A construção da educação ambiental, como um movimento filosófico e político na educação e na ecologia política, precisa evitar ser entendida exclusivamente a partir da normalização e institucionalização da educação ambiental como política pública. Se a educação ambiental, pensada como herdeira do legado dos movimentos ecologistas, busca a transformação radical das sociedades, não é através da lei e da aceitação pela governamentalidade - ou do seu protagonismo da mesma - que a história pode ser contada, já que a principal crítica é justamente contra as tragédias promovidas pela ação do capital protegido pelo aparato estatal (BARCHI, 2020; p.9).

Seguindo esses preceitos do autor, portanto, nos é permitido considerar que se a educação ambiental crítica libertária se propõe a estudar questões ambientais globais, ela deve ter objetivos filosóficos e políticos claros, tornando-se imprescindível a troca de conhecimentos entre os atores envolvidos nesse processo.

Desta forma os educadores possuem grande importância no momento em se colocam como mediadores de tais conhecimentos. A educação ambiental, portanto, conforme nos aponta Tristão (2005) “visa, justamente, a potencializar as ações coletivas e a fortalecer o associativismo para resgatar o sentido da re-politização da vida coletiva”.

Ao considerarmos a EA crítica Tristão (2009) percebe que ela está transformando a pedagogia escolar em prática política, a partir da colaboração de professores e demais atores culturais, criando espaços críticos e coletivos de aprendizagem dentro e fora da escola, buscando a articulação com os movimentos sociais organizados.

A escola não pode assumir sozinha a grande responsabilidade em reverter a crise ambiental. A formação de valores sustentáveis não depende só da escola, mas de um conjunto de ações sociais, políticas, econômicas e ambientais em direção a sociedades mais justas, econômica e ecologicamente sustentáveis. Por isso, é tão importante buscar outros contextos, parceiros, pesquisadores/as, instituições, enfim (TRISTÃO, 2009; p.113).

Desta forma, a EA crítica, é compreendida a partir da complexidade das realidades socioambientais, através “produção de uma ciência da religião, da junção dos diferentes saberes e da multiplicidade das vivências culturais e sociais. Neste sentido, são consideradas as inter-relações e interdependências entre sociedade/meio ambiente, cultura/natureza” (TRISTÃO, 2009).

No caso de uma questão tão híbrida, como a dimensão educativa e a dimensão ambiental, não basta sentir que estamos em crise, que as políticas públicas não atendem às nossas expectativas e que a mercantilização domina o mundo temos de encontrar alguns pontos de apoio para acreditar na possível mudança. E aí passa pelo sujeito sendo si mesmo no mundo e atuando no coletivo para juntar forças para que isso aconteça, para a formação de comunidades interpretativas (TRISTÃO, 2005; p. 262).

Neste contexto, torna-se mais evidente o caráter subversivo da EA crítica, pois ela propõe uma ruptura com os moldes tradicionais da educação ambiental, conforme nos aponta Guimarães (2004).

De forma contrária à EA tradicional, a EA crítica volta-se para uma ação reflexiva de intervenção em uma realidade complexa. É coletiva. Seu conteúdo está para além dos livros; está na realidade socioambiental derrubando muros das escolas. É uma educação política voltada para a transformação da sociedade em busca da sustentabilidade. Essa é, assim como nos diz Paulo Freire, uma “pedagogia da esperança”, capaz de construir utopias, como um “inédito viável”, por aqueles que têm a possibilidade de contribuir na construção de um mundo melhor (GUIMARÃES, 2004; p.87).

A EA que nos referimos, portanto, deve levar as pessoas a quem ela toca a sair do lugar comum, se comprometer com questões de ordem socioambientais, neste sentido, Guimarães (2004) comenta:

Uma educação que se pretenda crítica está atrelada aos interesses das classes populares, dos “oprimidos”, conforme nos anunciou Paulo Freire. (...) Essa EA vincula-se à prática social, contextualiza-se na realidade socioambiental, não podendo ficar restrita à mera transmissão de conhecimento ou voltada simplesmente para a mudança de comportamentos individuais esperando que a soma de mudanças individuais resulte na transformação “automática” da sociedade (GUIMARÃES, 2004; p.76).

Diante das discussões ora apresentadas sobre a EA crítica, torna-se evidente a sua importância sobre tudo, ao trabalhar questões tão profundas como a garantia da autonomia e o empoderamento, questões essenciais para o início de processos orgânicos e dinâmicos de transformações sociais e ambientais.

## 5. METODOLOGIA

Trata-se de um trabalho de revisão bibliográfica pautado em um levantamento qualitativo de dados na literatura cuja questão condutora da pesquisa foi buscar um aprofundamento maior nos desafios da EA crítica na

prática educativa dos professores do maternal II de uma escola municipal de Presidente Kennedy.

A pesquisa bibliográfica realizou-se por meio de uma retrospectiva tendo-se como base de dados os índices de literatura e artigos disponíveis na rede mundial de computadores, dando preferência às fontes bibliográficas primárias dos últimos vinte anos, cujas informações foram vinculadas originalmente pelos autores. Consultas adicionais também foram realizadas em instituições de pesquisas e bibliografias no sentido de contemplar outros dados e garantir o maior acervo de informações possíveis.

No momento de seleção dos artigos foram lidos e preferidos os títulos que tinham relação com o objetivo do estudo para, em seguida, serem selecionados aqueles que estavam de acordo com a temática em estudo. A realização dos levantamentos bibliográficos ocorreu no período de junho a setembro de 2021.

Por fim esse estudo culminou em uma pesquisa de campo cujo lócus é o CEMEI “Menino Jesus”, município de Presidente Kennedy-ES, e os sujeitos os educadores lotados nessa instituição, em específico, a diretora, pedagoga, dois coordenadores, três professores e três auxiliares que trabalham com turmas de maternal II para esclarecer pontos acerca da importância de uma educação EA crítica, bem como, problematizar junto aos professores sua importância a partir do viés de Paulo Freire e outros teóricos.

Como instrumento de coleta de dados utilizou-se o grupo focal pela possibilidade de levantar um material que ajudasse a responder os objetivos aqui propostos como, por exemplo, a abordagem da EA crítica nas práticas pedagógicas do maternal II, assim como a importância de se criar uma rede de professores para troca de experiências de práticas docentes que tratem da temática da EA Crítica e ainda aumentar a compreensão dos professores sujeitos da pesquisa.

## **6. RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Através das ferramentas de coleta de dados, o grupo focal, foi possível perceber as fragilidades e potencialidades dos sujeitos da pesquisa no que se refere a

sua prática pedagógica, bem como nos aproximar dos objetivos propostos. Como forma de garantir o máximo a presença dos professores e seus auxiliares no grupo focal, o mesmo foi realizado na escola em um dia de planejamento docente onde o ambiente foi previamente preparado com cadeiras dispostas em círculos, em uma sala de aula disponibilizada.

Houve o apoio de uma pequena equipe que se encarregou de fazer o registro de todas as falas e fez as anotações das falas, ao passo que o entrevistador conduzia a conversa de forma a não fugir do tema central proposto.

Foi proposto aos professores discorrer sobre a EA crítica, apesar de a maioria alegar desconhecer, contextualizando e trazendo elementos da prática pedagógica diária no sentido de valorizar a sua contribuição, bem como a necessidade de promover reais transformações sociais a partir da de uma mudança de percepção e autoanálise, contribuindo desta forma para a formação do sujeito ecológico preconizado em Carvalho (2004) quando defende que a noção do sujeito ecológico indica efeitos do encontro social dos indivíduos e grupos com um mundo que os desafia, inquieta-os e despoja-os de suas maneiras habituais de ver e agir.

Diante dessas contribuições foi ainda feito uma provocação aos educadores, desafiando a responder a seguinte questão: quais os desafios percebidos pelas senhoras, ao desenvolver a temática da educação ambiental para seus alunos?

Alguns educadores apresentaram como principal dificuldade o nível de maturidade das crianças, pois segundo elas, as crianças ainda não conseguem assimilar de fato questões tão complexas como a educação ambiental.

Nesse sentido afirma Guimarães (2004), a EA reconhece sua dimensão crítica emancipatória na medida em que promove inquietações capazes de tirar o indivíduo da inercia social em favor da construção de uma sociedade cada vez mais justa e igualitária, desta feita, a realidade socioambiental se inter-relaciona de forma interdependente, não sendo um aspecto isolado da realidade.

A missão do educador, portanto, esclarece Freire (1987), uma vez imputado de saberes capazes de promover as necessárias transformações deve extrapolar

os muros escolares, iniciando pelos pais dos alunos, que serão os principais contribuintes na sua formação crítica. O importante, do ponto de vista de uma educação libertadora, é que os homens se sintam sujeitos de seu pensar, discutindo o seu pensar, sua própria visão de mundo, manifestada implícita ou explicitamente, nas suas sugestões e nas de seus companheiros.

Neste sentido evidencia-se o caráter social da EA crítica, pois só pode haver reais transformações socioambientais através se está surgir necessariamente das dores e anseios da população, em especial daqueles que padecem em detrimento da exploração das elites dominantes.

Dessa forma, foi possível perceber que os educadores vêm desenvolvendo sua prática educativa quanto à EA onde percebem o meio ambiente como recurso, objeto, onde sua única serventia é estar em contínuo processo de servidão ao ser humano, uma visão antropocêntrica, extremamente egoísta e dissonante dos preceitos da EA crítica, sobretudo no momento em que não consegue reconhecer na EA a importância da diversidade cultural.

## **7. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A EA ambiental tem um impacto grande ao longo da vida de qualquer indivíduo. No entanto, pesquisadores e profissionais da área identificam a primeira infância, como um momento particularmente crucial para o seu desenvolvimento. Inúmeros estudos vêm associando experiências positivas na infância, com a natureza, à preocupação ambiental adulta e à participação em comportamentos ambientais que começam a se desenvolver e se formar nesse período.

Dada a importância da primeira infância na criação de uma base para a sensibilidade ambiental, interesse e comportamento posterior na vida, a EA infantil crítica é vislumbrada como uma forma única de EA, influenciando o surgimento de diversas abordagens e orientações pedagógicas.

Assim, uma EA crítica incentiva as crianças afetivamente, em termos de explorar o meio ambiente, reforçar seu senso de autoconfiança e fazer conexões sociais entre si - além de desenvolver estruturas cognitivas para a compreensão do mundo natural e estabelecer as bases para habilidades e disposições relacionadas à tomada de medidas para melhorar e proteger o meio ambiente.

A EA quando inserida em metodologias críticas, afetivas e cognitivas, geram um senso de alegria e curiosidade inerentes às crianças nessa fase e as incentivam a participar e se conectar com as orientações focadas no meio ambiente, não apenas como um ambiente educativo de sala de aula, mas em sua totalidade, pois a combinação da educação infantil com a educação ambiental é mais poderosa em conjunto do que cada uma por si para melhorar os impactos benéficos para as gerações futuras.

## REFERÊNCIAS

BARCHI, R. **Uma educação ambiental libertária**; Rev. eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental. ISSN 1517-1256, v. 22, janeiro a julho de 2009. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/2819/1582>. Acesso em 2021.

\_\_\_\_\_. **Do comum da educação ambiental à educação ambiental do comum**; EDUR. Educação em Revista. 2020; disponível em: <file:///C:/Users/dell/Downloads/EducaoemRevista2020.pdf>. Acesso em 2021.

BOTELHO, J. M. L. **A educação ambiental na formação do professor para o ensino fundamental em Porto Velho - RO**. 1998. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1998

BRANDÃO, C. R. **A pergunta a várias mãos**: a experiência da pesquisa no trabalho do educador. São Paulo: Cortez, 2003.

CARVALHO, I. C. M. **Educação ambiental crítica**: nomes e endereçamentos da educação. In: LAYRARGUES, P.P. (coord.). Identidades da educação ambiental brasileira. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004. 156p

DECLARAÇÃO DE TBILISI. **Algumas Recomendações da Conferência Inter-governamental sobre Educação Ambiental aos Países Membros.** Tbilisi, CEI, de 14 a 26 de outubro de 1977). Disponível em: <http://educacao.riodasstras.rj.gov.br/rearo/pdf/decltbilisi.pdf> Acesso em 2021.

SCHULTZ, P. W; KAISER, F. G. **Promoting pro-environmental behavior.** In The Oxford Handbook of Environmental and Conservation Psychology; Clayton, S., Ed.; Oxford University Press: New York, NY, USA, 2012; pp. 556–580.

WELLS, N. M; MYERS, B. M; TODD, L. E. et al. **The effects of school gardens on children's science knowledge:** A randomized controlled trial of low-income elementary schools. *Int. J. Sci. Educ.* 2015, 37, pp.2858–2878.

FÓRUM MUNDIAL DE EDUCAÇÃO, **Tratado de Educação Ambiental para sociedades sustentáveis e responsabilidade global;** Belém, 2009. Disponível em: [file:///C:/Users/dell/Downloads/FIPF\\_2009\\_CCP\\_01\\_001\\_pt\\_br.pdf](file:///C:/Users/dell/Downloads/FIPF_2009_CCP_01_001_pt_br.pdf)

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra. 21ª edição, 1987.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. – São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GUIMARÃES, M. **Educação ambiental:** no consenso um debate? Campinas, SP. Papirus, 2000.

\_\_\_\_\_. **A formação de educadores ambientais.** Campinas, SP. Papirus, 2004.

LAYRARGUES, P. P. **A Crise Ambiental e suas Implicações na Educação;** QUINTAS, J.S (Org) *Pensando e Praticando Educação Ambiental na Gestão do Meio Ambiente.* 2.ed.Brasília, Edições IBAMA, 2002.

LOUREIRO, C. F. B. **Fundamentos e trajetórias da educação ambiental.** São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_. **Questões ontológicas e metodológicas da educação ambiental crítica no capitalismo contemporâneo;** *Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambient.* Rio Grande, v. 36, n. 1, p. 79-95, jan./abr. 2019.

REIS, M. F. C. T. **Pesquisa-ação em Educação Ambiental. Pesquisa em Educação Ambiental**, v. 3, n. 1, 2008, p.155-169. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/108279>>.

TRISTÃO, M. **Tecendo os fios da educação ambiental**: o subjetivo e o coletivo, o pensado e o vivido; Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 2, pp.251-264, maio/ago, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v31n2/a08v31n2.pdf>

\_\_\_\_\_. **Um olhar sobre a educação ambiental no Brasil. Processo formador em educação ambiental**: mudanças ambientais globais. Pernambuco: UFRPE, 2009. v. 2, pp.65-115.

VIEIRAS, R. R; TRISTÃO, M. **A educação ambiental no cotidiano escolar**: problematizando os espaços tempos de formação como processos de criação. educação, v. 41, n. 1, jan./abr. 2016.

# A LINGUAGEM ORAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÕES E PERSPECTIVAS

*Solivania Neves Terra Jordão*  
*Márcia Moreira de Araújo*

## 1. INTRODUÇÃO

A educação infantil não é só uma necessidade, mas um direito de todas as crianças brasileiras. No Brasil, a educação infantil I é considerada o período da vida escolar em que crianças de 0 a 5 anos e 11 meses são acolhidas pedagogicamente. O equipamento educacional para crianças de 4 a 6 anos é denominado "pré-escolar", o que significa um grande avanço, pois possibilita desatar o auxílio estrito, e garante as características de ensino, sensibilizando as pessoas para a tecnologia em termos de técnicas, e métodos, incluindo o âmbito da legislação, um enorme progresso foi feito, para além dos limites do simples "cuidado".

Aproveitando as possibilidades oferecidas pela BNCC (2017) no campo de experiências "escuta, fala, pensamento e imaginação" como objetivos de aprendizagem e desenvolvimento:

(EI03EF03) Escolher e folhear livros, procurando orientar-se por temas e ilustrações e tentando identificar palavras conhecidas;

(EI03EF05) Recontar histórias ouvidas para produção de reconto escrito, tendo o professor como escriba;

(EI03EF06) Produzir suas próprias histórias orais e escritas (escrita espontânea), em situações com função social significativa. Tais objetivos de aprendizagens para Educação infantil, esta deve ser uma ação que visa proporcionar aos alunos conhecimentos e significados através de meios ficcionais, ao invés de ensinar gramática ou ortografia como objetivo principal, e sim estimular o prazer de ouvir, ver e despertar o imaginário. (BRASIL, 2017)

Notadamente a oralidade apresentada nos campos de experiência da BNCC, escuta, fala, pensamento e imaginação, é entrar em um mundo encantador, interessante e curioso que diverte e ensina. É nessa relação lúdica e prazerosa das crianças com a obra literária que se tem a grande possibilidade de formar o leitor.

Para tanto se deve levar em consideração que grande parte das crianças tem o primeiro contato com a literatura quando chega à escola. É justamente nesse momento que o professor pode semear a paixão pela literatura, de acordo com as estratégias por ele utilizadas.

O acesso às obras literárias por si só não garante condições da criança ter um bom desenvolvimento do pensamento leitor. Para que haja êxito no processo de formação do leitor, o professor deve ter clareza de sua metodologia com a Literatura Infantil em sala de aula, despertar questionamentos e promover a construção de novos significados.

A oralidade deve ser trabalhada na escola como uma janela para o mundo, podendo assim ser recriada e reinventada pelos leitores. É muito importante que a Literatura Infantil esteja inserida no contexto de ensino e aprendizagem, para que seja despertado na criança tanto o hábito de leitura como o mundo mágico da criatividade.

O convívio com o texto literário exerce um importante papel na aprendizagem, pois revela ao leitor infantil a realidade, permitindo-lhe interpretar o mundo através de suas emoções e sentimentos. Não é fácil atrelar as relações entre literatura, leitura e escola, mas é preciso repensar a concepção de leitura que norteia a prática pedagógica, bem como reavaliar a noção de literatura apresentada para as crianças nas atividades desenvolvidas no cotidiano escolar.

Sabe-se que a literatura é um processo contínuo, que ajuda na formação de um ser pensante, autônomo, sensível e crítico que, ao entrar nesse processo prazeroso, se delicia com histórias e textos diversos, contribuindo assim para a construção do conhecimento e suscitando o imaginário.

A leitura é o instrumento essencial para alcançar as competências necessárias para uma vida de qualidade, produtiva e com realização. Considera-se que, do hábito de leitura dependem outros elos no processo de educação.

## **2. A CONSTRUÇÃO DA LINGUAGEM E A CRIANÇA NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL**

A constituição da linguagem na criança, na perspectiva histórico-cultural, surge a partir das relações entre o pensamento e a fala. A linguagem, vista como um sistema de signos, é fundamental ao desenvolvimento da espécie humana, tendo assim a função de intercâmbio social onde prevalece a ação comunicativa entre o homem e seus semelhantes em todas as etapas da vida.

A linguagem, na perspectiva histórico-cultural, é elemento fundante das interações sociais que são promotoras de desenvolvimento. No entanto, para perceber esse elemento de socialização e comunicação é preciso primeiro compreender as relações entre palavra, pensamento e interação social, sendo necessário diferenciar linguagem interior, pensamento e a própria palavra. Nesta perspectiva é coerente entender a linguagem interior como linguagem para si mesmo, e a linguagem exterior projetada para o outro, não sendo, porém a linguagem exterior somente reduzida à vocalização.

Sonia Kramer (2003) afirma, que, “Toda palavra tem intenções, significados; para entender o discurso (o texto falado ou escrito), o contexto precisa ser entendido”. E ela cita que:

De acordo com Bakhtin (2006), produção e recepção de significados é o que constitui a linguagem que tem dimensões dialógicas e ideológicas historicamente determinadas. Toda palavra tem intenções, significados; para entender o discurso (o texto falado ou escrito), o contexto precisa ser entendido.

Nesse sentido pode-se afirmar que a linguagem é um sistema de signos social e histórico que permite aos sujeitos falantes, tanto dá sentido ao mundo

como a sua realidade. Admitindo assim que seja feita a explanação dos “nichos culturais” em que se vive, a inquietação e compreensão sobre os costumes de vivência sobre sua própria cultura oferecidos, uma realidade específica, claro tendo como princípios os valores e um composição social e econômica.

Portanto, considerando o desempenho da linguagem no diálogo de voz (comportamento pessoal, fala), as palavras faladas por dois ou mais sujeitos, a linguagem possui um viés dialético (BAKHTIN, 2006).

O pensamento e sua conexão com o subjetivismo e a psicologia desempenham um papel importante na linguística e na compreensão da linguagem, mas o falante não entende sua complexidade. Para o autor, palavra e palavra estão intimamente relacionadas com o locutor, pois “o que falamos não são palavras, mas verdade ou mentira, boas ou más, coisas importantes ou triviais (...). Ou ideologia” (BAKHTIN, 2006, p. 96),

Assim, no processo de comunicação, se você ouve essas palavras, depende do interesse que elas despertam. Em Bakhtin, essa palavra é sempre outra palavra. É sempre um encontro de palavras. No encontro, o signo está “vivo”. Dessa forma, o pensamento de um indivíduo é relacional e é composto de “outros” pensamentos.

Para a autora Silva (2016) o processo de apropriação e suas relações com o desenvolvimento infantil estão frequentemente ligados ao psicológico, “aprender a escrever é um processo fundamental no desenvolvimento das funções psicológicas superiores”.

Segundo Silva (2016, p. 12). Os avanços educacionais produzidos pelos documentos legais do país das décadas de 1980 a 1990 são de extrema importância para a integração da educação infantil ao ensino fundamental e, em certa medida, legitimando-a como espaço educacional. No entanto, esses documentos, mais especificamente o “Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil” (BRASIL, 1998), traçam as bases do trabalho docente, atribuído ao papel da educação na supervisão do desenvolvimento das crianças e no respeito à particularidade e peculiaridade.

A espontaneidade de cada criança proporciona brinquedos e organiza espaço para a criança escolher o enredo, o papel e o tema para brincar com seus pares. Portanto, o comportamento do professor continua a ser visto como um processo de monitoramento e interfere o menos possível no crescimento da criança.

Ao analisar os conceitos de professor, criança e saberes contidos no Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil, Arce (2010) fornece alguns elementos para compreender que as diretrizes para a educação infantil e o trabalho docente são importantes para a promoção do desenvolvimento global e da humanidade da educação. Sem sucesso, quando o autor declara:

Portanto, embora a educação infantil não seja mais voltada apenas para a satisfação dos cuidados básicos dos filhos, ou seja, não mais apenas para ficar em um local que satisfaça as necessidades de cuidados na ausência dos pais, ela não aparece durante a escola. Porque este número não é desejável para esta faixa etária (0-6 anos). As instituições de educação infantil são onde dominam os jogos espontâneos e lúdicos, ou seja, existe um ambiente não diretivo no ensino. Em última análise, define-a como educação familiar complementar (ARCE, 2010, p. 21).

Para esta pesquisadora, as crianças são protagonistas da construção do conhecimento em uma relação igualitária entre os pares e os professores não têm espaço para difundir o conhecimento. Ele educa proporcionando um ambiente voltado para o cuidado, a brincadeira e o aprendizado, alinhado às habilidades da criança.

Nesse contexto, percebemos que a apropriação da linguagem oral coopera para o desenvolvimento cultural das crianças de 0 até 6 anos de idade, uma vez que permite o domínio de um sistema simbólico muito fascinante que consente a participação da criança na cultura, adequando-se ao acesso às informações que facilitam seu dia-a-dia, bem como ao conjunto do conhecimento que foi ouvido ao longo da história.

Segundo Arce e Martins (2010), a missão da educação das crianças incidia, primeiramente, pelo fato da educadora ser mulher, essa compreensão avançou o século XX e delimitou as diretrizes do sistema educativo no país. Deste modo:

Educar as crianças em parceria com as famílias, eis o desafio e o projeto, substancialmente doméstico, para a educação infantil. Sob a égide dessa diretriz institui-se uma política que a coloca como não formal e a baixo custo, equidistante das normativas próprias a uma educação escolar (ARCE; MARTINS, 2010, p. 6).

As crianças encontram-se em uma fase da vida em que são fortemente dependentes de adultos, precisam de cuidados e educação, e precisam de ajuda para realizar atividades que não podem realizar por conta própria e para atender às suas necessidades básicas, físicas e psicológicas. Precisam do apoio de ações espontâneas das crianças e incentivá-las a brincar, caminhar em amplos espaços abertos, expressar emoções e pensamentos, desenvolver a imaginação, a curiosidade e as habilidades de expressão, e expandir continuamente sua compreensão do mundo, apoiada em estratégias de ensino Natureza e cultura diversificam atividades, escolhas e amizades.

A palavra, como elemento de interação social, é repleta de fatos psicológicos que borbulham na nossa consciência, tendo marcas específicas do nosso momento histórico e que adquirem sentido dentro de um contexto. Segundo ARIÈS (1986)

As crianças passam a expressar suas ideias por meio da linguagem verbal para se fazerem entender e ganhar autonomia, ou seja, desde muito cedo, os bebês dão vozes claras, fazem com que se sintam felizes e mostram seu relacionamento. Esforços para se comunicar. Adultos ou crianças mais velhas explicam esta linguagem especial para tornar a comunicação do bebê significativa. A base dessa comunicação é o choro, as bobagens e os gestos, principalmente quando o bebê fala, o adulto usa uma linguagem simples, curta e repetitiva. À medida que as crianças crescem, ocorre também o desenvolvimento da linguagem e da comunicação. É por meio da estimulação sonora

da casa e da escola que as crianças podem expandir seu vocabulário e se tornar mais autônomas. ARIÈS, p. 28, 1986)

Para Vigotsky (2007), em sua obra *a Formação Social da Mente*, a linguagem oral assume uma função específica quando a criança percebe que a palavra/fala faz-se necessária como meio de comunicação e de socialização e, ainda, meio para resolução de questões e problemas.

Segundo a dialética da história social, a criança é “um sujeito ativo em contato com o mundo real” (BARBOSA, 1997, p. 35), e, desde o seu nascimento, “está inserida de forma objetiva e humana”. Objetos, comportamentos, pensamentos, ferramentas, proposições, conceitos são envolvidos e refletidos em várias formas de linguagem (BARBOSA, 1997, p. 102), e interagem ativamente com todas essas mídias.

Conforme explicado por Barbosa, Alves e Martins (2011), as instituições de educação infantil têm funções sociais e históricas, podendo tratar as crianças a partir da mediação e interação do meio ambiente e da interação com pessoas experientes (principalmente adultos).

### **3. ESTRATÉGIAS DE LEITURA: LINGUAGEM ORAL**

A partir de diferentes perspectivas apresentadas por diferentes teóricos, é preciso, buscar meios de superar e/ou amenizar as dificuldades relacionadas à apropriação da linguagem oral, identificando quais são as barreiras para essa aprendizagem, sendo necessário o investimento em ações que coordenem práticas cotidianas que valorizem diferentes aspectos do desenvolvimento tanto da linguagem como do pensamento. Para isso, deve-se propor diferentes alternativas de atividades para a aprendizagem e desenvolvimento dos diferentes sujeitos na sala de aula. Na educação infantil é muito importante que nas atividades diárias, ela tenha contato com livros de histórias infantis, materiais impressos, contação de histórias em áudio, entre outros e que essas atividades sejam realizadas pelo professor. Nessa perspectiva, Fanny Abramovich afirma, (2004, p. 16).

É muito importante para a formação de qualquer criança, ouvir muitas, muitas histórias..., escutá-la é o início da aprendizagem para ser um leitor e ser leitor é o caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo.

A autora Isabel Solé, em seu livro “Estratégias de Leitura” (1998) Estabelece um conjunto de estratégias de leitura que pode nortear a prática docente, O livro traz os seguintes tópicos para reflexão: cap.1 tem como objetivo principal ajudar educadores e profissionais a promover a utilização de estratégias de leitura que permitam interpretar a leitura de forma interpretativa de acordo com o publico alvo a autora fala sobre o desafio da leitura. De acordo com SOLÉ (1998)

Para compreender o texto leitor utiliza seus conhecimento de mundo e os conhecimentos do texto. Controlar a própria leitura e regulá-la, implica ter um objetivo para ela, assim como poder gerar hipóteses sobre o conteúdo que se lê. Por isso a leitura pode ser considerada um processo constante de elaboração e verificação de previsões que levam a construção de uma interpretação. (SOLÉ, p. 54,1998)

Concordamos com a autora Solé (1998) que ler é compreender o mundo, ou seja, como se fosse através de espelhos, porque nos fornecem uma visão fragmentada do mundo. Desta forma, somente quando você tem conhecimento, você pode realmente ler através de experiência anterior adquirida no mundo. Leia o mundo antes mesmo de visitar. do acesso ao mundo letrado, frequentemente realizamos este tipo de leitura. Crianças muito pequenas ou pessoas sem domínio da leitura use esta estratégia para ler. Ainda segundo a autora, Solé (1998), pode trazer uma compreensão aos educadores de como as práticas pedagógicas literárias podem organizar situações de ensino e aprendizagem através de leituras que trazem em si tais objetivos de interpretações.

No início do processo, a tendência é que não entendam palavras que não correspondam ao som que pronunciamos na fala. A maioria dos educandos rela-

cionam o processo de aprendizagem leitora como a codificação e decodificação de símbolos gráficos. Para Cagliari (1989, p. 26) a alfabetização:

Parte-se do princípio de que o aprendiz deve unicamente conhecer a estrutura da escrita, sua organização em unidades e seus princípios fundamentais, que incluiriam basicamente algumas das noções sobre a relação entre escrita e oralidade, para que possua os pré-requisitos, aprenda e desenvolva as atividades de leitura.

Cap.2, “Ler, compreender e aprender” Segundo Solé, o educador necessita de outros saberes, É fundamental que o professor ao ler, se proponha a alcançar determinados tanto as estratégias responsáveis pela compreensão, quanto o controle que, de forma inconsciente, vai exercendo sobre ela, à medida que lê. O controle da compreensão é um requisito essencial para ler de forma eficaz.

Para Cagliari (1989). O processo de aprendizado da leitura ultrapassa a mera codificação de decodificação, pois é um processo de atribuição de novos sentidos e significados, culminando na construção de sentidos que se relacionam intimamente com a prática social. O que se vê nas escolas, no ensino inicial da leitura, são esforços para iniciar os pequenos nos segredos do código a partir de diversas abordagens. Poucas vezes considera-se que essa etapa tem início antes da escolaridade obrigatória. SOLÉ (1998).

Segundo Abramovich, (2004) a escola não se exime da característica de ser um agente transmissor de conhecimento e informações, no entanto leva toda a obrigatoriedade da transmissão desses conhecimentos aos educadores, que se veem entrelaçados no processo de ensino-aprendizagem e da iniciação leitora.

Cap. 3, “O ensino da leitura” Segundo Solé (1998) O trabalho que se deve realizar com as crianças é mostrá-las que ler é divertido, que escrever é apaixonante, que ela pode fazê-lo. Precisamos instigá-las a fazer parte desse mundo maravilhoso e cheio de significados. Por esta ótica a função do

educador é: respeitar a leitura de mundo do aluno ajudando-o a descobrir novos saberes, Para isso é fundamental trazer para a sala de aula, como ponto de partida, os conhecimentos que as crianças já possuem e a partir de suas ideias, ampliar suas significações.

As crianças sentem tanto prazer em ouvir histórias que ficam atentas a cada detalhe que o professor conta, esperam o final da narrativa para começar a interagir, fazendo algumas perguntas e questionamentos sobre a continuação da leitura, depois elas começam a imitar o professor contando as histórias imaginárias para os colegas através das imagens que estão impressas no livro. Segundo os Referenciais Curriculares Nacionais, (BRASIL, 1988, p. 31) os principais objetivos para se trabalhar com leitura na educação infantil são:

- 1- Ampliar gradativamente suas possibilidades de comunicação e expressão, interessando-se por conhecer vários gêneros orais e escritos e participando de diversas situações de intercâmbio social nas quais possa contar suas vivências, ouvir as das outras pessoas, elaborar e responder perguntas;
- 2- Familiarizar-se com a escrita por meio do manuseio de livros, revistas e outros portadores de textos e da vivência de diversas situações nas quais seu uso se faça necessário;
- 3- Escutar textos lidos, apreciando a leitura feita pelo professor;
- 4- Escolher livros para ler e apreciar.

No Cap. 4, Solé (1998) Traz uma abordagem sobre “O ensino de estratégias de compreensão leitora” Estabelece um conjunto de estratégias na leitura como prática docente:

1. Compreender os propósitos implícitos e explícitos da leitura. Que/ Por que/Para que tenho que ler?
2. Ativar e aportar à leitura os conhecimentos prévios relevantes para o conteúdo em questão. Que sei sobre o conteúdo do texto?

3. Dirigir a atenção ao fundamental, em detrimento do que pode parecer mais trivial.

4. Avaliar a consistência interna do conteúdo expressado pelo texto e sua compatibilidade com o conhecimento prévio e com o “sentido comum”. Este texto tem sentido?

5. Comprovar continuamente se a compreensão ocorre mediante a revisão e a recapitulação periódica e a auto-interrogação. Qual é a ideia fundamental que extraio daqui.

6. Elaborar e provar inferências de diversos tipos, como interpretações, hipóteses e previsões e conclusões. Qual poderá ser o final deste romance? Um conjunto de propostas para o ensino de estratégias de compreensão leitora pode ser considerado segundo BAUMANN (1985;1990) nos processos:

1. Introdução. Explica-se aos alunos os objetivos daquilo que será trabalhado e a forma em que eles serão úteis para a leitura.

2. Exemplo. Exemplifica-se a estratégia a ser trabalhada mediante um texto.

3. Ensino Direto. O professor mostra, explica e escreve a habilidade em questão, dirigindo a atividade.

4. Aplicação dirigida pelo professor. Os alunos devem por em prática a habilidade aprendida sob o controle e supervisão do professor.

5. Prática individual. O aluno deve utilizar independentemente a habilidade com material novo. (SOLÉ, p. 87, 1998)

Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), a linguagem oral da criança deve apontar para novas alternativas de relações sociais, pois o sujeito que aprende não assume em sua fala uma postura passiva de simples receptor de informações. De acordo com Coelho (1993), contam seu nível de amadurecimento psíquico, afetivo intelectual, seu nível de conhecimento e o domínio do mecanismo da leitura. Para tanto, conversar com

as crianças em sala de aula precisa ser um ato natural e cotidiano na Educação Infantil. Vygotsky (2007) prioriza o processo de aprendizagem e acredita que desde o nascimento da criança, a aprendizagem está em desenvolvimento. Nesta perspectiva, o papel do educador na motivação e mediação do discurso narrativo torna-se elemento fundamental de comunicação.

Dentre as ações comunicativas a serem propostas e valorizadas na construção da linguagem oral em crianças da educação infantil, de modo especial entre 4 e 6 anos de idade, é preciso valorizar além da prática narrativa, atividades tais como o brincar e a brincadeira, que ganham patamar de destaque. Para Vygotsky (2007), o ato de brincar proporciona à criança a oportunidade de ser inserida em uma cultura própria.

Sendo assim para Vygotsky,

“Se o aprendizado impulsiona o desenvolvimento, então a escola tem um papel essencial na construção do ser psicológico adulto dos indivíduos que vivem em sociedades escolarizadas. Para criança que frequenta a escola, o aprendizado escolar é o elemento central de seu desenvolvimento o processo ensino aprendizado na escola deve ser construído, então, tomando como ponto de partida o nível de desenvolvimento real da criança, num dado momento e com relação a um determinado conteúdo a ser desenvolvido. (2007, p. 87).

Nesse sentido Abramovich, (2004) afirma que a leitura é muito importante e que as crianças precisam ter acesso a ela antes mesmo de entrarem na pré-escola, pois quanto mais cedo elas tiverem contato com essa prática, maior é a possibilidade de termos leitores assíduos, tornando-se a criança um sujeito crítico na sociedade, ampliando cada vez mais seu conhecimento. O que movimenta os processos de desenvolvimento do ser humano são os mecanismos de aprendizados no entendimento de Vygotsky, para ele, o ambiente cultural faz parte de sua constituição enquanto pessoa, por fornecer, de forma mediada, instrumentos para o aprendizado.

#### 4. AS CONTRIBUIÇÕES DE MICHEL DE CERTEAU PARA LINGUAGEM ORAL NO COTIDIANO ESCOLAR

A leitura de seu livro “A invenção do Cotidiano –. Artes de fazer” foram fundamentais para que pudéssemos considerar outros modos de pensar a escola e o cotidiano escolar, valorizando as contribuições de Certeau (1998), para a pesquisa e para a Educação. Segundo Coelho (1993, p. 27), a “Literatura Infantil é, antes de tudo, literatura, ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra.” Retomamos aqui, em síntese assuntos que chamaram nossa atenção, no primeiro momento de aproximação com a obra desse autor, caracterizada por uma:

“inclassificável e profunda humanidade, uma densidade poética onde se reconhece a oralidade [...] um permanente contraponto entre o rigor de sua escritura e a riqueza das metáforas que o animam” (1998, p.31).

Os registros de Certeau mostram uma inversão na perspectiva de como o cotidiano tem sido analisado, porque deslocam a atenção “Mais uma desmarche como esta deixa escapar o que mais lhe interessa”. Assim, para as crianças pequenas, nos livros devem prevalecer a ilustração, com texto pequeno como já disse Coelho (1993), as linguagens e os usos individuais suas ligações e suas trajetórias variáveis dos praticantes (Giard, L., In: Certeau, M., 1998, p.15)

O que nos chamou atenção na obra desse autor, desde a primeira leitura, no contexto dos nossos estudos, foi exatamente essa inversão de ponto de vista com que motivou sua Invenção do cotidiano, tornando visíveis as comunicações do indivíduo comum, “a inventividade imaginária” (Giard, L., In: Certeau, M., 1998, p.15)

Compreende-se que a arte da inventividade imaginária através da linguagem oral pode ser muito mais proveitosa do que se imagina, as estratégias como seleção, antecipação, inferências e verificação são indispensáveis para o trabalho com os gêneros textuais no cotidiano escolar, uma vez que é uma ação que requer

diversas leituras, para construir proficiência, quando compreendemos que gênero textual segundo Marcuschi (2008, p.155).

Os textos são artes materializados em situações comunicativas recorrentes. Os gêneros textuais são os textos que encontramos no cotidiano e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas.

O compromisso de Certau (1998), em narrar “práticas comuns”, as artes de fazer dos praticantes, as intervenções comunicativas, que se comprovam na sua habilidade de admirar-se e acreditar na inteligência e na inventividade do ouvinte, por uma convicção ética e política que é igualmente alimentada pela sensibilidade imaginária. “Não sucumbe aos cantos de sereia do quantitativo ou as seduções modernistas da informatização” Ao utilizar gêneros textuais em sala de aula o educador promove o sociocomunicativo com a integração da inovação no campo da leitura da oralidade. (Giard, L., In: Certeau, M, 1998, p.16)

Neste sentido, levar à sala de aula gêneros variados como contos, fábulas, adivinhas, ditos populares, cartas, e-mail, torpedos, curiosidades, travas línguas, músicas, reportagens, notícias, panfletos, anúncio, mapas entre outros possibilita-se que os alunos desenvolvam a linguagem e o imaginário, a partir do momento que trabalha-se com textos nos quais as características se tornam familiares aos alunos e possuem estruturas definidas, os estudantes são capazes de avançar na busca do esclarecimento, e validar na comunicação suposições feitas. (KOCHT, 2014, p.1

Outrossim, o uso da linguagem oral se faz necessária no cotidiano escolar, mesmo que seja dentro da concepção na qual o foco é no texto e não no leitor, pois dessa forma segundo Koch (2007, p. 10) fica explicitado por Certeau, que, ao escrever sobre o cotidiano na prática dos sujeitos temos um modo de “ver” dominante no mundo moderno: um olhar distante, “neutro” que nos ensinaram/aprendemos a olhar... (Michel de Certeau):

“[...] uma teoria das praticas cotidianas para extrair do seu ruído das maneiras de contações de histórias” que majoritárias na vida aparecem muitas vezes se não a título de “resistência” ou social de inercia em relação ao desenvolvimento da comunicação “sócio-cultural” (Giard, L., In: Certeau, M., 1998, p 17)

Rerer escritos de Michel de Certeau (1998), significa reromar as análises sobre a arte em forma de comunicação no cotidiano escolar, de rerer pesquisas sobre o cotidiano, de reromar discussões sobre as inteligências dos indivíduos e rerer o movimento que encaminha para uma aproximação aos conceitos “estratégias” e “táticas”, “artes” e “estilos” nos espaços do autor/contador de histórias.

Certamente se utiliza desses dois conceitos, em arte de fazer, para compreender as práticas culturais, assim como lhe servem, para interpretar textos das histórias a serem contadas. Na cultura ordinária diz, “a ordem e exercida por uma arte” arte de contar histórias. Nas denominações da instituição “se insinuam assim um estilo de trocas sociais, um estilo de invenções técnicas e um estilo de resistência cultural”. (Giard, L., In: Certeau, M., 1998, p 20)

Para o filósofo norte-americano Mortimer J. Adler, (2010). “Há linguagens fundamentais, linguagens ocasionais, linguagens de conhecimento ou edificantes”. Aldler concorda com Ceteau onde compara o leitor como um herói comum. Personagem disseminada. “Andarilho inumerável”. (1998, p.28). Praticamente “inventivos e astutos” produtores desconhecidos, poetas de seus negócios. O universo da linguagem oral oferece uma riqueza de possibilidades, embora isso nem sempre seja bem compreendido, assim a leitura oral, antes de tudo, é uma arte.

para atingir todos os propósitos da linguagem oral, o objetivo deve ser a capacidade de ouvir coisas diferentes a velocidades diferentes — e apropriadas —, não qualquer coisa à velocidade máxima. O objetivo é ouvir melhor, sempre melhor, mas às vezes mais devagar, e às vezes mais rápido. (ADLER, 2010, p. 18)

O conceito de estratégias defendido por Certeau (1998), refere-se a uma ação que supõe a existência, o autor propõe a cada interlocutor que escolha “uma prática observadora e engajada”, a ação avaliada que é determinada pela ausência de um próprio.

Então nenhuma delimitação de fora lhe fornece a condição de autonomia da linguagem. A estratégia não tem por lugar senão o do outro. E por isso deve jogar com o terreno que lhe é imposto tal como organiza o pensamento da linguagem que já vem em sua bagagem. “Formamos um lugar transitório que se percorre e de onde se sai tão amigavelmente à comunicabilidade social” (Giard, L., In: Certeau, M., 1998, p 21).

Assim de acordo com Koch (2012, p.12) “a produção de sentido realiza-se à medida que o leitor considera aspectos contextuais que dizem respeito ao conhecimento da língua, do mundo, da situação comunicativa, enfim”. Essa maneira de comunicar de “dar palavra” às pessoas ordinárias correspondida a uma das principais intenções da pesquisa, mas ela exigia na coleta uma atenção diretiva e uma capacidade de empatia fora do comum.

Para atestar a riqueza da palavra das pessoas, por menos que alguém se dê o trabalho de escutá-las e encoraja-las a exprimir-se. Fazendo isso, o trio que se tornara um quarteto não perdia de vista a intenção primeira da empreitada, a refutação das teses comuns sobre a passividade dos indivíduos e a manifestação dos comportamentos culturais” (Giard, L., In: Certeau, M., 1998, p 27).

A distinção de tais conceitos reside principalmente no tipo de linguagem que se pode efetuar. As estratégias postulam um “lugar”, um “próprio”, “um lugar do poder e do querer próprio”, de onde se podem “gerir as relações com uma exterioridade de alvos. “Este ensaio é dedicado ao indivíduo cultural”.

“[...] Uma densidade poética onde se reconhece” o artista sem dúvida um dos maiores do nosso tempo, pela graça de um permanente contraponto entre o rigor de sua linguagem e as riquezas das metáforas que o animam. Giard, L., In: Certeau, M., 1998, p 30).

Quanto maior for à prática de leitura oral do sujeito, maior será seu conhecimento prévio em relação aos textos escritos, maior será sua autonomia nos eventos e práticas de letramento e maior será sua fluência ao ler, e para isso, a escola deve trabalhar com a leitura oral no cotidiano, como revela Antunes (2003, p.27-28), da seguinte forma:

Uma atividade de leitura e oralidade centrada nas habilidades da aquisição leitora para a dimensão da interação verbal [...] uma atividade de hora do conto com interesse com diferentes usos sociais que se faz da leitura atualmente; [...] a boa hora do conto convertida em momento de treino, oportunidade para futuras leitores compartilhando das interações que estão explícitos presentes na contação de histórias [...] uma atividade capaz de suscitar no aluno a compreensão das múltiplas funções sociais e cognitivas através leitura e da oralidade [...] enfim uma escola “ativa para leitura”.

Dessa forma as práticas de desenvolvimento da linguagem oral não podem ser pensadas sem um lugar, da mesma forma que a fala não pode ser pensada sem língua, ou enunciado sem enunciação. O objetivo da crítica de Certeau (1998, p.29). é um tipo de lugar onde há dissociações, realizadas por operações técnicas, que não leva em consideração as outras práticas que organizam a passividade dos professores como produtores de conhecimentos. Elogio a sombra da noite (a inteligência ordinária a criação efêmera a ocasião e a circunstancia). Filósofica através da “vida comum” desta racionalidade conquistadora.

“[...] Que não se podem enquadrar, nem num gênero, nem numa disciplina, consegue a façanha de fazer o ato de ler, imagem da passividade para a maioria dos observadores e dos professores o exemplo de

uma atividade de apropriação da linguagem, de produção independente de sentido, noutras palavras, “o paradigma de atividade orais”. Giard, L., In: Certeau, M., 1998, p 30).

Portanto, a oralidade é evidenciada como um elemento essencial que deve ser priorizado em sala de aula para que seja garantido o desenvolvimento do aluno leitor, um leitor capaz de ampliar sua capacidade de interpretação e interação, para participar ativamente de uma sociedade que, centrada na comunicação, exige do leitor o acesso a novos conceitos, o imaginário e diferentes formas de comunicação acerca do mundo em que vive. A hora da leitura não pode ser pensado como uma ‘atividade cotidiana’, e, sim, como um ambiente simbólico, material e humano que é constantemente reconstruído, “abre um teatro de legitimidade para ações efetivas”. (1998, p 32). A oralidade na escola tem uma representação oficial, mas também se apresenta em sua materialização cotidiana de cada escola, num movimento das táticas de leituras voltada para o desenvolvimento integral da criança.

Michel de Certeau (1998) nos convida a mudar o foco, a inverter o modo de interpretar as práticas culturais contemporâneas de se trabalhar a leitura em sala de aula, recuperando o que chama “astúcias anônimas das artes de fazer” – esta arte de viver a sociedade comunicativa. Com sua teoria das práticas cotidianas, chama a atenção para as táticas (ouvir, interpretar, ler,...) que compõem uma arte – “a arte do leitor ouvinte”, a arte que é a teoria das táticas e suas práticas.

Um ponto interessante que Adler (2010) faz é que a leitura produz informações para o entendimento. Quanto maior extensão e o esforço na contação de histórias, tanto melhor transforma o ouvinte em leitor. Enfim, são inúmeras as situações que levam uma pessoa a desenvolver o gosto pela leitura. No entanto, formar leitor requer do educador cuidados, determinação e compromisso. Não é uma tarefa fácil, rápida, pontual. É um processo. Ninguém nasce leitor, não é genético, não é hereditário. É uma aquisição diária, por meio de exemplos, incentivo e desafios.

## 5. A HORA DO CONTO E A FORMAÇÃO DO IMAGINÁRIO INFANTIL

No contexto da contação de histórias Fanny Abramovich (2004, p. 24) menciona que "O livro da criança que ainda não lê é a história contada":

Ouvir a história é se divertir, curtir, imaginar... É uma espécie de encanto, espetáculo, encantamento... A história também conta o livro de uma criança que ainda não leu. É (ou pode ser) um amplificador de referência, colocando poemas, causando inquietação, desencadeando emoções, suspense sendo resolvido, alegrias, sentimentos de desejo, memórias ressuscitadas, apontando novos caminhos, sorrisos brilhantes, bela alegria, mais de mil maravilhas, mais que uma boa história provoca... Fanny Abramovich (2004, p. 24)

Uma "Boa hora do conto" bem planejada pode provocar muitas alegrias para as crianças. Desde que a história seja cuidadosamente planejada e selecionada. Porque se o contador de histórias não conhece os requisitos básicos como o assunto, e os personagens, podem fazer com que o público fique disperso. Desse modo, a história se perde e as crianças não se interessam. Porém, se o contador entender bem a história, ele conseguirá prender a atenção do começo ao fim. De acordo com Marcuschi (2001, p. 17) o texto oral possui diversas características específicas que o diferem do escrito, assim o contador, ao conduzir seu texto através da prática da oralidade torna-se capaz de "reproduzir muitos dos elementos da oralidade, tais como a prosódia, a gestualidade, os movimentos do corpo e dos olhos", o que trará novos significados e sentidos ao texto.

Segundo Silva (1999, p.18) O momento da história literária é um momento especial, e seu objetivo deve ser estimular o hábito da leitura. Isso porque um bom contador deve se preocupar em passar as informações da história para as crianças (título, autor, ilustrador, editora) para que elas possam buscar a fonte do livro pelo menos pela ilustração da capa. Todos esses são fatores que estimulam o hábito de ler.

A literatura infantil é uma forma de orientar as crianças a desenvolver sua imaginação, emoções e sentimentos de uma forma agradável e significativa. Coelho (1999) postula que, todos os indivíduos que fazem uso da narração, também podem usar o livro como suporte. Para as crianças que ainda não sabem ler, o professor é o elo com o mundo da fantasia e pode ser usado como uma estratégia para estimular as atividades de leitura e interpretação, pois a literatura infantil contribui para todos os aspectos da formação do aluno, como emoção, compreensão e cognitivo.

A literatura infantil inspira uma variedade de emoções: seu estilo único pode mostrar às crianças uma nova forma de comunicação sem regras fixas, combinando assim fala, imaginação e sentidos. Segundo Silva (1999, p.12) é transformar a história “enquanto fonte de satisfação de necessidades básicas das crianças”. A criança ainda não domina os códigos da linguagem falada e escrita, por isso é o mundo imaginário, os personagens e todos os encantos que chamam sua atenção em uma roda de leitura.

Segundo relata Fanny Abramovich (2004), o ato de contar histórias pode ser direcionado ao lazer, mas sua importância cognitiva ultrapassa a distração. O contar histórias abrange uma colossal área no que diz respeito ao desenvolvimento da imaginação da criança.

Assim é dever dos educadores e contadores de histórias permitir à criança o contato com as histórias. Coelho (1993) e Silva (1999) traz a baila o necessário amoldamento dos textos às várias fases do desenvolvimento infantil, portanto antes de contar uma história é preciso pensar na faixa-etária que será abrangida e buscar textos que dialoguem com as necessidades infantis.

É preciso que a educação seja um espaço para a descoberta. Dessa forma, a literatura infantil terá maior valor na vida das crianças. O ato de contar histórias é antigo, oriundo dos primórdios humanos como uma arte da oralidade (MARCUSCHI, 2001). Ouvir a história entra num mundo fascinante, cheio de segredos e surpresas, mas sempre muito interessante, curioso, que diverte e ensina.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos que a linguagem oral é de extrema importância para toda humanidade, pois é através da mesma que aprendemos tudo, e damos sentido a tudo em nossa volta. Este artigo demonstrou a importância das contações de histórias infantis para o desenvolvimento integral na vida da criança, conforme estudos de Vigotisky (2007). Não se pode deixar de enfatizar que ler é bom e vivenciando isso na infância, as crianças terão o hábito da leitura e se tornaram leitores assíduos. Ouvindo histórias o desejo de ler ganha intensidade, proporcionando às crianças o prazer das relações entre a realidade e a fantasia.

A formação do docente também contribui efetivamente para o desenvolvimento infantil enquanto aprimora a prática dos professores na educação, as histórias infantis trazem mais alegria e diversão para as crianças, que o processo de aprendizagem deve ser feito com muita delicadeza e atenção e que o professor esteja sempre buscando formas que sejam fáceis e práticas para o ensino da leitura, compreendendo que tudo que for ensinado as crianças na escola deve ter um sentido.

Em conclusão, que nada seja ensinado de uma forma em que a criança não compreenda e sim de uma forma que prenda a atenção dos pequenos para que possam compreender e aprender os conteúdos; para que não haja tanta gente “que não compreendem o que leem.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. **Literatura Infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 2004.

ADLER, M. J. **Como ler livros: o guia clássico para a leitura inteligente**. É Realizações. 2010.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986

ARCE, A. **O referencial curricular nacional para a educação infantil e o espontaneísmo**. In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. (orgs). Quem tem medo de ensinar na educação infantil? 2.ed. Campinas, São Paulo: editora Alínea, p. 13 – 36, 2010.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BARBOSA, Ivone Garcia. **Pré-escola e formação de conceitos**: uma versão sócio-histórico-dialética. Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Educação da Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 1997, 257 p.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC\\_C\\_20dez\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC_C_20dez_site.pdf). Acesso em: 22 de JULHO de 2021.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado, 1988.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo: Editora Scipione, 1989.

CERTEAU, Michel: **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1998.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil**: teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 1993.

KOCH, I. V. ELIAS, V.M. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 3. Ed. São Paulo: Contexto, 2017.

KRAMER, S. et al. **Formação de profissionais da educação infantil no Estado do Rio de Janeiro**: relatório de pesquisa. Rio de Janeiro: Ravil, 2001- Esse texto foi apresentado originalmente na 11ª Conferência Internacional sobre Bakhtin, em Curitiba 2003.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Trad. Cláudia Schilling. 6. Ed. Porto Alegre: Art-med, 1998.

SILVA, Aline Araújo Caixeta da, **A linguagem escrita na Educação Infantil: orientações, concepções e perspectivas**, Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Goiás, para obtenção do título de Mestre. Goiânia 2016

SILVA, M. B. C. **Contar histórias uma arte sem idade**. São Paulo: Atica, 1999.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

# A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

*Vanessa dos Reis Santos*  
*Kátia Gonçalves Castor*

## 1. INTRODUÇÃO

O artigo ora apresentado procura expor a importância do brincar na Educação Infantil como um elo, mostrando que a brincadeira alavanca o desenvolvimento integral da criança, construindo assim, habilidades e atitudes favoráveis para aprendizagem. Brincar faz parte de todo processo de aprendizagem humana, desde a infância até a idade adulta. Brincar é o ato de movimentar-se e é de grande importância biológica, psicológica, social e cultural, pois é através dos movimentos que as pessoas interagem com o meio ambiente, relacionando-se com os outros, aprendendo sobre si, seus limites, resolvendo problemas.

De acordo com Oliver (2012) brincar é inventar, interagir, imaginar com o outro. Brincar não apenas desenvolve o lado motor da criança, mas também promove a socialização e a exploração do mundo. Brincar é um direito da criança e, por meio de atividades recreativas, as crianças imitam aspectos da vida adulta para explorar e compreender seu interior, no entanto, o brincar tem uma função divertida e educativa.

A escolha pela temática se justifica pelo fato de o brincar ser uma atividade de suma importância ao desenvolvimento infantil. Através do brincar a criança constrói conceito necessário para compreender a si próprio e o mundo a sua volta, a autonomia de brincar permite a criança trazer para dentro do universo do lúdico objetos ou fenômenos condizentes com sua realidade, reconhecendo o valor do brincar, compreendendo seus propósitos e contribuições para o desenvolvimento e aprendizagem infantil nos seus diferentes aspectos.

Sabendo que o brincar é sinônimo de infância e a criança encara-o como sua elementar ferramenta de trabalho, portanto, é de fundamental importância a realização de atividades como cuidar, brincar e dialogar, a pesquisa traz a seguinte problemática: Como a prática do brincar pode contribuir no desenvolvimento integral da criança na educação infantil?

O objetivo geral da pesquisa foi investigar a importância do brincar no desenvolvimento integral da criança na Educação Infantil. Os objetivos específicos foram: compreender as relações entre o brincar, a ludicidade e o desenvolvimento infantil; refletir sobre os benefícios do brincar na evolução social das crianças e observar nas turmas da Educação Infantil da escola, como é realizada a prática do brincar pelas professoras.

## **2. A HISTÓRIA DO BRINCAR NA EVOLUÇÃO DA CRIANÇA**

O brincar é essencial para a criança. Nessa perspectiva do brincar como alavanca do desenvolvimento da criança e das possibilidades, o mesmo oferece a auto afirmação da criança como protagonista de sua própria história. Piaget, um dos representantes mais importantes da psicologia histórico-cultural, partiu do princípio que o sujeito se constitui nas relações com os outros, por meio de atividades caracteristicamente humanas, que são mediadas por ferramentas técnicas e semióticas.

De acordo com Oliveira (2000) o brincar não significa apenas recrear, é muito mais, caracterizando-se como uma das formas mais complexas que a criança tem de comunicar-se consigo mesma e com o mundo, ou seja, o desenvolvimento acontece através de trocas recíprocas que se estabelecem durante toda sua vida. Assim, através do brincar a criança pode desenvolver capacidades importantes como a atenção, a memória, a imitação, a imaginação, ainda propiciando à criança o desenvolvimento de áreas da personalidade como afetividade, motricidade, inteligência, sociabilidade e criatividade.

Peçanha (2014), enfatiza que o brincar é uma forma de linguagem utilizada pelas crianças para expressar suas emoções, sentimentos e pensamentos. Por

meio da brincadeira, a criança (re)organiza sua realidade e desenvolve sua criatividade, identidade, autonomia, imitação, memória e imaginação. Por meio da interação e da experimentação com regras e papéis sociais, suas habilidades sociais tornaram-se cada vez mais maduras.

Dessa forma, a brincadeira infantil assume uma posição de prerrogativa para a análise do processo de constituição do sujeito, rompendo com o modelo tradicional de que ela é uma atividade natural de satisfação de instintos infantis. Ainda, o autor refere-se à brincadeira como uma maneira de expressão e apropriação do mundo das relações, das atividades e dos papéis dos adultos. A capacidade para imaginar, fazer planos, apropriar-se de novos conhecimentos surge, nas crianças, através do brincar. A criança por intermédio da brincadeira, das atividades lúdicas, atua, mesmo que simbolicamente, nas diferentes situações vividas pelo ser humano, reelaborando sentimentos, conhecimentos, significados e atitudes.

Zanluchi (2005, p. 89) afirma que “quando brinca, a criança prepara-se a vida, pois é através de sua atividade lúdica que ela vai tendo contato com o mundo físico e social, bem como vai compreendendo como são e como funcionam as coisas.” Assim, destacamos que quando a criança brinca, parece mais madura, pois entra, mesmo que de forma simbólica, no mundo adulto que cada vez se abre para que ela lide com as diversas situações.

O ato de brincar acontece em determinados momentos do cotidiano infantil, neste contexto, Oliveira (2000) aponta o ato de brincar, como sendo um processo de humanização, no qual a criança aprende a conciliar a brincadeira de forma efetiva, criando vínculos mais duradouros. Assim, as crianças desenvolvem sua capacidade de raciocinar, de julgar, de argumentar, de como chegar a um consenso, reconhecendo o quanto isto é importante para dar início à atividade em si.

É brincando também que a criança aprende a respeitar regras, a ampliar o seu relacionamento social e a respeitar a si mesmo e ao outro. Por meio da lu-

dicidade a criança começa a expressar-se com maior facilidade, ouvir, respeitar e discordar de opiniões, exercendo sua liderança, e sendo liderados e compartilhando sua alegria de brincar.

Brincar possui características especiais como prazer, desafio, restrições, liberdade. Requer movimento, flexibilidade e tem um caráter sério para a criança, em que nada se faz de forma alguma, procurando dar o melhor de si. Por meio da brincadeira, ele aprende a viver e formular conceitos, passando por etapas importantes de desenvolvimento. “A brincadeira é muito importante porque estimula o desenvolvimento intelectual da criança, mas ao mesmo tempo ensina, sem saber, os hábitos necessários ao seu desenvolvimento” (MALUF, 2008, p. 19).

Existem dois tipos de brincar: livre e dirigido. A brincadeira livre é conceituada por brincadeira informal, geralmente no espaço familiar, passeios, comunicação, informação, descobertas, assistir TV, enfim, brincadeiras que, apesar de serem da iniciativa da criança, sem educação, assumem as características de considerável aprendizagem que utiliza os conhecimentos adquiridos anteriormente e permite conhecer novas pessoas, se apropriar do ambiente, desenvolver uma cultura de diversão. “Quanto maior for a imaginação das crianças, maiores serão suas chances de ajustamento ao mundo ao seu redor” (CUNHA, 2001, p. 23).

O conceito de brincar está internamente relacionado com a diversão, a exploração, a imaginação, a aprendizagem e a criatividade. São vários os autores que defendem que as crianças quando brincam, representam o mundo à sua volta, imitam situações do dia-a-dia, reinventam momentos que tenham vivido e ainda constroem situações através da sua imaginação (SOUSA, 2015).

De acordo com Fortini (2018), Vygotski traz grandes contribuições sobre a importância da cultura na formação social do sujeito. O ser humano é constituído e formado, pelo contexto social, e mais especificamente, pela cultura. Sendo que, a cultura está sempre em movimento, em mudança, tan-

to quanto a natureza, o social e a história. O mencionado autor explica que é preciso analisar o homem a partir de sua filogênese, de sua ontogênese e, também, a partir de sua cultura.

As crianças que brincam podem ser mais realizadas, espontâneas, felizes, com boa comunicação e outras características positivas que ajudam-na crescer, o que pode torná-la mais humana, cooperativa e amigável. Nesse sentido, acredita-se que é necessário compreender a importância do brincar para a construção do conhecimento da educação pré-escolar, além de estudar a importância de tê-las brincando na sala de aula, porque a maioria dos professores (especialmente no final da educação infantil) está mais preocupada em antecipar as habilidades de alfabetização, reduzindo assim seu espaço para brincar.

Sob o controle de adultos, as brincadeiras infantis podem estimular o tempo e o espaço. Brincar é uma das formas de desenvolver formas pessoais e sociais. Quando as crianças brincam com seus colegas, regras devem ser estabelecidas. Na maioria dos casos, essas regras são mais esclarecedoras do que as atividades do jogo, no entanto, as crianças também fazem novas regras quando brincam sozinhas, todas para tornar o jogo mais instrutivo, interessante e fascinante.

Para Brougère (2010, p. 82), "o brincar é antes de tudo um confronto com a cultura. No jogo, a criança está relacionada com o conteúdo cultural que copiou e transformou, do qual se apropriou e deu um certo sentido". Por meio da brincadeira, a criança entra em sua cultura específica, se relaciona com a história, cria sua própria motivação e transforma o jogo de acordo com sua forma natural de ver o mundo.

Segundo Wajskop (2012, p. 37), "durante a brincadeira, as crianças podem pensar e vivenciar situações novas e até cotidianas sem serem pressionadas pela situação". A brincadeira é condicionada ao ambiente em que ocorre, neste ambiente a criança deve se sentir livre, pois através da brincadeira a criança se posiciona socialmente e desenvolve novas aprendizagens, estabelece relações entre si, estabelece regras de organização e convivência.

### 3. A TEORIA DE PIAGET E A IMPORTÂNCIA DE VIGOTSKY NA PRÁTICA DAS BRINCADEIRAS INFANTIS

Segundo Maluf (2008) a teoria de Piaget trata a brincadeira como um comportamento livre e espontâneo em que as crianças expressam a brincadeira por meio de sua vontade e do prazer que ela lhe dá. Nesse tipo de interação intersubjetiva, as crianças absorvem certas informações de acordo com seu próprio estágio de crescimento. Piaget acredita que para que as crianças adquiram ideias e linguagem, elas devem passar por vários estágios de desenvolvimento psicológico, desde o indivíduo até a sociedade. Sobre o mesmo assunto, é necessário destacar:

Quando está brincando, a criança recria a sua realidade, ludicamente, combinando-a de modo a compensar os aspectos que não são facilmente assimiláveis, construindo uma ponte de significado simbólico dos objetos para a investigação ativas de suas verdadeiras funções particulares. É brincando que a criança aprende a fazer uma diversidade de coisas, e dá melhor forma possível por conta própria, sem interferência de nenhum adulto. Neste aspecto, a criança passa a acreditar em sua capacidade de auto realizar, dando a mesma um grande incentivo a buscar saídas para as dificuldades que por ventura venham a se manifestar em seu viver.

A prática de brincar na Educação Infantil apresenta função essencial no progresso da criança, e apesar de predominar na maior parte das situações o prazer, há fatos em que o desagrado é o componente que o distingue. Através do jogo ela consegue acolher as normas, esperar a sua vez, acolher o resultado, lidar com frustrações e elevar o nível de motivação. Piaget descreve quatro composições básicas de jogos infantis: jogo de exercício, jogo simbólico, jogo de construção, jogo de regra.

Para Vygotsky, as pessoas não nascem vazias, mas são formadas a partir de sua experiência de obediência. Ele enfatizou que o crescimento das crianças é um produto de instituições sociais e sistemas educacionais (como famílias e igrejas), o que ajuda as crianças a estabelecer suas próprias ideias e descobrir o significado do comportamento de cada um e de seu próprio comportamento (MALUF, 2008, p. 17).

Vygotsky analisou a visão do papel da brincadeira no desenvolvimento das crianças de sua época. Ele discorda das ideias veiculadas por alguns autores, pensando que o elemento definidor dos brinquedos é o entretenimento, a realização de desejos não realizados, a existência de simbolismo e regras. Ele acredita que outros comportamentos praticados por crianças lhe trazem mais satisfação do que brincar (como chupar bico). Nem sempre brincar é um prazer, pois determinados jogos e brincadeiras (principalmente aqueles que presumem um vencedor) podem gerar frustração e insatisfação se a criança não for um vencedor.

Vygotsky (1991b, p. 105) não nega que o brinquedo “preenche as necessidades da criança”, entretanto, para ser possível compreender a singularidade do brinquedo como uma forma de atividade, torna-se imprescindível o entendimento dessas necessidades, entendidas em seu sentido mais amplo, que inclui tudo aquilo que é motivo para a ação. O autor percebe o ato de brincar como uma atividade social da criança e por meio desta a criança contrai informações imprescindíveis para a evolução de sua personalidade e para perceber o fato do qual faz parte. Ele mostra a percepção da brincadeira constituindo-se num método e uma atividade social infantil.

O brincar e o brinquedo criam na criança uma nova forma de desejos. Ensinam-na a desejar, relacionar seus desejos a um fictício, ao seu papel no jogo e suas regras. Desta maneira, as maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brinquedo; aquisições que no futuro, tornar-se-ão seu nível básico de ação e moralidade. Com a utilização do brinquedo, a criança sabe atuar de maneira cognitiva, os componentes apresentam uma aparência motivadora para os atos que a criança realiza. É interessante observar ainda que, na brincadeira, a criança transporta as normas em anseios seus.

A brincadeira cria para as crianças uma “zona de desenvolvimento proximal” que não é outra coisa se não a distancia entre o nível atual de desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolver independentemente um problema, e o nível atual de desenvolvimento potencial, determinado através de resolução de um problema sob a orientação de um adulto ou com a colaboração de um companheiro capaz (VYGOTSKY, 1991, p. 97).

Diante disso, pode-se compreender que por meio da brincadeira a criança aprimora suas habilidades relevante como a criatividade, percepção, concentração, dentre outras, proporcionando cada mais a ampliação de áreas na existência de imaginação, conhecimento, afetividade, interação social com os outros.

#### **4. EXPERIÊNCIAS DO COTIDIANO ESCOLAR E AS BRINCADEIRAS COMO PROJETO EDUCATIVO**

A experiência de zero a seis anos é a base da formação humana. O que se aprende nesta fase pode deixar uma marca para o resto da vida. A educação infantil é um momento para a criança interagir com o mundo, com todos ao seu redor e consigo mesma. A educação infantil como uma etapa importante do desenvolvimento infantil, pois, segundo a autora, é a partir dessa fase que a fundação humana começa a se estruturar, é estimulada e iniciada. O processo de formação e a integração de diversas áreas de desenvolvimento na etapa da educação infantil (SOUSA, 2015).

Para Rosa (2010, p. 66), “é uma atividade de indulgência pessoal, que o deixa confuso por atuações muito instáveis, inclusive entre a magia e a realidade”. Por meio da brincadeira, as crianças podem trazer novas experiências para si mesmas e aprender a distinguir a realidade da imaginação. Por exemplo, em um jogo de faz de conta, as crianças podem distinguir a realidade da imaginação.

As crianças, quando lidam com os constrangimentos impostos e/ou as possibilidades que se abrem à construção de suas microssociedades, elas próprias se posicionam e são posicionadas por referência a dimensões estruturais – classe social, gênero, etnia e/ou a dimensões emergentes das suas interações, que assim participam na estruturação de si como grupo social de pares (FERREIRA, 2002, p. 58).

É importante perceber que regras, negociações e contratos sociais não são cópias do que as crianças assistem na sociedade dentro do contexto cultural do lugar e do meio onde vivem, além de serem redefinidos e definidos, também sur-

gem daí. Recriada entre seus pares, é citada pela autora a mini-sociedade composta por pares pediátricos, que é toda a sociedade, mas possui características próprias de sua geração e formação social.

No momento da brincadeira, é possível perceber que as crianças estão fazendo suas próprias falas, o que vai contra as expectativas dos adultos. Esse tipo de auto diálogo também é uma expressão, mostrando que as crianças utilizam todo tipo de informação que obtiveram sobre diversos temas (gênero, sexo, tabus), portanto, é um discurso não "primitivo", que pode ser de em certa medida, é entendida como a "voz" das crianças, pois quando não estão no campo da vigilância do adulto, podem utilizar os elementos do texto adulto para construir o discurso e transformá-lo em uma forma que julguem relevante, embora possam causar algumas dificuldades para adultos.

Além dessas transgressões, que subvertem a experiência de gênero esperada pelos adultos, ainda estou considerando essas violações, que considero como violações. Sei que é nesses espaços que subvertem as regras dos adultos que aparecem as vozes culturais das crianças e seus acompanhantes.

## 5. METODOLOGIA

Esse estudo pautou-se em pesquisa bibliográfica, utilizando-se do método exploratório com aplicação de entrevista semiestruturada aos professores no CMEI "Menino Jesus", no município de Presidente Kennedy/ES, objetivando compreender, estudar, pesquisar e abordar a relevância do uso das propostas educativas envolvendo o brincar.

Segundo Marconi; Lakatos (2011, p. 43), a pesquisa bibliográfica "trata-se do levantamento de toda a bibliografia já publicada em forma de livros, revistas, publicações avulsas e imprensa escrita. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo aquilo que foi escrito sobre determinado assunto". Para realizar essa pesquisa, foram consultados ainda: livros, artigos científicos de autores como: Oliveira (2000), Goés (2008), Zanluchi (2005), entre outros.

As informações da entrevista foram coletadas de forma remota, utilizando-se celular, uma vez que o governo do Estado decretou quarentena em todos os municípios do Espírito Santo, suspendendo as atividades presenciais na sala de aula, devido à pandemia.

Dessa forma, o instrumento de pesquisa utilizado para a coleta de dados na realização da investigação foi através de formulário online, com roteiro de entrevista aplicado aos docentes do CMEI “Menino Jesus”, enviado via WhatsApp aos professores envolvidos.

## 6. ANÁLISE DOS RESULTADOS

Abordou-se, na primeira questão da sessão de entrevistas aos professores, sobre a formação acadêmica destes profissionais. Todas possuem formação acadêmica em Pedagogia. A segunda questão perguntou sobre o tempo de serviço na Educação Infantil. Uma das professoras trabalha há mais de 15 anos, a outra de 5 a 10 anos e a terceira de 0 a 5 anos, portanto, percebe-se que as professoras têm caminhada na Educação Infantil, ressaltando que, o professor que atua na educação infantil necessita ter uma preocupação especial de como trabalhar com as crianças no cotidiano e em ocasiões especiais.

Na terceira questão foi perguntada às professoras qual a importância do brincar elas percebiam para o desenvolvimento infantil. As respostas foram:

“O brincar, além de ser uma ótima atividade, produz vários efeitos positivos para as crianças, seja no seu desenvolvimento motor, seja na socialização com os colegas entre outros benefícios extremamente importantes que favorece o aprendizado”. (PROFESSORA A)

“A brincadeira estimula a parte cognitiva da criança, o lúdico, o motor e o social, expressando assim as suas vontades, necessidades e desenvolvendo sua criatividade e afetividade”. (PROFESSORA B)

“A brincadeira desenvolve o cognitivo, lúdico, motor e social”. (PROFESSORA C).

Mediante a essas respostas, percebe-se que as professoras veem a brincadeira enquanto ferramenta necessária para a constituição dos conhecimentos e desenvolvimento integral das crianças. De acordo com Teixeira; Volpini (2014) durante a infância, a criança é singular, especial, aprende a brincar, pensar, analisar, construir conceitos e ideias, interagindo com o mundo em que vivem.

Quando perguntado a respeito de qual a importância da atividade lúdica para a criança tendo em vista o jogo, o brinquedo e a brincadeira, as respostas mostraram que os professores acreditam que o brincar contribui significativamente para a aprendizagem e construção do conhecimento dos alunos e entendem que essa prática é de grande ajuda para o desenvolvimento integral dos mesmos.

Kishimoto (2012) assegura que a extensão educacional das atividades lúdicas nasce quando as estas são propositalmente instituídas pelo adulto, com vistas a instigar certos tipos de aprendizagem.

Na quinta questão foi abordado sobre a importância do brincar para a aprendizagem da criança, o papel do professor e da comunidade nesse processo e a prática docente e, diante das respostas, evidenciou-se que o brincar possibilita à criança o desenvolvimento de suas habilidades motoras, cognitivas, sociais. Assim, os professores de educação infantil são responsáveis por promover momentos de interação, planejando e organizando um ambiente propício ao brincar, à cooperação, à colaboração e ao desenvolvimento integral das crianças.

Também foi perguntado se a escola oferece materiais para trabalhar com o lúdico. As professoras relataram que a escola disponibiliza de diversos jogos (encaixe, dominós, cores, forma geométricas, etc), tapete de letras, dentre outros.

De acordo com Carvalho (2016), os jogos e brinquedos são ferramentas importantes que auxiliam na estimulação do desenvolvimento infantil, em todos os seus aspectos: social, motor, ético, cognitivo e da linguagem.

Na última questão foi perguntado de que forma ocorre o planejamento envolvendo atividades lúdicas, ao passo que notou-se que os professores planejam suas atividades com brincadeiras. Teixeira (2014) esclarece que, ao utilizar

brinquedos como material didático em sala de aula, é importante que o professor não se deixe prender por uma espécie de liberdade de exploração, ou seja, simplesmente deixe o aluno brincar em um determinado espaço sem nenhuma orientação. Dessa forma, é fundamental o planejamento, sendo necessário que as atividades sejam monitoradas pelo professor, envolvendo os alunos na resolução de problemas, estimulando sua criatividade.

Quando perguntado quais atividades os alunos se sentem mais motivados durante as aulas, os professores relataram que as atividades envolviam músicas, jogos de encaixe e pintura com tinta, visto que estas promovem a socialização entre as crianças, ou seja, “a brincadeira é muito importante porque estimula o desenvolvimento intelectual da criança, mas ao mesmo tempo ensina, sem saber, os hábitos necessários ao seu desenvolvimento” (MALUF, 2008, p. 19).

As crianças precisam realizar a exploração do ambiente, brincando, se expressando e aflorando suas emoções, sentimentos, pensamentos e desejos, assim a criança, irá utilizar as diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita), compreendendo e sendo compreendida no processo de construção de significados, enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva.

## **7. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Concluimos que brincar, como se pode perceber, é algo que nasce com a criança, não se pode falar em brincar, sem falar na criança como um objeto indispensável, brincar permite que a criança descubra o mundo espontaneamente, além disso, desperta nela autoconfiança e autonomia frente aos desafios de qualquer atividade lúdica.

A educação infantil é uma etapa importante da aprendizagem, pois serve de base para um bom conhecimento, pois é nesse período que as crianças desenvolvem as habilidades motoras, afetivas, sociais e culturais, preparando-as para enfrentar o novo ciclo da educação. Compreender a função do brincar no

processo educativo é, portanto, levar a criança, por meio do brincar, às suas relações cognitivas, afetivas, interpessoais e descobertas no campo da integração social, pois o brincar leva a criança ao conhecimento da fala, da escrita e da matemática.

O brinquedo desempenha um papel importante no desenvolvimento da criança, pois ajuda a criança a desenvolver os sentidos e a coordenação motora. Ao brincar, a criança torna-se um ser mais social, pois adquire a autoconfiança capaz de manifestar as mesmas atitudes que a tornam responsáveis pela própria personalidade. Através das brincadeiras, as crianças desenvolvem cada vez mais a capacidade de imaginar, criar, compreender e vivenciar diferentes situações do dia a dia à medida que se tornam mais maduras e confiantes no que fazem e dizem.

É imprescindível que pais e professores saibam como proporcionar às crianças um ambiente adequado para que possam desenvolver atividades recreativas que lhes permitam se sentir seguras. Uma vez que tanto as atividades realizadas em casa quanto as realizadas no ambiente escolar são necessárias para o desenvolvimento intelectual e social da criança, sabendo que o brincar livre torna a criança um conselheiro independente, ela pode examinar de forma independente o ambiente em que ela ou ela é.

## REFERÊNCIAS

BROUGÈRE, G. A Criança e a Cultura Lúdica. In: KISHIMOTO, T. M. (Org.). **O brincar e suas teorias**. 6. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

CARVALHO, Marianne da Cruz de. **A importância do brincar na construção de conhecimentos de crianças na pré-escola**. Dissertação de Mestrado. 2016. Universidade Fernando Pessoa - UFP. Lisboa. 2016.

CUNHA, Nylse Helena Silva. **Um mergulho no brincar**: 1º ed. São Paulo: Aquariana, 2001.

FERREIRA, M. **“A gente aqui o que gosta mais é de brincar com os outros meninos!”**: as crianças como atores sociais e a (re)organização social do grupo de pares no cotidiano de um jardim de infância. 2002. 736 f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação).

FORTINI, Fernanda Antunes Guimarães. **A brincadeira das crianças de 0 a 3 anos no contexto da educação infantil**: perspectivas na produção acadêmico-científica brasileira (1999-2015). Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Goiás. 2018.

KISHIMOTO, T. M. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

MALUF, Ângela Cristina Munhoz. **Brincar prazer e aprendizado**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico**: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. 7. ed. – 6. reimpr. São Paulo: Atlas: 2011.

OLIVEIRA, Vera Barros de (org). **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

OLIVER, Gabriella Chaves. **A importância do brincar na Educação Infantil**. Monografia apresentada como pré-requisito para conclusão do curso de Pedagogia, da Universidade Veiga de Almeida, orientada pelo professor José Luiz de Paiva Bello. Rio de Janeiro – 2012.

PEÇANHA, Sílvia de Moura. As concepções sobre o brincar na educação infantil e as práticas educativas: múltiplos olhares. Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário La Salle. Canoas, 2011.

ROSA, Sanny. **Brincar, conhecer, ensinar**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SOUSA, Patrícia Alexandra Rebeca. **A importância do brincar**: brincar e jogar na infância. Dissertação (Mestrado em Educação Pré-Escolar). Instituto Superior de Educação e Ciências. 2015.

TEIXEIRA, Héliça Carla; VOLPINI, Maria Neli. **A importância do brincar no contexto da educação infantil:** creche e pré-escola. Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade, Bebedouro. v.1. n. 1. p. 76-88. 2014.

VIGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente.** (Orgs. Cole et al.) (Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche) 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na educação infantil:** uma história que se repete. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

ZANLUCHI, Fernando Barroco. **O brincar e o criar:** as relações entre atividade lúdica, desenvolvimento da criatividade e Educação. Londrina: 2005.

## Os autores

### **Adelma Monteiro Benevides de Lima**

Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC. São Mateus – Espírito Santo.

### **Agna Lucia da Silva Sarlo**

Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC. São Mateus – Espírito Santo.

### **Andrea dos Santos Freire Duarte**

Mestranda em Educação, Ciências e Tecnologia pelo Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC. São Mateus – Espírito Santo.

### **Celso Farias dos Santos**

Licenciado em Pedagogia pela Faculdade de Ciências Wenceslau Braz (FACIBRA), especialista Gestão Escolar Integrada e em Alfabetização e Letramento. Mestrando em Educação, Ciências e Tecnologia pelo Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC.  
São Mateus – Espírito Santo.

### **Edilza Irene Chaves dos Santos**

Mestranda em Educação, Ciências e Tecnologia pelo Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC. São Mateus – Espírito Santo.

### **Eduarda de Aguiar Nunes Jordão**

Mestranda pelo Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC. São Mateus – Espírito Santo.

### **Elba Corrêa de Jesus**

Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC. São Mateus – Espírito Santo.

### **Francieli da Costa Pinto Costalonga**

Mestra em Ciência, Tecnologia e Educação pelo Centro Universitário Vale do Cricaré (UNIVC-ES), especialista em Gestão de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental pelo Instituto Superior de Educação Ateneu (Iseat).

**Gessy Moreira Reis**

Mestranda em Ciência, Tecnologia e Educação pelo Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC. São Mateus – Espírito Santo.

**Griciane Romão de Souza Silva**

Mestranda pelo Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC. São Mateus – Espírito Santo.

**Ivana Esteves Passos de Oliveira**

Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC. São Mateus – Espírito Santo.

**Kátia Gonçalves Castor**

Pedagoga e doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo. Professora do Instituto Federal do Espírito Santo. Membro efetiva do Programa de Mestrado Profissional em Humanidades do IFES. Professora convidada do Programa de Mestrado profissional em Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC. São Mateus – Espírito Santo.

**Kamila Batista Nunes Viana**

Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC. São Mateus – Espírito Santo.

**Liliane de Castro Borges Souza**

Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC. São Mateus – Espírito Santo.

**Luana Frigulla Guisso**

Pós-Doutoranda em História Social das Relações Políticas e Doutora em História – Universidade Federal do Espírito Santo UFES. Professora do Mestrado em Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC.

**Luciana Teles Moura**

Professora, doutora e orientadora do Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação pelo Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC.

**Luciana Tonon Fontana**

Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC. São Mateus – Espírito Santo.

**Lyvian Teixeira Borges**

Mestranda em Ciência, Tecnologia e Educação pelo Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC. São Mateus – Espírito Santo.

**Márcia Moreira de Araújo**

Graduada em Ciências Biológicas pelo Centro Universitário São Camilo-ES, Mestrado em Educação pelo PPGE - Universidade Federal do Espírito Santo e Doutorado em Educação PPGE- Universidade Federal do Espírito Santo.

**Maria Aparecida de Jesus dos Santos**

Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC. São Mateus – Espírito Santo.

**Maria Aparecida de Oliveira Lage**

Licenciada em Pedagogia pelo Centro Universitário Faculdade São Camilo -ES, Campus - Cachoeiro de Itapemirim. Mestranda em Educação, Ciências e Tecnologia pelo Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC. São Mateus – Espírito Santo.

**Mariane Jordão Valpasso**

Mestranda em Educação, Ciências e Tecnologia pelo Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC. São Mateus – Espírito Santo.

**Mariluz Sartori Deorce**

Doutorado em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil (2014); Professor Titular do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, Brasil; Profª Orientadora de mestrado no Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC. São Mateus – Espírito Santo.

**Nilda da Silva Pereira**

Doutora e mestra em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), pós-doutora em Sociologia Política pela Universidade Vila Velha (UVV-ES), docente do Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação do UNIVC-ES.

**Solivania Neves Terra Jordão**

Mestranda em Educação, Ciências e Tecnologia pelo Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC. São Mateus – Espírito Santo.

**Vanessa dos Reis Santos**

Mestranda pelo Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC. São Mateus – Espírito Santo.

## DOI dos artigos

1 - ESTRATÉGIAS DE LEITURA PARA LETRAMENTO LITERÁRIO COM LIVROS INFANTIS NA PANDEMIA – A FAMÍLIA COMO MEDIADORA

**0.29327/5571702.1-1**

2 - O PEDAGOGO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES MEDIADORES DE LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA

**0.29327/5571702.1-2**

3 - O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: POSSIBILIDADES E CONTRIBUIÇÕES

**0.29327/5571702.1-3**

4 - O ENSINO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL COM FOCO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA INFANTIL

**0.29327/5571702.1-4**

5 - REFLEXÃO SOBRE A IMPORTÂNCIA DA LEITURA LITERÁRIA COMO ATIVIDADE INTEGRANTE NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DOS ALUNOS DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I

**0.29327/5571702.1-5**

6 - A BRINQUEDOTECA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O ANTES E O DEPOIS DA PANDEMIA DA COVID-19

**0.29327/5571702.1-6**

7 - A CONTRIBUIÇÃO DAS ESTRATÉGIAS DE LEITURA COM CANTIGAS POPULARES PARA PROMOVER A ALFABETIZAÇÃO

**0.29327/5571702.1-7**

8 - OS JOGOS SENSORIAIS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

**0.29327/5571702.1-8**

9 - PROJETO DE ENSINO “PEQUENOS ESCRITORES”: COMO ADQUIRIR O GOSTO DE ESCREVER E LER LIVROS NO ENSINO FUNDAMENTAL I

**0.29327/5571702.1-9**

10 - A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO ENSINO INFANTIL: APRENDENDO A PARTIR DE PRÁTICAS EDUCATIVAS SUSTENTÁVEIS

**0.29327/5571702.1-10**

11 - O PLANEJAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE A BNCC NO CMEI “SANTA LÚCIA” PRESIDENTE KENNEDY-ES

**0.29327/5571702.1-11**

12 - ESCOLA E FAMÍLIA: IMPORTÂNCIA DOS PAIS/RESPONSÁVEIS NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DA CRIANÇA

**0.29327/5571702.1-12**

13 - USO DAS METODOLOGIAS ATIVAS COM A LITERATURA INFANTIL PRODUZIDA PELA EDITORA DE LIVROS INFANTIS MUQUECA EDITORIAL

**0.29327/5571702.1-13**

14 - A ARTE E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL: UM ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA DO MUNICÍPIO DE PRESIDENTE KENNEDY/ES

**0.29327/5571702.1-14**

15 - PRÁTICA DOCENTE COM A LITERATURA INFANTIL NA PRÉ-ESCOLA

**0.29327/5571702.1-15**

16 - A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA ESCOLA POR MEIO DE ESTRATÉGIAS DE LEITURA COM LIVROS INFANTIS

**0.29327/5571702.1-16**

17 - REFLEXÕES E AÇÕES PEDAGÓGICAS CRÍTICAS NO ENSINO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

**0.29327/5571702.1-17**

18 - A LINGUAGEM ORAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÕES E PERSPECTIVAS

**0.29327/5571702.1-18**

19 - A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

**0.29327/5571702.1-19**

ISBN: 978-65-6013-135-4

DIÁLOGO  
EDITORIAL

