

*MÁRCIA MARLENE STENTZLER
MARIA SIMONE JACOMINI NOVAK
RITA DE CÁSSIA PIZOLI
(ORGANIZADORAS)*

Pesquisas no Curso de Pedagogia da Unespar, campus Paranavaí

*GESTÃO EDUCACIONAL
ESTÁGIO SUPERVISIONADO
PRÁTICAS DE ENSINO
FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO*

CAMPO MOURÃO, 2023

EDITORIA FECILCAM

Márcia Marlene Stentzler
Maria Simone Jacomini Novak
Rita de Cássia Pizoli
(Organizadoras)

Pesquisas no Curso de Pedagogia da Unespar, *campus* Paranavaí

Gestão Educacional
Estágio Supervisionado
Práticas de Ensino
Fundamentos da Educação

Campo Mourão, 2023

Diretora: Suzana Pinguello Morgado
Vice-Diretora: Fabiane Freire França
Coordenadora Consultiva: Ana Paula Colavite
Secretário Executivo: Jorge Leandro Delconte Ferreira

Fonte das imagens da capa e corpo do livro: Canva
Revisão: Os autores

Comitê Científico

Claudia Maria Petchak Zanlorenzi,
João Paulo Pereira Coelho
Lilian Alves Pereira Peres
Maria Aparecida Antero Correia
Vanessa Freitag de Araújo

DADOS INTERNACIONAIS DA CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
Universidade Estadual do Paraná, Campus de Paranavaí
Bibliotecária responsável: Vânia Jacó da Silva CRB 1544-9

P474 Pesquisas no curso de Pedagogia da Unespar, Campus Paranavaí: gestão educacional, estágio supervisionado, práticas de ensino, fundamentos da educação / organizado por Márcia Marlene Stentzler, Maria Simone Jacomini Novak, Rita de Cássia Pizoli.– Campo Mourão: Unespar, 2023.
293 p.; pdf 3,90 mb: ebook.

Bibliografia
ISBN 978-65-88090-37-4

1. Educação – História. 2. Pedagogia. 3. Educação Infantil – Plano Nacional de Educação – 4. Bullying. 5. Estágio Supervisionado. 6. Práticas Pedagógicas. I. Stentzler, Márcia Marlene. II. Novak, Maria Simoni Jacomini. III. Pizoli, Rita de Cássia. V. Título.

CDD 20. ed. 370.7

Editora Fecilcam - CNPJ: 75.365.387/0001-89
Av. Comendador Norberto Marcondes, 733 Campo Mourão, PR, CEP 87303-100
(44)3518-1838
campomourao.unespar.edu.br/editora/ editorafecilcam@unespar.edu.br

EDITORA FECILCAM

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

Nilva de Oliveira Brito dos Santos6

GESTÃO EDUCACIONAL 10

Educação Infantil e o Plano Nacional de Educação: os desafios do direito à educação

Jeovana dos Santos Silva

Adriana Silva Oliveira 11

Intervenção Pedagógica sobre *Bullying*: estudo de caso de uma escola de Alto Paraná

Kemily Delator Pereira Morgante

Elias Canuto Brandão 25

O *bullying* nas escolas: um olhar da criança ao adolescente

Cássia Maria Cavalcante de Souza Alvino

Elias Canuto Brandão 39

Contribuição do professor na formação das funções psíquicas superiores do educando no período da alfabetização

Danielly Priscila Santos de Moraes

Adriana Silva Oliveira 53

As políticas de permanência para os indígenas nas Universidades Estaduais do Paraná

Ana Lúcia Martins Rebordões

Maria Simone Jacomini Novak 69

ESTÁGIO SUPERVISIONADO E PRÁTICAS DE ENSINO..... 89

Estágio supervisionado nos cursos de licenciatura: relação entre teoria e prática

Ângela Aparecida da Silva Nobres

Adriana Aparecida Rodrigues 90

O contexto pedagógico da brinquedoteca no ambiente hospitalar

Nathalia Vieira Rodrigues

Cássia Regina Dias Pereira 101

Paulo Freire: um estudo sobre a obra *Pedagogia do Oprimido*

Jhenifer Morgan Massinelli;

Rita de Cássia Pizoli 112

Práticas educativas da pedagogia hospitalar: a importância da contação de histórias

Edna Gradim

Cássia Regina Dias Pereira 125

Psicomotricidade: a cultura corporal e a educação infantil

Denise Lúcio de Almeida

Lussuede Luciana de Sousa Ferro 137

A prática pedagógica para o desenvolvimento da personalidade da criança na Educação Infantil

Letícia da Silva Carvalho

Maria José Máximo 149

A organização do espaço na Educação Infantil: subsídios para a prática pedagógica <i>Dayane Cerqueira Jardim</i> <i>Lucinéia Maria Lazaretti</i>	164
O jogo de papéis no processo de desenvolvimento intelectual na educação infantil <i>Andressa Sinhorini Slovak</i> <i>Maria José Máximo</i>	179
FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO	194
Fundamentos e práticas da educação especial na perspectiva inclusiva <i>Isabela Roberta Domingues Padovessi</i> <i>Dorcely Isabbel Bellanda Garcia</i>	195
Educação e trabalho feminino a partir da história de vida de uma professora <i>Giovana de Nadai Stavny</i> <i>Márcia Marlene Stentzler</i>	210
A avaliação no processo de alfabetização da criança na perspectiva da Psicologia Histórico-Crítica <i>Caroline Siqueira Peres</i> <i>Maria José Máximo</i>	223
A reforma dos estudos da ordem Franciscana no Século XVIII: a formação do professor no plano de estudos de 1769 <i>Kethlyn Picoli de Lima</i> <i>Cássia Regina Dias Pereira</i>	238
O ensino do desenho na Educação Infantil na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural <i>Fernanda da Silva Benetão</i> <i>Lucinéia Maria Lazaretti</i>	252
Origem da instituição Educação Infantil: interesses encobertos <i>Silvia Cristina Machado Camargo</i> <i>Adriana Aparecida Rodrigues</i>	265
O desenvolvimento da linguagem oral à luz da teoria histórico-cultural: contribuições para a idade pré-escolar <i>Gabriele Kauany Santiago</i> <i>Lucinéia Maria Lazaretti</i>	278
ÍNDICE REMISSIVO	291
SINOPSE	293
SOBRE AS ORGANIZADORAS	294

APRESENTAÇÃO

Nilva de Oliveira Brito dos Santos

O convite para apresentar esta obra contemplando a produção acadêmica efetuada na disciplina de Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) nos anos de 2020 e 2021, vinculada às pesquisas desenvolvidas no Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) *campus* de Paranavaí representa muito para mim. Não apenas pelo fato de ter sido dirigido à minha pessoa, mas pela oportunidade de ler neste gesto do Colegiado a possibilidade para continuar exercendo uma das características fundamentais do ser humano, estar em movimento, em ação e, acima de tudo, socializar a produção científica dos colegas profissionais que assumem a prática educativa enquanto processo capaz de transformação social. Um processo em que cada sujeito envolvido possa transformar-se e contribuir para alterar a realidade que aí está.

Em que pesem as forças que ano após ano vêm dificultando o tripé: ensino, pesquisa e extensão nos cursos de graduação, o empenho e dedicação dos profissionais envolvidos com o processo educativo via leituras, discussões, investigação e práticas educativas, se fazem presentes nesta produção.

Incorporando a produção nos eixos: **Gestão Educacional, Estágio Supervisionado, Prática de Ensino e Fundamentos da Educação**, grandes áreas do conhecimento e sustentação teórico-prática na formação docente, o material foi organizado. A seguir, contando com a cuidadosa artesanaria de seus autores, docentes e acadêmicos, ora iniciantes no processo de pesquisa, seguem alguns aspectos essenciais enquanto incentivo à leitura dos trabalhos.

No eixo **Gestão Educacional**, o artigo *Educação Infantil e o Plano Educacional de Educação: os desafios do direito à educação*, das autoras *Jeovana dos Santos Silva e Adriana Silva Oliveira*, trás para discussão o Plano Nacional de Educação (PNL), dificuldades de ordem política, econômica e social para atendimento da Meta 1, direito à educação infantil (EI). Dificuldades estas que interferiram no acompanhamento e efetivação do atendimento às crianças dessa faixa etária, no período da pandemia, com a suspensão das aulas presenciais em razão do covid-19. Os dois textos seguintes discutem o fenômeno do bullying. *Intervenção Pedagógica sobre Bullying: estudo de caso de uma escola de Alto Paraná*, produzido por *Kemily Delator Pereira Morgante e Elias Canuto Brandão*, como o próprio título anuncia, tem o olhar voltado para o bullying presente em muitas instituições de ensino.

A investigação procura ainda discutir o papel do pedagogo, sua formação e instrumentalização, para lidar com esse fenômeno. Já no texto *O bullying nas escolas: um olhar, da criança ao adolescente*, dos autores *Cássia Maria Cavalcante de Souza Alvino Elias Canuto Brandão* há uma preocupação quanto à identificação do fenômeno na escola: os primeiros sinais de sua ocorrência; quais intervenções a serem realizadas diante da ocorrência, bem como sua conscientização. *Contribuição do professor na formação das funções psíquicas superiores do educando no período da alfabetização*, cuja autoria é de *Danielly Priscila Santos de Moraes e Adriana Silva Oliveira*, contempla uma produção que, recorrendo à teoria histórico-cultural busca evidenciar a contribuição do professor na formação das funções psíquicas superiores da criança no período de alfabetização. O artigo intitulado *As políticas de permanência para os indígenas nas Universidades Estaduais do Paraná*, com autoria de *Ana Lúcia Martins Rebordões e Maria Sinome Jacomini Novak* escrevem sobre políticas e ações para a educação das populações indígenas no âmbito das instituições de ensino superior paranaenses.

O segundo eixo presente envolve o **Estágio Supervisionado e as Práticas de Ensino**. Neste bloco, o texto *Estágio Supervisionado nos cursos de Licenciatura: relação teoria e prática*, produzido pelas pesquisadoras *Ângela Aparecida da Silva Nobres e Adriana Aparecida Rodrigues*, aborda uma discussão quanto à oportunidade de propiciar ao acadêmico uma vivência real e prática das atividades profissionais da docência, na qual se pode evidenciar relação, a unicidade teoria e prática. Na produção, *O contexto pedagógico da brinquedoteca no ambiente hospitalar*, as autoras *Nathalia Vieira Rodrigues e Cássia Regina Dias Pereira*, abordam os fundamentos históricos da brinquedoteca; os aspectos específicos sobre a brinquedoteca hospitalar constante na legislação brasileira da educação especial, bem como o contexto pedagógico da brinquedoteca e seu papel como auxiliar no desenvolvimento cognitivo-motor da criança/paciente no setor pediátrico hospitalar, aspectos fundamentais do tema em discussão. *Paulo Freire: um estudo sobre a obra Pedagogia do Oprimido*, texto produzido por *Jhenifer Morgan Massinelli e Rita de Cássia Pizoli* apresenta a grande contribuição do educador Paulo Freire para a educação, uma proposta de alfabetização voltada aos jovens e adultos, na perspectiva de que estes se tornem homens ativos e críticos na sociedade e não apenas um alienado pela classe dominante, são reflexões que norteiam a produção. *Práticas educativas da pedagogia hospitalar: a importância da contação de histórias*, escrito por *Edna Gradim e Cássia Regina Dias Pereira*, evidencia a contação de histórias como recurso didático-pedagógico, destacando a mesma como uma proposta voltada

a despertar a imaginação, a criatividade, a curiosidade e o gosto pela leitura nas crianças hospitalizadas. *Psicomotricidade: a cultura corporal e a educação infantil* das autoras *Denise Lúcio de Almeida e Lussuede Luciana Souza Ferro*, objetiva a contribuição do trabalho do pedagogo para que as crianças compreendam melhor o seu corpo, o lugar que ocupam nos diferentes espaços e as diversas possibilidades de movimentos e expressões corporais para a realização das mais variadas tarefas que exigem atenção, percepção, memória, linguagem, pensamento, imaginação, emoção e sentimento, funções psíquicas superiores que não são inatas, mas formadas nas relações sociais. O texto, *A importância da prática pedagógica para o desenvolvimento da personalidade da criança na educação infantil* de autoria das pesquisadoras *Letícia da Silva Carvalho e Maria José Máximo* tem como base teórica os princípios decorrentes da psicologia histórico-cultural. A produção recorre aos autores: Vigotski, Leontiev, assim como aos seus intérpretes contemporâneos, buscando compreender como se constitui e quais os elementos propulsores da personalidade da criança. A produção, *A organização do espaço na Educação Infantil: subsídios para a prática pedagógica*, tendo como aporte teórico, a teoria histórico cultural, *Dayane Cerqueira Jardim e Lucinéia Maria Lazaretti* apresentam alguns conceitos fundamentais para a temática e indica possíveis cenários para uma organização adequada do espaço, compreendendo que o ambiente social, as relações humanizadoras e os materiais construídos culturalmente, contribuem para o desenvolvimento psíquico da criança, isso de acordo com os conhecimentos adquiridos e a intencionalidade do professor. *A importância do jogo de papéis no processo de desenvolvimento intelectual na educação infantil*, escrito por *Andressa Sinhorini Slovak e Maria José Máximo*, tem como temática o jogo de papéis na educação infantil, atividade infantil, rotineiramente conhecida como brincadeira de faz de conta. Explorar este fundamento instigou as pesquisadoras à produção do presente artigo.

O terceiro eixo contempla produções na área de **Fundamentos da Educação**. *Fundamentos e práticas da educação especial na perspectiva inclusiva* de *Isabela Roberta Domingues Padovessi e Dorcely Isabel Belanda Garcia* é fruto de uma análise de como a sociedade e a escola entendem e lidam com os educandos com deficiência em diferentes momentos históricos. *Educação e trabalho feminino a partir da história de vida de uma professora*, constitui a produção das autoras *Giovana de Nadai Stavny e Márcia Marlene Stentzler*. Uma pesquisa sobre a história das mulheres visando compreender aspectos de sua luta para a conquista de direitos femininos, bem como o processo que lhes permitiu a inserção na vida em sociedade e na vida pública. *A importância da avaliação no processo de*

alfabetização da criança na perspectiva da psicologia histórico-crítica, Caroline Siqueira Peres e Maria José Máximo efetuam uma discussão quanto ao processo avaliativo e o teste cognitivo, no período de alfabetização inicial da criança. Compreender a proposta e a função que lhe é dada possibilita entender seu papel no processo de ensino e aprendizagem da escrita, assim como seus limites e possibilidades, segundo as autoras. *A reforma dos estudos da ordem Franciscana no Século XVIII: a formação do professor no plano de estudos de 1769*, produzido pelas autoras Kethelyn Picoli de Lima e Cássia Regina Dias Pereira constitui uma investigação analisando o projeto educacional de formação de padres professores implementado pelos ordem dos franciscanos por meio do Plano de Estudos para a Reforma da Ordem Terceira de São Francisco de 1769, bem como os métodos pedagógicos nele propostos e sua importância na construção dos moldes formativos dos professores da segunda metade do século XVIII. *O ensino do desenho na Educação Infantil na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural*, de Fernanda da Silva Benetão e Lucinéia Maria Lazaretti, o questionamento: como o ensino do desenho pode contribuir para o desenvolvimento infantil mobilizou as autoras à produção do texto. *Origem da instituição Educação Infantil: interesses encobertos produzido por Silvia Cristina Machado Camargo e Adriana Aparecida Rodrigues*, contempla uma discussão quanto à origem da educação infantil, atrelada aos interesses da classe dominante. No texto, *O desenvolvimento da linguagem oral à luz da teoria histórico-cultural: contribuições para a idade pré-escolar trabalho produzido por Gabrielle Kauany Santiago e Lucinéia Maria Lazaretti*, as autoras abordam a necessidade de compreender como a criança aprende e desenvolve a capacidade de se comunicar, com foco em um período determinado, no caso, a idade pré-escolar, característica do período de 4 a 5 anos, a partir da perspectiva Histórico-Cultural.

Pesquisas no Curso de Pedagogia da Unespar campus de Paranavaí, além de recorrer aos fundamentos filosóficos, políticos, históricos, sociológicos, psicológicos e pedagógicos que norteiam os processos de ensino, aprendizagem, avaliação, gestão e política educacional, enfim, a complexidade do trabalho educativo na Educação Básica, pilares de sustentação para uma formação docente, com certeza, instigará educadores e futuros educadores à leitura.

Paranavaí, maio de 2022



Gestão Educativa

Educação Infantil e o Plano Nacional de Educação: os desafios do direito à educação

Jeovana dos Santos Silva

Adriana Silva Oliveira

Este trabalho tem como finalidade analisar o andamento do Plano Nacional de Educação (PNE), por meio do andamento da Meta 1 e compreender em que alude os direitos da educação infantil (EI). A relevância da pesquisa se dá, principalmente, neste contexto de pandemia ocasionada pela covid-19, que assolou o Brasil no início de 2020, causando diversas transformações políticas, econômicas e sociais, devido às novas medidas necessárias para tentar combater o vírus, como o isolamento social e o distanciamento físico estabelecido pela OMS (Organização Mundial da Saúde). Portanto, o cancelamento das aulas presenciais nas instituições, mudando para as aulas remotas, gerou a necessidade de remodelar toda a estrutura do ensino. Os estados e municípios de todo o país passaram a direcionar mudanças na gestão e nos currículos para esta nova realidade.

A EI, como primeira etapa da educação básica, por meio da lei 9.394/96, presente no Art. 29, tem como finalidade garantir o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e comunidade, sendo que seu acesso é um direito reconhecido pela Constituição Federal (CF). No entanto, essa etapa educacional possui um histórico marcado por divergências no entendimento do conceito de infância e no reconhecimento da educação como direito da criança para além do acesso; nesse sentido, e diante do contexto pandêmico, partimos das seguintes questões: Quais direitos a meta 1 do PNE busca garantir na EI? De que maneira está ocorrendo seu monitoramento? A pandemia ocasionou impacto no cumprimento da meta 1? Dentro da meta e das estratégias, quais foram alcançadas?

Buscando analisar e responder a essas questões, realizamos uma pesquisa, de cunho documental, considerando “[...] que os documentos constituem fonte rica e estável de dados [...]”, assim, “[...] tornam-se a mais importante fonte de dados em qualquer pesquisa de natureza histórica” (GIL, 2007, p. 46), e com estudos bibliográficos de base qualitativa, que, de acordo com Godoy (1995, p. 02), é aquela em que “vários tipos de dados são coletados e analisados para que se entenda a dinâmica do fenômeno”. Contando ainda com estudo de campo, realizado por meio de uma entrevista semiestruturada, pela plataforma *google Meet*, com representantes do Núcleo Regional de Paranavaí-PR, sobre o acompanhamento do PNE e meta 1 na região noroeste do Paraná.

Seguindo este pensamento, para contemplarmos os objetivos expostos, no desenvolvimento do estudo, fez-se necessário elencarmos os direitos da EI, garantidos em lei, levando em consideração a sua importância no desenvolvimento da criança, já que, na EI, as crianças necessitam interagir, brincar, adquirir experiências, imaginação, criatividade, memória, sons, motricidade, atenção, autonomia etc. (BRASIL, 2018; LAZARETTI; MAGALHÃES, 2019).

Posteriormente, apresentamos um breve relato histórico do PNE, analisando o que o plano vigente (2014), propõe para a EI, presente na Meta 1, como as mudanças e melhorias físicas, educacionais e profissionalizantes, a qual possui como prazo para ser realizada até o ano de 2024. Ao analisar esta meta e suas estratégias, consideramos que seu cumprimento busca proporcionar uma maior qualidade de ensino e desenvolvimento das crianças, além da valorização dos profissionais da Educação, relevando, assim, a importância de um acompanhamento de seu andamento e principalmente do seu cumprimento na realidade educacional.

Para tanto, apresentamos, na última seção, o resultado da pesquisa sobre o acompanhamento e cumprimento da meta 1 no contexto da pandemia a partir dos dados encontrados no site de monitoramento do PNE e na entrevista realizada com o diretor do núcleo regional de Paranaíba, juntamente com a responsável da EI.

DIREITOS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: A GARANTIA LEGAL E SUA EFETIVAÇÃO

A partir do reconhecimento da importância de proporcionar uma educação adequada para o pleno desenvolvimento da criança, há a implementação no decorrer dos anos de diversas leis e documentos que estabelecem os direitos e garantias para com a infância, sejam elas por parte do governo, família ou sociedade.

Um dos grandes marcos históricos para a EI foi a Constituição de 1988, contemplada no Art. 205, em que estabelece a educação como um direito de todos e dever do Estado e da família. Uma conquista, uma vez que deixa de ser oferecida somente por meio de instituições privadas e filantrópicas e para poucas crianças, e passa a ser um direito de todas elas.

Já em 1990, com a lei nº 8.069, é estabelecido o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), que traz um conjunto de garantias com intuito de garantir proteção integral para as crianças e adolescentes como indivíduos de direitos. Este documento é até hoje referência

para qualquer ação relacionada à criança e ao adolescente, seja na questão educacional, familiar ou social.

Para que de fato estes direitos se concretizassem, houve a necessidade de organizar a distribuição de deveres entre a União, Estados e municípios. Portanto, em 1996, com a lei nº 9.394, temos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que trará regulamentações referentes a maneira que se organizará o ensino, pondo, no Art. 3º, os seus princípios, dentre eles: a igualdade de acesso e permanência na escola, a liberdade de aprender, ensinar, divulgar pensamentos, a consideração com a diversidade étnico-racial, a gratuidade no ensino público e a garantia de padrão de qualidade.

Com a LDB (1996), foi estabelecido, no Art. 8º, um conjunto de ações entre a União, Estados, Distrito Federal e os municípios, determinando para cada ente federado a responsabilidade por um nível da educação, sendo que a EI, portanto, fica a cargo dos municípios, para garantir os direitos estabelecidos, como cita no Art.11, no inciso V, que a responsabilidade pela oferta da EI em creches e pré-escolas é prioritariamente dos municípios.

Outra mudança relevante foi a obrigatoriedade da frequência na EI, a partir dos quatro anos de idade, por meio da alteração da LDB de 1996, que ocorreu em 4 de abril de 2013, com a Lei nº 12796/13, no Art. 29, no qual temos 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”. (BRASIL, 2013, s.d.). Assim, delimita que, até 2016, as redes municipais e estaduais de ensino devem se adequar e acolher alunos a partir de 4 anos de maneira obrigatória.

Em 2014, temos o PNE, lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, um documento elaborado para ter vigência de dez anos, que estabelece regras para que o governo cumpra a garantia de acesso e permanência dos alunos nas escolas e um ensino de qualidade, assegurando os direitos na educação. Em relação à EI, há uma meta específica, sendo a meta 1, que possui 17 estratégias com o intuito que o acesso seja oportunizado de acordo com a demanda e com qualidade, foco deste trabalho.

É importante mencionar que, recentemente, em 2018, tivemos a Base Nacional Comum Curricular, documento base para os conteúdos mínimos de toda a educação brasileira, estabelecendo, em suas propostas, em relação a EI, seis direitos de aprendizagem, sendo eles: conviver, seja com adultos ou crianças, para assim ampliar o conhecimento e respeito com relação à cultura e diferenças; brincar de diferentes formas, espaços e parceiros; participar

ativamente; explorar desde textura, sons, elementos da natureza; expressar-se e conhecer-se. (BRASIL, 2018).

Após apresentarmos algumas das principais garantias legais para a educação infantil, iremos nos aprofundar sobre o PNE 2014/2024 e seus benefícios, se cumpridas suas metas para a EI.

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E SEU HISTÓRICO ATÉ OS DIAS ATUAIS

Tendo o objetivo de apresentar o Plano Nacional de Educação, relatamos brevemente seu histórico com foco em suas propostas destinadas à EI, presentes nos planos de 2001/2010 e 2014/2024.

O PNE começou a ser pensado entre 1920 e 1930, contexto em que o Brasil se encontrava em um período de descontentamento, uma vez que, até aquele momento, a agricultura no setor de café em exportações era predominante na economia, porém, foram ocorrendo mudanças devido ao aumento de indústrias e do aquecimento do comércio interno, que conseqüentemente levou a um aumento de pessoas que se sentiam prejudicadas pela política da época, ocasionando um choque de interesses e desejo de mudanças, que, com a ajuda de militares, resultou em diversas revoltas, como a do Forte de Copacabana, em 1922, e a Coluna Prestes, de 1924 a 1927, sendo que, em 1930, ocorreu o golpe por meio do qual se estabeleceu o governo provisório de Getúlio Vargas, que colocou como condição fundamental as mudanças na educação para um devido desenvolvimento do País. (GONÇALVES, 2013).

Em 1932, foi elaborado, com a ajuda de 25 intelectuais de referência na área da educação, como Fernando Azevedo, Anísio Teixeira, Afrânio Peixoto e Cecília Meireles, o Manifesto dos Pioneiros, com o intuito de trazer novos ideais de educação, acarretando a reconstrução educacional no Brasil, que defendia, além da:

[...] laicidade, da gratuidade, da obrigatoriedade e da coeducação, o Manifesto propugnava pela escola única, constituída sobre a base do trabalho produtivo, tido como fundamento das relações sociais, e pela defesa do Estado como responsável pela disseminação da escola brasileira. (GONÇALVES, 2013, p. 579)

Dois anos mais tarde, na constituição de 1934, o art. 150 estabeleceu que a União fixasse “[...] o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do País” e, no art. 152, a responsabilidade do Conselho Nacional de Educação em elaborar o

PNE, para ser aprovado pelo Poder Legislativo e sugerir medidas que julgasse necessárias para resolver os problemas presentes na educação.

Decorreram diversas discussões e reuniões acerca da necessidade de um plano nacional de Educação, mas somente com a CF de 1988, se estabeleceu um plano como prazo maior, presente no Art. 214, com o PNE de duração plurianual, visando à articulação e o desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e a integração das ações do Poder Público, que, anos após, por meio da emenda constitucional EC nº 59 /2009, alterou o Art. 214 para:

A lei estabelecerá o Plano Nacional de Educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o Sistema Nacional de Educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades, por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas (...). (BRASIL, 2009, p.01)

Portanto, o PNE tem como objetivo elevar o nível de escolaridade, melhorar a qualidade de ensino, reduzir as desigualdades sociais, assim como garantir o ensino, a ampliação de atendimento, a valorização dos profissionais de educação, entre outros, para que isso ocorra, o PNE estabelece as diretrizes para a gestão e financiamento, além de propor metas e estratégias para toda a rede de educação, desde a educação básica até a superior.

Sendo assim, em 2001, foi aprovado o primeiro PNE, com vigência de 10 anos, com a lei 10.172, estabelecendo duzentos e noventa e cinco metas para serem atingidas, sendo que, direcionadas para a EI, tínhamos 26 metas, dentre elas:

1. Ampliar a oferta de educação infantil de forma a atender, em cinco anos, a 30% da população de até 3 anos de idade e 60 % da população de 4 a 6 anos (ou 4 e 5 anos) e, até o final da década, alcançar a meta de 50% das crianças de 0 a 3 anos e 80% das de 4 a 5 anos. (BRASIL, 2001, p.08).

A análise da tabela disponibilizada pelo MEC, nos dá a oportunidade de analisar os resultados obtidos entre os anos de 2000 e 2007, sobre os indicadores que contribuem para o monitoramento da meta da educação infantil, em que o indicador (1), informa a taxa de frequência à escola da população de até 3 anos e o indicador (2), a taxa de frequência à escola da população de 4 a 6 anos, conforme reproduzimos a seguir:

1-Indicadores que contribuem para o monitoramento da meta

	Indicador	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
Evolução do Indicador	1	9,4	10,6	11,7	11,7	13,4	13,0	15,5	17,1	
	2	61,2	65,6	67,0	68,4	70,5	72,0	76,0	77,6	

Fonte: Avaliação do plano nacional de educação 2001-2008¹

Podemos identificar, assim, que os prazos para que a meta citada acima fosse cumprida não foram alcançados na data estabelecida, nem no fim de sua vigência, sendo que a meta para crianças de até 3 anos era que, no prazo de cinco anos, deveria ampliar a educação em 30% e, até o final da década, chegaria a 50%, porém, ao analisar a tabela, identificamos que, mesmo perto do término de sua vigência, a meta estava longe de chegar ao menos no primeiro marco pretendido.

Já para as crianças de quatro a seis anos, foi estabelecido que, até o final da vigência, deveria chegar a 80%, sendo que é possível observar que os resultados foram mais positivos, pois, o nível de atendimento alcançado na média nacional é de 77,6%, em 2007. Dentro das demais metas para a EI, conforme o documento de avaliação do Plano Nacional de educação (MEC, 2008), apesar de alguns avanços, existiram dificuldades em sua execução, que prejudicaram no alcance dos objetivos propostos, tais como: a qualificação de profissionais, a melhoria nos espaços físicos ou construção de novas instituições e a aquisição de materiais pedagógicos adequados.

Após analisar os resultados do fim deste PNE, autores, como Souza (2014) e Saviani (2008), analisam os pontos negativos encontrados, que podem ou não ter afetado para que as metas fossem atingidas. De acordo com Souza (2014), um fator negativo relacionado ao plano se dá ao fato do número elevado de propostas, o que não favoreceu para que ocorresse a devida implementação, uma vez que isso dificulta o monitoramento, o acompanhamento e a avaliação dela.

Essa avaliação foi feita também por Saviani (2008), quando afirma que o texto do primeiro Plano (2001), peca por apresentar um exagero de metas, em uma média de 27 metas para cada área abordada, caracterizando, para o autor, “um alto índice de dispersão e perda do senso de distinção entre o que é principal e o que é acessório” (SAVIANI, 2008, p. 274). O autor (2008), analisa o percentual do financiamento na educação e o configura como condição

¹ MEC, 2008. Tabela - Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001 – 2008. p. 38. Disponível em: <http://fne.mec.gov.br/images/pdf/volume1.pdf> Acesso em: out. 2021.

preliminar indispensável para que as metas sejam cumpridas, pois, segundo ele (2008, p. 278), sem que os “recursos sejam assegurados, o Plano todo não passará de uma carta de intenções”, pois, no projeto do PNE, este assunto é insuficiente.

Um novo plano estava programado para entrar em vigor em 2011, porém, somente três anos mais tarde foi aprovado. Essa demora ocorreu devido a embates acerca dos recursos financeiros destinados à educação, ato que, de acordo com França (2016), foram importantes para prever no Plano os 10% do PIB para a educação, citado na Meta 20, como meta a ser alcançada no decorrer da vigência desse Plano, mesmo que a autora o considere ainda insuficientes para garantir a destinação dos recursos à educação pública.

Sendo assim, em 25 de junho de 2014, com a lei nº 13.005, foi aprovado o PNE, com vigência entre 2014 e 2024, possuindo 20 metas e 244 estratégias consideradas como submetas, sendo que sua organização ocorre a partir de divisões, desde a EI, ensino fundamental e médio, educação especial, educação de jovens e adultos (EJA), educação superior e profissional, magistério e servidores, até a avaliação da educação, gestão e financiamento.

Para estabelecer os meios necessários para o monitoramento e avaliação, ficaram estabelecidas 10 diretrizes, dentre elas que todos os municípios ficam a cargo de elaborar o seu plano municipal de educação, amparado em lei e alinhado ao Plano Estadual e ao PNE, presente no:

Art. 8º Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas neste PNE, no prazo de 1 (um) ano contado da publicação desta Lei. (BRASIL, 2014, p. 02).

Tendo por foco a EI no plano em vigência (2014/2024), presente na Meta 1, adiante analisamos a meta e suas estratégias, buscando compreender como os direitos da EI aparecem e de que maneira está ocorrendo seu monitoramento e cumprimento na Educação em instituições do noroeste do Paraná.

A META 1 DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO 2014/2024: IMPLICAÇÕES PARA O DIREITO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

O novo plano se diferencia do anterior em alguns pontos, dentre eles está o aumento do percentual de recurso para a educação, como já apresentado, que passa de 7% para 10% do PIB, e um ponto considerável está relacionado ao fato de a redução de metas passar de 295

para 20, porém, ao somar meta e estratégias do plano atual, percebe-se que o número pouco alterou de um plano para o outro.

Sendo assim, para compreendermos o que o PNE traz para a EI, iremos apresentar a meta 1 e algumas de suas 17 estratégias a seguir. Assim, o plano estabelece como meta geral para a EI:

Universalizar até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até ao final da vigência deste PNE. (BRASIL, 2014, p. 03)

Ao compararmos com o plano anterior, identificamos que ambos trazem para a EI a mesma intenção de meta referente ao acesso de crianças de 0 a 3 anos e 4 e 5 anos, porém, o plano atual passa a ser de amplitude universal e de obrigatoriedade para idade de 4 e 5 anos nas instituições de ensino, assim como a “[...] justificativa para a compulsoriedade de matrícula para a pré-escola se coloca por força da lei. A EC 59, de 2009, estabeleceu a educação básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos e definiu a implementação progressiva, até 2016[...]”(COUTINHO; ALVES, 2019, p. 203), mas também deve-se considerar, além da ementa citada acima, a Lei 12.796/2013, que altera as idades incluídas na educação básica de maneira obrigatória de “6 a 14 anos para 4 a 17 anos e que, portanto, antes da sanção da Lei 13.005/2014, colocaram a universalização do acesso para essa faixa etária na pauta das redes de ensino.”(COUTINHO; ALVES, 2019, p. 211).

Já para a idade de até 3 anos, o marco pretendido continua o mesmo do plano anterior, ou seja, atingir 50% das crianças, porém, deve-se levar em conta que, a meta no plano passado não foi avaliada, ou seja, não foi “[...] divulgada uma avaliação oficial dos motivos que explicariam o fato de não se ter chegado nem mesmo a atingir a meta intermediária fixada para os primeiros cinco anos no plano anterior, de 30% de atendimento em creche.” (COUTINHO; ALVES, 2019, p. 211), o que nos leva a ver como o novo PNE, já apresenta algumas fragilidades, pois não há uma clareza do porquê a meta não ter sido alcançada e, portanto, não há como prever novos meios para que no plano atual isto não volte a ocorrer.

A partir do resultado do último relatório de monitoramento disponibilizado pelo instituto nacional de estudos e pesquisas educacionais Anísio Teixeira (INEP), do ano de 2020, foi possível identificar que, no plano atual, atingiu-se, em 2018, 36% das crianças de 0 a 3 anos e a “[...] análise tendencial da cobertura [...] sugere que, até 2024, o Brasil não deve

ultrapassar o índice de 45% de cobertura de 0 a 3 anos, ficando aquém do que estabelece a Meta 1 do PNE.” (BRASIL, 2020, p. 13).

Já para as crianças da faixa etária de 4 a 5 anos, "em 2018, apesar de a cobertura ter chegado a 94%, é necessário incluir cerca de 330 mil crianças na pré-escola para se atingir a universalização”. (BRASIL, 2020, p. 13), ou seja, compreende-se então que a partir dessas análises, novamente a meta que diz respeito às crianças 0 a 3 anos não será concluída até o fim de sua vigência, o que nos leva a importância que a estratégia 1.3 traz, ao propor “[...] em regime de colaboração, levantamento da demanda por creche para a população de até 3 (três) anos, como forma de planejar a oferta e verificar o atendimento da demanda manifesta” (BRASIL, 2014, p. 03), oportunizando o ato de planejar e realizar projetos para a união, caso necessite de “[...] expansão da rede física (no que se refere ao financiamento para reestruturação e aparelhagem da rede) e para a formação inicial e continuada dos profissionais da educação” (BRASIL, 2014, p.10).

Entende-se que todas as estratégias são importantes para que a meta principal seja atingida de acordo com os direitos estabelecidos pela EI, porém, iremos destacar apenas algumas delas, sendo elas as estratégias 1.5 e 1.8.

Para que o ensino seja disponibilizado com qualidade, é necessário estabelecer ações para que de fato sejam ofertadas, sendo assim, a meta 1.5 objetiva “[...] manter e ampliar, em regime de colaboração e respeitadas as normas de acessibilidade, programa nacional de construção e reestruturação de escolas, bem como de aquisição de equipamentos, visando à expansão e à melhoria da rede física de escolas públicas de educação infantil. (BRASIL, 2014, p. 03.). Como afirma Campos; Esposito; Gimenes (2014, p. 334), esta estratégia “refere-se à infraestrutura das escolas e creches, fator relevante para a qualidade do atendimento”.

Ao dispor dos meios físicos necessários para a qualidade de ensino, é necessário proporcionar profissionais qualificados, elevando o nível de formação superior, “presença de estratégia voltada para a formação inicial e continuada de educadores e para o desenvolvimento e aperfeiçoamento de mecanismos de avaliação das aprendizagens” (BRASIL, 2014, p. 18), assim, apresenta a estratégia 1.8: “promover a formação inicial e continuada dos (as) profissionais da educação infantil, garantindo, progressivamente, o atendimento por profissionais com formação superior” (BRASIL, 2014, p. 03).

Tendo o objetivo de averiguar melhor o acompanhamento do PNE e da meta 1, em nossa região, realizamos uma entrevista com representantes do Núcleo Regional de Educação,

NRE de Paranavaí, a qual nos possibilitou uma visão voltada para a efetivação do PNE e da meta 1 na região noroeste do Paraná, posteriormente com foco na Cidade de Paranavaí.

A EFETIVAÇÃO DA META 1 NO NOROESTE DO PARANÁ: CONSIDERAÇÕES DO NÚCLEO REGIONAL DE PARANAVAÍ

Buscando obter mais informações sobre o monitoramento do PNE e da meta 1 da EI, em nossa região, realizamos uma entrevista semiestruturada, no segundo semestre de 2021, pela plataforma google Meet, com representantes do Núcleo Regional de Paranavaí/PR. A entrevista foi gravada e transcrita pela pesquisadora e optou-se em manter o sigilo dos participantes que serão mencionados tratados pelo cargo, a saber, diretor (D.) e a responsável da Educação Infantil e Anos Iniciais (T.E.I.). A partir da entrevista, foi possível compreender qual a função do núcleo no âmbito educacional em relação a como está ocorrendo a efetivação da meta 1 no noroeste do Paraná, portanto, a entrevista² contou com a presença do diretor (D.), juntamente com a responsável da Educação Infantil e Anos Iniciais (T.E.I.), do Núcleo Regional de Educação (NRE) de Paranavaí.

A função do núcleo é de acompanhar e verificar se estão sendo cumpridos nas instituições os atos legais, como normas e leis estabelecidas, e, caso não esteja de acordo, solicitar que elas sejam corrigidas.

Nas diretrizes do PNE, fica estabelecido que os municípios deveriam realizar, anual ou bianualmente, o monitoramento dos planos através de um roteiro para analisar e informar o governo federal se as metas e estratégias foram cumpridas, por meio desta, de acordo com a responsável da EI, havia um representante no estado do Paraná, que era o responsável pelos planos municipais de educação e por repassar as informações do governo federal para os núcleos e os núcleos acompanhava os municípios, porém:

T. E. I.: Depois de 2018 essa ação deixou de existir e mesmo não havendo esta exigência pelo Governo, o Estado do Paraná por iniciativa própria continuou a fazer o trabalho de orientar os municípios quanto à importância de estar acompanhando e estar realizando o monitoramento e avaliação dos planos, por tanto, não deixou de solicitar que os municípios realizassem o trabalho. (ENTREVISTA, 2021)

² Entrevista concedida pelo Diretor e técnica da educação infantil do Núcleo Regional de Educação de Paranavaí por meio da plataforma do google meet em agosto de 2021. (2 horas).

Percebe-se, assim, que desde 2018 o plano, aos poucos, foi sendo deixado de lado, passando por um processo descontínuo, que prejudica a efetivação do plano ao fim de sua vigência. Ato que recebe influência da constante instabilidade perante o governo e trocas de ministros, como relata o diretor do NRE:

[...] há políticas de governo e não de Estado, com as mudanças de governantes algumas coisas vão se perdendo, alguns faz mais acompanhamentos e outros não, algo que precisa ser revisto é uma política de Estado independente do governo que esteja, tem que ter uma continuidade, foi o que aconteceu com o plano começou com enfoque e foram se perdendo e deixando de ser acompanhados e assim algumas metas vão sendo deixadas pelo caminho (ENTREVISTA, 2021, s.p.).

A partir da fala do diretor, é possível perceber como é importante as políticas direcionadas para a educação terem continuidade e, para que isso ocorra, é necessário termos políticas de Estado, ou seja, permanentes, e não de governo, que geralmente são descontinuadas quando muda o governante. O PNE, mesmo sendo uma política com duração de dez anos, que vai além de governos, precisa de vontade política para sua efetivação e o que percebemos é que isto não vem acontecendo, levando em conta que, desde o PNE anterior, diversas metas não foram atingidas e, no atual plano, algumas exigências por parte do governo são deixadas de lado, gerando um processo descontínuo.

Quando buscamos compreender sobre o andamento do PNE nos diferentes municípios, verificamos que não é possível ter a informação à partir do NRE, pois os municípios possuem sua própria gestão e autonomia, o que de certa forma dificulta o acesso.

Posteriormente, perguntamos se a meta 1 do PNE, foi atingida e obtivemos a resposta da responsável da EI que disse que: “até 2018 todos os municípios agregados pelo Núcleo já haviam atingido a meta referente a idade de 4 e 5 anos” (informação oral); e ao perguntar se as estratégias foram atingidas, ela relatou que “devido a quantidade de estratégias, não tem como verificar”, mas acredita que, “se cumpriu a meta, entende-se que as estratégias contribuíram para que a meta fosse atingida”. (informação oral).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos estudos realizados, compreendemos que a criança é um sujeito histórico que possui direitos assegurados em lei por meio de diversos documentos, entre eles está o ECA (1990), a LDB (1996), a BNCC (2018) e o PNE atual (2014/2024).

Neste trabalho, buscamos evidenciar a importância que o PNE traz para a EI e, assim, podermos buscar meios para garantir o cumprimento de suas metas e estratégias, sendo que o plano busca garantir a redução de desigualdades ao propor todos os aparatos necessários, como o acesso, a estrutura e profissionais qualificados.

Sendo assim, concluímos que as questões de ordem política, econômica e social interferem no acompanhamento e em sua efetivação e, por meio desse estudo, pode-se evidenciar os desafios e fragilidades atuais para o monitoramento e acompanhamento da Meta da EI, revelando assim a importância de novos estudos sobre essa temática na realidade educacional atual.

SOBRE AS AUTORAS

Jeovana dos Santos Silva: Graduada em Pedagogia (2021), pela Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR- Campus de Paranavaí.

Adriana Silva Oliveira: Graduada em Pedagogia (2013). Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional (2019); Mestre em Educação (2015) pela Universidade Estadual de Maringá – UEM.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira **Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do plano nacional de educação.** – Brasília, DF: Ministério da Educação, 2020. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2020-08/pme_relatorio_3_ciclo_monitoramento_metas_pne_2020.pdf. Acesso em: 10 ago. 2021

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República, [2021].

BRASIL. Casa Civil: Subchefia para assuntos jurídicos. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009.**

BRASIL. **Lei nº 8.069, 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p.13.563, 13 jul. 1990. BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1996].

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: Presidência da República, [2014].

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

BRASIL. **Planejando a próxima década**: Conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2014. Disponível em: https://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf. Acesso em: 10 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2014].

CAMPOS, Maria Malta; ESPOSITO, Yara Lúcia; GIMENES, Nelson Antonio Simão. La meta 1 del Plan Nacional de Educación-Observando el presente con la mirada en el futuro. **Retratos da Escola**, v. 8, n. 15, p. 329-352, 2014.

COUTINHO, Ângela Scalabrin; ALVES, Thiago. Desigualdade de acesso à Educação Infantil: uma análise da meta 1 do PNE na região metropolitana de Maringá. **Educar em Revista**, v. 35, p. 194-217, 2019.

FRANÇA, Magna. Financiamento da educação— limites e avanços do plano nacional de educação (2014-2024). **HOLOS**, v. 6, p. 188-198, 2016.

GANZELI, P. Plano Nacional de Educação: implicações para a educação infantil. **Revista Exitus**, v.2(2), p. 77-102. Disponível em: <http://ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/107>. Acesso em: 01 ago. 2021.

GIL, A. J. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007. Disponível em: http://www.uece.br/nucleodelinguasitaperi/dmdocuments/gil_como_elaborar_projeto_de_pesquisa.pdf. Acesso em: 01 ago. 2021.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de empresas**, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/ZX4cTGrqYfVhr7LvVyDBgdb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01 ago. 2021.

LAZARETTI, L. M., MAGALHÃES, G. M. A primeira infância vai à escola: **Obutchénie**. Revista De Didática E Psicologia Pedagógica, v.3(3), p. 1-21, 2019. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/51702/27393>. Acesso em: 01 ago. 2021.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. A creche no Brasil: mapeamento de uma trajetória. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 14, n. 1, p. 43-52, 1988. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33402/36140>. Acesso em: 01 ago. 2021.

PARANÁ, **Lei Municipal nº 4.399/2015**. Relatório de Monitoramento do Plano Municipal de Educação, de 14 de novembro de 2018. Paranavaí, PR: Secretaria Municipal de Educação, [2018]. Disponível em: <http://simec.mec.gov.br/pde/relatorioMonitoramento.php> Acesso em: 10 nov. 2021.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado Maria; MACHADO, Cristina Gomes. A história da educação infantil no brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional.

Revista HISTEDBR (On-line), Campinas, n. 33, p.78-95, mar. 2009. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639555/7124>. Acesso em: 01 ago.2021.

SAVIANI, Dermeval. **Plano Nacional de Educação, a questão federativa e os municípios:** o regime de colaboração e as perspectivas da educação brasileira. Fórum Internacional de Educação da Região Metropolitana de Campinas, v. 6, Campinas: 2011.

SOUZA, Donaldo Bello. Avaliações finais sobre o PNE 2001-2010 e preliminares do PNE 2014-2024. **Est. Aval. Educ**, São Paulo, v. 25, n. 59, p. 140-170, set./dez. 2014. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/eae/article/view/3001/2855>. Acesso em: 01 ago. 2021.

VIDAL, Diana Gonçalves. 80 anos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: questões para debate. **Educação e pesquisa**, v. 39, n. 3, p. 577-588, 2013.

Intervenção Pedagógica sobre *Bullying*: estudo de caso de uma escola de Alto Paraná

Kemily Delator Pereira Morgante

Elias Canuto Brandão

O artigo é um estudo de caso do fenômeno *bullying*, em uma escola estadual no município de Alto Paraná-PR, com um olhar sobre a atuação da escola diante do fenômeno a partir de alguns questionamentos: O *bullying* é um fenômeno presente nas escolas de Alto Paraná-PR? Os pedagogos estão preparados para lidar com esse fenômeno? Em situações de *bullying*, como agem pedagogicamente?

O *bullying* é compreendido como um fenômeno variante de acordo com o tempo e o espaço, podendo mudar de acordo com o período e o local de sua prática, assim como, com as ações desenvolvidas pela escola junto aos alunos e professores para combatê-lo ou eliminá-lo.

Para o desenvolvimento do estudo, perpassamos autores como Barros, Carvalho e Pereira (2009); Fialho e Ferreira (2011); Nogueira (2005); Possobom e Bersanetti (2016); Zequinão *et al* (2016), entre outros. Zequinão *et al* (2016) caracterizam a prática de *bullying* como um evento repetitivo e intencional que não é resultado de uma provocação, mas que ocorre com frequência e que geralmente há uma desigualdade de poder entre agressores e vítimas.

Diante do que as autoras apontam a respeito do *bullying*, buscamos entender se o mesmo ocorre nas escolas de ensino fundamental II, em Alto Paraná-PR e se os pedagogos estão preparados ao lidar com esse fenômeno, e em situações de *bullying*, como agem pedagogicamente.

Por ser o *bullying* formas de comportamento que ultrapassa barreiras, limites e nações, pode estar presente na escola estadual de ensino fundamental II, na cidade de Alto Paraná-PR, e que os pedagogos e demais profissionais da educação devem estar capacitados e aptos para lidar com a situação e com as consequências causadas por ele.

Para o estudo, levantamos produções bibliográficas sobre o tema em portais de pesquisa científica, revistas e livros, enriquecendo com uma entrevista realizada *on-line* por meio do *google forms* enviada à pedagoga da escola estadual pesquisada.

A pesquisa foi de cunho qualitativo, com questões que tratam do preparo do pedagogo para lidar com o *bullying*, nas quais a entrevistada, a partir de questões a ela encaminhadas³, apontou ações realizadas pela escola para a resolução do fenômeno na mesma.

O BULLYING E SUAS FACETAS NA ESCOLA

Discutir *bullying* na escola é se preocupar com a educação e a personalidade das crianças e adolescentes, assim como, daqueles que acompanham seu desenvolvimento sociopsicológico. Desta forma, é importante compreender seu significado. Os autores Zequinão et al (2016) definem *bullying* como um ato repetitivo e intencional de violência gratuita entre pares. Caracterizam as principais vítimas desse evento, definindo-os como alunos retraídos, antissociais e tímidos que sofrem com depressão, ansiedade e/ou medo. Alertam as autoras que os alunos com deficiência física e/ou mental, com sobrepeso, e alunos cuja a orientação sexual e/ou gênero são diferentes do heterossexual (sujeito que se atrai afetiva e sexualmente pelo sexo oposto) e do cis gênero (sujeito cujo o sexo biológico é compatível com seu gênero), como alerta Ferreira (2021), podem ser vítimas do *bullying*. Para Zequinão et al (2016), os agressores são alunos confiantes, extrovertidos e sociáveis, muitas vezes hiperativos e com baixo rendimento escolar, que praticam esportes e têm uma melhor imagem corporal, mas nem sempre com uma boa relação com os seus responsáveis e com as pessoas que não fazem parte de seu círculo “social”, e que por vezes podem fazer uso de drogas lícitas e/ou ilícitas, apresentando comportamentos violentos e ausência de medo, talvez por insegurança ou para marcar espaço.

³ Questões encaminhadas a duas pedagogas, com apenas um retorno:

1. Em qual instituição de Alto Paraná - PR você atua?
2. Descreva baseando-se em seus conhecimentos atuais o que é *bullying*.
3. Em sua atuação na escola acima citada já se deparou e teve de solucionar atos de *bullying* escolar?
4. Se a resposta anterior foi positiva por favor descreva o ato de *bullying* e as medidas tomadas, podendo conter mais de uma situação.
5. Em algum momento você teve orientação e/ou preparação para lidar com o *bullying*? Se sim em qual momento?
6. O que leva o autor do *bullying* a praticá-lo? quais as características dos agressores?
7. Os agressores sofrem consequências decorrentes do *bullying*? se sim quais?
8. Como identificar o alvo do *bullying* na escola? quais as características das vítimas?
9. Quais as consequências da vitimização do *bullying*?
10. O espectador também participa do *bullying*?
11. Existe diferença entre o *bullying* praticado por meninos e por meninas? Se sim quais?
12. Em sua opinião, como agir pedagogicamente em situações de *bullying*?
13. Como agir com os alunos que praticam *bullying*?
14. Como agir com as vítimas do *bullying*?

Vítimas e agressores podem apresentar diferentes consequências decorrentes da violência entre pares, sendo o primeiro grupo propenso a ter dificuldades na realização de atividades escolares, abandono escolar e insônia, podendo desenvolver bloqueios psicológicos e perturbações mentais, baixa autoestima e dificuldades em se relacionar com outras pessoas. A consequência mais preocupante decorrente do *bullying* para as vítimas, é o suicídio.

Já os agressores podem ter problemas no desenvolvimento de relações afetivas e sociais, dificuldade no cumprimento das leis e maior probabilidade de serem pessoas agressivas e descontroladas no futuro, podendo cometer crimes, atrapalhando o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Nogueira (2005) afirma que quando manifestada na esfera escolar, a violência em forma de *bullying* entre pares pode ser confundida com indisciplina, exigindo um olhar especializado dos professores e pedagogos para diferenciá-la e compreendê-la. A ação de violência pode ocorrer pelo fato de que “As fronteiras da violência no tempo e no espaço se tornam maleáveis, frágeis e difíceis de definir [...]” (NOGUEIRA, 2005, p. 93), dificultando que os profissionais distingam os alunos violentos e agressivos dos indisciplinados. Alunos indisciplinados nem sempre devem ser confundidos e categorizados como alunos que praticam *bullying* ou como alunos violentos e agressivos. Este olhar direciona-nos a refletir sobre a violência entre pares no interior das escolas, pois somente por meio de pesquisas, observações, análises, estudos e discussões se adquire conhecimento acerca de determinado assunto e comportamento, visando compreender o *bullying* e diferenciá-lo de indisciplina, vez que nem sempre os cursos de formação de professores têm um olhar para estes acontecimentos reais vividos pelas escolas.

Há necessidade dos profissionais da educação e os responsáveis pelos alunos terem conhecimento sobre os sinais que as crianças e adolescentes apresentam quando sofrem e/ou praticam o *bullying*. Sobre essa questão, Nogueira (2005) diz que um dos sinais mais comuns ao estudante é o “[...] demonstrar desinteresse, medo ou falta de vontade de ir à escola, apresentar alterações no rendimento escolar, dispersão ou notas baixas. Além disso, podem apresentar sintomas de depressão, perda de sono e pesadelos” (NOGUEIRA, 2005, p. 100). Segundo Nogueira, geralmente esses distúrbios são apresentados após situações de humilhação, danos aos seus pertences pessoais, agressões, xingamentos e apelidos ofensivos. Já os sinais e motivações dos agressores, podem estar voltados para atitudes de controle, partindo da concepção de:

[...] que todos devem fazer suas vontades, e que foram acostumados, por uma educação equivocada, a ser o centro das atenções. São crianças inseguras, que respondem ou sofreram algum tipo de agressão por parte dos adultos. Na realidade, eles repetem um comportamento aprendido de autoridade e de pressão (NOGUEIRA, 2005, p. 100).

Para melhor compreender o *bullying*, em relação a quem sofre e a quem pratica, os educadores devem debater e se informar sobre a temática e seus desdobramentos, mantendo-se atentos a situações e acontecimentos por vezes recorrentes na escola, amparando-se sempre em ações pedagógicas, a partir de leituras e resultados de experiências que solucionaram ou amenizaram situações de *bullying*.

Para Fialho e Ferreira (2011, p. 367), “Os problemas de violência escolar podem ser minimizados com o trabalho do pedagogo ao tomar as providências cabíveis e específicas em cada caso [...]”. E nesta vertente, evidenciamos que a ação da escola imediatamente ao identificar situações de *bullying* é benéfica para a instituição, para o aluno, família e sociedade.

Barros, Carvalho e Pereira (2009, p. 5752) afirmam ser interessante criar “[...] uma comissão ou equipe que possa articular políticas preventivas e capacitar seus profissionais para atuar de forma segura [...]”, a partir da identificação do *bullying* dentro da instituição. Os autores apresentam doze sugestões de identificação e intervenção por parte da escola:

1. Devemos ser solidários ao longo do processo e nos empenharmos em reduzir ou eliminar os casos de *bullying* da sala de aula e da escola como um todo. “Deve-se dar exemplos e explicar que há outros comportamentos não observáveis no que diz respeito aos alunos na escola, e que precisa de ajuda ou auxílio para poder identificar estes comportamentos.” (Beane, 2006)
2. Se houver uma suspeita de que um aluno possa estar sendo vítima de *bullying*, devemos partilhar as preocupações com outros professores e funcionários da escola;
3. Deve-se solicitar informações como o aluno é tratado por outras crianças e se houve alterações súbitas de comportamento, ou seja, se o aluno relatou sentir preocupação ou medo de estar na escola;
4. Verificar com os supervisores e responsáveis pelos espaços de recreio e transporte escolar, como o aluno é tratado nestes ambientes, isto pode trazer alguns indicativos de uma situação que não é isolada, mas que acontece de forma freqüente e regular, vindo a caracterizar-se como *bullying*;
5. É extremamente importante que o professor e todos os envolvidos no processo de organização da escola, assumam o fato e acreditem que o *bullying* é um problema que pode e necessita ser identificado, diagnosticado e resolvido;
6. Deve-se dar abertura para se quebrar o código do silêncio (Beane, 2006) existente entre os alunos que acreditam que os adultos em nada podem ajudar. Isto pode ser obtido através de histórias sobre o tema, inquéritos,

caixa de bilhetes ou sugestões e reações adequadas aos relatos de casos de agressão, violência e conseqüentemente de *bullying*;

7. Devemos encorajar os alunos a realizarem relatos de suas histórias e depoimentos sobre o *bullying* e ouvir atentamente, fazendo perguntas esclarecedoras, sem fazer questionamentos ou interrupções, mostrar simpatia sem reações exageradas e demonstrar que acredita naquilo que o aluno está a contar;

8. Se em alguma situação de relato ou denúncia houver a citação de ameaças a suicídio ou vingança, deve-se levar este fato muito a sério e procurar imediatamente uma ajuda profissional;

9. No caso de ser testemunha de uma ocorrência de *bullying*, deve-se intervir imediatamente, no momento e no local em que o fato esteja ocorrendo, sem tentar falar com os envolvidos ou pedir sugestões, mas dar um ponto final à ação que está se desenvolvendo, pedindo aos outros que se afastem e retornem aos seus lugares, pois isto vai diminuir a audiência e conseqüentemente acabará com o “poder” do *bully* (agressor), que quer receber a atenção para a ação que ele está causando;

10. Em casos mais graves ou na incidência de casos muito frequentes verificar e estimular a possibilidade da criação de um programa de aconselhamento (Beane, 2006), oportunizando encontros entre pessoas que possam interagir uns com os outros e debater temas específicos ou simplesmente deixar com que os participantes falem livremente sobre as questões relativas ao tema;

11. Os alunos que não são vítimas e nem agressores, geralmente reconhecidos como expectadores, que podem ou não saber o que fazer em casos de testemunharem ocorrências de *bullying*, devem ser estimulados e mobilizados para atuarem diante destas situações, sendo responsáveis no mínimo por relatarem os fatos ocorridos aos professores e responsáveis pelas atividades e locais em que as crianças frequentem e que sejam vítimas;

12. Se um aluno vier falar ou relatar um incidente de *bullying*, como testemunha ou vítima, a primeira e mais importante ação é saber ouvir. (BARROS, CARVALHO, PEREIRA 2009, p. 5752-5754).

As recomendações apresentadas por Barros, Carvalho e Pereira sugerem atuação por parte dos profissionais da instituição, o que proporcionará um ambiente favorável e seguro ao diálogo, favorecendo a confiança dos alunos em relatarem ocorrências de *bullying*. Deve haver também por parte da equipe escolar a comunicação de percepções, facilitando a identificação do fenômeno. Os autores afirmam que a escola deve buscar profissionais como psicólogos e psiquiatras que possam ajudar em determinadas situações.

Na busca de solucionar situações de *bullying*, Silva (2010) criou um modelo de ficha individual dos alunos na qual serão listadas condutas indicativas de *bullying*, e os professores – que em geral são os profissionais que observam diretamente as interações dos alunos – assinalam os comportamentos que se aplicam a cada um. Outro meio de identificação, é o questionário desenvolvido por Olweus (*apud* SILVA, 2010), pioneiro na pesquisa sobre *bullying*. Esse questionário visa avaliar as taxas de ocorrência desse ato entre os alunos,

facilitando a identificação das agressões, possibilitando a intervenção da escola na sua resolução.

Os estudos indicam que, a escola, em conjunto com os pais têm como minimizar o *bullying* e seus efeitos, criando um ambiente favorável, implantando programas *antibullying* que devem ter sua evolução acompanhada tanto pela escola, quanto pelos pais, através de comunicados, reuniões e palestras sobre o tema, fazendo com que os alunos tenham confiança em buscar ajuda em todos os meios, sendo reinseridos na escola, na família e sociedade. A este respeito, afirma Silva (2010, p. 63) “Para que haja um amadurecimento adequado, os jovens necessitam que profundas transformações ocorram no ambiente escolar e familiar. Essas mudanças devem redefinir papéis, funções e expectativas de todas as partes envolvidas no contexto educacional”.

O exposto leva-nos ao indicativo de que é importante envolver os alunos em comissões e equipes que tratam e discutem o *bullying*, inclusive, alunos que sofrem ou o praticam, podem pesquisar a respeito, propor atividades, provocar debates entre os pares, apresentar banners, teatro, música, jogral, e com o avanço das possibilidades da mídia, criar programas no *youtube* ou *facebook*, como *TV bullying*, ou Canal *bullying*, com a finalidade de contribuir com a discussão, socializar orientações, situações e experiências de outras escolas e educadores.

A este respeito, Silva (2010) chama a atenção para uma “representação teatral”, com papéis de mocinhos e vilões bem marcantes, após alguns ensaios, os papéis sejam trocados, e os mocinhos passam a ser vilões e vice-versa. Ela denomina essa prática de “Se eu fosse você” e afirma que, com isso, podemos trabalhar a empatia entre os participantes.

Alerta a autora, que essa dinâmica deve ser realizada por profissionais capacitados e que exerçam controle sobre o grupo, para evitar que tal atividade seja utilizada como uma prática de *bullying*. Estar atento aos comportamentos de quem está no exercício de conscientização é importante para que esse trabalho não se torne um caminho para a prática do *bullying*.

Ao analisarmos os alertas e ao estudar o assunto *bullying*, percebemos que até mesmo as ações de intervenções, quando mal planejadas e/ou mal aplicadas, podem resultar em consequências indesejadas. Para que isso não ocorra, é necessário que os educadores estejam constantemente pesquisando, visando aprimorar as práticas docentes e, nesse sentido, avaliamos que é necessário discorrer sobre a importância do pedagogo na escola e o olhar do mesmo sobre as práticas de diferentes formas de violência ou indisciplina.

O PEDAGOGO E SUA IMPORTÂNCIA NA ESCOLA

No contexto do *bullying* na escola, o pedagogo assume uma função primordial. Como supervisor escolar, foi inserido nas instituições na década de 1970 com o objetivo de, segundo Oliveira (2011), operacionalizar por meio dos currículos a ideologia dominante, que visava a preparação de mão de obra para o mercado de trabalho no interior das escolas. Após os movimentos de intelectuais e educadores no final da década de 1970, os pedagogos passaram a “[...] se integrar a essa nova ideia de ser um profissional que exerceria funções políticas, com autonomia e que envolveriam a escola, a comunidade, o sistema e os planejamentos” (OLIVEIRA, 2011, p. 3). Para Oliveira, o pedagogo que também supervisiona, precisa estar em uma constante pesquisa para que possa contribuir para o trabalho docente. Afirmar “A função supervisora [...] se mostra através de [...] propostas de resolução de problemas e enfrentar os desafios na escola os quais exigem o olhar investigativo do Supervisor Escolar como um agente articulador das políticas internas e externas da escola.” (OLIVEIRA, 2011, p. 4).

Seguindo esse pensamento, Silva (2016) discorre sobre a diferenciação do *bullying* e de outras violências no interior das escolas e sobre a ação do pedagogo frente ao mesmo, e assegura que,

O pedagogo precisa ser um investigador do fenômeno para descobrir as causas, pois só assim poderão traçar metas que levem ao êxito. Deve haver também o compromisso e entender que não adianta conscientizar apenas os alunos, como também a instituição, precisa assumir de forma clara que o problema existe e é necessária uma nova conduta frente a esse fenômeno (SILVA, 2016, p. 10).

Desta forma, o pedagogo é fundamental para o bom funcionamento da escola, pois a partir de seu conhecimento, pesquisas e ações, cria um espaço escolar ético, democrático e agradável, proporcionando aos alunos e educadores um ambiente favorável ao ensino e aprendizagem.

Bruno, Fortunato e Mesquida (2011, p. 3973), descrevendo sobre a ação do pedagogo na escola, compreende que,

[...] o pedagogo, pode ser considerado um legítimo profissional da educação, e necessita desenvolver uma pedagogia coerente e articulada à sua realidade.

Portanto, sua ação deve ser intencional, levando em consideração a dimensão colaborativa da equipe escolar.

Logo, o agir de modo intencional significa agir em função de objetivos previamente definidos. Ao considerar essa afirmação, não podemos deixar de contemplar a educação como promoção do homem.

A discussão realizada por Bruno, Fortunato e Mesquida (2011) indica que o pedagogo não é, e não pode ser considerado um mero supervisor no sentido de fiscalizador em uma escola. Suas atribuições em pleno século XXI, é de alguém que deve pensar a organização do trabalho pedagógico, a interação entre professores e professores, alunos e alunos, e professores e alunos, de forma crítica, participativa e democrática, seja para o currículo, quanto para o convívio sócio educacional e o desenvolvimento da aprendizagem.

Silva (2010) nos apresenta a necessidade de as escolas estarem atentas às mudanças globais para que acompanhem tais evoluções. Para a autora, a aprendizagem dos conteúdos programáticos não é mais o único valor importante para a avaliação escolar, e que

Hoje é preciso dar destaque à escola como ambiente no qual as relações interpessoais são fundamentais para o crescimento dos jovens, contribuindo para educa-los para a vida adulta por meio de estímulos que ultrapassam as avaliações acadêmicas tradicionais [...]. Para que haja um amadurecimento adequado, os jovens necessitam que profundas transformações ocorram no ambiente escolar e familiar (SILVA, 2010, p. 63).

O pedagogo, como profissional de educação, que desenvolve ações em função de objetivos previamente definidos como afirma Bruno, Fortunato e Mesquida (2011), deve em conjunto com os demais profissionais da escola e familiares dos alunos, traçar e promover o objetivo de uma escola preparatória, não somente para o mercado de trabalho, mas também para o convívio harmônico em sociedade (SILVA, 2010).

Com esse olhar para o pedagogo e para o *bullying* na escola, encaminhamos um questionário *on-line* a duas pedagogas – sem envolver a escola enquanto instituição devido as burocracias e a pandemia “Covid-19” – para que descrevessem a respeito do *bullying*. Uma delas retornou as respostas, as quais descreveremos adiante.

O BULLYING EM UMA ESCOLA ESTADUAL DE 6º AO 9º ANO

Com o retorno de um questionário *on-line* a respeito do fenômeno *bullying* em uma Escola Estadual de 6º ao 9º ano no município de Alto Paraná-PR, levamos em conta a

importância da ação do pedagogo para o bom funcionamento da escola. A instituição na qual a pedagoga trabalha conta somente com um profissional que cumpre também a função de supervisora. Inicialmente pedimos que descrevesse, com base nos seus conhecimentos atuais, o que é *bullying* e como identificar o alvo do *bullying* na escola, assim como as características das vítimas. Para a entrevistada:

O bullying corresponde a atos de violência física ou psicológica praticados contra uma pessoa por outra pessoa ou até por um grupo. São práticas de agressões intencionais e repetidas que trazem muitos impactos negativos no físico e no emocional da pessoa atingida e podem levar até causas graves como o suicídio. Na grande maioria apresentam timidez, isolamento e características marcantes: magros, gordos, altos, baixos, uso de óculos, tipos de cabelos, coloração de cabelos, entre outros (ENTREVISTADA, 2021)

A entrevistada aproxima-se do que cita Silva (2010), quando define o fenômeno *bullying* como um comportamento agressivo repetitivo e intencional, onde uma das partes exerce poder sobre a outra.

Retomando a caracterização das vítimas feita por Zequinão *et al* (2016), percebemos que a entrevistada possui conhecimento a respeito do tema, garantindo segurança quando responde já ter se deparado e solucionado situações de *bullying* na escola em que atua.

Ela relembra o caso de uma aluna que sofria com rejeições e ataques verbais dos colegas por ser obesa. A aluna, ao invés de buscar ajuda dos profissionais da escola ou de seus responsáveis, levava doces para os colegas, buscando minimizar o problema.

Quando os professores se depararam com a situação, buscaram ajuda junto a Equipe Pedagógica. Várias ações foram realizadas na escola: foi trabalhado pelos professores de ciências e de educação física, hábitos alimentares e consequências da obesidade para que percebessem que a obesidade é uma doença e requer tratamento e cuidados especiais. Em relação as famílias envolvidas, todas foram convocadas e tomaram ciência do fato ocorrido. A aluna foi orientada e acompanhada pela Equipe Diretiva e encaminhada para atendimento psicológico (ENTREVISTADA, 2021)

A este respeito, Silva (2010, p. 49) aponta que o comportamento apresentado pela aluna é recorrente em vítimas de *bullying*, pois “[...] são tentativas de agradar os colegas, através de favores materiais para evitar as perseguições”. A autora ainda afirma que tal estratégia pode agravar o problema, pois deixa claro para os agressores o receio que as vítimas sentem de serem assediadas.

Silva (2010) descreve a história de Fernanda no seu livro sobre *bullying*, onde, desde muito nova apresentava problemas com o seu peso e era alvo de exclusão e apelidos pejorativos como “baleia”, “elefante”, “balofa” entre outros. Aos 14 anos, Fernanda sentindo-se pressionada a se encaixar em um padrão de beleza pré-imposto, decidiu emagrecer por conta própria e descobriu na internet fórmulas “mágicas” para perder peso. Sem que os pais percebessem, começou a fazer dietas rigorosas e jejuns prolongados. Quanto mais emagrecia, mais queria emagrecer, e aos 16 anos Fernanda desenvolveu um quadro de anorexia nervosa⁴.

Segundo Silva (2010), essas patologias estão ligadas à formação da autoimagem corporal de cada pessoa, e essa, por sua vez, está fortemente influenciada pelos padrões impostos pela sociedade. Fica evidente que ao sofrer *bullying*, o estudante está sendo ridicularizado pelas formas do seu corpo e o mesmo pode desenvolver comportamentos autodestrutivos em busca de ser socialmente aceito.

Para a pedagoga entrevistada, na busca da visão do “belo”, a baixa autoestima desenvolvida por culpa das ofensas sofridas, pode conseqüentemente resultar em “possíveis novos agressores, problemas emocionais, suicídio, desestímulo e evasão escolar” (ENTREVISTADA, 2021). A entrevistada categoriza os “possíveis novos agressores” como vítimas agressoras, e estes atacam os sujeitos mais “fracos” que eles, como uma compensação, resultando em ciclo vicioso, tornando mais difícil a contenção do *bullying* na escola por parte dos professores, pedagogos e partícipes da mesma.

Esse efeito cascata pode ser visto de uma forma marcante na série drama “Cobra Kai”, adaptação do filme Karatê Kid. Na série, Johnny Lawrence reabre o dojô Cobra Kai, e em busca de redenção, treina o seu vizinho asmático Miguel, que quer se defender de uma gangue de *bullies* (valentões), porém após se tornar um exímio lutador, livrando-se dos valentões e atraindo mais alunos para o seu sensei, Miguel se envolve em uma grave briga em seu colégio, provocada pela rivalidade de dois dojôs, e acaba ficando em coma. Nesse

⁴ Silva (2010) caracteriza a anorexia e a bulimia nervosa como transtornos alimentares que atingem especialmente as mulheres, com maior incidência entre adolescentes e jovens. O primeiro transtorno se caracteriza pelo pavor inconcebível de engordar fazendo com que a pessoa que sofre com esse transtorno tenha uma grave distorção de imagem, ou seja, mesmo que ela já esteja em um grave nível de magreza – muitas vezes atingindo até a esqualidez – ainda se acha gorda. Para se encaixar nos padrões de “beleza” socialmente impostos, a anoréxica se submete a regimes alimentares muito rigorosos que podem causar uma série de complicações clínicas e levar a pessoa adoentada até a morte.

Já a bulimia nervosa é caracterizada pela ingestão compulsiva e exagerada de alimentos calóricos. Em seguida a pessoa é tomada por um grande sentimento de culpa e na tentativa de eliminar as calorias ingeridas, usa de ações compensatórias como por exemplo, laxantes, vômitos auto induzidos, exercícios físicos em excesso e jejuns.

A pessoa que sofre com esse transtorno pode ter grave distorção da própria imagem, ou seja, mesmo que ela já esteja em um grave nível de magreza – muitas vezes atingindo até a esqualidez – ainda se acha gorda e se martiriza buscando se encaixar nos padrões de “beleza” socialmente impostos a ela.

ponto da trama, a maioria dos alunos pratica a arte marcial e a cena da briga pode ser considerada uma selvageria. Sabemos que em obras cinematográficas, tende-se ao exagero para chocar os espectadores, porém esse é um cenário atual das escolas que se deve estar atento.

Diferente de um drama ou filme, a escola é a vida real, e intervir sobre o *bullying* é necessário para conter toda forma de violência pelo autor/agressor inserido no espaço escolar e na sala de aula. Nesse sentido, perguntamos à pedagoga “o que levaria o autor do *bullying* a praticá-lo?”, ao qual respondeu que “Em algumas situações os agressores sofrem ou já sofreram algum tipo de violência física ou emocional, ou fazem por simples "maldade", por serem "mal-educados" ou até por apresentarem algum transtorno sem tratamento ou por desconhecimento da família.” (ENTREVISTADA, 2021).

A este respeito, Zequinão *et al* (2016) e Nogueira (2005) alertam que de fato as situações de agressões podem ser resultado do que já sofreram, e Silva (2010) acrescenta o fato de essas características estarem associadas ao poder de liderança que esses indivíduos conquistam ou imaginam conquistar, apossando-se e legitimando através da força física ou por abusos psicológicos, talvez sem avaliarem a extensão de suas atitudes e que podem ser cometidos tanto por meninos quanto por meninas. A esse respeito, a entrevistada respondeu que “As meninas muitas vezes, usam do *bullying* para tirar sarro das colegas, enquanto os meninos são mais agressivos em suas atitudes”, levando-nos novamente a Silva (2010, p. 114-115) quando diz que “[...] as meninas tendem a praticar agressões na forma de terror psicológico e na manipulação de outras meninas contra as ‘colegas alvo’. Já [...] os meninos tendem a utilizar a força física para firmarem seu poder sobre os demais”. Ainda para Silva (2010), “[...] a boa escola não é aquela onde o *bullying* necessariamente não ocorra, mas sim aquela que, quando ele existir, sabe enfrentá-lo com coragem e determinação” (SILVA, 2010, p. 118).

Com um olhar sobre esta situação (*bullying*) na escola, perguntamos à pedagoga sobre como agir com os alunos que se acham *bullies* (valentões), e quais as medidas de intervenção têm sido tomadas por esta. A entrevistada disse que se realiza

Orientação diária e acompanhamento pedagógico. Tomadas de decisões conforme cada caso, seguindo sempre os documentos norteadores da escola. Na instituição de ensino são feitas as orientações devidas, convocação dos responsáveis e quando necessário, se o agressor persistir com seus atos são aplicadas medidas disciplinares de acordo com o Regimento Escolar e o caso encaminhado aos órgãos competentes:

A fala evidencia que essa colaboração entre escola e órgãos de defesa pública é essencial para o combate ao *bullying*. Segundo Silva (2010), em alguns casos nos deparamos com agressores mais resistentes e incontroláveis, transgredindo as normas estabelecidas. Para a entrevistada, nesses casos é necessário buscar auxílio de profissionais e instituições voltadas à proteção das crianças e adolescentes.

De acordo com os diferentes autores estudados e com a fala da entrevistada, faz-se necessário para os profissionais que atuam diretamente com os estudantes, para os seus responsáveis e para os próprios estudantes, terem conhecimento acerca da legislação que rege o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e das normas da escola. Os pedagogos, assistentes sociais, psiquiatras, psicólogos, professores, administradores e os trabalhadores de limpeza precisam estar atentos às situações de *bullying*, auxiliando nas intervenções e prevenções, atendendo as vítimas, e desenvolvendo projetos de resgate dos agressores.

Ao perguntarmos sobre como os profissionais e trabalhadores da educação devem agir com as vítimas do *bullying*, a entrevistada afirmou que ao se deparar com situações de *bullying*, conduzem aos profissionais especializados em cada caso. Quando a situação for pedagógica, encaminha-se ao pedagogo, quando psicológico, ao psicólogo e assim sucessivamente, demandando-se preparação e capacitação. De acordo com a entrevistada, a capacitação dos profissionais é uma das principais ações da escola no combate ao *bullying*, visto serem eles os responsáveis pela identificação, intervenção e encaminhamentos.

Perguntada se em algum momento ela teve orientação e/ou preparação para lidar com situações de *bullying*, respondeu que sua capacitação se deu por meio de cursos realizados e estudos por conta própria em pesquisas e textos acadêmicos, e que não teve preparação em sua graduação em pedagogia.

Como a preparação-capacitação se deu na prática da escola e das pesquisas sobre as situações reais de identificação e combate ao *bullying*, perguntamos à entrevistada qual o papel do pedagogo e como agir pedagogicamente nessas situações. Como resposta explicou ser “Fundamental na observação de pátio, corredores, coletânea de relatos para possíveis tomadas de decisões. Com muita cautela, respeito, diálogo, discricção e ética” (ENTREVISTADA, 2021).

Enfim, alertam os autores estudados que os espaços comuns: pátios, corredores e quadras, são os locais que as agressões são mais frequentes e intensas, sendo importante que

as ações sejam realizadas com cautela, respeito e discrição para preservar a integridade das vítimas já fragilizadas devido as agressões sofridas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como não é possível concluir um estudo sobre o *bullying*, alerta-se ser um fenômeno violento, que pode causar graves consequências na vida de crianças e adolescentes e que vem ocorrendo com frequência em escolas de cidades pequenas, caso da escola na qual a pedagoga trabalha, e foi possível observar a importância dos responsáveis da mesma na identificação e intervenção a toda e qualquer situação de *bullying* escolar.

Constatamos pelo estudo que os adultos – professores, agentes administrativos ou gestores – que se omitem diante da violência entre crianças e adolescentes, podem ser tornar cúmplices, respondendo por omissão. Diante do exposto, os adultos devem estar atentos às atitudes das crianças, adolescentes e jovens para a identificação de seus comportamentos, evitando que resulte em fenômeno *bullying*. Como? Possibilitando um ambiente empático e favorável ao diálogo, buscando regras de convívio desde os primeiros anos.

Enfim, tanto as famílias quanto os profissionais da educação devem estar preparados para lidar com o *bullying* e intervir quando necessário. Para isso se faz necessário conhecer o tema para entender a forma e momento correto de agir em cada caso.

SOBRE OS AUTORES

Kemily Delator Pereira Morgante - Graduada em Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR - Campus de Paranavaí – 2021. E-mail: kemily.delator@gmail.com

Elias Canuto Brandão - Doutor em Sociologia. Docente da Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR – Colegiado de Pedagogia, Campus de Paranavaí. Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação na Diversidade do Campo (GESPEDIC – UNESPAR). Integrante do Coletivo de Estudos e Educação em Direitos Humanos da Região Noroeste do Paraná (CEEDH). E-mail: eliasbrandao.unespar@gmail.com

REFERÊNCIAS

BARROS, Paulo Cesar, CARVALHO, João Eloir, PEREIRA, Beatriz Oliveira. **Um estudo sobre o *bullying* no contexto escolar**. Curitiba: Champagnat, 2009.p.5738-5757.Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/10169>. Acesso em: 26 mai 2021.

BRUNO, Cristina Rolim Chyzcy; FORTUNATO, Sarita Aparecida de Oliveira; MESQUIDA, Peri. O papel do pedagogo como mediador no processo ensino-aprendizagem: trabalho e

crítica. In: X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE; I Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE. **Anais...** Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC), 7 a 10 de novembro de 2011. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5655_2867.pdf. Acesso em: 01 out. 2021.

FERREIRA, Sérgio Rodrigo da Silva. A respeito da categoria (trans/cis) gênero – a representação da identidade de gênero e a cisgeneridade compulsória. **Dossiê Apropriações e ressignificações na arte e no pensamento**. V. 24, n. 3, 2021. Disponível em: https://revistaecopos.eco.ufrj.br/eco_pos/article/view/27576/15263. Acesso em: 24 nov 2022.

FIALHO, Neusa Nogueira; FERREIRA, Jacques de Lima. **Violência na escola: O olhar do pedagogo**. Curitiba: EDUCERE, 2011. p. 357- 369. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/4553_2348.pdf. Acesso em: 09 abr 2021.

NOGUEIRA, Rosana Maria César del Picchia de Araujo. A prática de violência entre pares: o *bullying* nas escolas. **Revista Iberoamericana de educación**. Nº 37 2005, pp. 93-102. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/28098450_A_pratica_de_violencia_entre_pares_o_bullying_nas_escolas. Acesso em: 24 abr 2021.

OLIVEIRA, Elizabete Gaspar de. A função do pedagogo como supervisor escolar. 2011, p. 1-10, **Revista Científica Eletrônica de Ciências Sociais Aplicadas Da EDUVALE**. MT. Disponível em: http://eduvalessl.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/cj3aESXQAaTpSSx_2015-12-18-22-38-43.pdf. Acesso em: 29 jul 2021. Acesso em: 29 jul 2021.

POSSOBOM, Elenice; BERSANETTI, Antonia Maria. **Violências silenciosas: contribuição do pedagogo no seu enfrentamento junto à prática pedagógica**. 2016. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_pdp_ped_unespar-campomourao_gisleneaparecidadossantos.pdf. Acesso em: 24 mai 2021.

SILVA, Ana Beatriz B. **Bullying: mentes perigosas nas escolas**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010. Disponível onde? Acesso em 13 set 2021.

SILVA, Robéria Dayse da. **Bullying e o papel do pedagogo no município da Alagoa Grande**. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso, Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba.

ZEQUINÃO, Marcela Almeida *et al.* **Bullying escolar: um fenômeno multifacetado**. Educação e Pesquisa [online]. 2016, v. 42, n. 1 p. 181-198. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/tfsmPDFp9d73b75mLTPvVDR/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 26 abr 2021.

O *bullying* nas escolas: um olhar da criança ao adolescente

Cássia Maria Cavalcante de Souza Alvino

Elias Canuto Brandão

O estudo sobre o “*bullying* nas escolas”, atentando-se ao “olhar, da criança ao adolescente”, justifica-se para compreender como agressor e vítima do *bullying* no campo educacional se coadunam. O estudo ocorreu por meio de revisão bibliográfica devido aos tempos de pandemia, visto que estudantes e educadores estavam em trabalho remoto, voltado a compreender o *bullying* nas escolas, buscando identificar as características dos envolvidos no fenômeno amplamente conhecidos pelas publicações, mídia e gestores educacionais.

Quatro questões inquietaram o desenvolver do estudo: 1) O que os autores discutem em relação ao *bullying*? 2) Como identificar em uma escola os primeiros sinais de que ocorre *bullying* ou a agressão? 3) Uma vez identificado, quais intervenções realizar? 4) Caso não se identifique, o que fazer para uma conscientização?

Para as autoras Silva (2015) e Fante (2005), o *bullying* quando não identificado a tempo de uma intervenção, pode causar danos irreversíveis aos pais, professores e outras pessoas. Assim, o objetivo foi compreender o *bullying* enquanto agressão física ou psicológica e como ocorre na escola.

Para o desenvolvimento do trabalho utilizamos uma metodologia qualitativa, sustentada no levantamento de produções bibliográficas, aproximando-nos da realidade sobre os comportamentos agressivos nas escolas.

A abordagem qualitativa, de acordo com Oliveira (1997, p. 177): “[...] nos leva, entretanto, a uma série de leituras sobre o assunto da pesquisa, [...] e, a partir daí, estabelecer uma série de correlações para, ao final, darmos nosso ponto de vista conclusivo”, o que enriquecerá nosso trabalho.

O BULLYING NAS CONCEPÇÕES DOS AUTORES

Fante (2005), Calhau (2010), Martins (2011), entre outros, evidenciam que o *bullying* é a ocorrência de comportamentos agressivos da parte do agressor, de forma intencional e repetitiva, visando intimidar a vítima. Calhau (2010) embasa seus estudos nas pesquisas de Dan Olweus (1978 a 1993), e ao definir a prática do *bullying*, considerou que um estudante está sendo vitimizado quando é exposto várias vezes e por um período de tempo que se possa caracterizar uma perseguição com ações negativas por parte de um ou mais estudantes, sem

nada que de fato justifique tais ações, levando ainda a vítima à problemas de saúde emocionais. Vale destacar que, de acordo com Fante (2005, p. 45) a palavra *bullying* foi definida por Dan Olweus na Noruega “após o suicídio de três crianças”, vítimas do fenômeno.

Para Fante (2005, p. 28), a palavra *bullying* não tem uma tradução definida no Brasil, mas pode ser traduzida como “valentão” ou “tirano”, do verbo, “‘brutalizar’, ‘tiranizar’, ‘amedrontar’”. Na definição do termo, Fante (2005, p. 27) afirma que:

Bullying: palavra de origem inglesa, adotada em muitos países para definir o desejo consciente e deliberado de maltratar uma outra pessoa e colocá-la sob tensão; termo que conceitua os comportamentos agressivos e anti-sociais, utilizado pela literatura psicológica anglo-saxônica nos estudos sobre o problema da violência escolar.

Ainda segundo Fante (2005), Dan Olweus realizou uma pesquisa minuciosa para saber como se desenvolvia essa problemática entre os alunos. Por meio de um programa para intervenção, Olweus evidenciou a diferença entre as agressões do *bullying* e as demais brincadeiras entre os colegas na escola, e sua pesquisa teve repercussão entre outros países que se viram na necessidade de aderirem a programas de intervenção contra o fenômeno:

O programa de intervenção proposto por Olweus tinha como características: Desenvolver regras claras contra o bullying nas escolas, alcançar um envolvimento ativo por parte dos professores e dos pais, aumentar a conscientização do problema para eliminar mitos sobre o *bullying* e prover apoio e proteção para as vítimas (FANTE, 2005, p. 45).

Justem (1993), embasada no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), ao discutir o *bullying* lembra que os atos de infração de uma criança e adolescente podem gerar penalidades, e que após serem analisadas pelos órgãos competentes podem ser estabelecidas medidas sócio educativas. Ou seja, não basta ser criança e praticar o *bullying*. Ao praticá-lo, podem responder pelos atos.

Os diferentes autores observam que apesar de o *bullying* estar presente em todo lugar, se desencadeia de forma mais evidente nas escolas. Tendo em vista, que a escola é o local onde acredita-se que o profissional da educação, têm preparação para diferentes situações, inclusive para trabalhar sobre o *bullying*. E na instituição escolar, o pedagogo, em sua formação adquire informações que podem contribuir na resolução de conflitos, evitando-se maiores problemas ou até mesmo o aprofundamento destes.

Conforme Saviani (1985, p. 27), “[...] o pedagogo é o profissional que possibilita e

facilita o acesso à cultura, e vai além ao afirmar que o pedagogo é o formador de homens, visto que a sua formação cultural coincide com a formação humana”. Dessa forma, os profissionais da educação se tornam não somente mediadores do conhecimento, mas um mediador entre as questões humanas, assim como na identificação e busca de encaminhamentos para se evitar o *bullying*. De acordo com Justem (1993), durante a formação os pedagogos são formados para atuarem mediando relações interpessoais no campo educacional.

Nesse contexto o pedagogo pode atuar como mediador das situações de *bullying* com um olhar para a criança e o adolescente e não somente o mediador do ensino e aprendizagem. Nesta direção de mediação, Silva (2015, s/p) deixa evidente que as ações do pedagogo podem contribuir, pois cabe-lhe “Auxiliar e conduzir as novas gerações na construção futura de uma humanidade mais justa e menos violenta”.

O PEDAGOGO E A ESCOLA PERANTE O *BULLYING*

Escola é o local da interação social, da socialização. Crianças e jovens indicam interação, correria, discussões, trocas de apelidos e brincadeiras que na compreensão dos mesmos nem sempre é maldade. Alguns que praticam brincadeiras embasadas na maldade, talvez leiam a dor do colega como satisfação, que esteja aceitando aquela brincadeira maldosa, o que não procede. A brincadeira pode se configurar como *bullying* e muitas vezes os envolvidos não percebem que a brincadeira na verdade são atos agressivos com fins desastrosos.

Neste sentido, de acordo com Silva (2015), a personalidade do indivíduo define muitas das suas ações, e uma vez que os homens são seres sociais, seus relacionamentos darão o foco para uma vida plena ou não, a personalidade será o resultado entre temperamento e relacionamentos, e ainda segundo a autora: o temperamento está na carga genética, mas a formação psicológica do indivíduo é adquirida no meio em que vive, e afirma que “Quando falamos da parte biológica da personalidade, estamos nos referindo ao cérebro e à sua infinita complexidade (SILVA, 2015, s/p). Ainda segundo a autora:

Uma das maiores verdades da neurociência é que a biologia cerebral não nasce pronta. O que herdamos e manifestamos desde a mais tenra idade é uma predisposição para desenvolvermos determinados padrões de pensamento e de comportamento. Em outras palavras: o pensar e o agir de cada indivíduo não estão previamente moldados em seus circuitos neuronais. De acordo com as vivências, o cérebro reage ao ambiente externo e, nessa

interação cérebro-meio ambiente, toda a sua biologia pode ser alterada de forma positiva ou negativa (SILVA, 2015, s/p).

Neste contexto a autora afirma que as experiências afetivas podem causar traumas psicológicos que afetarão a alma e o cérebro e por maior que seja sua funcionalidade, não existe um cérebro que não tenha problemas, o que nos coloca no mesmo patamar de igualdade humana, nos levando a necessidade de relacionamentos mútuos para uma vida bem sucedida. Isto significa que à medida que se pratica o *bullying*, quem é afetado sofre danos e traumas, interferindo nas tomadas de decisões e prejudicando o crescimento dos envolvidos (SILVA, 2015).

Segundo Fante (2005) a violência escolar é crescente, e nas últimas décadas tem crescido em todos os meios sociais. Seus trabalhos apontam a prevenção como estratégia educacional nas escolas. Para a autora o *bullying* sempre existiu e não é uma problemática educacional encontrada somente no Brasil, mas o fenômeno tem acontecido nas escolas do mundo inteiro e são comportamentos encontrados em universidades e ambientes não educacionais.

Silva (2015) observa que o *bullying* se caracteriza por comportamentos que podem acontecer de formas diferentes. *Verbal*: apelidos, insultos, zombarias, ofensas; *Físico*: agressões com aparência de brincadeiras; Psicológico: Intimidar, amedrontar, ridicularizar, discriminar; *Sexual*: assediar, abusar ou violentar; E ainda na forma de *cyberbullying*: no caso do *cyberbullying* o agressor atingirá a vítima pelos meios de comunicações virtuais: redes sociais, e-mail entre outros, via internet fixa ou móvel.

Ainda de acordo com Silva (2015), quando esses comportamentos agressivos se repetem durante um período longo, levarão a vítima à exclusão, causando sofrimento, baixa no aprendizado escolar, isolamento, depressão, ansiedade, e se a vítima não for tratada a tempo, pode desencadear um processo de desejos suicidas até que o pior venha acontecer.

Para Fante (2005, p. 30), “o bullying é um conceito específico e muito bem definido, uma vez que não se deixa confundir com outras formas de violência”, deixando claro ser “[...] um comportamento cruel intrínseco nas relações interpessoais, em que os mais fortes convertem os mais frágeis em objetos de diversão e prazer, através de “brincadeiras” que disfarçam o propósito de maltratar e intimidar”. (FANTE, 2005, p. 29).

Ainda segundo Fante (2005), o *bullying* é um tema conhecido, mas diante do crescimento atual das agressões entre as crianças e os adolescentes, principalmente no ambiente escolar, onde as investidas do agressor acontecem em forma de brincadeira, tem

provocado os pesquisadores, médicos e professores a desenvolverem trabalhos conjuntos para resolução do *bullying*, no entanto as ações para prevenir ainda são atenuadoras para que se evite tais práticas.

A autora enfatiza que os conflitos acontecem em sala de aula, no entanto, para alguns profissionais da educação, as agressões acontecem na hora dos intervalos, momento em que os professores não presenciam os conflitos, desta forma a identificação das agressões e dos agressores torna-se prejudicada. Lembrando que nem sempre as vítimas procuram ajuda dos educadores. A autora ainda aponta que os profissionais da educação normalmente não recebem formação para interagir com esse tipo de problema que envolve a parte humana do educando.

De acordo com as pesquisas realizadas por Santomauro (2010), as características dos envolvidos no fenômeno *bullying* são:

Vítima: não é muito sociável, normalmente é tímida, geralmente não está em conformidade aos padrões de beleza estabelecidos pela sociedade, é agredida por ter um melhor desempenho na escola ou por sua religião, raça entre outros fatores;

Agressor: muitas vezes por querer ser popular entre os colegas, usa de humilhações e depreciações atingindo seus colegas de forma repetitiva; sente-se satisfeito com o sofrimento da vítima:

Grupo/espectador: geralmente não faz parte das agressões, mas se omite em socorrer a vítima, o que fortalece o agressor em suas agressões. Para Silva (2015, s.p) pode-se dizer que:

[...] de forma quase “natural”, os mais fortes utilizam os mais frágeis como meros objetos de diversão, prazer e poder, com o intuito de maltratar, intimidar, humilhar e amedrontar suas vítimas. E isso invariavelmente produz, alimenta e até perpetua muita dor e sofrimento nos vitimados.

O estudo evidencia que o *bullying* é um problema social grave e que as crianças e adolescentes podem estar sofrendo para além da escola. Há necessidade de se lançar um olhar mais investigativo no convívio com as crianças e adolescentes, seja na escola, em domicílio e em momentos de lazer. Ao lado dos pais e professores pode ter uma criança precisando de ajuda, estando despercebida pela família, escola e sociedade em geral.

Para Silva (2015, s/p), “o *bullying* pode ser considerado o retrato da violência e da covardia estampado diariamente no templo do conhecimento e do futuro de nossos jovens: a escola”. Vale lembrar que na escola o agressor se foca sempre em um aluno que apresente menos poder que ele, e geralmente a vítima já demonstra desagrado com sua aparência, isto

na concepção do agressor, onde os ataques deste levará a vítima para um agravante de sofrimento. Sobre esta questão, afirma Silva:

No exercício diário da minha profissão, e após uma criteriosa investigação do histórico de vida dos pacientes que sofrem com essa prática indecorosa; muitos adultos ainda experimentam aflições intensas advindas de uma vida estudantil traumática (SILVA, 2015, s/p).

De acordo com o estudo realizado pode-se então compreender que muitas vezes estamos ao lado de adultos problemáticos que não compreendemos de onde partem suas aflições, e não passam de vítimas *do bullying*.

Para o escritor Vujicic (2016), a vítima pode superar as agressões do *bullying* sem revidar as investidas da violência, conquistando a autoestima, desde que procure ajuda. Nesta direção, Zequinão *et al* (2016) que

O *bullying* é um fenômeno de extrema complexidade e que precisa ser investigado de maneira profunda, para que seja possível compreender suas diversas facetas. [...] o bullying escolar pode envolver crianças de diferentes maneiras, fazendo com que essas assumam papéis diferenciados. Dentre estes, têm-se vítimas, agressores e vítimas-agressoras (ZEQUINÃO *et al*, 2016, p. 194)

Segundo Zequinão *et al* (2016), de acordo com resultados da pesquisa, professores e funcionários ainda são omissos perante esse comportamento de violência na escola, e considerando que a pesquisa foi realizada com crianças vulneráveis socialmente, os resultados terminam sendo muito limitados. Eventuais omissões podem levar a depressão, muitas vezes invisíveis e nessa direção, Silva (2015, s.p.) aponta que

A depressão em crianças e em adolescentes foi, por muito tempo, ignorada ou subdiagnosticada. Porém, hoje em dia, os estudos sugerem um alto nível de incidência de sintomas depressivos na população escolar. Atualmente, o suicídio entre os adolescentes vem crescendo de maneira significativa e se tornou uma das principais causas de morte nessa faixa etária.

Para evitar maiores danos, toda criança e adolescente deve ouvir aqueles que estão para ajuda-los na escola e sociedade.

De acordo com Fante (2005), o *bullying* tem características comuns. A vítima é agredida repetidas vezes por um período de tempo longo; o poder é apresentado nestes atos de forma desequilibrada, dificultando uma reação de defesa da vítima; acontecem sem motivos

aparentes; e são agressões que acontecem de forma deliberada, causando danos à vítima. Esses atos podem acontecer de forma direta ou indireta, causando aversão e prejudicando o psiquismo da vítima.

Malta *et al* (2010), evidenciam por meio de pesquisa nacional que a escola não é mais um local com proteção, mas passou a ser um local onde a sociedade reproduz a violência:

Além da violência de “fora para dentro”, que diz respeito ao contexto social e às desigualdades, a violência é resultante de relações estabelecidas no interior dela própria como ação de seus agentes: professores, gestores, funcionários, estudantes. Enfim, “a escola pode ser vítima, mas também autora de processos violentos” (MALTA *et al*, 2010, p. 3074).

Não é diferente o que observam Matos e Gonçalves (2009, s/p). Para estas autoras, “o bullying é um dos comportamentos mais comuns na nossa sociedade em que se domina o que se considera como mais fraco. Os homens oprimem as suas companheiras, as crianças mais velhas as mais novas”, necessitando “atenção necessária”.

Na prática, aponta Matos e Gonçalves (2009), que a sociedade ainda em evolução nos deixa um legado de que aquele que tem poder é mais forte e pode subjugar o mais fraco, dificultando encarar um costume como ameaça e opressão.

Grossi e Santos (2009, s/p), estudando sobre o *bullying* nas escolas públicas de Porto Alegre, evidenciam “que o problema é frequente em nossas escolas”. E ainda afirmaram que: “O contexto escolar está carregado de preconceitos – assim como a vida cotidiana – e essa dinâmica vem levando cada vez mais jovens ao isolamento e à exclusão”. Martins (2011, p. 4), após discutir o *bullying* das escolas, apresenta sugestões de prevenção e superação,

Ouvir e envolver os alunos nas soluções para prevenir e/ou intervir nas situações de maus tratos entre pares poderá contribuir para soluções mais eficazes e adaptadas a realidade, [...] da intervenção individual, em particular com alunos que foram vítimas do bullying pode ser importante desenvolver com eles algum tipo de treino de competências de assertividade, afirmação pessoal e regulação emocional.

Para melhor contribuir com a proposição do autor, fica evidente investir na formação do pedagogo para que saiba intervir em situações de conflitos entre envolvidos no *bullying*, a exemplo de conscientizar os alunos que a escola não aceita comportamentos agressivos, pois trará resultados desastrosos para todos, podendo levar o aluno agressor a punições e essas podem ser dialogadas nos inícios de cada ano letivo com cada turma, onde os estudantes

podem sugerir regras de convivência e respeito entre eles.

Os alunos que são espectadores das agressões devem receber orientações para que não contribuam com tais atitudes, mesmo que seja sorrindo ou incentivando de forma direta ou indireta (Martins, 2011).

Silva (2015, s/p) diz que: “Talvez o maior desafio na identificação dos atores dessa triste peça chamada *bullying* seja distinguir os agressores que podem ser dissuadidos desse papel daqueles que já exhibe, desde cedo, uma natureza desprovida de afetividade”.

Silva (2015) aponta para dois tipos de agressores. Os que podem mudar de atitude, e os que apresentam comportamentos que demonstram suas insensibilidades humanas, com dificuldades de compreender ser importante mudar de atitude. E Calhau (2010) imputa as atitudes dos alunos na escola à omissão dos pais em casa, quando em seus deveres paternos não ensinam os limites de se viver em sociedade, refletindo em agressões na escola. Afirma ainda que,

O que notamos é que os pais não tratam desse assunto em casa com os filhos. Deixam para os filmes, novelas, escola, “coleguinhas”, igrejas, entre outros, o estabelecimento desses limites, [...] os pais não podem se furtar a essa responsabilidade (CALHAU, 2010, p. 26).

Na mesma direção Calhau encontra-se Silva (2015, s/p) ao observar que os pais são responsáveis pelo comportamento inadequado dos filhos, quando tratam os filhos ignorando os sinais de que há algo errado em suas ações o que irá refletir em seus relacionamentos interpessoais, onde “Esses jovens habitam-se, desde muito cedo, a ser o centro das atenções em sua casa, onde as regras foram inexistentes, ignoradas ou flexibilizadas em excesso”, se comportando na sociedade de acordo como aprenderam em casa, sem “convívio coletivo e nem sequer se preocupam com as consequências que seus atos transgressores podem ocasionar aos outros [...]”.

De acordo com Calhau (2010), os jovens, quando são questionados sobre as agressões, usam desculpas para defenderem seus atos inconsequentes. O autor ainda problematiza a discussão, apontando que a ONG PLAN (Organização humanitária, PLAN INTERNACIONAL BRASIL) concluiu que os alunos não assimilam que as brincadeiras contra a vítima na verdade são agressões, e as escolas não estão organizadas de forma que possam ao mesmo tempo refrear o aumento dessas agressões, e apresentar ações que ajudem os alunos nos limites e respeito mútuo:

Além de sobrecarregados pela omissão educacional de alguns pais, o sistema escolar enfrenta novos desafios, mais e mais funções para os professores, aumento da violência social e da provocada pelo bullying também. [...] O problema cai quase sempre nas mãos dos professores. São eles que tomam contato primeiro com o problema, ora sendo procurados pelas vítimas, ora percebendo que um conflito está no ar (CALHAU, 2010, p. 29).

A incompatibilidade na educação dos filhos pode gerar consequências graves na escola e fora dela, resultando em medidas sócio educativas para as crianças e os adolescentes envolvidos nas agressões do *bullying*, o que poderá trazer um acúmulo de sentimentos negativos para a vida dessas crianças e adolescentes.

Diante da problemática, Silva (2015) traz um contexto para o campo educacional afirmando que:

Até bem pouco tempo atrás, o aprendizado do conteúdo programático era o único valor que importava e interessava na avaliação escolar. Hoje é preciso dar destaque à escola como um ambiente no qual as relações interpessoais são fundamentais para o crescimento dos jovens, contribuindo para educá-los para a vida adulta por meio de estímulos que ultrapassem as avaliações acadêmicas tradicionais (testes e provas). Para que haja um amadurecimento adequado, os jovens necessitam que profundas transformações ocorram no ambiente escolar e familiar. Essas mudanças devem redefinir papéis, funções e expectativas de todas as partes envolvidas no contexto educacional (SILVA, 2015, s/p).

O posicionamento de Silva (2015) sinaliza indicativo de mudanças nas estratégias de avaliações educacional, onde a avaliação do comportamento das crianças e adolescentes devam estar no quadro de prioridades do contexto escolar.

Para Santos, Grossi e Scherer (2014, p. 286), “[...] o *bullying* não é um fenômeno isolado, e sim uma reprodução do meio social em que estudantes, professores e familiares estão inseridos”.

Nas escolas públicas (estadual e municipal), os professores assumem que agressões físicas e verbais existem dentro da escola, mas há empenho para eliminar este tipo de comportamento. Diferentemente da escola privada, nas escolas que participaram da pesquisa, pertencentes à rede pública de ensino, a forma de enfrentamento às situações de brigas e agressões é a proposição do círculo restaurativo (SANTOS; GROSSI; SCHERER, 2014, p. 286).

Destacam ainda os autores que,

Os círculos restaurativos têm se apresentado como uma ferramenta

facilitadora do diálogo, da valorização e do respeito pelo outro e, nas escolas pesquisadas, desponta como uma estratégia positiva para o enfrentamento aos casos de *bullying* quando respeitados todos os princípios nele inerentes (SANTOS, GROSSI, SCHERE. 2014, p. 286).

Os círculos apresentados pelos autores motivam estratégias pedagógicas e diálogo sobre assuntos no âmbito de relações humanas nos horários de aula, o que pode resultar em prevenção.

Na mesma linha, Martins (2011) adianta que “Os programas de prevenção primária da violência deverão também associar-se a estratégias de educação para a cidadania e, tendo em conta a sua importância para a promoção da convivência social positiva [...]” (MARTINS, 2011, p. 5).

Vujicic (2016, p. 146) embasado em suas pesquisas “acredita que o inimigo que nos atormenta pode ser um amigo a longo prazo”, existindo também a possibilidade das pessoas que sofrem *bullying* usarem seus bullies como impulso para se tornarem pessoas com valores superiores. Considera ainda que,

Os benefícios em potencial do bullying na adolescência é que ele o prepare para lidar com pessoas más, mentirosas e desonestas quando adulto. Essas pessoas existem e você tem de aprender a identificá-las rapidamente e evitá-las, ou pelo menos manter seu contato com elas ao mínimo (VUJICIC, 2016, p. 146).

Os apontamentos de Vujicic (2016) indicam uma contraposição: o agressor e o agredido, na maioria crianças e adolescentes, que geralmente não buscam ajuda quando agredidos. Acrescentemos o fato de que quando alunos se prontificam em denunciar as agressões, correrem o risco de serem ignorados.

Do ponto de vista de Silva (2015), os adultos devem ter assimilação quando as crianças e os adolescentes demonstram ações de defesa diante dos obstáculos da vida. Argumenta que,

Tanto os adolescentes que se expressam de forma reativa (com frequentes atitudes agressivas) quanto os que agem passivamente (com comportamentos submissos) apresentam problemas disfuncionais, que podem gerar sofrimentos para si mesmos ou para os que fazem parte de seu círculo de convivência (SILVA, 2015, s/p).

De forma inquestionável, Silva (2015) como médica psiquiatra esclarece que nesse contexto não é só a vítima que sofre com as agressões do ato de *bullying*, mas os agressores desenvolvem um quadro de sofrimento, precisando de ajuda.

Para Calhau (2010, p. 37), preservar a conduta das crianças independente de que lado elas estejam é relevante para que cresçam saudáveis e superem o *bullying*: “Nesse contexto, zelar para que as crianças não sejam autores, vítimas e nem expostas a atos de *bullying* é fundamental para que não se tornem adultos agressivos e problemáticos”, indicando ser importante acolher o agressor, oferecendo-lhe suporte para que se convença que suas atitudes são prejudiciais ao outro e a ele próprio.

De acordo com Fante (2005), as relações interpessoais entre os alunos no dia a dia nas escolas é uma questão problemática e social, que só tem relevância para a sociedade quando fatos graves são anunciados geralmente pela mídia de forma que atraiam espectadores e não soluções. Ressalta ainda que,

[...] as autoridades se reúnem com especialistas para debaterem o tema, [...] resultando em soluções paliativas, com ênfase preventiva focada no desenvolvimento de estratégias que objetivam coibir a entrada de armas e de drogas nas escolas, [...] sem, contudo, levar em conta o que trazem no coração (FANTE, 2005, p. 30).

O exposto indica ser necessário um olhar pontual para as crianças e adolescentes pelas autoridades, com políticas públicas que atenda a comunidade, sem discriminações, resultando em alterações nas relações interpessoais das crianças e adolescentes, possibilitando-lhes bases sólidas para um futuro.

Por fim, em relação às medidas de prevenção e intervenção nas escolas, com o propósito de prevenir as agressões do *bullying*, Santomauro, evidencia que as escolas devem trabalhar ações junto com a equipe pedagógica, pais e alunos sobre a temática, criando

[...] relacionamentos saudáveis, em que os colegas tolerem as diferenças e tenham senso de proteção coletiva e lealdade [...]. Num ambiente equilibrado, o professor forma vínculos estreitos com os estudantes, que mostram o que os deixam descontentes [...]. Os professores sempre são modelo (para o bem e para o mal). É essencial estabelecer normas e justificar porque devem ser seguidas (SANTOMAURO, 2010, p. 72).

De acordo com Santomauro, o melhor caminho é realizar reuniões em conjunto com os pais e paralelamente com os alunos, possibilitando que os problemas sejam resolvidos sem danos.

Vale destacar que para Silva (2015), os adultos devem interferir nas ações das crianças e adolescente, utilizando meios que os ajudem nesse momento de transformação para a fase adulta, incentivando-os ao diálogo, escutar, serem afetivos, refletirem criticamente, participarem mais da família e da escola, serem responsáveis, seguirem regras e saberem que há limites a serem seguidos em toda vida e em diferentes lugares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os autores pesquisados nos trazem uma diversidade de posicionamentos a respeito do *bullying*: da tradução do nome, das características dos envolvidos, das diversas formas que o *bullying* se apresenta, as sequelas das agressões e ainda pesquisas elaboradas para discussões da problemática no campo educacional, que nos proporcionam uma maior amplitude sobre casos ocorridos com relatos dos envolvidos, dos coordenadores/mediadores que procuram trazer soluções, da importância de envolver os pais na procura das origens das agressões e suas soluções, das formas como os casos são expostos na mídia, de como são solucionados os casos quando esses chegam ao poder judiciário.

E por outro lado os pesquisadores nos trazem as dificuldades enfrentadas pelos envolvidos no *bullying*, os profissionais da educação, pais e sociedade na procura de solucionar o fenômeno *bullying* nas escolas com intervenção/prevenção.

Desta forma, o estudo constatou que a insensibilidade humana tem tomado conta dos relacionamentos sociais, e a escola que deveria ser um lugar de segurança para as crianças e os adolescentes, muitas vezes tem sido palco de histórias envolvendo o fenômeno do *bullying*. Esse por sua vez quando usado por crianças ou adolescentes com dificuldades em seus relacionamentos, se torna uma arma em suas atitudes inconsequentes.

Constatamos que diante de situações de *bullying* é preciso preparar psicologicamente as crianças e os adolescentes envolvidos, evitando-se que sofram emocionalmente, buscando consolidar relacionamentos no campo educacional e encaminhamentos de nível psicológico ou sócio educativo. O olhar deve voltar-se para a criança e o adolescente visando resolver os problemas rapidamente. Contribuirá para as resoluções, a preparação do profissional da educação durante o curso de formação de professores, inserindo em algumas disciplinas

temáticas que tratam do *bullying* e dos relacionamentos interpessoais, e de prevenção/intervenção em situações de conflitos na escola.

Enfim, o estudo indicou que quem pratica *bullying* pode manifestar costumes adquiridos do meio social, transferindo-o para a escola, podendo perdurar, visto a facilidade das redes sociais e da tecnologia virtual.

SOBRE OS AUTORES

Cássia Maria Cavalcante de Souza Alvino - Graduada em Pedagogia. E-mail: casinhacavalcante08@gmail.com

Elias Canuto Brandão - Doutor em Sociologia. Docente da Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR – Colegiado de Pedagogia, Campus de Paranavaí. Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação na Diversidade do Campo (GESPEDIC – UNESPAR). Integrante do Coletivo de Estudos e Educação em Direitos Humanos da Região Noroeste do Paraná (CEEDH). E-mail: eliasbrandao.unespar@gmail.com

REFERÊNCIAS

CALHAU, Lélío Braga. **Bullying o que você precisa saber**. Identificação, prevenção e repressão. 2ª ed. Niterói-RJ: Impetus, 2010.

FANTE, Cleo. In: **Fenômeno bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz**. 2. Ed. Ver. e ampl. Campinas, SP: Verus, 2005.

GROSSI, Patrícia Krieger; SANTOS Andréia Mendes. Desvendando o fenômeno *bullying* nas escolas públicas de Porto Alegre, RS, Brazil. **Rev. Port. de Educação**. v. 22, n. 2 Braga. 2009. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0871-91872009000200011. Acesso em: 17 mar. 2022.

JUSTEM, Chloris Casagrande. **O estatuto da criança e do adolescente e a instituição escolar**. Curitiba: SEED. 1993.

MALTA, Deborah Carvalho; *et al.* In: **Bullying nas escolas brasileiras**. In: resultados da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE), 2009. Apresentação final 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232010000800011&lng=en&tlng=en. Acesso em: 12 mar. 2022.

MATOS, Margarida Gaspar; GONÇALVES, Sônia M. Pedroso. Psicologia, Saúde e Doenças. In: **Bullying nas escolas: Comportamentos e Percepções**. V. 10, Nº 1, Lisboa: 2009. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-00862009000100001. Acesso em: 17 mar. 2022.

MARTINS, Maria José D. **Prevenção da indisciplina, da violência e do bullying nas escolas**. PROFFORMA Nº 03. Jun 2011. Disponível em: http://www.cefopna.edu.pt/revista/revista_03/pdf_03/es_01a_03.pdf. Acesso em: 17 mar. 2022.

OLIVEIRA, Sílvio Luiz de. **Tratado de metodologia científica**: Projetos de Pesquisas, TGI, TCC, Monografias, Dissertações e Teses. São Paulo: Pioneira, 1997.

SANTOMAURO, Beatriz. **Violência virtual**. A revista de quem educa Nova Escola, MEC. ed. Abril, São Paulo, ano 25, p. 66-74, jun. 2010.

SANTOS, Andréia Mendes dos; GROSSI, Patrícia Krieger; SCHERER, Patrícia Terezinha. Bullying nas escolas. A metodologia dos círculos restaurativos. **Revista Educação**. V. 37, nº 2, mayo-agosto, 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/848/84831710014.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2022.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica na prática do professor**: Desafios. São Paulo: Autores Autorizados, 1985.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. **Bullying**: mentes perigosas nas escolas. 2. ed. - São Paulo: Globo, 2015. Disponível em: <https://docero.com.br/doc/nsnv85x>. Acesso em: 17 mar. 2022.

VUJICIC, Nick. **Fique Forte**: você pode superar o bullying (e outras coisas que o deixam para baixo). 2. ed. São Paulo: Novo Conceito, 2016.

ZEQUINÃO, Marcela Almeida; *et al.* In: **Bullying escolar**: um fenômeno multifacetado. Educ. Pesqui., São Paulo, V. 42, N. 1, jan./mar. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v42n1/1517-9702-ep-42-1-0181.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2022.

Contribuição do professor na formação das funções psíquicas superiores do educando no período da alfabetização

Danielly Priscila Santos de Moraes

Adriana Silva Oliveira

O trabalho desenvolve um estudo sobre a contribuição do professor na formação das funções psíquicas superiores dos educandos no período da alfabetização⁵ que, conforme Mortatti (2010, p.329), é “entendida como processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita em língua materna, na fase inicial de escolarização de crianças”.

De acordo com a Teoria Histórico-Cultural - THC, este momento de escolarização é extremamente importante para a vida acadêmica do estudante, e igualmente para o professor alfabetizador, no exercer de sua profissão. No entanto, a preocupação que motivou o estudo foi o fato de esse momento ter se tornado um desafio, pois, frequentemente, o professor, a cargo das condições de formação e do cotidiano escolar, não tem total entendimento da importância da mediação neste período, e a criança não compreende a relevância de todo o processo de ensino-aprendizagem, por estar em fase de transição, da Educação Infantil para Ensino Fundamental e ainda não ter se apropriado da significação da linguagem escrita.

Assim, o intuito desse artigo é identificar e apresentar a contribuição do professor na formação das funções psíquicas superiores dos educandos no período da alfabetização, de acordo com a THC, por meio de pesquisas bibliográficas e buscando nos aproximar de um dos métodos específicos das ciências sociais aplicadas: o método observacional. (OSHITA, 2018).

Neste sentido, apresentamos reflexões sistematizadas de observações vivenciadas, durante os anos de 2018, 2019 e 2020, nos anos iniciais do ensino fundamental, que evidenciam práticas alfabetizadoras. Baseia-se nos referenciais teóricos de Vygotsky (1995, 2012), Vigotskii, Leontiev e Luria (2012), Davydov (1988), dentre outros autores que compartilham e desenvolvem teorias sobre a contribuição do professor mediador no desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Para tanto, apontamos a seguinte questão: Como os educadores podem contribuir para a formação das funções psíquicas superiores da criança? Compreendemos que o professor é uma figura chave para o desenvolvimento, pois com o auxílio da mediação dos instrumentos, signos e conteúdos paralelos a realidade social do estudante, é que a formação acontece.

Segundo estudos de Libâneo (2004), Sformi (2008), Martins e Facci (2016), Dangió e Martins (2015), o professor é considerado mediador entre o conhecimento e o estudante, possibilitando as condições e meios de aprendizagem; sabendo que a apropriação deste possibilita o desenvolvimento do pensamento, é possível que o professor se torne mediador das funções cognitivas.

Desta forma, entendemos o papel fundamental do professor no processo de apropriação da linguagem escrita, destacando práticas pedagógicas que irão contribuir neste processo, além disso, o trabalho evidencia que a educação escolar contribui na formação psíquica superior dos educandos.

DESENVOLVIMENTO DAS FUNÇÕES PSÍQUICAS SUPERIORES

Vygotsky dividiu as funções mentais em elementares e superiores e, de acordo com a THC, as funções psicológicas superiores são próprias dos homens, como a memória, atenção voluntária e a abstração, porém, não são biológicas, não são hereditárias, elas são desenvolvidas no indivíduo por meio da convivência social, da interação do homem com a cultura, que foi construída no decorrer da história elaborada pelas gerações anteriores ao longo dos anos. Em concordância com Rego (2002, p. 41-42):

As funções psicológicas especificamente humanas se originam nas relações do indivíduo e seu contexto cultural e social. Isto é, o desenvolvimento mental humano não é dado a priori, não é imutável e universal, não é passivo, nem tampouco independente do desenvolvimento histórico e das formas sociais da vida humana. A cultura é, portanto, parte constitutiva da natureza humana, já que sua característica psicológica se dá através da internalização dos modos historicamente determinados e culturalmente organizados de operar com informações.

As funções psicológicas inferiores ou elementares são aquelas consideradas biológicas ou naturais, pois os homens e animais já as possuem desde o nascimento. São exemplos desta função a atenção involuntária, que é aquela que, ao ouvirmos um barulho muito alto, voltamos imediatamente a nossa atenção para o local que o originou; a memória imediata, que observamos nas crianças pequenas, pois elas não conseguem abstrair tudo o que lhes é

⁵ Ressaltamos ainda que o período da alfabetização escolar é considerado, de acordo com o referencial adotado, todo o processo em que a criança inicia a aprendizagem da leitura e escrita e compreende a sua significação, que pode ocorrer a partir do momento em que acessa o ensino fundamental por volta do segundo ou terceiro ano.

ensinado, podem até lembrar no momento, porém, será necessário um reforço, já que ainda não possuem a capacidade de guardar tal informação por um longo tempo.

Sobre as Funções Psicológicas Superiores, segundo Pino (2000), o termo função foi considerado o “ato de funcionar”, pois estas se constituem de uma troca, do indivíduo com as relações sociais do meio em que vive. O meio social transforma o homem e o homem transforma o meio social, através do processo de desenvolvimento cultural.

O desenvolvimento dessas funções passa por três etapas: o desenvolvimento em si, para os outros e para si mesmo. O indivíduo, apenas com a sua natureza biológica, passa a conviver socialmente e tem contato com algum objeto ou instrumento externo, que, de início, não possui significação para si, mas para os demais indivíduos que convivem com ele. Mas o que é significação?

Baseando-se em Vygotsky, o signo é um meio inventado pelo homem para representar a realidade, seja ela material ou imaterial, possibilitando que compartilhem entre si o que sabem a respeito dela. No decorrer deste processo, o indivíduo, com auxílio da convivência social e mediação, descobre a significação desse objeto ou instrumento, que só foi possível porque, antes, já foi significado pelo outro. “E a significação tem o poder de converter o fato natural em fato cultural e, dessa maneira, permite a passagem do plano social para o cultural” (PINO, 2000, p. 55).

O desenvolvimento das funções psicológicas superiores se inicia quando a criança nasce, esta síntese de pensamento foi relatada por Vasily Vasilovich Davydov, no livro “Problemas do Ensino Desenvolvimental: a experiência da Pesquisa Teórica e experimental da Psicologia” (1988). Ele crê que é possível observar o desenvolvimento dos processos mentais, neste período, através da comunicação da mãe ou responsáveis com a criança, isso antes mesmo da aprendizagem escolar, pois com a convivência familiar, ela já aprende a linguagem dos adultos, faz questionamentos que são respondidos de acordo com o entendimento dos responsáveis e a criança consegue apoderar-se dos nomes de objetos em seu meio de convivência.

Portanto, as funções psíquicas superiores não se desenvolvem de forma natural, mas sim por meio da mediação e estímulos. Além disso, elas se desenvolvem nas crianças, assim como nos adultos, já que ambos, têm uma grande capacidade de aprender e adquirir conceitos novos, “[...] um mecanismo caracteriza a formação de hábitos tanto no adulto como na criança; no primeiro, o processo ocorre mais veloz e facilmente do que na segunda, e reside aí toda a diferença”. (VIGOTSKII, 2012, p. 115).

Assim, após a criança conseguir se apropriar da significação cultural, essa passa a ser significado para si, dessa forma, a função psicológica superior ocorre em dois momentos: primeiro no nível social e depois no individual, como explica Vigotskii (2012, p.114) em:

Podemos formular a lei fundamental deste desenvolvimento do seguinte modo: Todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas: a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas.

Uma vez que a criança compreende a significação e a internaliza, ela começa a desenvolver funções psicológicas superiores, como a atenção voluntária, a memorização e abstração, conforme pontua Rego (2002, p. 39):

[...] chamadas funções psicológicas superiores, que consistem no modo de funcionamento psicológico tipicamente humano, tais como a capacidade de planejamento, memória voluntária, imaginação etc. Estes processos mentais são considerados sofisticados e "superiores", porque referem-se a mecanismos intencionais, ações conscientemente controladas, processos voluntários que dão ao indivíduo a possibilidade de independência em relação às características do momento e espaço presente.

Contudo, o desenvolvimento dessas funções possibilita a abstração da linguagem, em que os signos adquirem significação, porém, não é qualquer ensino que auxilia nesse desenvolvimento, é necessária uma ação com instrumentos e signos, garantindo uma mediação, entre o sujeito e o objeto, no caso a linguagem, por conseguinte, na educação escolar o professor é o principal responsável por essa mediação, que será explicado no tópico a seguir.

A MEDIAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR PARA A FORMAÇÃO DAS FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES

Para entendermos como o professor pode contribuir na formação das funções psicológicas superiores no período da alfabetização, iniciaremos identificando quem é a criança nesta fase e como é para ela, internamente, estar nesse processo de alfabetização. Na organização da educação no Brasil, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação LDB, Lei 9394/96 (BRASIL, 2020, p. 9), em seu artigo 4, especifica:

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, organizada da seguinte forma

a) pré-escola; b) ensino fundamental; c) ensino médio;

II - educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade; [...].

Assim, a criança geralmente entra nos centros de educação infantis – CMEIs, a partir dos 6 meses de vida, mas a obrigatoriedade do ensino formal é aos 4 anos e, aos 6 anos (completando 6 anos até março), entra no primeiro ano do ensino fundamental.

Posto que, para a THC, quando a criança está para completar 7 anos de idade, ela sofre a transição da educação infantil para o ensino fundamental que, de acordo com a realidade atual, é feita entre 5 e 6 anos, o que marca o fim de uma etapa do desenvolvimento e o início de outra, (VIGOTSKII, 2012) e, segundo a teoria, pode ocorrer mais rápido ou mais lentamente, porque na compreensão materialista Histórico Dialética, o desenvolvimento humano é histórico e cultural, por isso, dependendo das experiências, pode acontecer antes, assim como compreendemos que cada criança terá seu desenvolvimento de maneira singular e única.

No decorrer dessa transição, normalmente, acontece a mudança de compreensão da realidade de forma espontânea para a que possui explicação científica, nomeada por Vigotskii (2012) como a “crise dos 7 anos”, a qual, segundo o autor, pode ser evitada, se o desenvolvimento psicológico do aluno acontecer de forma organizada, já que este processo não acontece de forma espontânea e nem com a maturação, como alguns professores e responsáveis esperam.

O trabalho pedagógico precisa considerar a importância de mediar o conhecimento para os alunos, o professor é o principal mediador e tem um papel primordial nesse processo de aprendizagem, conforme Sforni (2008), somente quando na relação entre sujeito–conhecimento–sujeito, que acontece a significação, pois a mediação se torna um conceito fundamental ao desenvolvimento humano.

Neste período de transição, da educação infantil para o ensino fundamental, é preciso um auxílio na superação de um ensino pautado no brincar, no espontâneo, para o ensino sistematizado e com conceitos científicos, sem que haja a ruptura, pois, geralmente, acontece de a criança ter que entender, que ela já não pertence mais ao meio que anteriormente estava inserida, então, é preciso que esse processo aconteça progressivamente, respeitando o tempo do escolar.

A escola precisa considerar os conteúdos já estudados e as brincadeiras, visto que este é um processo difícil para a criança, pois há mudanças tanto na convivência social, como internamente, sendo este um momento de mudanças psicológicas, quando a criança passa a ter interesse pelo estudo e pelo conhecimento. Segundo Vygotsky (2006a *apud* MARTINS; FACCI, 2016, p. 155),

[...] a característica mais importante da crise dos 7 anos é o início da diferenciação entre o aspecto interior e exterior da personalidade da criança. A espontaneidade externa persiste enquanto ela mantém sua ingenuidade interna. Quando incorpora o fator intelectual a sua vivência, a criança perde a espontaneidade. Essa perda de espontaneidade ocorre pelo fato de que o acesso aos conhecimentos curriculares, aos conceitos que são trabalhados na escola, proporcionam um embrião da formação do autocontrole, contribuindo para a superação das funções elementares em direção às superiores. A criança tem de tomar consciência dos conteúdos que está aprendendo, formando pré-conceitos.

Neste processo, acontece a modificação das funções psicológicas elementares (involuntárias), para as funções psicológicas superiores (voluntária), como a atenção dirigida e a memória, ambas são importantes para a aquisição da linguagem escrita e demais aquisições culturais, como evidenciamos anteriormente.

No decorrer da Educação Infantil, de acordo com Martins e Facci (2016), as atividades dominantes são os jogos e brincadeiras, que exercem uma função simbólica que contribui para que, no futuro, as crianças possam se apropriar da leitura e escrita, que será iniciada assim que os escolares entram para o ensino fundamental, a qual não se restringe a apenas aprender sons, soletração ou palavras soltas, mas é sim um processo de apropriação de um sistema de desenvolvimento das funções psicológicas superiores, resultante do percurso histórico cultural da criança.

A linguagem é uma função psíquica complexa e importante para o desenvolvimento cultural e psicológico, seu funcionamento está relacionado com outras funções, como o pensamento. Sobre este assunto, Dangió e Martins (2015), esclarece que a linguagem escrita, segundo Vygotsky, se constitui como: “[...] um sistema especial de símbolos e signos cujo domínio significa uma mudança crítica em todo o desenvolvimento cultural da criança.”. (VIGOTSKY, 1995, p. 184).

A alfabetização está vinculada ao desenvolvimento cultural e a experiência acumulada pela humanidade e, na interpretação de Dangió e Martins (2015, p. 212):

Em suma, a compreensão efetiva do que seja o processo de alfabetização demanda sabê-lo vinculado aos alcances do desenvolvimento cultural do psiquismo, calcado em articulações entre linguagem oral e linguagem escrita e dependente da formação da capacidade abstrativa advinda do desenvolvimento do pensamento; de sorte que os desafios que esse processo encerra, via de regra, ultrapassam o âmbito restrito à eleição de métodos e técnicas. [...]

Para Leontiev (s. d. apud DANGIÓ; MARTINS, 2015, p. 212):

[...] a linguagem é uma criação da humanidade, que surgiu por meio da necessidade de comunicação, de trocas com o outro, de assimilação da experiência histórico-cultural e de aquisição de instrumentos para o pensamento, com o objetivo de construir condições para sanar tais necessidades.

Para tanto, o homem adapta o meio a ele e o transforma, assim, cada criança nasce em um meio, o qual tem uma história social, e o psiquismo necessita dominar este entorno, apropriando-se de objetos e conhecimentos históricos, já produzidos anteriormente.

É fundamental que a linguagem escrita seja disponibilizada a apropriação pela criança, visto que a escrita é considerada um instrumento cultural. Segundo Vigotsky (1995 apud. DANGIÓ; MARTINS, 2015, p. 213), “o desenvolvimento da linguagem escrita não se origina por mera decorrência da linguagem oral e muito menos por meio dos mesmos mecanismos psicofísicos”, isto posto, evidenciamos que esta é composta por significação elaborada socialmente.

Apenas possibilitar o acesso ao instrumento/objeto – linguagem – sem a mediação do conhecimento não promove a significação; para que isso ocorra, é necessário formar as ações, operações motoras e mentais, então esse instrumento deixará de ser algo externo e passará a ser algo interiorizado pela criança. Corroborando com Sforzi (2008), para que se apropriem desses resultados, é necessário o desenvolvimento das faculdades e funções adequadas, pois a relação que ela estabelece com o objeto só ocorre por haver a mediação do sujeito com outras pessoas que já se apropriaram deste objeto.

Leontiev (1978 apud SFORZI, 2008, s.p.), destaca que até é possível uma criança, sem intervenção de um adulto, adquirir conhecimentos e se desenvolver, mas levaria muito tempo e essa criança ficaria atrasada, em relação as que receberam uma mediação de qualidade. Ainda segundo esse autor, a mediação do instrumento do adulto para a criança proporciona “[...] o desenvolvimento das ações motoras, esse mesmo processo ocorre com a

formação das ações mentais, como a leitura, a escrita, o cálculo, enfim, com a apropriação de todos os conceitos científicos (LEONTIEV, 1978 apud SFORNI, 2008, s.p.)”.

De acordo com esse pensamento, quando a criança é inserida na escola ela passa a ter novas interações com o professor, que é o principal mediador, com os instrumentos, colegas de turma, com a prática social e, através disso, ela passa a desenvolver a significação.

Podemos inferir, com Sforni (2008), que apenas estar inserido em um ambiente escolar, no qual o aluno está em constante interação com letras e números, ou seja, apenas a observação, não é suficiente para a apropriação de cálculos, leitura e escrita. Nesse sentido, em relação à aprendizagem da escrita, apenas expor o aluno a diversas atividades mecanizadas, e em salas de aulas, com desenhos e *banners* de letras coloridas, esperando que os alunos construam conhecimento, sem intervenção do professor, é ineficiente.

Baseando-se no estudo de Sforni (2008), entendemos que é necessário o professor, através da mediação do conhecimento, guiar a ação motora do estudante, na aprendizagem de uma atividade mental, ou seja, o foco do professor precisa estar voltado para as ações mentais envolvidas na apropriação deste conhecimento. Em primeiro lugar, é fundamental administrar a percepção do estudante para a distinção entre a escrita alfabética e outras formas gráficas de escrita, bem como impulsionar o raciocínio que permita compreender os erros e acertos na ortografia. Segundo a mesma autora (2008), é preciso desenvolver uma gestão para guiar a percepção da atenção, memória, a imaginação e o desenvolvimento do escolar em processo de aprendizagem da linguagem escrita.

A partir dessas considerações, verificamos que a linguagem escrita precisa ser disponibilizada à apropriação pela criança, pois ela foi elaborada e significada por gerações precedentes, este instrumento precisa se tornar objeto da ação dos estudantes. Assim, eles participam de forma ativa e consciente neste processo, fazendo com que as funções psicológicas superiores se mobilizem e se desenvolvam.

Nesse sentido, compreendemos a importância da mediação docente, pois trata-se de uma ação que tem o papel de mediar os saberes já elaborados socialmente, tornando-os próprio do estudante.

A EDUCAÇÃO ESCOLAR E A FORMAÇÃO DAS FUNÇÕES PSÍQUICAS SUPERIORES: VIVÊNCIAS SIGNIFICATIVAS DE APROPRIAÇÃO DA ESCRITA

A partir dos conceitos e exemplificações dos autores relatados até então, entendemos que a linguagem se origina como meio de comunicação entre a criança e as pessoas de sua

convivência, depois é internalizada, significada e, enfim, faz com que as funções psicológicas se desenvolvam. Nesta seção, iremos exemplificar como as atividades do período da alfabetização auxiliam no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como atenção dirigida, memória, generalização e como o professor alfabetizador deve priorizar o planejamento de atividades significativas que considerem esse desenvolvimento.

Martins e Facci (2016), em seu artigo “A Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental”, ressaltam que quando a criança atinge a idade de 5 a 6 anos, sofre a transição da Educação Infantil, na qual a atividade principal é os jogos e brincadeiras de papéis, para o Ensino Fundamental, momento que inicia no ensino escolar os conteúdos da alfabetização e, neste momento, acontece o processo de ensino-aprendizagem, que exige da criança uma atenção dirigida a essa finalidade.

O professor, neste processo, é o principal responsável pela mediação do conhecimento para o aluno, porém, como já evidenciamos anteriormente, não é qualquer forma de ensino ou atividade didática que promove o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, especificamente a atenção voluntária. É requerida como estratégia pedagógica a consideração do aprendizado já adquirido pelos alunos, dentre outras atribuições, como ressalta Petrovsk (1980 apud BONADIO, 2013, p. 158):

[...] o significado que a atividade didática tem na formação da atenção voluntária nesta fase; quando bem organizadas, durante todo o processo letivo, poderão atrair e manter a atenção dos alunos em sala de aula e, ao mesmo tempo, tornar a atenção um traço da personalidade deles.

Desse modo, a mediação do professor não acontece somente na aplicação da atividade, mas quando este planeja o seu ensino, organiza e considera a especificidade das crianças. Assim como a forma como o professor expõe os conteúdos faz toda a diferença. Apenas inserir a criança em uma sala de aula com o alfabeto colado na parede e com atividades simplórias, não garante o interesse das crianças, como dito anteriormente, as funções psicológicas não se desenvolvem de forma natural, é preciso a mediação e estímulos.

Bonadio (2013), valoriza a ideia de que a atenção não se desenvolverá sozinha e explica que o que possibilita esse desenvolvimento na criança envolve um planejamento intencional não somente do conteúdo, mas também do espaço e do tempo, pois a criança “[...] precisa de um espaço organizado, de aulas planejadas, intencionais, interessantes e de um professor que consiga tornar o ato de aprender prazeroso e o conteúdo ensinado em um instrumento capaz de provocar” a criança, ao conhecimento. (BONADIO, 2013, p.158).

O professor precisa desestabilizar todo o conhecimento pré-existente no aluno, é preciso fazê-lo pensar, ou seja, apenas dar as respostas prontas não é o suficiente. Ainda segundo a autora Bonadio (2013, p. 163):

Esse desenvolvimento deve ser proporcionado pelo professor ao preparar e ao elaborar estímulos externos que estejam relacionados às reações de atitude da criança e possam assegurar a atenção dela. A atenção voluntária, assim como as demais funções psicológicas superiores, necessita do auxílio da linguagem, visto que por meio desta a criança conseguirá controlar a própria conduta, direcionando sua atenção.

Outra forma de auxiliar na manutenção da atenção é significar o conteúdo a ser proposto, explicar de forma acessível e interessante o porquê de estar fazendo aquela atividade, trazer exemplos de situações práticas, reais a realidade social do escolar, fazendo com que ele entenda a importância de executar aquela tarefa, aumentando a possibilidade de prender sua atenção e, deste modo, ele abstrai o conhecimento e o conteúdo passa a ter um significado para si.

Ao iniciar a vida acadêmica no ensino fundamental, a criança adentra em uma nova etapa do desenvolvimento infantil e modifica seu interesse principal no ensino pautado no brincar, no espontâneo, passando a ter mais interesse no ensino sistematizado e por conceitos, isso não quer dizer que o jogo e a brincadeira deixam de ser atividades desejadas pelas crianças, mas que agora precisam estar relacionadas com os conhecimentos científicos que, nesse período, passa a ser interesse predominante para elas. Geralmente, a criança deseja entrar na escola, se sente ansiosa para conhecer o novo, obter novos conhecimentos.

Buscando se amparar no método observacional, que é uma ciência que se fundamenta em procedimentos de natureza empírica, como explica Oshita (2018, p. 20), em:

o método observacional é muito utilizado nas ciências sociais aplicadas, fundamentado em procedimentos como ver e escutar. Se não obedecer a uma estruturação, pode ser considerado impreciso e vulgar, mas, quando estruturado com rígidos controles, possibilita grande precisão na pesquisa.

Evidenciamos um exemplo sistematizado da experiência que a pesquisadora vivenciou em sala de aula, atuando como estagiária, durante os anos 2018, 2019 e 2020. No período, ela auxiliava uma turma de 2º ano do ensino fundamental e, no primeiro dia de aula, observou que as crianças chegavam animadas, sentavam-se em suas novas carteiras, tiravam o material novo da bolsa e era perceptível, em seus olhares e questionamentos, a vontade de escrever.

Perguntavam por diversas vezes se já poderiam começar a escrever com a letra cursiva, pois, até então, só haviam aprendido a letra caixa alta e demais questionamentos: “é verdade que iremos escrever textos enormes? Os cálculos matemáticos são difíceis? Podemos escrever de caneta?”, relatos que haviam ouvido da turma do 2º ano antecessora.

Assim, percebemos que a aquisição da leitura e da escrita é de interesse das crianças e veem significado nesta aprendizagem. Outra observação que exemplifica atividades significativas para as crianças são as atividades práticas. No início do ano, quando a turma ia ao laboratório de ciências, ficavam maravilhados, por exemplo, com o esqueleto, interessados em aprender sobre o corpo humano e, no momento da atividade, não renunciavam ao brincar com a massinha de modelar, que era oferecida para a construção de um crânio. Ainda sobre esse assunto, Martins e Facci (2016), embasando-se em Leontiev (MARTINS; FACCI, 2016, p. 159),

[...] defende que, ao ingressar na escola, a maioria das crianças quer estudar e que para elas a aprendizagem tem como sentido geral a aprendizagem mesmo, ou seja, a execução das obrigações escolares. Por isso, quando a criança começa a frequentar a escola, seu interesse pelo jogo vai diminuindo, dando lugar ao estudo. Assim nos primeiros anos da vida escolar da criança, o ensino exerce um papel fundamental.

O novo interesse pelos estudos não anula o interesse por jogos e brincadeiras, ambos estão presentes na criança, mas, a partir desta fase, o interesse começa a voltar-se para o estudo, para as aprendizagens científicas.

Em relação à leitura, percebeu-se, nesta turma, o quanto gostaram da possibilidade de poder levar livros para casa, pois, por mais que tivessem acesso a livros no ano anterior, eram histórias novas, que eles ainda não conheciam. Todas as segundas-feiras faziam um relato do que entenderam do livro lido, sendo necessário, ainda, um registro escrito no caderno. Nestes dias, observava-se que eles chegavam contando para os colegas o quanto o livro era legal, alguns ainda escreviam poucas palavras sobre a história lida, mas toda forma de escrita era considerada válida pelas professoras⁶, pois compreendiam que, no ano anterior, ainda não existia essa cobrança de escrita, então, era necessário um período de adaptação.

No início do ano, os estudantes sempre relatavam que sentiam falta de poder levar brinquedos no chamado “dia do brinquedo”, mas, com o tempo, a professora percebeu que deixaram de comentar sobre esse sentimento, o que nos levou a analisar que apenas o brincar

⁶ Éramos, nesta turma, eu, a pesquisadora, e a professora regente da sala.

sem objetivo e meramente lúdico já não era tão interessante para eles, pois as aprendizagens científicas começam a ocupar esse interesse.

Como escrito por Martins e Facci (2016), este é um período de transição de uma atividade para a outra, quando ocorre a ampliação do conhecimento da criança, “[...] portanto, é um momento de salto qualitativo no desenvolvimento psicológico” (MARTIN; FACCI, 2016, p. 156), que é extremamente importante, pois possui muitos avanços no desenvolvimento psíquico.

Os exemplos da observação relatados nos fazem refletir sobre o papel do professor alfabetizador na transição, que se inicia no primeiro ano e se estende nos anos seguintes, período em que o planejamento e a mediação precisam considerar a atividade principal de conhecimentos científicos da criança de modo significativo. Sobre a mediação, Libâneo (2004 p. 6), explana que:

É em razão dessas demandas que a didática precisa incorporar as investigações mais recentes sobre modos de aprender e ensinar e sobre o papel mediador do professor na preparação dos alunos para o pensar. Mais precisamente, será fundamental entender que o conhecimento supõe o desenvolvimento do pensamento e que desenvolver o pensamento supõe metodologia e procedimentos sistemáticos do pensar. Nesse caso, a característica mais destacada do trabalho do professor é a mediação docente pela qual ele se põe entre o aluno e o conhecimento para possibilitar as condições e os meios de aprendizagem, ou seja, as mediações cognitivas.

Para ilustrar a importância da mediação na aprendizagem da linguagem escrita, utilizamos mais um exemplo vivenciado no ambiente escolar, na turma do 2º ano, em processo de alfabetização. Durante a execução de um projeto de língua portuguesa sobre contos de encantamentos⁷, desenvolvido todos os anos na escola⁸, foi apresentado às crianças literaturas com contos de encantamento. No início, a professora mediadora fazia a leitura de forma didática dos contos e os escolares tinham acesso a diversos livros. No primeiro bimestre, eles levavam o conto para casa durante uma semana e tinham o compromisso de fazer a leitura.

Em um dia específico da semana, as crianças precisavam relatar o que entenderam do livro de forma escrita e, como finalização desta atividade, realizavam uma ilustração da parte que mais gostaram.

⁷ Contos de encantamento são literaturas clássicas que possuem um ou mais elementos mágicos.

⁸ Vivenciado pela pesquisadora nos anos de 2018, 2019 e 2020.

Nas primeiras semanas, diversas crianças escreviam apenas algumas linhas como registro e os professores faziam apontamentos sobre algumas palavras erradas, mas sem dizer a elas onde estava o problema, uma vez que, ao indicar que havia algo errado, realizava-se uma mediação, de forma a mobilizar a criança a desenvolver a consciência. Ou seja, sabendo que havia algo errado naquela palavra, mobilizava a criança a pensar em como era sua escrita correta, de acordo com as normas da Língua Portuguesa. E esse processo se repetia por todo o ano letivo.

Com o passar das semanas, perceberam que alguns erros já não se repetiam e começaram a entender a importância da pontuação. No primeiro bimestre, a atenção e a memória na contação de história eram inconstantes, muitas vezes acabavam de contar a história e uma criança já dizia que não se recordava de nada, então, sempre se fazia questionamentos sobre os personagens, sobre a situação problema do livro, solicitavam o registro em desenhos das partes preferidas, para assim incitá-los a pensar e favorecer o desenvolvimento da capacidade de memorização.

A partir do segundo bimestre, era solicitado que os estudantes escrevessem, utilizando suas palavras, o que a história contava, e não apenas o que eles entendiam, e a quantidade de linhas produzidas pelas crianças aumentava e algumas até inventavam partes novas para a história, ou seja, percebia-se uma evolução na escrita e o desenvolvimento da concordância.

No terceiro bimestre, as crianças ainda tinham a tarefa de escrever sobre os contos, mas elas precisavam criar um final diferente para a história, nesta parte, elas utilizavam muita imaginação e, como atividade final, realizava-se uma socialização dos contos, com elas mesmas contando aos colegas a sua criação.

Ao adentrar no quarto bimestre, recebiam uma tarefa um pouco mais complexa, mas isso as deixavam extremamente empolgadas, tinham que escrever um conto de encantamento inteiro, usando apenas a sua imaginação, os conhecimentos adquiridos e o auxílio da professora. Nesta fase, quase não havia erros na escrita e as histórias eram construídas com muita imaginação. Como tarefa final, faziam cópias dos textos e a confecção de um livro, socializados entre os colegas da turma e levavam para casa para poder mostrar para os seus familiares a atividade concluída. Esta atividade era significativa para a criança, pois sabiam que os colegas e familiares teriam acesso e iriam ler o que produziram.

Durante o ano letivo, utilizando o projeto de Língua Portuguesa como ferramenta, pudemos observar o desenvolver das funções psicológicas superiores, como a memória, a atenção, a criatividade e a abstração, bem como o uso da linguagem oral e escrita.

Por meio dessas experiências e reflexões, buscamos exemplificar a importância da educação escolar para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como aborda Zorzi (2003, p. 11), ao dizer que: “[...] aprender a ler e escrever tem uma dependência muito grande de um conjunto de condições sociais, algumas delas especialmente preparadas para tanto. Em nossa cultura as escolas foram criadas para assumir esse papel” E, como evidenciamos na sessão anterior, a linguagem é uma função psíquica complexa e importante para o desenvolvimento cultural e psicológico, portanto, é indispensável a sua mediação.

Neste processo, o professor, considerado o principal mediador entre o conhecimento científico e o estudante, tem um papel indispensável. Por isso, é necessário a organização de um ensino que promova a significação e que atenda o interesse do estudante, estimulando a apropriação do conhecimento culturalmente elaborado por gerações antecessoras, não deixando de considerar a singularidade e a fase de interesse que a criança se encontra.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O período da alfabetização é extremamente importante tanto para o educando, pois dará sentido e sustentação em sua vida acadêmica e desenvolvimento escolar, quanto para o professor alfabetizador, que, a partir de atividades planejadas com intencionalidade, consegue com seu trabalho auxiliar na apropriação da leitura e da escrita, na compreensão da criança sobre a função social da escrita e na relevância de todo processo de ensino-aprendizagem, processo que, como apresentamos no trabalho, desenvolve funções psicológicas superiores.

Conclui-se, portanto, que as funções psicológicas superiores não se desenvolvem naturalmente, pois, diferente das funções psicológicas elementares, não é algo biológico, como buscamos apresentar no trabalho, elas dependem do outro, da convivência com pessoas que já se apropriaram das significações. Na educação escolar, esse desenvolvimento depende de um ensino com a intencionalidade da significação e, quando o professor tem essa clareza, ele pode planejar e organizar o ensino de forma mais efetiva para essa finalidade.

Em virtude do que foi apresentado, a mediação para a THC, vai além de um simples auxílio para a aprendizagem da criança, pois, trata da ação do professor, principal mediador do conhecimento e saberes já elaborados socialmente, tornando-os próprio do educando. Para isso, o professor precisa planejar de forma intencional as aulas, os conteúdos, o espaço, tornando-os interessantes aos estudantes, considerando sua fase, pois cada criança é singular no processo de aprendizagem.

Outro fator que gostaríamos de enfatizar é o fato de o ensino escolar ser um direito das crianças, garantido por lei em nossas legislações, assegurando uma educação acessível e de qualidade, bem como o desenvolvimento enquanto pessoas, pois as funções psicológicas superiores, como atenção, memória, criatividade, abstração, e a linguagem oral e escrita, são de grande importância para o educando, em sua vida acadêmica.

Evidenciamos, assim, pelos exemplos apresentados, que o papel do professor é central no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, considerando a singularidade e a fase da criança. Essa mediação remete ao desenvolvimento histórico da humanidade, que a criança revive quando apreende os conhecimentos científicos que foram historicamente elaborados por gerações precedentes.

Enfim, buscamos com este trabalho contribuir com reflexões sobre a importância da mediação escolar na formação das funções psíquicas superiores do educando, no período da alfabetização, e cientes da complexibilidade da temática e necessidade de maiores estudos e aprofundamentos teóricos, esperamos que o trabalho possa contribuir com o professor, ao defendermos a importância da medição professor-conhecimento-aluno e para novas pesquisas deste tema.

SOBRE AS AUTORAS

Danielly Priscila Santos de Moraes: Graduada em Pedagogia (2020), pela Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR- Campus de Paranavaí.

Adriana Silva Oliveira: Graduada em: Pedagogia (2013). Especialista em: Psicopedagogia Clínica e Institucional (2019); Mestre em Educação (2015) pela Universidade Estadual de Maringá – UEM.

REFERÊNCIAS

BONADIO, Rosana Aparecida Albuquerque. Desenvolvimento da Atenção Voluntária na Perspectiva Histórico-Cultural. *In:* _____. **Problemas de Atenção: Implicações do diagnóstico de TDAH na Prática Pedagógica.** 253 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, 2013. p. 128-164.

BRASIL. **Lei Federal n. 9394, de 26 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/572694/Lei_diretrizes_bases_4ed.pdf?squence=1&isAllowed=y>. Acesso em: nov.2020.

DANGIÓ, Meire dos Santos; MARTINS, Ligia Marcia. A Concepção Histórico-cultural de Alfabetização. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 210-220, mar. 2015. ISSN 2175-5604. Disponível em:

<<https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/13214/9533>>. Acesso em: 04 nov. 2020.

DAVYDOV, Vasily Vasilovich. **Problemas do ensino desenvolvimental**: a experiência da pesquisa teórica e experimental na psicologia. Tradução José Carlos Libâneo e Raquel A.M. da Madeira Freitas. Goiás: Editorial Progresso: PPGE da Universidade Católica de Goiás, 1988.

LIBÂNEO, José Carlos. A Didática e a Aprendizagem do Pensar e do Aprender: A Teoria Histórico-Cultural da Atividade e a Contribuição de Vasili Davydov. **Revista Brasileira de Educação**. n. 27. p. 5-24. Set/Out/Nov/Dez, 2004.

MARTINS, Josy Cristiane; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A transição da educação infantil para o ensino fundamental. In: MARTINS, Lígia Marcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. (Org.). **Periodização Histórico-Cultural do Desenvolvimento Psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas - SP: Autores Associados, 2016. p.149-170.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro. vol. 15, n. 44, maio-ago., 2010.

OSHITA, Marcela Gimenes Bera. **Técnica de Pesquisa em Economia**. Maringá-Pr.: UniCesumar, 2018. Reimpresso em 2020. 224 p.

PINO, Angel. A Psicologia Concreta de Vigotski: Implicações para a Educação. In: PLACCO, V. M. N. S. (Org): **Psicologia e Educação**: revendo contribuições. São Paulo: EDUC, 2000. p. 33-61.

REGO, Tereza Cristina. A cultura torna-se parte da natureza humana. In: _____. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico cultural da educação. 14 ed. Petrópolis: Vozes; 2002. p.37-83.

SFORNI, Marta Sueli de Faria. Aprendizagem e desenvolvimento: o papel da mediação. In: CAPELLINI, Vera Lúcia Fialho; MANZONI, Rosa Maria. (Orgs.). **Políticas públicas, práticas pedagógicas e ensino-aprendizagem**: diferentes olhares sobre o processo educacional. Bauru: Cultura Acadêmica, 2008.

VIGOTSKY, L. S. **Obras escogidas**. Tomo III. Madrid: Visor, 1995.

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e Desenvolvimento na Idade Escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e aprendizagem**. 11 ed.. São Paulo: ícone, 2012. p. 103-117.

VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e aprendizagem**. 11 ed. São Paulo: ícone, 2012.

ZORZI, Jaime Luiz. A aprendizagem da linguagem escrita: indo além dos distúrbios. In:_____. **Aprendizagem e distúrbios da linguagem escrita**: Questões clínicas e educacionais. Porto Alegre: Artmed, 2003. p

As políticas de permanência para os indígenas nas Universidades Estaduais do Paraná

*Ana Lúcia Martins Rebordões
Maria Simone Jacomini Novak*

Este texto apresenta os resultados do trabalho de conclusão do curso de pedagogia, que objetivou analisar as políticas de permanência desenvolvidas pelas Universidades Estaduais Paranaenses para os indígenas ingressantes após a Lei Estadual nº 13.134/2001. Cabe destacar que os povos indígenas têm seus direitos garantidos pela Constituição Federal de 1988, no entanto, quando se trata da educação praticada em cada comunidade, ou seja, da educação indígena, não se pode generalizar, já que cada grupo indígena possui suas particularidades culturais e organizacionais. A partir da Constituição, temos uma ampla legislação que versa sobre a educação escolar indígena, que passa a considerar essas particularidades dos povos indígenas e suas organizações próprias.

De forma geral, de acordo com Novak (2014), as maiores dificuldades enfrentadas pelos acadêmicos indígenas são: as diferenças de oportunidades de acesso; a desigualdade social e econômica que provoca desistências; a dificuldade na aprendizagem dos conteúdos trabalhados por uma lógica que não considera as especificidades dos indígenas; as recorrentes mudanças de cursos pela não identificação com as discussões dos mesmos; os preconceitos vivenciados por eles no cotidiano das cidades e das universidades; a distância das famílias e das comunidades; as formas de vida e sociabilidade nas cidades diferente das vivenciadas nas terras indígenas; dentre outras.

Seguindo o objetivo central da pesquisa desenvolvida, nesse texto será discutido sobre as políticas de permanência para os indígenas no ensino superior do Estado do Paraná; apresentado um levantamento das políticas/ações de permanência que vem sendo desenvolvidas pelas universidades públicas paranaenses; e por fim, a sistematização dos dados em um quadro síntese indicando sua relação com a produção bibliográfica da área.

O procedimento metodológico utilizado nessa pesquisa de abordagem qualitativa foi o teórico-bibliográfico, com seleção e análise de referências que contribuem para o entendimento do tema, associado a uma pesquisa no site da Superintendência de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Paraná (SETI) e das Universidades Estaduais Paranaenses, sobre ações de permanência destinadas aos indígenas.

Para melhor compreensão da temática, este trabalho foi dividido da seguinte maneira: primeiro, foi realizada uma breve contextualização da história dos indígenas do Paraná, a fim

de discutir alguns dos aspectos relevantes das etnias existentes no Estado; depois, discorreremos acerca das leis e organizações existentes sobre a educação escolar indígena, com o intuito de verificar as principais mudanças ocorridas ao longo dos anos em favor do seu acesso à educação; na sequência foram discutidas a organização dos vestibulares para os povos indígenas no Paraná, objetivando a compreensão de como se deu a realização dos processos seletivos nas universidades; e por fim, foi apresentada uma análise das políticas de permanência para os indígenas nas IES estaduais do Paraná.

BREVE ANÁLISE HISTÓRICA DOS INDÍGENAS DO PARANÁ

Desde o processo de colonização do Brasil os indígenas tiveram que conviver e procurar estratégias para enfrentar as políticas colonialistas, cujo mote central, durante séculos foi a perspectiva de que o “selvagem” deveria ser “civilizado” para aceitar a situação de exploração e submissão a que estava sendo sujeito e a lógica de exploração e de funcionamento da sociedade envolvente (FAUSTINO, 2008). Porém, estudos como os de Mota e Novak (2009), evidenciam a ação dos indígenas com relação a lutas e perdas de terras, problemas de saúde, de sustentabilidade, dentre outros, em meio aos quais eles buscaram também, estabelecer alianças como tática política para favorecer o bem comum de seus grupos.

Mota e Novak (2008, p. 173), ao demonstrarem o processo de expropriação dos territórios indígenas do Vale do Rio Ivaí evidenciam que:

Não pretendemos demonstrar as populações indígenas como vitoriosas em todo esse processo. A redução de seus territórios outrora ocupados e seu empobrecimento cultural e material não podem ser negados. No entanto, a sua participação enquanto atores políticos também não devem ficar obscurecida [...].

Outrora, o estado do Paraná, de acordo com Faustino e Chaves (2008), contava com a existência de povos indígenas organizados em grandes grupos familiares e que habitavam em amplas extensões de terra, os quais desenvolviam atividades de caça, pesca e coleta para a obtenção dos alimentos para o consumo.

As populações indígenas Kaingang, Guarani e Xetá, por exemplo, são habitantes de territórios paranaenses entre 4.000 e 2.000 antes do presente, e, desde então, perseveraram na luta pela manutenção dos seus territórios (RODRIGUES, NOVAK e FAUSTINO, 2016a).

Os Kaingang “[...] compõem a segunda etnia mais numerosa do País [...] No Paraná esta população é de cerca de 10 mil pessoas, que vivem em doze terras indígenas demarcadas e outras reivindicadas” (NOVAK, 2014, p. 186). Segundo Rodrigues, Novak e Faustino (2016a), os Kaingang, residentes em pequenas terras do estado paranaense, sobreviviam basicamente da caça, coleta e cultivo de alimentos naturais. O poder se concentra nas mãos do cacique que é eleito por voto de todos da comunidade, o qual, após eleito, escolhe o vice-cacique e as demais lideranças.

Entretanto, este grupo de indígenas na atualidade sobrevive em escassas condições de vida, devido à redução de seus territórios, bem como a prática do agronegócio que prejudica o meio ambiente. Por essa razão,

[...] os Kaingang ressignificaram parte de suas tradições e tentaram acessar, por meio das políticas públicas, conhecimentos e benefícios oriundos do poder público para se manter enquanto grupo étnico. Nesse sentido, a escola e os conhecimentos, por ela veiculados, adquiriram grande importância na vida da comunidade (FAUSTINO; CHAVES, 2008, p. 172).

A etnia Guarani, que “[...] no Paraná essa população é de cerca de 4 mil pessoas” (RODRIGUES, NOVAK e FAUSTINO, 2016, p. 27)”, além de preservarem os seus costumes religiosos, como os rituais sagrados e a dança, os idosos (avôs ou avós) exercem papel fundamental, eles são líderes que orientam e tomam decisões importantes, sejam em questões religiosas, territoriais ou políticas. Sobre a sua organização dos territórios “[...] buscam ocupar lugares que foram habitados por seus antepassados, elemento que faz parte de sua cosmologia. Ocupar esses espaços garante à continuidade e a manutenção do equilíbrio cósmico (NOVAK, 2014, p. 195).

Os Guarani sofrem com o mesmo processo das demais etnias, vivem em comunidades de municípios ou em cidades onde o IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) é muito baixo, com a presença de agrotóxicos e a agricultura mecanizada. Assim, Rodrigues, Novak e Faustino (2016a, p. 27), enfatizam que, devido às circunstâncias, eles também

[...] não estabelecendo as necessárias relações com a sociedade envolvente, através de estratégias de convívio que lhes garantem a subsistência, seja pelo acesso às políticas públicas, seja por meio de empregos nas fazendas ao redor de suas terras ou nas cidades do entorno.

A última etnia relatada no Paraná foi o grupo Xetá, que, em 1990, foram considerados pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI), como uma etnia extinta, pois, no século XX houve um grande enfrentamento com os fazendeiros que estavam interessados em se apossar de suas terras, e, “[...] em 1964, segundo Silva (1998), havia apenas doze sobreviventes, dos quais oito eram crianças.” (RODRIGUES; NOVAK; FAUSTINO, 2016a, p. 31).

Todavia, apesar de enfrentarem grandes batalhas, os Xetá ainda lutam por um revigoramento de sua cultura e reapropriação territorial, utilizando a educação como instrumento de fortalecimento e de formação profissional. Assim, Novak (2014, p. 201), descreve que

[...] os Xetá vêm estabelecendo essa relação com a educação em geral e especialmente com a universidade, que é vista como parceira em suas lutas, já que vivem sem território demarcado e sem formação profissional, trabalhando sobretudo como boias-frias em fazendas das regiões em que habitam, utilizando essas parcerias para contribuir com sua reorganização enquanto grupo étnico.

Analisando brevemente alguns elementos que a bibliografia da área relata sobre cada grupo indígena, verifica-se que passaram por muitos desafios ao longo de sua trajetória, tanto na questão da luta pelos territórios que ocupavam, quanto ao respeito às suas culturas. Contudo, no decorrer dos anos, foram surgindo leis e organizações a favor desses povos, fruto de suas lutas e mobilizações podendo assim, contar com uma legislação que considera os seus direitos como cidadãos, sem desconsiderar as suas especificidades.

LEIS E ORGANIZAÇÕES QUE SUBSIDIAM A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Primeiramente, torna-se necessário frisar que a Educação Escolar Indígena (EEI), diz respeito à formação científica de conhecimentos específicos que nossa sociedade demanda, organizados por meio da escola, sendo, portanto, objeto de ações e políticas do Estado. Já a Educação Indígena são as experiências, culturas e demais conhecimentos particulares de cada etnia, passado por pais ou cacique de cada comunidade, como pode ser observado abaixo:

Assim, a educação indígena refere-se aos processos próprios de transmissão e produção dos conhecimentos dos povos indígenas, enquanto a educação escolar indígena diz respeito aos processos de transmissão e produção dos conhecimentos não-indígenas e indígenas por meio da escola, que é uma instituição própria dos povos colonizadores. A educação escolar indígena

refere-se à escola apropriada pelos povos indígenas para reforçar seus projetos socioculturais e abrir caminhos para o acesso a outros conhecimentos universais, necessários e desejáveis, a fim de contribuir com a capacidade de responder às novas demandas geradas a partir do contato com a sociedade global. (BANIWA, 2006, p. 129)

Historicamente a oferta de educação escolar para os grupos indígenas no Brasil surgiu no século XVI, e perdurou até quase metade do século XX, com uma perspectiva de escolarização pautada na catequização e integração dos índios à sociedade. Esta, serviu como um meio de impor valores da comunidade nacional, desconsiderando toda a identidade e cultura indígena (BURATTO, 2008). Nas palavras de Baniwa (2006, p. 148)

A educação escolar oferecida aos povos indígenas durante séculos sempre teve como objetivo a integração do índio à sociedade nacional, sem respeito às diferenças culturais e linguísticas. [...] a escola servia para o branco ensinar ao índio a ser e a viver como ele.

Conforme Rocha e Novak (2011), a década de 1970 pode ser considerada um período em que se inicia a ruptura com uma educação escolar indígena integradora e assimilacionista. A partir desse período, com a implementação de programas de pós-graduação no campo das ciências humanas, a educação escolar indígena passou a contar com fortes contornos interdisciplinares. O movimento indígena se fortaleceu e teve grande participação no processo constituinte, conseguindo garantir importantes conquistas na Constituição de 1988. A partir dela, os povos indígenas

[...] passaram a ser reconhecidos como coletividades histórica e culturalmente diferenciadas [...] a perspectiva educacional para essas populações modificou-se significativamente, já que até então os indígenas estavam juridicamente submetidos a órgãos tutelares (NOVAK, 2014, p. 139).

Buratto (2008, p.59), menciona que esta Constituição garantia aos índios: “[...] além do direito de permanecerem índios, a manutenção da identidade étnica, possibilitando que a escola indígena se tornasse um instrumento de valorização das línguas, dos saberes e das tradições indígenas”. Assim, deve-se considerar que

[...] a educação dos povos indígenas possui características próprias para garantir seus conhecimentos, que envolve conceitos propagados pela tradição oral e pela observação, sendo que, desde crianças, aprendem com as

ações praticadas por pais, avós e toda a comunidade. (ROCHA; NOVAK, 2011, p. 33).

No desenvolver das alterações na educação escolar indígena, em 1991, Faustino (2006), ressalta que houve um avanço considerado significativo: o Ministério da Educação (MEC), passou a ser o responsável pela educação indígena, a qual, até então, ficava sob o comando da FUNAI.

Com sua nova atribuição, o MEC criou então uma instância denominada de Coordenação Geral de Apoio às Escolas Indígenas e, para auxiliar na definição da política nacional de educação escolar indígena, fundou o Comitê de Educação Escolar Indígena, no qual faziam parte indígenas, antropólogos, linguistas e técnicos de vários órgãos do governo. O mesmo foi substituído pela Comissão Nacional de Professores Indígenas, que constituiu o primeiro órgão composto por índios para a assistência da União (BURATTO, 2008).

Já em 1996, foi estabelecida a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei nº. 9394/1996, a qual aponta a reafirmação da identidade étnica, a valorização dos conhecimentos indígenas e o fortalecimento sociocultural, a partir do reconhecimento do processo educacional específico, e disciplina sobre a educação indígena prevendo o ensino escolar bilíngue e intercultural (SILVA, 2016).

Segundo Novak (2014), a LDBEN em seu artigo 78 reforça que é dever do Estado promover uma educação escolar diferenciada, intercultural e bilíngue para os indígenas, estando essa em consonância com o artigo 79, que diz que a mesma “[...] propõe programas integrados de pesquisa e ensino com a participação das comunidades indígenas na elaboração de currículos e materiais didáticos específicos e a formação de pessoal especializado [...]” (NOVAK, 2014, p. 140). A Lei 12.416/2011, no artigo 79 consta que foi determinado que o ensino superior deve ser ofertado para os indígenas, tanto em instituições privadas como nas públicas, onde poderão contar com assistência estudantil e com o incentivo a pesquisas e participação em programas. (NOVAK, 2014).

O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), de 1998, contribuiu para a orientação e fundamentação das propostas que já havia e na criação de novas ideias no âmbito educacional, em conjunto com o Ministério da Educação e com o auxílio de professores e organizações indígenas.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena, formadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e aprovada no ano de 1999, foi formulada a política de formação inicial para professores indígenas, bem como “[...] a formação em serviço,

entendendo que professores oriundos das próprias comunidades podem contribuir de maneira mais efetiva para a efetivação das diretrizes para a Educação Escolar Indígena que vêm sendo construídas” (NOVAK, 2014, p. 151).

No documento das Diretrizes Nacionais para o Funcionamento das Escolas Indígenas publicado pelo CNE em 1999, foram definidas e reconhecidas a significância da Escola Indígena. O Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado no ano de 2001, propôs metas e estratégias a serem utilizadas na Educação Escolar Indígena. Conforme o documento, Novak (2014, p. 152-153), assinala que

[...] as metas relativas à formação são referentes à institucionalização e regulamentação do magistério para os indígenas, bem como a criação da categoria *professor indígena* e de concursos específicos para esses profissionais. São metas também programas contínuos de formação visando assegurar a qualidade articulada com a valorização de sua cultura.

No Paraná, a educação escolar em terras indígenas passou por alterações significativas, se articulando também com esse movimento nacional por uma nova escola e educação escolar indígena, por meio da Deliberação nº09/2002, do Conselho Estadual de Educação do Paraná, as escolas indígenas foram oficialmente estadualizadas.

No que se refere ao cenário nacional, cabe assinalar o estabelecimento do Decreto n.º 6.861, de 27 de maio de 2009, que regulamenta a instituição dos Territórios Etnoeducacionais:

[...] que dispõe sobre a educação escolar indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências. Este documento reforça a organização da educação escolar indígena a partir da participação dos povos indígenas, respeitando suas especificidades e territorialidades (NOVAK, 2014, p. 141).

Como resultado das leis e organizações citadas, Novak (2014, p. 140), expõe que “[...] a educação escolar indígena vem passando nas últimas décadas por um redimensionamento; no entanto, [...] apenas em 2011 se inseriu na lei a oferta da educação superior para indígenas, mediante a Lei n.º 12.416, de 09 de junho daquele ano [...]”. Nesse âmbito, pode-se dizer então que “[...] a escola e, mais recentemente, a universidade, são tomadas como mecanismos de apoio para esses povos alcançarem tais objetivos e conquistarem a autonomia enquanto coletividades etnicamente diferenciadas” (NOVAK, 2014, p. 136).

De acordo com dados levantados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, no ano de 2010 foi possível observar a baixa procura pelos jovens indígenas para matricularem-se no Ensino Médio, considerando que foi um ano rico em políticas educacionais compensatórias para os povos indígenas. (FAUSTINO; NOVAK; MENEZES, 2020)

Assim, a Lei nº 13.005/2014 que estabelece o Plano Nacional de Educação (PNE) – 2014/2024, estabelece em sua Meta 3 “[...] “universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos e elevar, até o final do período de sua vigência, a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 85% (oitenta e cinco por cento)” (BRASIL, 2014, p. 53).

Com a Resolução nº 2 de 2012, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e com o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio de 2013, o Ensino Médio destinado para os indígenas busca levar em consideração tanto as suas diversidades culturais quanto o ensino da Língua Materna (FAUSTINO; NOVAK; MENEZES, 2020).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), correspondente a Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, foi homologada no final de 2017 e, depois de algumas reuniões, audiências e debates a parte que compete ao Ensino Médio da BNCC foi aprovada no final de dezembro de 2018, juntamente com a Resolução que atualiza as Diretrizes e Bases da Educação para o Ensino Médio. Faustino, Novak e Menezes (2020, p. 09), explicam que o currículo será organizado em Formação Básica Geral e em Itinerários Formativos

[...] A Formação Básica Geral é composta pelas competências e habilidades definidas na BNCC, sendo desenvolvidas ao longo de 1800 horas. Os Itinerários Formativos serão organizados a partir das áreas do conhecimento e da formação técnica e profissional, podendo ter até 1.200 horas, com quatro eixos estruturantes: Investigação científica, Processos criativos, Mediação e Intervenção sociocultural e Empreendedorismo.

Porém, é necessário frisar que mesmo com a aprovação da BNCC, a Educação Escolar Indígena diferenciada, bilíngue e intercultural, deve continuar sendo garantida, bem como é previsto em muitas legislações, sendo de responsabilidade do Governo a sustentação dessa educação nas escolas indígenas. (FAUSTINO; NOVAK; MENEZES, 2020)

Seguindo essa linha, o RCNEI (1988), propõe temas relacionados a: Terra, Conservação e Biodiversidade; Sustentabilidade; Direitos, Lutas e Movimentos. Compreende-se que esses eixos se tornam necessários para a formação social, com a possibilidade desses

eixos/temas poderem se articular com as demandas de cada grupo étnico. (FAUSTINO; NOVAK; MENEZES, 2020)

Faustino, Novak e Menezes (2020), discorrem que na BNCC os indígenas com notório saber poderão exercer o cargo de professores nas escolas indígenas, ou seja, aqueles mais velhos ou que possuem conhecimentos ancestrais e das línguas terão grandes chances de atuar nessa área. E ainda

Conforme dados disponíveis em 2019, no site da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (Paraná, 2019) há no estado 39 escolas e colégios indígenas, 5.030 alunos matriculados na Educação Básica e 883 professores atuando nelas. Destes, apenas 318 são indígenas. Pela formação acadêmica, os professores indígenas atuam mais na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nos anos finais e no Ensino Médio atuam, majoritariamente, professores não índios. (FAUSTINO; NOVAK; MENEZES, 2020, p. 11)

Portanto, a educação foi e é uma forte aliada para os povos indígenas enquanto integrantes da sociedade, principalmente a educação de nível superior, por meio dela, os índios passaram a ter melhores oportunidades, ganhando mais espaço e integração na sociedade moderna sem precisar abrir mão de sua identidade.

ORGANIZAÇÃO DOS VESTIBULARES INDÍGENAS PARA O ENSINO SUPERIOR DO PARANÁ

A busca por ensino superior pelos indígenas se deu fundamentalmente pela necessidade de se ter professores para cumprir a educação diferenciada e bilíngue no interior das terras indígenas. Segundo Lima e Barroso-Hoffmann (apud Novak, 2014, p. 144)

[...] Uma simples pesquisa em sites e jornais do início dos anos 2000 mostra os dois caminhos: o da busca por formação superior para professores indígenas em cursos específicos e o da busca por capacidades para gerenciar as terras demarcadas e os desafios de um novo patamar de interdependência entre povos indígenas e Estado no Brasil. (p. 144)

Essa educação, por sua vez, é subsidiada pela Constituição de 1988, pela LDBEN de 1996 e pelo RCNEI de 1988. Porém,

[...] antes das políticas de cotas os indígenas que chegavam ao Ensino Superior o conseguiam, sobretudo, através de faculdades e universidades particulares, de forma muito limitada, com apoio de igrejas, padres e missionários. Para os autores, a FUNAI era o principal órgão de auxílio para

essas questões, mas suas políticas eram assistemáticas e baseadas na legislação tutelar do período. (NOVAK, 2014, p. 142)

De acordo com o Censo da Educação Superior, divulgado pelo Ministério da Educação em 2017, o número de indígenas matriculados em instituições públicas e privadas cresceu 52,5% de 2015 para 2016, passando de 32.147 para 49.026. Se tratando somente das universidades públicas, contabilizam 12.348 indígenas matriculados (BRASIL, 2018)

Segundo Novak (2014, p. 158-159), entre as universidades, as formas de ingresso dos estudantes indígenas são diferenciadas:

[...] em algumas este se dá por reserva de vagas (cotas), em outras, por vagas excedentes. A ocupação dessas vagas ocorre por meio de vestibulares específicos para os estudantes indígenas, os quais fazem provas com critérios de seleção e conteúdos diferenciados daqueles aos quais se submetem candidatos não indígenas ou podem entrar pelo vestibular regular, mas o fazem concorrendo às vagas reservadas.

No Paraná, o sistema de ingresso é feito por processo específico, o denominado “Vestibular dos Povos Indígena no Paraná”. No processo, a universidade que promove o vestibular indígena fica responsável por sua formulação em parceria com a Comissão Universidade para os Índios (CUIA) local e estadual. Os recursos financeiros para todo o processo, desde elaboração de prova, até transporte, hospedagem e alimentação dos candidatos é repassado para a IES organizadora pela SETI. A divulgação do processo é feita de forma descentralizada e cada universidade fica responsável por fazê-lo nas Terras Indígenas mais próximas.

A Resolução Conjunta nº. 035/2001, foi a primeira que normatizou o vestibular indígena “[...] como um processo específico, com critérios classificatórios, prova oral e prova em língua indígena, além dos demais conteúdos obrigatórios do ensino médio. [...]” (FAUSTINO, NOVAK e CIPRIANO, 2013, p. 73). Salientam que:

No vestibular, é feito um revezamento anual entre as universidades estaduais e a Universidade Federal do Paraná, que se incluiu no processo em 2005, para a realização do processo de ingresso, configurando-se assim um rodízio que não apenas permite a organização e envolvimento das comunidades acadêmicas de cada instituição, mas possibilita aos candidatos indígenas conhecer diferentes cidades e universidades, ao participarem do processo. (FAUSTINO, NOVAK e CIPRIANO, 2013, p. 73).

Sobre a divulgação do processo seletivo,

Além de publicá-lo no site da universidade-sede, a CUIA faz visitas a todas as comunidades indígenas no Estado. Geralmente faz-se uma reunião com a comunidade, as lideranças e os interessados em concorrer às vagas para expor-lhes as informações básicas. Explica-se todo o processo, como as datas, as vagas disponibilizadas e questões relativas aos cursos e à Bolsa-Auxílio para os aprovados, e em alguns casos já se realiza a inscrição (NOVAK, 2014, p. 217).

O processo seletivo, de acordo com os editais dos vestibulares e dos manuais dos candidatos, é de caráter classificatório e, como descrito por Novak (2014, p. 219),

[...] se constitui de provas divididas em três modalidades: 1) Língua Portuguesa Oral; 2) Língua Portuguesa – Redação; 3) Conhecimentos Gerais: Língua Portuguesa – Interpretação de textos, Língua Estrangeira e/ou Línguas Indígenas (Guarani ou Kaingang), Biologia, Matemática, Física, Química, História e Geografia, cada uma delas com cinco questões objetivas.

Na inscrição para o vestibular, sempre houve a exigência de uma carta de recomendação constando o nome da etnia pertencente, o nome da terra indígena que o candidato é oriundo e a assinatura do cacique da comunidade pertencente. Esse é um assunto controverso e tem gerado muita discussão. Segundo Rodrigues, Novak e Faustino (2016b), a polêmica em torno da Carta se acirrou quando em 2013, a UFPR, considerando a Lei Federal nº 12.711/2012, passou a exigir apenas a autodeclaração. No entanto, as universidades estaduais continuaram com a exigência da carta que “[...] tem gerado muita discussão no âmbito das comunidades indígenas, no momento da homologação das inscrições, da realização do vestibular e do próprio convívio entre os estudantes indígenas ingressantes nas IES”. (RODRIGUES; NOVAK; FAUSTINO, 2016b, p. 92)

Sobre essa questão da carta, as autoras (2016b), salientam que em contrapartida, a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), argumenta que a autodeclaração é suficiente para considerar um aluno indígena e, por isso, deve ser considerada como fator primordial no processo de seleção de candidatos dos vestibulares.

A Lei Federal nº 12.711 de 2012, também considera que a inserção nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico e de nível médio deveria exigir do candidato somente a autodeclaração, mas, aborda que o estudante já matriculado para participar do Programa de bolsa Permanência deve “[...] apresentar a declaração da comunidade à qual pertence para comprovar sua condição de indígena e declaração da Funai ou comprovante de residência em terra indígena [...]” (RODRIGUES, NOVAK e FAUSTINO, 2016, p. 95-96).

Depois de tantas reclamações o Ministério Público Federal (MPF), mandou para a CUIA um Inquérito Civil Público, garantindo o acesso à política para qualquer pessoa que se autodeclarar indígena, não levando em conta se eles residem ou não em terras indígenas. No final de 2012, dois servidores do MPF, acompanharam o Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná, o qual “[...] é um evento que dá visibilidade às populações indígenas e possibilita a integração entre comunidades indígenas [...]” (BOSCARIOLI, et al, 2016, p. 80). A partir disto, avaliaram e recomendaram à CUIA que abarcasse algumas mudanças nas inscrições dos vestibulares:

1 – a suspensão da exigência da apresentação de “Carta de Recomendação assinada por cacique da comunidade”; 2 – exigir dos candidatos tão somente uma autodeclaração de que a pessoa se considera “indígena”; 3 – constituir uma Comissão, na qual parte dos integrantes devera ser composta por representação indígena, para homologar a inscrição dos candidatos que se autodeclararem indígenas após a verificação dessa condição. (RODRIGUES; NOVAK; FAUSTINO, 2016b, p. 98).

Em 2014, ocorreu uma reunião técnica organizada pela CUIA, na UNICENTRO de Guarapuava, que envolveu a SETI e lideranças indígenas. Foram discutidas várias temáticas e, dentre elas, a manutenção da carta de recomendação e da Comissão Interétnica, onde foi concordado sobre a importância da existência da carta de recomendação

Segundo Novak (2014), apesar do Vestibular dos Povos Indígenas ser específico sua forma de organização se compara com os vestibulares convencionais, ao mesmo tempo em que sua proposta se difere quanto a característica mercadológica e competitiva que o convencional possui. A partir da XIX edição do Vestibular, para ingresso de alunos em 2020, organizado pela UFPR, houve uma alteração no formato. A aplicação das provas passou a ocorrer de forma descentralizada, em polos localizados nas cidades de Manoel Ribas, Mangueirinha, Londrina, Curitiba e Nova Laranjeiras⁹.

ANÁLISE DAS POLÍTICAS DE PERMANÊNCIA PARA OS INDÍGENAS NAS IES ESTADUAIS DO PARANÁ

As políticas de permanência para os indígenas ingressantes em universidades públicas estaduais e federais no Brasil começaram no ano de 2000. No Paraná o acesso dos indígenas às universidades surgiu com a Lei Estadual nº 13.134 de 2001, que garantia três vagas

suplementares em universidades públicas, cinco anos depois, contaram com a Lei nº 14.995/2006, que ampliou esse número para 6 vagas, mas, apenas o direito ao acesso não foi o suficiente, a questão da permanência e do acompanhamento desses acadêmicos se fazia necessária a cada dia que se passava.

Em 2004, a Comissão Interinstitucional que organizava o acesso dos indígenas às universidades foi transformada em Comissão Universidade para os Índios (CUIA), passando a se preocupar em assegurar a permanência e o acompanhamento necessário para os indígenas.

Desse modo, a CUIA foi pensada para avaliar, discutir e propor adequações no processo seletivo dos alunos indígenas, organizar o processo seletivo e preparar relatório conclusivo, acompanhar os estudantes indígenas e avaliar as políticas de inclusão e permanência das universidades onde estão inseridos, envolver os indígenas e suas comunidades em programas universitários tais como: projetos de ensino, de pesquisa e de extensão, fazer com que toda a comunidade acadêmica tome consciência das questões indígenas, dialogar e integrar, buscando parcerias interinstitucionais.

Para reforçar a necessidade de políticas de permanência, Novak (2014, p.210-211), menciona que

[...] a resolução que regulamenta estas questões foi reelaborada pela CUIA durante o ano de 2013 e em 2014 foi encaminhada à SETI uma nova proposta, visando aperfeiçoar os mecanismos para cumprir sua função central, que é viabilizar aos membros das comunidades indígenas o acesso, permanência e conclusão nos cursos de graduação do Estado, dentro das vagas oferecidas.

Entre 2002 e 2005, as universidades estaduais paranaenses começaram a acompanhar os estudantes indígenas e, em 2002, cada estudante ingressante pelo Vestibular dos Povos Indígenas teve direito a uma bolsa auxílio garantido pela SETI-PR (Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior). Atualmente ela é regulamentada pela Resolução nº. 23/2016-SETI/PR. Segundo Faustino, Novak e Cipriano (2013, p.75):

Ao se observar o perfil dos alunos indígenas através dos documentos gerados pela CUIA anualmente, evidencia-se que os estudantes utilizam as bolsas para despesas com moradia, alimentação, fotocópias, livros, materiais de papelaria, material instrumental (cursos da área de saúde) e outros. Além desses elementos, muitos alunos têm que suprir gastos familiares que

⁹ Para mais informações ver o manual do candidato, disponível em: <https://servicos.nc.ufpr.br/PortalNC/PublicacaoDocumento?pub=1256>

incluem esposa (o) e filhos. Enfim, a Bolsa Auxílio é, para a grande maioria dos alunos indígenas, a única fonte de renda familiar.

Quanto às políticas de permanência, cada universidade se difere em seu processo, por que estão sujeitas à sua estrutura burocrática e administrativas e a resistência que as pessoas apresentam a certas mudanças e “[...] para os povos indígenas (enquanto coletividade) não interessa apenas a capacitação de indivíduos, mas as responsabilidades desses indivíduos na vida das comunidades.” (BANIWA, 2006, p. 167).

Segundo Faustino, Novak e Rodrigues (2020), o vestibular e a bolsa auxílio são as duas ações de permanência unificadas que as universidades do Paraná têm. As demais ações são realizadas a partir da experiência que cada instituição tem de trabalho com os indígenas, de grupos de trabalhos que atuam junto as comunidades, etc. Assim, a partir desses apontamentos, observamos o quadro a seguir com as universidades estaduais e suas respectivas políticas de permanência para os estudantes indígenas:

Quadro 1 -Políticas de Permanência para Indígenas Universidades Estaduais do Paraná

Universidades	Políticas de Permanência
UEL	<ul style="list-style-type: none"> ● Resolução CA nº 20/2020 - Regulamenta a concessão de bolsa destinada a estudantes atuantes como educadores no Ciclo Intercultural de Iniciação Acadêmica; ● Resolução CEPE nº 04/2009 - Regulamenta o acesso e a permanência, nos cursos de graduação, de estudantes indígenas contemplados com reserva de vagas, no âmbito da Universidade Estadual de Londrina; ● Resolução 048/2013 - SETI CUIA Indígena; ● Resolução Conjunta 006/2007 - SETI CUIA Indígena.
UEM	<ul style="list-style-type: none"> ● Resolução nº 205/2006-CEP - Normatiza o processo de ocupação de vagas, matrícula e acompanhamento dos alunos indígenas beneficiados pela Lei nº 14.995/2006. ● Resolução nº 115/2007-CEP - Aprovar o Programa de Inclusão e Permanência de Alunos Indígenas (PROINDI).
UENP	<ul style="list-style-type: none"> ● Resolução 013/2016 – CEPE/UENP, regulamenta o acesso, permanência e conclusão de curso de estudantes indígenas na UENP e dá outras providências.
UEPG	<ul style="list-style-type: none"> ● Resolução CEPE nº 54, de 24/03/2009 (Processo nº 2.264/2009) - Fica aprovado o Regulamento de Acesso,

	Permanência e Remoção nos Cursos de Graduação para Estudantes Indígenas na Universidade Estadual de Ponta Grossa.
UNICENTRO	<ul style="list-style-type: none"> ● Resolução nº 257/2007 - CAD/UNICENTRO: Autoriza isenção do pagamento de taxas acadêmicas e de taxas de inscrição em eventos de natureza curricular e pedagógica, a acadêmicos indígenas matriculados na UNICENTRO, e dá outras providências; ● Resolução nº 5 - CEPE/UNICENTRO, de 2 de junho de 2017 – Aprova o Regulamento do Acesso, Permanência e Integralização Curricular de Cursos de Graduação da UNICENTRO à Estudantes Indígenas e dispõe sobre a composição e competências da CUIA/UNICENTRO, e dá outras providências.
UNIOESTE	<ul style="list-style-type: none"> ● Resolução n.º 105/2003 do CEPE, que aprova o regulamento do que eles chamam de “Comissão de Trabalho em Educação Escolar Indígena na Unioeste”.
UNESPAR	<ul style="list-style-type: none"> ● Não apresenta política específica voltada para a permanência dos indígenas.

Fonte: Site da SETI. Elaborado pela autora.

Em relação à Unespar, como pode ser observado acima, não foram encontrados registros referentes às políticas de permanência para os povos indígenas na instituição. Porém, segundo Costa (2020), nos 7 *campi* da Unespar espalhados pelo estado do Paraná (em Apucarana, Campo Mourão, Paranavaí, União da Vitória, Paranaguá e 2 em Curitiba), são recebidos os 6 acadêmicos indígenas por ano, seguindo a Lei nº. 14.995/2006 que substituiu a lei 13.134/2001, devendo ser levado em conta que a Unespar, criada em 2013, enquanto universidade é considerada a mais nova em comparação as outras universidades estaduais do Paraná.

Apesar de tantos esforços, até o ano de 2019, não foi registrado nenhum indígena formado por algum dos *campi* da Unespar, logo se percebe “[...] a necessidade de uma regulamentação e padronização aos atendimentos e acompanhamento realizados na UNESPAR.” (COSTA, 2020, p. 79).

Vale ressaltar que a questão do transporte para deslocamento dos indígenas de suas terras para o local onde estudam ou para passeios não é assegurada pelas universidades, mas,

ainda assim, algumas universidades disponibilizam vale-transporte em ônibus urbanos para os estudantes indígenas.

Novak (2014), destaca que os indígenas também necessitam de um espaço específico para que se reúnam ou se refugiem. A UEM e a UEL, por exemplo, oferecem esses espaços destinados a eles, e, quanto à oferta de assistência médica, psicológica e odontológica é bem precária, já que dificilmente uma universidade disponibiliza esse tipo de serviço.

Nenhuma das universidades paranaenses oferta assistência estudantil com creche e poucas disponibilizam casa do estudante, vale transporte e local próprio, o que fere ainda mais a permanência dos estudantes indígenas nas universidades, principalmente, porque essas não têm condição material e tampouco pessoas qualificadas para lidar com eles.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considera-se que a grande dificuldade enfrentada pelos povos indígenas quanto ao acesso e permanência nas instituições de ensino deve-se a “[...] diferença de oportunidades de acesso e na desigualdade social e econômica a que estão submetidos [...]” (RODRIGUES, NOVAK e RODRIGUES, 2016b, p. 33).

Devido a muitos fatores desfavoráveis para o acadêmico indígena, a desistência, a dificuldade na aprendizagem dos conteúdos, as mudanças de cursos e universidades, os preconceitos, entre outros, são frequentes. Apesar das grandes dificuldades e barreiras enfrentadas pelos acadêmicos indígenas, estes, quando se apropriam dos conhecimentos e técnicas das universidades, podem ter grande chance de utilizar o que foi aprendido em sua comunidade de origem, ajudando na compreensão da situação social vigente, podendo assim fundar perspectivas que favoreçam o seu povo, e ainda, garantir sua inserção profissional na aldeia.

Diante disso, torna-se evidente que

[...] a necessidade de se criar uma política efetivamente pública, que ultrapasse os limites do assistencialismo e reconheça que abrir espaço para os indígenas nas universidades sem eles terem condições materiais efetivas para a sua permanência não é ação suficiente para a inclusão, podendo, inclusive criar situações de falsas expectativas nas comunidades, e mesmo de preconceito diante dos insucessos desses acadêmicos. São necessárias análises que avaliem essas políticas em sua totalidade, tanto no que diz respeito às universidades quanto no que se refere aos impactos que elas vêm causando nas comunidades indígenas que estão recebendo os graduados (FAUSTINO, et al, 2013, s.p.).

Em suma, para que os povos indígenas tenham seus direitos garantidos de forma efetiva, é imprescindível que a sociedade como um todo compreenda que se trata de coletividades diferenciadas, bem como o reconhecimento de sua autonomia.

A procura e o acesso ao ensino superior pelos povos indígenas vêm passando por um crescimento ao longo dos anos, contudo, quando falamos em educação superior para os povos indígenas, torna-se necessário se pensar na implementação e efetivação de políticas públicas que de fato levem em consideração o sacrifício que os indígenas fazem ao deixar sua casa, família, grupo indígena, ou, até mesmo, quando precisam mudar para a cidade para facilitar as idas e vindas até a instituição de ensino.

Portanto, com os dados evidenciados no decorrer do trabalho, pode-se constatar que a maior dificuldade enfrentada pelos indígenas em relação ao ensino superior não é ingressar em uma universidade, e sim, a sua permanência e conclusão do curso, uma vez que, diversos motivos acabam levando o acadêmico indígena ao abandono da graduação ao longo dos estudos, dentre eles, talvez por ainda faltar um incentivo maior e, certamente, de se criar políticas ou propostas que possam incluí-los de maneira mais efetiva na universidade.

Em relação às políticas de permanência, o trabalho demonstrou que, a Lei Estadual nº 13.134/2001, que reservava três vagas e a partir da Lei 14.995/2006, que prevê a oferta de 6 vagas para serem disputadas pelos povos indígenas nos vestibulares das universidades estaduais, de fato, grande parte das instituições de ensino superior estão trabalhando para se adequarem às demandas dos acadêmicos indígenas criando resoluções que visam assegurar os seus direitos por lei, tanto na questão do acesso, quanto nas medidas de permanência para conclusão do curso e evitar a evasão. Porém, compreende-se que ainda há muitas medidas que precisam ser adotadas para melhorar o acesso e permanência destes estudantes.

Neste sentido, conclui-se que é fundamental que as atividades acadêmicas das universidades também levem em conta as demandas das comunidades indígenas, de modo que o conhecimento adquirido nas aldeias se relacione com o conhecimento acadêmico, baseando-se em suas experiências vividas, para que assim haja o fortalecimento de seus direitos.

SOBRE AS AUTORAS

Ana Lúcia Martins Rebordões - Graduada em Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR - Campus de Paranavaí – 2019. E-mail: martinsanalucia224@gmail.com

Maria Simone Jacomini Novak - Doutora em Educação. Docente da Universidade Estadual

do Paraná – UNESPAR *Campus* de Paranavaí - Colegiado de Pedagogia; Mestrado Acadêmico em Formação Docente Interdisciplinar (PPIFOR) e Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI). Membro da Comissão Universidade para os Índios (CUIA) estadual. E-mail: maria.novak@unespar.edu.br.

REFERÊNCIAS

BANIWA, Gersem dos Santos Luciano. **O Índio Brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

BOSCARIOLI, Clódis, et al. Formação dos vestibulares dos povos indígenas no Paraná: avanços de 2002 a 2013. In: AMARAL, Wagner Roberto do; FRAGA, Letícia; RODRIGUES, Isabel Cristina (Orgs). **Universidade para Indígenas**: a experiência do Paraná. Rio de Janeiro: FLACSO, GEA, UERJ, LPP, 2016. p. 79-89.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

_____. **Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 08 nov. 2021.

_____. Ministério da Justiça e Segurança Pública. **Estudantes indígenas ganham as universidades**. 2018. Disponível em: <https://www.justica.gov.br/news/estudantes-indigenas-ganham-as-universidades>. Acesso em: 10 ago. 2020.

BURATTO, Lucia Gouvêa. Educação escolar indígena na legislação atual. In: FAUSTINO, Rosângela Célia; CHAVES, Marta; BARROCO, Sonia Mari Shima (Orgs). **Intervenções pedagógicas na educação escolar indígena**: contribuições da Teoria Histórico-Cultural. Maringá: Eduem, 2008. p. 57-73.

COSTA, Déborah Cristina Oliveira da. **Assistência Estudantil para estudantes indígenas do Ensino Superior**: uma proposta de programa para a Universidade Estadual do Paraná. Maringá, PR, 2020.

FAUSTINO, Rosângela Célia; NOVAK, Maria Simone Jacomini; RODRIGUES, Isabel Cristina. O acesso de mulheres indígenas à universidade: trajetórias de lutas, estudos e conquistas. **Tempo e Argumento**, v. 12, p. e0103, 2020.

FAUSTINO, Rosângela Célia; NOVAK, Maria Simone; CIPRIANO, Suzan Carneiro. A presença indígena na universidade: Acesso e permanência de estudantes Kaingang e Guarani no ensino superior do Paraná. **Revista Cocar**, v. 7, p. 69-81, 2013.

FAUSTINO, Rosângela Célia. História da educação escolar indígena no Brasil: da assimilação à tolerância. In: FAUSTINO, Rosângela Célia; CHAVES, Marta; BARROCO, Sonia Mari Shima (Orgs). **Intervenções pedagógicas na educação escolar indígena**: contribuições da Teoria Histórico-Cultural. Maringá: Eduem, 2008. p. 35-56.

FAUSTINO, Rosângela Célia; CHAVES, Marta. Formação de professores e elaboração de material pedagógico bilíngue: experiência com os Kaingang no Paraná. In: FAUSTINO, Rosângela Célia; CHAVES, Marta; BARROCO, Sonia Mari Shima (Orgs). **Intervenções pedagógicas na educação escolar indígena: contribuições da Teoria Histórico-Cultural**. Maringá: Eduem, 2008. p. 169-184.

FAUSTINO, Rosângela Célia, et al. A presença indígena na universidade: acesso e permanência de estudantes Kaingang e Guarani no ensino superior do Paraná. **Revista Cocar**. Belém, vol. 7, n. 13, p. 69-81, jan./jul. 2013.

FAUSTINO, Rosângela Célia; NOVAK, Maria Simone Jacomini; MENEZES, Maria Chistine Berdusco. **Ensino Médio nas escolas indígenas no Paraná: perspectivas atuais para a educação intercultural**. Revista de Educação PUC-Campinas, v.25, 2020.

MOTA, Lúcio Tadeu; NOVAK, Éder da Silva. **Os Kaingang do Vale do Rio Ivaí – Pr: histórias e relações interculturais**. Maringá: Eduem, 2008.

NOVAK, Maria Simone Jacomini. **Os organismos internacionais, a educação superior para indígenas nos anos de 1990 e a experiência do Paraná: estudo das ações da Universidade Estadual de Maringá**. 342 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Dr^a. Rosângela Célia Faustino. Maringá, 2014.

PARANÁ. **Lei nº 13134 de 18/04/2001**. Reserva 3 (três) vagas para serem disputadas entre os índios integrantes das sociedades indígenas paranaenses, nos vestibulares das universidades estaduais. Diário Oficial, nº 5969, 19 abr. 2001.

_____. **Lei nº 14995 de 09/01/2006**. Dá nova redação ao art. 1º, da Lei nº 13.134/2001 (reserva de vagas para indígenas nas Universidades Estaduais). Diário Oficial, nº 7140, 9 jan.2006.

_____. **Superintendência Geral de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior**. Curitiba, PR. Disponível em: <http://www.seti.pr.gov.br/>. Acesso em: 14 ago. 2020.

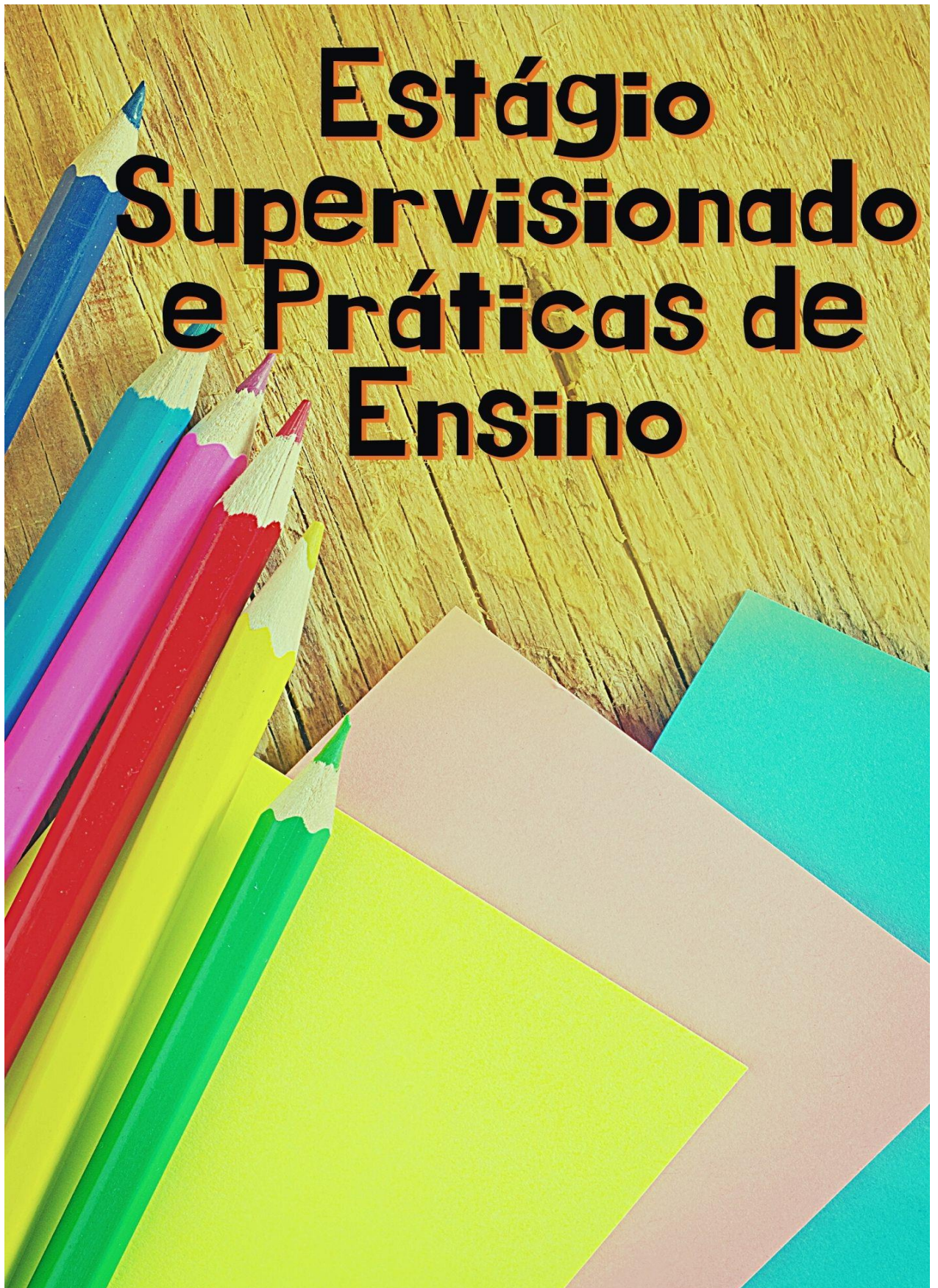
ROCHA, Alessandro Santos da; NOVAK, Maria Simone Jacomini. Educação escolar indígena: literatura e política educacional a partir dos anos de 1970. In: FAUSTINO, Rosângela Célia; NOVAK, Maria Simone Jacomini (Orgs). **Alfabetização, cultura e Educação de Jovens e Adultos: uma experiência entre índios Kaingang no Paraná**. Maringá: Eduem, 2011. p. 31-46.

RODRIGUES, Isabel Cristina, NOVAK, Maria Simone J.; FAUSTINO, Rosângela Célia. Síntese sócio-histórica dos Kaingang, Guarani e Xetá e relação com o ensino superior. In: AMARAL, Wagner Roberto do; FRAGA, Letícia; RODRIGUES, Isabel Cristina (Orgs). **Universidade para Indígenas: a experiência do Paraná**. 1 ed. Rio de Janeiro: FLACSO-Brasil/GEA-ES/LPP-UERJ, 2016a, v. 8, p. 17-37.

_____. A política pública de educação superior indígena no Paraná. Percursos, dilemas e perspectivas. In: AMARAL, Wagner Roberto do; FRAGA, Letícia; RODRIGUES, Isabel Cristina (Orgs). **Universidade para Indígenas: a experiência do Paraná**. 1 ed. Rio de Janeiro: FLACSO-Brasil/GEA-ES/LPP-UERJ, 2016b, v. 8, p. 91-104.

SILVA, Lays Gonçalves da. Povos Indígenas no contexto do ensino superior: os desafios do acesso e da permanência na UFPR. **Campos**, v. 17, n. 2, p. 101-112, jul./dez. 2016.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Orgs). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: UFRGS, 2009, p. 31 – 37.



Estágio Supervisionado e Práticas de Ensino

Estágio supervisionado nos cursos de licenciatura: relação entre teoria e prática

*Ângela Aparecida da Silva Nobres
Adriana Aparecida Rodrigues*

O estágio supervisionado é uma disciplina integrante do currículo nos cursos de graduação em licenciatura, no qual, propicia ao futuro professor, um contato direto com seu possível campo de atuação profissional. Sobre esse componente curricular destacamos que:

O estágio supervisionado é um espaço de aprendizagem da profissão docente e de construção da identidade profissional. Assim, ele é compreendido como campo de conhecimento e a ele deve ser atribuído um estatuto epistemológico indissociável da prática, concebendo-o como práxis, o que o define como uma atitude investigativa que envolve a reflexão e a intervenção em questões educacionais (SILVA; GASPARELLO, 2018, p. 206).

Dessa maneira, se configurando como um elemento de elo entre a teoria e a prática, justamente por proporcionar ao acadêmico o desenvolvimento de atividades junto ao seu possível campo futuro de trabalho (PIMENTA, 2005). Nesse cenário, o estágio supervisionado no curso de licenciatura deve possibilitar ao acadêmico, uma vivência real e prática das atividades profissionais da docência, na qual se pode colocar em ação a teoria para formar uma prática.

Nesse direcionamento, o presente estudo possui como problemática: qual a relação teoria e prática presente no estágio supervisionado nos cursos de licenciatura? Partimos da pressuposição, que o estágio supervisionado muitas vezes atende o cumprimento da legislação, como componente curricular, sem realmente realizar a articulação teoria e prática. Ressaltamos que, as disciplinas que abrangem o currículo da graduação devem ser interdisciplinares, não deixando somente a disciplina de estágio supervisionado fazendo a junção entre a teoria e prática, pois o estágio deve ser entendido como espaço de mediação reflexiva entre a universidade, a escola e a sociedade (LIMA, 2008).

Em função disto, a intenção desse estudo é analisar a relação teoria e prática presente no estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, sendo que o desenvolvimento será a partir de um estudo bibliográfico e documental. De acordo com as informações descritas acima, o estudo foi desenvolvido em dois momentos. A princípio entendemos a implementação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura. Em seguida, abrangemos a interdisciplinaridade entre a teoria e prática dentro dos cursos de licenciatura,

apontando conseqüentemente, a eficácia do estágio supervisionado para o graduado em licenciatura.

Vale destacar que, a escolha desse tema está atrelada a sua relevância acadêmica e conseqüentemente social, pois no processo de transição do acadêmico para docente, o mesmo realiza o estágio supervisionado em diversas áreas de atuação, em especial no curso de licenciatura, na educação básica, tendo que entender em sua ação prática essa articulação teoria e prática. Levando em consideração a importância do elo teoria e prática na formação docente, ressaltamos que o estágio supervisionado proporciona ao graduando uma experiência inestimável em sua formação, ao conceder um crescimento pessoal e profissional, indo além de uma obrigatoriedade legal.

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NOS CURSOS DE LICENCIATURA

O estágio supervisionado é um componente obrigatório nos cursos de licenciatura. Contudo, para analisar a relação teoria e prática presente no estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, se faz necessário a princípio apreendemos a implementação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura. Para tanto, é imprescindível falar sobre a perspectiva histórica do curso de formação docente no Brasil, para posteriormente, abordamos a adoção legal do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura.

A respeito da implementação dos cursos de formação docente no cenário brasileiro, “[...] as primeiras instituições destinadas à formação dos professores eram diferentes das atuais, haja vista que foram dotadas de transformações influenciadas pela mudança da sociedade” (BARBON; RODRIGUES, 2020, p. 33). Nesse direcionamento, Saviani (2009), aponta que o Brasil depois de um período dominante da religião e mudanças na educação, não se preocupava com a formação dos professores de acordo com o cenário brasileiro, sendo que, a Lei das Escolas, promulgada em 15 de outubro de 1827, que referia a lei presente no artigo 4.º, na qual ditava que os professores deveriam ser ensinados no método mútuo¹⁰, foi a primeira preocupação para com a formação dos professores.

Com a promulgação do Decreto-Lei n.º 8.530 de 1946, que estabelece a Lei Orgânica do Ensino Normal, temos a necessidade de se prover a formação de pessoal docente necessário as escolas primárias, já que, antes dessa legislação, cada estado possuía uma

¹⁰ O método mútuo tinha o objetivo de ensinar o maior número de alunos, fazendo uso de pouco recurso, que fosse em pouco tempo e um ensino de qualidade.

legislação própria (BRASIL, 1946). Assim, entendemos que não se tinha anteriormente, uma legislação de cunho nacional que orientasse a formação docente. A partir desse contexto, temos com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), n.º 4.024 de 1961, a menção da necessidade da realização de estágio de no mínimo três anos, conforme o descrito no artigo 63:

Art. 63. Nas faculdades de filosofia será criado, para a formação de orientadores de educação do ensino médio, curso especial a que terão acesso os licenciados em pedagogia, filosofia, psicologia ou ciências sociais, bem como os diplomados em Educação Física pelas Escolas Superiores de Educação Física e os inspetores federais de ensino, todos com estágio mínimo de três anos no magistério (BRASIL, 1961, p. 08).

Logo, com as reformas na legislação destinada a formação docente, o estágio foi gradualmente sendo pensado como um elemento articulador entre a teoria e a prática. Nesse cenário, destacamos entre as legislações vigentes a LDBEN, n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que diz:

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço (BRASIL, 2020, p. 25).

A partir dessa legislação, podemos dizer que, quanto aos cursos de formação em licenciatura é necessário que se considere qual a finalidade deles, promovendo assim uma ação integradora entre todos os setores da escola. Além disso, é conveniente que, se tenha uma preocupação com a prática, possibilitando ao estudante uma noção de prática. Encaminhamentos esses, prescritos na LDBEN, já que segundo a legislação a formação de profissionais da educação deve partir do viés embasamento teórico, seguindo de uma articulação, teoria e prática, firmados na realização do estágio supervisionado.

É importante esclarecer que a implementação do estágio supervisionado como componente curricular nos cursos de licenciatura, envolve várias contendas. O fato é que:

A questão do estágio supervisionado na formação de professores tem sido discutida historicamente, a partir do entendimento de que seria este o elemento curricular dos cursos de formação de professores responsável por assegurar a unidade teoria e prática desta formação. O estágio é entendido, desta forma, como um elemento decisivo no que diz respeito a qualidade do ensino (ALMEIDA, 2008, p. 219).

Nesse direcionamento, enquanto componente curricular, o estágio curricular nos cursos de licenciatura está amparado por legislações. Dentre elas têm a Lei n.º 11.788, de 25 de setembro de 2008, que assinala que:

Art. 1º Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos. § 1º O estágio faz parte do projeto pedagógico do curso, além de integrar o itinerário formativo do educando. § 2º O estágio visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho (BRASIL, 2008, p. 01).

Contudo, faz-se necessário ressaltar que, o estágio possui duas modalidades, sendo elas: o obrigatório e o não obrigatório:

[...] conforme determinação das diretrizes curriculares da etapa, modalidade e área de ensino e do projeto pedagógico do curso. § 1º Estágio obrigatório é aquele definido como tal no projeto do curso, cuja carga horária é requisito para aprovação e obtenção de diploma. § 2º Estágio não-obrigatório é aquele desenvolvido como atividade opcional, acrescida à carga horária regular e obrigatória (BRASIL, 2008, p. 01).

Logo, o estágio como elemento curricular incluso no curso de licenciatura se baseia em marcos legais que ampara suas funções e obrigações enquanto professor, estagiário e instituição. Especificadamente sobre o estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, a Resolução n.º 02, de 1 de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial ao nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, prescreve que, “o estágio curricular supervisionado é componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, sendo uma atividade específica intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico” (BRASIL, 2015, p. 12). Além de ter uma carga horária determinada legalmente, conforme o descrito no artigo 13:

Art. 13. Os cursos de formação inicial de professores para a educação básica em nível superior, em cursos de licenciatura, organizados em áreas especializadas, por componente curricular ou por campo de conhecimento e/ou interdisciplinar, considerando-se a complexidade e multirreferencialidade dos estudos que os englobam, bem como a formação para o exercício integrado e indissociável da docência na educação básica, incluindo o ensino e a gestão educacional, e dos processos educativos

escolares e não escolares, da produção e difusão do conhecimento científico, tecnológico e educacional, estruturam-se por meio da garantia de base comum nacional das orientações curriculares. § 1º Os cursos de que trata o caput terão, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos, compreendendo: I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo; II - **400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição;** III - pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição; IV - 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12 desta Resolução, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição (BRASIL, 2015, p. 11, **negrito nosso**).

A partir do exposto, entendemos que, o estágio supervisionado é um componente e obrigatório, amparado pela legislação, cujo intuito no processo de formação do graduando em licenciatura é propiciar ao aluno uma aproximação com a realidade na qual irá atuar (PIMENTA, 2005). Permitindo ao acadêmico utilizar seu conhecimento teórico para executar uma prática. Sendo que, essa relação estabelecida entre a teoria e prática, se encontra aprofundado no próximo momento do estudo.

RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NOS CURSOS DE LICENCIATURA: EFICÁCIA DO ESTÁGIO

Muitas são as discussões acerca da temática: teoria e prática. É comum vermos os acadêmicos e até mesmo professores explanarem que determinado curso de graduação não tem prática, ou que falta mais teoria para realizar a prática. Mas o que de verdade vem a ser a prática dentro dos cursos de licenciatura? Para responder essa indagação, avaliamos importante realizar primeiramente alguns apontamentos sobre teoria e prática.

É importante pontuar que, a articulação entre teoria e prática se faz necessária na formação de professores, e o estágio é o elemento importante para que se tenha essa articulação. Diante disso, o estágio é compreendido como uma atividade simultaneamente teórico-prática. Já a teoria oferta concepções para entender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais, a fim de atuar na sua atividade docente para transformá-los, sendo

uma atividade com a finalidade de dialogar, fundamentar, conhecer e intervir na realidade (PIMENTA; LIMA, 2005/2006). O fato é que:

[...] o papel das teorias é o de iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para análise e investigação, que permitam questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos e, ao mesmo tempo, se colocar elas próprias em questionamento, uma vez que as teorias são explicações sempre provisórias da realidade (PIMENTA; LIMA, 2005/2006, p. 12).

Dessa maneira, a inserção dos acadêmicos dentro das realidades escolares é de grande importância, sendo que, faz o acadêmico aliar a teoria com a prática, e é nesse momento que se descobre a sua identidade profissional, haja vista que:

A teoria será permanentemente confrontada com o concreto social/escolar, e este será olhado a partir da teoria, recuperando-se a unidade dialética teoria-prática. Mas apreender o real exige mais do que o olhar da Filosofia, Sociologia, Psicologia ou Antropologia. Exige a articulação das diferentes áreas do conhecimento na interdisciplinaridade, redefinindo método e categorias (ALVES; GARCIA, 2002, p. 77).

Nesse direcionamento, Pimenta e Lima (2005/2006) afirmam que, o estágio oferta novas possibilidades de ensinar e aprender a profissão docente, e é nele que se tem contato com os desafios enfrentados pelos professores dentro das salas de aula. Dessa forma, o estágio deve proporcionar um pensamento prático, que segundo Gómez (1995):

O pensamento prático do professor não pode ser ensinado, mas pode ser aprendido. Aprende-se fazendo e refletindo na e sobre a ação. Através da prática é possível apoiar e desenvolver o pensamento prático, graças a uma reflexão conjunta (e recíproca) entre o aluno mestre e o professor ou o tutor (GÓMEZ, 1995, p. 112).

A partir dessa afirmativa, evidenciamos que, a prática, dispõe a realidade na qual o profissional irá atuar, permitindo-lhe aplicar os conteúdos e discussões realizados em sala, a fim de modificar e adaptar as situações. Consequentemente, a teoria se firma como a base do conhecimento e encaminhamento prático, sendo que a prática se torna a ação e aplicação deste conhecimento dentro da realidade.

Nesse direcionamento, o estágio supervisionado se configura como um elo estabelecido entre teoria e prática, já que, o estágio supervisionado é a parte do curso em que o graduando entra em contato com a realidade para a qual ele está sendo formado, este é o momento em que ele irá relacionar a sua teoria adquirida na universidade com a prática que executará.

Segundo Buriolla (1999, p. 10), “[...] o estágio é o *locus* onde a identidade profissional é gerada, construída e referida; volta-se para o desenvolvimento de uma ação vivenciada, reflexiva e crítica e por isso deve ser planejado gradativa e sistematicamente com essa finalidade”.

O contato com a escola permite ao graduando que execute todos os seus conhecimentos adquiridos na universidade, permitindo assim adquirir novos conhecimentos com a convivência com a equipe pedagógica atuante e com os alunos que frequentam essas escolas. Além disso, os registros documentais são de fundamental importância, pois são neles que os alunos descrevem toda a experiência e atividades desenvolvidas ao longo do dia, podendo assim refletir e alterar suas atitudes para as intervenções seguintes. Vale ressaltar que:

[...] durante a graduação, para que o estágio supervisionado também se constitua um momento de produção de conhecimentos, esse processo de preparação profissional do licenciado não pode ser limitado a uma atividade meramente vivencial, prática, ou conceitual, teórica. Ao contrário, essa experiência deve ser entendida como um momento de contemplação, de investigação, como uma forma metodológica de pesquisa-ação da práxis [...] (MESQUITA, 2010, p. 22).

Assim, durante o curso de graduação, em especial de licenciatura, começam a ser construídos os conhecimentos e:

[...] atitudes que formam o profissional. Em período de estágio, esses conhecimentos são ressignificados pelo aluno estagiário a partir de suas experiências pessoais em contato direto com o campo de trabalho que, ao longo da vida profissional, vão sendo reconstruídos no exercício da profissão [...] (PIMENTEL; PONTUSCHKA, 2014, p. 73).

É importante frisar que, o estágio supervisionado faz parte dos cursos como um todo e não de uma disciplina específica. Sabe-se que algumas disciplinas não relacionam os conteúdos teóricos com a prática na qual ele será aplicado, deixando assim toda a carga de prática como sendo de responsabilidade única da disciplina de estágio. Nesse encaminhamento é fundamental compreender a eficácia do estágio supervisionado para o curso de licenciatura, que por sua vez, se configura como a base estrutural para a formação de professores. Sendo assim, se faz necessário constantemente uma:

[...] reorganização da estrutura curricular do curso, de modo que sejam aproximados os componentes curriculares e o olhar para a instituição escolar, fundamentando a observação, discussão e análise a partir do corpo teórico do curso de formação de professores. Necessidade de formação de

grupos de trabalho ou equipes de professores por campo de conhecimento ou área de ensino [...]. O trato à prática de ensino, enquanto componente na organização curricular como tempo de formação, com visibilidade na organização da carga horária dos cursos e das instituições, evitando atitudes espontaneístas e secundarização desse conteúdo formado e de intervenção pedagógica [...] (SANTIAGO; BATISTA NETO, 2000, p. 07).

Portanto, esclarecemos que:

O estágio curricular é, normalmente, o primeiro momento em que os estudantes dos cursos de Licenciatura se inserem no ambiente escolar. Nesse momento, não mais no papel de alunos, mas como professores. Essa transição entre a teoria adquirida na Universidade e a aplicação desses conhecimentos, acontece diante de um processo formativo, no qual os estudantes têm a possibilidade de analisar, investigar e interpretar a sua própria práxis. Essa interação com o “futuro local de trabalho” tem como um dos objetivos possibilitar aos discentes vivências e experiências que lhe servirão como suporte para sua atuação profissional (POSSEBON; AMESTOY, 2016, p. 279).

Scalabrin e Molinari (2013, p. 04), ainda esclarecem sobre o estágio que o mesmo se configura como “[...] um lugar de aproximação verdadeira entre a universidade e a sociedade, permitindo uma integração à realidade social e assim também no processo de desenvolvimento do meio como um todo [...]”. Nessa perspectiva, frisamos que estágio para o graduando em licenciatura “[...] pode ser o ápice do percurso formativo, pois insere o estudante na vida e prática docente” (POSSEBON; AMESTOY, 2016, p. 280), no qual o acadêmico além de estar inserido na realidade escolar, passa a conhecer sua organização, as práticas pedagógicas desenvolvidas na ação cotidiana, entre outros aspectos.

Vale frisar que, o relatório feito pelos acadêmicos retrata todas as atividades realizadas ao longo dia, nos períodos em que se é realizado o estágio. Eles ajudam na socialização em sala de aula sobre o que aconteceu durante o período de estágio, serve também para o acadêmico refletir sobre as atividades aplicadas, no que pode manter e no que precisa melhorar. Estabelecendo de fato a articulação teoria e prática.

Scalabrin e Molinari (2013, p. 02), afirmam que: “[...] o aprendizado é muito mais eficiente quando é obtido através da experiência; na prática, o conhecimento é assimilado com muito mais eficácia, tanto é que se torna muito mais comum ao estagiário lembrar-se de atividades”. Consequentemente, os escritos realizados durante o período de estágio, serve de linha do tempo para o acadêmico refletir sobre todo o seu processo de formação, além de retratar as emoções e sentimentos. Firmando dessa forma, a eficácia da realização dessa

prática no processo de formação docente. Uma prática embasada em uma teoria sólida e crítica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos dados levantados, apontamos que o estágio supervisionado vai muito além de uma obrigatoriedade legal (cumprimento da matriz curricular) nos cursos de licenciatura, por se configurar como um elo entre a teoria e a prática. Logo, cumpre o papel de dinamizar a teoria e prática, no qual se articulam.

Enfatizamos que, o estágio supervisionado é a ponte entre o estudante quando está graduando e sua transformação quando já está graduado, pois, proporciona a possibilidade de conhecimento do seu futuro campo de atuação como profissional. Ainda faz com que se tenha pensamentos críticos sobre conflitos que são enfrentados no exercício da profissão. Sendo que dentro dos cursos de licenciatura, sua normalização passou por oscilações, até se estabelecer como um componente curricular de caráter obrigatório, mediante seus impactos na formação do graduando.

O estágio tem por objetivo ser a ponte entre a teoria e a prática, quando aplicados no exercício da profissão, acarretando assim, na absorção de conhecimentos, experiência e aplicação entre o que tem sucesso ou não em sala de aula. Proporciona para o educando a oportunidade de se posicionar frente ao campo profissional que atuará futuramente.

As aulas teóricas são o embasamento para que se possa ter um início adequado a profissão, sendo entrelaçada com a prática. Já a prática insere o aprendizado dentro da sala de aula, não deixando de ser pensada e repensada se for o caso. Nessa perspectiva, o estágio supervisionado faz parte da matriz curricular, como assegurado por um viés legal, além disso, é um instrumento de grande eficácia no processo de formação dos cursos de licenciaturas, por estabelecer um elo entre a teoria e a prática.

SOBRE AS AUTORAS

Angela Aparecida da Silva Nobres: Graduada em Geografia (2016) e Pedagogia (2020) pela Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí.

Adriana Aparecida Rodrigues: Graduada em: Pedagogia (2011) e História (2015). Especialista em: Fundamentos teórico metodológicos em educação infantil e educação especial (2013); Didática e tecnologia com ênfase no ensino básico e superior (2016);

Educação: métodos e técnicas de ensino (2018); e Educação especial (2022). Mestre em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar (2015).

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Claudia Mara de. Prática de formação: estágio supervisionado: ideias iniciais. In: PARANÁ, SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Fundamentos teóricos-metodológicos das disciplinas da proposta pedagógica curricular, do curso de formação de docentes**: curso de formação de docente – normal, em nível médio. Curitiba: SEED, 2008. p. 219-226.

ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite. A construção do conhecimento e o currículo dos cursos de formação de professores na vivência de um processo. In: ALVES, Nilda (Org.). **Formação de professores: pensar e fazer**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 73-88.

BARBON, Adriany Maria Santos; RODRIGUES, Adiana Aparecida. Estágio supervisionado no curso de pedagogia: embates e desafios. In: PEIXOTO, Reginaldo (Org.). **Formação inicial e continuada de professores: políticas e desafios**. 1. ed. Curitiba, PR: Bagai, 2020. p. 32-42.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**: estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 05 set. 2020.

BRASIL. **Resolução n.º 02, de 01 de julho de 2015**: define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 01 set. 2020.

BRASIL. **Lei n.º 11.788, de 25 de setembro de 2008**: dispõe sobre o estágio. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111788.htm. Acesso em: 01 set. 2020.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 25 nov. 2022.

BRASIL. **Decreto-lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946**: Lei Orgânica do Ensino Normal. 1946. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1937-1946/De18530.htm#:~:text=E%20DE%20SEUS,Art.,profess%C3%B4res%20prim%C3%A1rios%20em%20tr%C3%AAs%20anos. Acesso em: 01 ago. 2020.

BURIOLLA, Marta Feiten. **Estágio Supervisionado**. 2. ed. São Paulo: Cortês, 1999.

LIMA, Maria Socorro Lucena. Reflexões sobre o estágio/ prática de ensino na formação de professores. **Revista Diálogo Educação**, Curitiba, v. 08, n. 23, p. 195-205, jan./abr. 2008. Disponível: http://nead.uesc.br/arquivos/Biologia/mod5bloco4/texto-reflexoes_sobre_estagio-e-pratica-de-ensino.pdf. Acesso em: 10 abr. 2020.

- GÓMEZ, Péres. A função e a formação do professor / a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: SACRISTÁN, Gimeno; GÓMEZ, Péres. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- MESQUITA, Deise Nanci de Castro. Teoria, prática, estágio supervisionado e formação. **Polyphonia**, v. 21, n. 01, p. 21-37, jan./jun. 2010. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/sv/article/download/21/990>. Acesso em: 07 ago. 2020.
- PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucema. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis**, v. 03, n. 03-04, p. 05-24, 2005/2006. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/10542>. Acesso em: 07 ago. 2020.
- PIMENTEL, Carla Silvia; PONTUSCHKA, Nidia Nacib. Estágios supervisionados na formação docente: educação básica e educação de jovens e adultos. In: ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido (Orgs.). **A construção da profissionalidade docente em atividades de estágio curricular: experiência na educação básica**. São Paulo: Cortez, 2014.
- POSSEBON, Natalia Borba; AMESTOY, Micheli Bordoli. A importância do estágio no desempenho da docência. **CCNEXT – Revista de Extensão**, Santa Maria, v. 3, n. Ed. Especial, p. 278-281, 2016. Disponível em: <http://coral.ufsm.br/revistaccne/index.php/ccnext/article/view/937>. Acesso em: 03 out. 2020.
- SANTIAGO, Eliete; BATISTA NETO, José. A prática de ensino como eixo estruturador da formação docente. In: ENDIPE, 10., 2000. Rio de Janeiro. **Anais...** Disponível em: http://endipe.fae.ufmg.br/livros/Livro_5.PDF. Acesso em: 03 ago. 2020.
- SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143-149, jan./abr. 2009.
- SCALABRIN, Izabel Cristina; MOLINARI, Adriana Maria Corder. A importância da prática do estágio supervisionado nas licenciaturas. **Revista Científica**, v. 7, n. 3, p. 1-12, 2013. Disponível em: http://revistaunar.com.br/cientifica/documentos/vol7_n1_2013/3_a_importancia_da_pratica_e_stagio.pdf. Acesso em: 2 jun. 2019.
- SILVA, Haila Ivanilda; GASPAR, Monica. Estágio Supervisionado: a relação teoria e prática reflexiva na formação de professores do curso de licenciatura em pedagogia. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, v. 99, n. 251, p. 205-221, jan./abr. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v99n251/2176-6681-rbeped-99-251-205.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2020.

O contexto pedagógico da brinquedoteca no ambiente hospitalar

Nathalia Vieira Rodrigues

Cássia Regina Dias Pereira

Esse artigo apresenta uma análise sobre a Pedagogia Hospitalar formalizada no setor pediátrico de hospitais, mais especificamente no espaço da Brinquedoteca Hospitalar, apontando a relevância pedagógica que a Brinquedoteca oferece para a melhoria da saúde das crianças enfermas.

Trata-se de uma pesquisa exploratória desenvolvida com base na leitura, análise e interpretação de material já elaborado sobre as questões que envolvem os pressupostos e fundamentos da brinquedoteca no ambiente hospitalar. “A Pesquisa Exploratória visa proporcionar maior familiaridade com o problema (explicitá-lo)”. (GIL, 2008, p.27). Autores como Viegas (2008), Wiese (2013), Silva (2009), figuram entre os pesquisadores selecionados pelo levantamento bibliográfico que possibilitou delinear e identificar os fatores que envolvem o objeto de estudo.

Os objetivos que nortearam o aprofundamento do estudo foram: conhecer os fundamentos históricos da brinquedoteca. Apresentar os aspectos específicos sobre a brinquedoteca hospitalar constante na legislação brasileira da educação especial, e como ela se caracteriza no ambiente hospitalar. Discriminar o contexto pedagógico da brinquedoteca e seu papel como auxiliar no desenvolvimento cognitivo-motor da criança/paciente no setor pediátrico hospitalar.

As práticas pedagógicas lúdicas oferecidas na brinquedoteca auxiliam à aprendizagem da criança, pois é por meio delas que o pedagogo hospitalar encontra o espaço perfeito para o trabalho de estimular a criança por meio de brinquedos, jogos lúdicos e mentais.

Destacamos no Brasil a Lei nº. 11.104 de 21 de março de 2005, versa sobre à obrigatoriedade de instalação e funcionamento de brinquedotecas nas unidades de saúde que oferecem atendimento pediátrico em regime de internação com a finalidade de que, por meio de brinquedos e jogos educativos, sejam oferecidas: “atividades lúdicas à criança e acompanhantes para a facilitação e desenvolvimento do processo de escolarização baseado no ensino e aprendizagem da criança/paciente”. (BRASIL, 2005).

A referida lei instrui sobre as especificações que devem ser seguidas para a implantação e organização da Brinquedoteca no ambiente hospitalar. Essas referências priorizam o oferecimento de espaços lúdicos bem estruturados, com materiais pedagógicos

pensados para o desenvolvimento e bem-estar da criança/paciente internada no hospital. Neste contexto, a brinquedoteca deve ser:

Um espaço lúdico no hospital, provido de brinquedos e jogos educativos, destinado a estimular as crianças, os adolescentes e os acompanhantes a brincar no sentido mais amplo possível e conseguir sua recuperação com uma melhor qualidade de vida (VIEGAS, 2008, p. 11).

É importante frisar o estímulo que a família e acompanhantes proporcionam à criança hospitalizada. Ao brincar com os pais, a criança se sente à vontade e tranquila para receber os conteúdos que serão ministrados pelo pedagogo hospitalar, bem como a aproximação que o brincar causa à criança e à família que, por motivos de exames e longos períodos de permanência no interior do hospital, se separam em diversos momentos causando lacunas no dia a dia da criança/paciente já grandemente modificado pela doença que enfrenta.

A criança/paciente que mantinha anteriormente um cotidiano saudável de vida, realizando atividades educativas na escola, em casa com os pais ou mantendo sua autonomia na realização de pequenas tarefas como ir comprar algo num mercadinho próximo, de maneira brusca já não pode realizar seu cotidiano de vida regular como antes. Tal situação pode causar grandes traumas e tristezas na criança enquanto se encontra hospitalizada. Nesse contexto, a brinquedoteca hospitalar oferece uma mudança na rotina cansativa da criança no hospital, pois nela mantém contato com músicas, jogos, brinquedos direcionados e momentos com a família que lhe auxiliarão e facilitarão seu desenvolvimento no hospital, além de fazer seus dias mais felizes e divertidos. (VIEGAS, 2008, p.13).

Entretanto, para que as atividades ocorram de maneira saudável, o hospital deve manter regularmente a brinquedoteca estruturada para receber a criança/paciente, com jogos bem cuidados, num ambiente higienizado, colorido, aconchegante e bem decorado, que prenda a atenção da criança, diferente do ambiente peculiar dos demais espaços do hospital. Da mesma forma as brincadeiras e jogos propostos devem ser adequados ao estado de saúde em que a criança se encontra.

Para dinamizar a leitura e a compreensão do conteúdo contemplado pela análise das questões que envolvem a temática da pesquisa, o texto aborda primeiro os fundamentos históricos e legais da brinquedoteca, em seguida, identifica o contexto pedagógico da brinquedoteca hospitalar e o trabalho pedagógico que pode ser produzido na interação entre a criança, o brinquedo e as brincadeiras com a participação da família e do pedagogo hospitalar.

FUNDAMENTOS HISTÓRICOS E LEGAIS DA BRINQUEDOTECA NO ÂMBITO HOSPITALAR

Brincar significa estar criativamente no mundo, estar em diálogo com o outro, com a natureza, com o social. Pois, é experimentando a atividade lúdica a criança representa, cria, recria e se envolve nas complexas relações sociais de sua cultura. (CARNEIRO; DODGE, 2007).

Atualmente, o brincar não envolve brinquedos e brincadeiras que eram comuns à meninice do final do século XIX e nas décadas iniciais do século XX. Naquele espaço e tempo histórico as crianças brincavam livremente pelas ruas, praças e escolas. Hoje o que se nota é a ausência de um espaço físico para o desenvolvimento de brincadeiras, além da falta de segurança em locais públicos como praças e parques, com isso as crianças acabaram por substituir atividades saudáveis para a infância, pela internet, videogames, entre outros.

Para suprir as necessidades de se ter um local específico para o brincar, começaram a surgir pelo mundo as chamadas brinquedotecas.

A brinquedoteca surge como uma alternativa aos problemas de vida na sociedade contemporânea, na qual a falta de espaço e de segurança restringe ou impede o brincar infantil. Outro fator é a condição socioeconômica e, também, o pouco contato que as crianças passam a ter com outras da sua idade, na medida em que as famílias tendem a ter um número menor de filhos. Além disso, o salário insuficiente e o desemprego não permitem à criança o acesso a uma gama variada de brinquedos e jogos. (PORTO, 2010, p. 55).

A brinquedoteca surgiu em meados do século XX nos Estados Unidos. De acordo com Cunha (1992), por volta de 1934, o dono de uma loja em Los Angeles, nos Estados Unidos, relatou ao diretor de uma Escola Municipal que sua loja de brinquedos estava sendo roubada por crianças. Ao analisar a situação, o diretor informou que se estas roubavam a loja era pelo motivo de não terem brinquedos para brincarem.

Por este motivo, iniciou-se um sistema de empréstimo de brinquedos para crianças que os pais não possuem condições para comprar brinquedos. O sistema continua até hoje, nos Estados Unidos, com o nome de *Los Angeles Toy Loan*.

No Brasil, em 1971, ao ser inaugurado o Centro de Habilitação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), no interior de São Paulo, realizou-se uma grande exposição de brinquedos que estimulou a transformação de tal exposição em um Setor de Recursos Pedagógicos, dentro das APAES. Em 1973, o setor implantou um sistema de rodízio

de brinquedos e materiais pedagógicos. Brinquedoteca, neste contexto, deriva da palavra “brinquedo”. (CUNHA, apud FRIEDMANN, 1992, p. 12).

Na década de 80 foi publicado pelo Ministério da Educação o livro Material Pedagógico - manual de utilização, mostrando o brinquedo como importante recurso pedagógico para o desenvolvimento da criança.

Esse manual foi apresentado no II Congresso Internacional de Brinquedotecas, realizado em Estocolmo-Suécia e a participação de brasileiros nesse evento despertou-lhes a vontade de criar espaços que propiciassem atividades lúdicas de modo mais livre e espontâneo, surgindo a primeira brinquedoteca no Brasil, na Escola Indianópolis (São Paulo), que diferia das Toy Libraries, por priorizar a brincadeira e não apenas o empréstimo de brinquedos. Houve crescente adesão da população à iniciativa e, em 1984, surgiu a ABBri, que desde então vem trabalhando em prol da divulgação do brincar, formando brinquedistas e auxiliando na montagem de brinquedotecas por todo o país. (COSTA; RIBEIRO, BORBA; SANNA, 2014, p. 214).

Ao compreender a importância do lúdico e do brincar no desenvolvimento da criança, foram empregados esforços para a criação de um sistema visando que tal processo ocorresse, não tendo o objetivo de emprestar materiais lúdicos para que as crianças se entretencem em suas casas, mas de criar um espaço próprio com diversos brinquedos com o objetivo de que estas se divertissem neste determinado ambiente, todas reunidas com a supervisão de um adulto.

Assim começaram a ser organizadas as primeiras brinquedotecas no padrão que conhecemos atualmente. Entendida como espaço voltado à interação das crianças com o lúdico por meio de materiais diversos que estimulem seu conhecimento psicossensorial e cognoscente, a brinquedoteca convida a criança a explorar, criar, imaginar, levando-a a mundos diversos dotados de elementos imaginários ou reais. (RAMALHO, 2000).

O ato de brincar implica em muitas transformações benéficas e ajuda a desenvolver potencialidades nas crianças tais como:

Incorporar valores morais e culturais em que as atividades lúdicas devem visar à autoimagem, à autoestima, ao autoconhecimento, à cooperação, porque estes conduzem à imaginação, à fantasia, à criatividade, à criticidade e a uma porção de vantagens que ajudam a moldar suas vidas, como crianças e como adultos. E sem eles a criança não irá desenvolver suficientemente o processo de suas habilidades. (LIMA, 2007, p. 9).

Nesse sentido é que a brinquedoteca instalada em hospitais que ofertam tratamento pediátrico, tomou forma e passou a integrar o conjunto de ações que complementam o

tratamento médico humanizado. O lúdico quando oferecido de maneira planejada e orientada nos hospitais, colabora na redução da ansiedade contribuindo no processo de reabilitação, equilibrando o estado emocional da criança. “[...] o brincar tem um papel indispensável no desenvolvimento e na aprendizagem infantis em todos os aspectos: cognitivo, social, físico e emocional [...]” (CARNEIRO; DODGE, 2007, p.39).

Assim destaca-se a importância de ser assegurado para todas as crianças, inclusive aquelas que estão internadas em tratamento médico, o direito de brincar. No Brasil esse direito foi reconhecido pela Constituição de 1988, destacado no Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 e reconhecido na Política Nacional de Educação Especial em 1994. Essa ordenação preconiza que deve ser assegurado o atendimento pedagógico nos hospitais para crianças e adolescentes.

O Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, implantou em 1995 a Resolução nº41 que estabelece no seu artigo 9º o “direito a desfrutar de alguma forma de recreação, programas de educação para a saúde e acompanhamento do currículo escolar, durante sua permanência hospitalar” (BRASIL, 1995, p.1).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação - Lei nº9394/96 também aponta no seu artigo nº58 a obrigatoriedade de ser resguardado o direito das crianças e adolescentes que se encontram impossibilitados de frequentar a escola por estarem em tratamento médico. Em 2001 foram instituídas as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), que cita no artigo nº13, o atendimento pedagógico nos hospitais:

Art. 13. Os sistemas de ensino, mediante ação integrada com os sistemas de saúde, devem organizar o atendimento educacional especializado a alunos impossibilitados de frequentar as aulas em razão de tratamento de saúde que implique internação hospitalar, atendimento ambulatorial ou permanência prolongada em domicílio (BRASIL, 2001, p.4).

A obrigatoriedade da instalação de brinquedotecas nos hospitais públicos e privados no país, foi determinada pela Lei nº 11.104, de 21 de março de 2005, nela a brinquedoteca é destaca como um recurso para o desenvolvimento cognitivo e físico da criança enquanto paciente hospitalizada, sendo assim, a Lei institui que:

Art. 1º Os hospitais que ofereçam atendimento pediátrico contarão, obrigatoriamente, com brinquedotecas nas suas dependências.
Parágrafo único. O disposto no caput deste artigo aplica-se a qualquer unidade de saúde que ofereça atendimento pediátrico em regime de internação.

Art. 2º Considera-se brinquedoteca, para os efeitos desta Lei, o espaço provido de brinquedos e jogos educativos, destinado a estimular as crianças e seus acompanhantes a brincar.

Art. 3º A inobservância do disposto no art. 1º desta Lei configura infração à legislação sanitária federal e sujeita seus infratores às penalidades previstas no inciso II do art. 10 da Lei no 6.437, de 20 de agosto de 1977. (BRASIL, 2005, p. 1).

Os hospitais que possuem ala pediátrica, no contexto legislativo, devem comportar tais especificações constadas na Lei nº 11.104/05 para que as crianças/pacientes internadas por longos períodos, recebam assistência pedagógica lúdica e didática ofertadas pela brinquedoteca e pedagogo hospitalar.

A brinquedoteca, como especificado na Lei, deve ser um espaço lúdico provido de diversos brinquedos pedagógicos que proporcione o brincar direcionado ao estímulo mental e físico da criança/paciente.

Tal lei é extremamente importante para tornar lícito o ato de ensinar a criança em todos os aspectos de sua infância, não apenas quando se encontra saudável e propícia a receber o processo de ensino e aprendizagem no âmbito das escolas. Com a Lei nº 11.104/05 é assegurado à criança seu direito à aprendizagem em qualquer momento ou situação em que se encontra, estando saudável ou não.

CONTEXTO PEDAGÓGICO DA BRINQUEDOTECA HOSPITALAR

A brinquedoteca hospitalar nasceu com o objetivo de amenizar os efeitos da internação e colaborar com a recuperação da criança hospitalizada. Ao ser internada, a criança se depara com um ambiente totalmente novo, com pessoas diferentes, que entram e saem do seu quarto, trazendo remédios, aplicando injeções, soros e mais uma infinidade de situações desagradáveis.

Neste ambiente, a criança é privada de realizar as atividades que fazia diariamente, como frequentar a escola, ir à casa de amigos e de familiares e principalmente brincar. Todo este ambiente, pode provocar sérias mudanças em sua vida, podendo causar transtornos emocionais, dores, desconforto e incomodo. “[...] a criança e seu brinquedo são inseparáveis, se este elo é interrompido o hospital deve proporcionar uma estrutura adequada para evitar danos que possam ser carregados para vida toda”. (ROZA, 1997, p.46).

Para amenizar os efeitos da internação, a brinquedoteca vem como uma alternativa qualitativa, oferecendo ao paciente um espaço onde ele possa brincar e divertir-se sem

cobranças de desempenho, junto com outras crianças que estão ali na mesma situação. É um lugar onde passam a compartilhar suas histórias, experiências de vida, brinquedos e brincadeiras, não somente das crianças enfermas, mas também de seus familiares.

Desse modo Silva (2009), diz que o brincar é uma ferramenta que pode contribuir na recuperação da criança hospitalizada, pois a brincadeira é muito importante na vida da mesma e, nesse ambiente ela poderá trabalhar com as suas necessidades cognitivas e psicológicas, ajudando também na construção do seu conhecimento e desenvolvimento do seu raciocínio no contato que terá com o brinquedo e todas as atividades desenvolvidas.

É neste contexto em que a família também deve estar inserida para a ajudar na adaptação da criança dentro da brinquedoteca. O pedagogo hospitalar em conformidade com a família da criança/paciente utilizará de diversos brinquedos e brincadeiras no âmbito da brinquedoteca, para que haja autonomia e interação da criança com a aprendizagem.

Sabe-se que antes de serem hospitalizadas, crianças e adolescentes criam importantes vínculos com seus familiares. Quando a realidade dessas crianças se modifica e há a necessidade de uma intervenção hospitalar, se torna muito mais importantes medidas que mantenham o vínculo afetivo e que proporcionem mais segurança emocional a criança, ao adolescente e a família, ajudando assim no tratamento. (WIESE, 2013, p.2).

Ao brincar e interagir com brinquedos e objetos lúdicos, na presença de familiares e pessoas em que se sinta bem e confortável, a criança/paciente, sem perceber, possibilita que o processo educacional aconteça de maneira tranquila, estável e divertida, pois se sente à vontade perante esta nova fase de sua vida, ao se encontrar em meio às pessoas que faziam parte de seu convívio social antes de sua internação no hospital.

O brincar, além de inserir a criança em um mundo novo e imaginário, retirando-a da situação difícil e inesperada que se encontra, abre um amplo leque de possibilidades para o pedagogo hospitalar intervir no decorrer do processo educacional que realizará com a criança/paciente.

Brincar é também um grande canal para o aprendizado, senão o único canal para verdadeiros processos cognitivos. Para aprender precisamos adquirir certo distanciamento de nós mesmos, e é isso o que a criança pratica desde as primeiras brincadeiras transicionais, distanciando-se da mãe. Através do filtro do distanciamento podem surgir novas maneiras de pensar e de aprender sobre o mundo. Ao brincar, a criança pensa, reflete e organiza-se internamente para aprender aquilo que ela quer, precisa, necessita, está no seu momento de aprender; isso pode não ter a ver com o que o pai, o professor ou o fabricante de brinquedos propõem que ela aprenda. (MACHADO, 2003, p.37).

O pedagogo hospitalar ao perceber o estado confortável em que a criança se encontra, estando em um ambiente lúdico e colorido na presença de amigos e familiares, pode planejar tarefas e dinâmicas para o início do processo educacional, utilizando recursos mobiliários como espelhos, brinquedos, livros, lápis, papéis, tintas, pincéis, tesouras, colas, massas de modelar, argila, diversos jogos pedagógicos, blocos para construção, materiais de sucata, roupas e panos para brincar, além das diversas brincadeiras direcionadas ao estímulo físico e cognoscente da criança/paciente.

A brinquedoteca, neste contexto, não deve ser utilizada somente para manter a criança ocupada ou distraída de seu dia a dia monótono e doloroso no hospital, mas deve ser um espaço para que o pedagogo hospitalar utilize de ferramentas com tempo de qualidade para o desenvolvimento da criança/paciente em todas as suas áreas psicológicas.

Sendo assim, é nesse espaço, que a pedagogia encontra grande valor para que o processo educacional seja válido e construtivo. O pedagogo hospitalar, ao ter conhecimento de cada material que utilizará e em que aspecto este desenvolverá a criança, poderá manter uma brinquedoteca abrangente, estimulante e minimamente pensada para o processo educacional da criança e não apenas um simples espaço para brincar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os brinquedos e as brincadeiras são de muita importância na infância, ao brincar a criança determina sua vontade frente o brinquedo, ela possui autoridade sobre ele, e realiza ações imaginárias, as quais na realidade não seria possível. O ato de brincar favorece o processo de crescimento, amadurecimento e socialização dos pequenos.

O brinquedo diferente dos demais objetos apresenta além de uma função prática, um valor simbólico, serve para a criança substituir um objeto real, por um semelhante, onde ela possa exteriorizar seus sentimentos e emoções.

Diante do exposto concluímos que no âmbito do setor pediátrico hospitalar, é importante a manutenção de uma brinquedoteca dotada de recursos materiais, pinturas, jogos lúdicos e teóricos. O brincar não deve ser observado apenas como uma maneira de manter a criança ocupada em seu mundo imaginário mas, tal atividade ao ser direcionada pelo pedagogo hospitalar, estimulará na criança/paciente seu conhecimento psicossensorial e cognitivo.

Compreende-se que à medida que o cognitivo da criança é desenvolvido e estimulado, sua estrutura motora também passa pelo mesmo processo. Crianças que se encontram hospitalizada por fatores externos, como um acidente de carro, quando estimulada na brinquedoteca com jogos e brincadeiras que permitam, ainda que minimamente sua movimentação, desenvolve a estrutura corporal que foi danificada.

No Brasil a Lei nº 11.104 de 21 de março de 2005, dispõe sobre a importância das brinquedotecas hospitalares em hospitais públicos e privados, visando o desenvolvimento cognitivo e físico da criança hospitalizada. Esta lei é de extrema relevância pois, especifica as brinquedotecas como parte do direito à saúde qualitativa para crianças/pacientes.

Dessa forma, compreende-se a importância das brinquedotecas hospitalares, bem como da Pedagogia Hospitalar, para o desenvolvimento qualitativo de crianças que se encontram internadas em hospitais. A brinquedoteca, por ser um ambiente alegre, colorido, recheado de contos, jogos e principalmente brinquedos, oferece à criança, por meio do direcionamento do Pedagogo Hospitalar, um mundo de criatividade, alegria e aprendizagem. É neste ambiente que a criança estará confortável e aberta a se desenvolver e progredir em direção à recuperação e cura.

Utilizando tais materiais, mantendo tranquilidade e diversidade no ensinar, respeitando o tempo da criança e seus limites, ofertando um local colorido que chame a atenção da criança ao mesmo tempo mantendo-a cômoda com a presença de um familiar, são ações que constituem a chave para o desenvolvimento da mesma ao ponto que o pedagogo hospitalar e toda a equipe médica do hospital rapidamente perceberão o avanço psicológico, físico e emocional na criança durante seu período de internação.

SOBRE AS AUTORAS

Nathalia Vieira Rodrigues - Acadêmica do 4º ano do curso de Pedagogia da UNESPAR – *campus* de Paranaíba.

Cássia Regina Dias Pereira - Dra. em Educação, professora do Colegiado do Curso de Pedagogia da UNESPAR *campus* de Paranaíba.

REFERÊNCIAS

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA; CASA CIVIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: 1988. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Lei nº 11.104, de 21 de março de 2005**. Brasília, DF, 2005. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11104.htm>. Acesso em: 10 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Estatuto da Criança e do Adolescente - Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Brasília, DF, 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm>. Acesso em: 18 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente Hospitalizados. **Resolução nº 41 de outubro de 1995**. Brasília, DF, 1995. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/bioetica/conanda.htm>>. Acesso em: 10 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº9.394**. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 13 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

CARNEIRO, Maria Angela Barbatto; DODGE, Janine J. **A descoberta do brincar**. São Paulo: Melhoramentos e Boa Companhia, 2007.

COSTA, Sueli Alves Fonseca; RIBEIRO, Circéa Amália; BORBA, Regina Issuzu Hiroota; SANNA, Maria Cristina. Brinquedoteca hospitalar no Brasil: reconstruindo a história de sua criação e implantação. **Hist. Enf. Revista Eletrônica (HERE)**. 2014 ago/dez; 5(2): p.206-223. Disponível em: <http://www.abennacional.org.br/centrodememoria/here/vol5num2artigo14.pdf>. Acesso 29 de maio 2020.

CUNHA, Nylse Helena da Silva. Brinquedoteca: definição, histórico no Brasil e no mundo. In: FRIEDMANN, Adriana. (org.). **O direito de brincar: a brinquedoteca**. São Paulo: Scritta. 1992.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LIMA, Marilene. Tempos e espaços: brincadeiras e brinquedos para crianças de zero à quarto anos. **Revista do Professor**. Porto Alegre, vol. XXIII, n. 92, p. 8-10, Out./Dez. 2007.

MACHADO, Marina Marcondes. **O brinquedo-sucata e a criança**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

PORTO, Olívia. **Psicopedagogia Hospitalar: intermediando a humanização na saúde**. 2.ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2010.

RAMALHO, Márcia Terezinha de Borja. **A brinquedoteca e o desenvolvimento infantil**. 2000. 140f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) - Programa de Pós-

Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.

ROZA, Eliza Santa. **Um desafio às regras do jogo**: da análise na infância ao infantil na análise. Rio de Janeiro: Contra Capa, 1997.

SILVA, Jocsan Pires. **Brinquedoteca Hospitalar e sua contribuição às crianças hospitalizadas**: Um estudo na pediatria do Hospital Geral de Bragança Pará. Belém, Pará, 2009. Disponível em: <http://artigos.netsaber.com.br/resumo_artigo_45058/artigo_sobre_a_brinquedoteca-hospitalar-e-sua-contribuicao-as-criancas-hospitalizadas--um-estudo-na-pediatria-do-hospital-geral-de-braganca---para> Acesso em: 28 abr. 2020.

VIEGAS, Drauzio (Org). **Brinquedoteca hospitalar**: isto é humanização. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak . 2008. Disponível em: <http://br.norkind.ru/pdf-brinquedoteca_hospitalar_isto_humaniza_o_460766.html> Acesso em: 20 abr. 2020.

WIESE. Maria do Carmo da Silva. Pedagogia Hospitalar no Brasil: Atuação Docente Nas Classes Hospitalares. **CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EDUCERE**, 11.,2013, Curitiba, PR. Anais eletrônicos...Curitiba: PUC, 2013. Disponível em: <http://www.educere.bruc.com.br/ANAIS2013/pdf/9478_6809.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2020.

Paulo Freire: um estudo sobre a obra *Pedagogia do Oprimido*

Jhenifer Morgan Massinelli;

Rita de Cássia Pizoli

Este trabalho, situado na área de História da Educação, tem como objetivo compreender os pressupostos teórico-metodológicos para a alfabetização de adultos a partir da obra *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire escrita no período da década de 1960 e 1970.

Hoje se faz importante o estudo deste tema, pois no Brasil muitos adultos ainda se encontram analfabetos. De acordo com os dados divulgados pelo IBGE, em 2017, a taxa de analfabetismo no Brasil com pessoas de 15 anos ou mais era de 11,5 milhões de brasileiros que ainda não sabiam ler e nem escrever, visto que 19,3% são pessoas com mais de 60 anos (IBGE, 2018).

Desta maneira se faz necessário a pesquisa deste tema, pois as políticas públicas para a educação de jovens e adultos, por mais que estejam bem elaboradas na lei, não se concretizam de forma satisfatória na prática, um exemplo disso foi a rejeição do projeto eficiente de alfabetização de adultos de Paulo Freire, porque os fundamentos teórico-metodológicos não estavam consoantes aos interesses do Estado.

O trabalho, de cunho bibliográfico, foi desenvolvido através de uma análise da obra *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire, concluída em 1968, durante o exílio no Chile, mostrando qual a sua contribuição e métodos para a educação de jovens e adultos e os determinantes socioeconômicos do período de 1960 e 1970. Para este fim, utilizaremos a metodologia materialista histórica que nos permite compreender os determinantes históricos e econômicos presentes na concepção filosófica e pedagógica do autor e os desdobramentos na prática educacional brasileira, principalmente no que incide sobre a modalidade de Educação de jovens e adultos.

No decorrer do trabalho compreendemos a importância que Paulo Freire teve para a educação de jovens e adultos no Brasil, não apenas no período de 1960 e 1970, mas até hoje na atualidade, no qual ainda se utiliza seus métodos para esta educação.

Para tanto, o artigo foi dividido em três partes: a primeira trata do histórico socioeconômico do século XX e as suas influências para a educação de jovens e adultos no Brasil, em seguida, o capítulo traz a vida de Paulo Freire e suas concepções filosóficas e pedagógicas e por fim, discute o livro de Paulo Freire, *Pedagogia do Oprimido*, e as suas principais contribuições.

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

Este tópico objetiva apresentar os determinantes socioeconômicos do período do início do século XX e sua relação com a educação de jovens e adultos no Brasil.

Os primeiros indícios da educação de jovens e adultos, surgiram no período colonial, eram realizados uma educação missionária. Os métodos utilizados eram da educação jesuítica, onde eles ensinavam o evangelho, normas de comportamentos e os ofícios que eram necessários para a economia colonial, como agricultura, agropecuária, extrativismo etc., esses ensinamentos eram passados aos indígenas, escravos e negros. Posteriormente, os educadores atribuíram as escolas de humanidades aos colonizadores e seus filhos. Em 1759, com a expulsão dos jesuítas do Brasil, somente no império que se volta a ter notícias sobre ações educacionais da educação de jovens e adultos. (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

A primeira Constituição Brasileira, de 1824, pressupôs a garantia da instrução primária e gratuita para todos os cidadãos, porém, a escolarização básica para todos ficou apenas na intenção legal, não sendo nada feito na prática. (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Isso ocorreu porque neste período, apenas um grupo muito pequeno da população possuía a cidadania, segundo os autores Haddad e Di Pierro (2000), apenas aqueles que eram da elite econômica e estes eram quem administravam a educação primária, excluindo os negros, índios e grande partes das mulheres. Com o ato adicional de 1834, o governo ficava sendo responsável pela educação da elite e administrava com poucos recursos a educação para a população mais carente, fazendo com que grande parte da população não tivesse acesso à educação escolarizada.

Durante a década de 1960 e 1970, ocorreu fatores que influenciaram a educação de jovens e adultos no Brasil. Na década de 1930, ocorre o crescimento acelerado da economia, porém ocorre uma demora nas transformações estruturais do capital, já a educação nesse período valoriza mais o trabalho manual, o que ocasiona uma desvalorização da alfabetização. De acordo com Saviani (2008), só tinha direito ao voto quem era alfabetizado, desta maneira, os governantes passam a organizar campanhas para a alfabetização de jovens e adultos, voltado também para as pessoas que moravam nas zonas rurais.

No período de 1940 e até 1963, surgiram diversas campanhas para incentivar a educação popular de jovens e adultos, como a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), que ocorreu durante 1947-1963, a Campanha Nacional de Educação Rural

(CNER), durante 1952-1963, a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, durante 1958-1963 e por último, a Mobilização Nacional Contra o Analfabetismo (MNCA), entre 1962 e 1963.

Paulo Freire traz esta educação popular onde as classes oprimidas passam a ter a oportunidade de estudar e possuir sua visão crítica de mundo, se libertando da classe opressora.

O ensino supletivo é implantado no Brasil em 1971, durante o regime militar. Através da LDB 5.692 de 1971, que este ensino passa a ser regulamentado, tendo como objetivo construir um novo conceito em escola, a fim de atender uma parte da população que não tinha acesso ao ensino, pois estes jovens e adultos já estavam inseridos no mercado de trabalho e não conseguiam conciliar os estudos com o trabalho. Desta maneira, o ensino supletivo permitia aos alunos que já estavam inseridos no mercado de trabalho permanecerem na escola. (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Uma década antes, porém, ocorria no nordeste brasileiro uma experiência marcante de alfabetização de adultos coordenada pelo educador Paulo Freire. Esta experiência, reconhecida internacionalmente até os dias de hoje, contudo, não foi adotada pelas políticas públicas brasileiras que preferiram atrelar seus projetos aos rumos do ajuste econômico internacional, durante o período de ditadura militar.

PAULO FREIRE: SUA CONCEPÇÃO FILOSÓFICA E PEDAGÓGICA

Paulo Freire é um dos principais educadores que mais influenciou a educação através das suas concepções. Segundo Costa (2017), Paulo Reglus Neves Freire, nasceu em 19 de setembro de 1921, na capital de Pernambuco, ele era o quarto filho de Joaquim Temístocles Freire e Edeltrudes Neves Freire.

De acordo com Paulo Freire, sua alfabetização ocorreu em contato com a natureza, à sombra das mangueiras, no campo, na qual lhe deixou marcas profundas e décadas depois utilizou em seu método. (COSTA, 2017).

De acordo com Costa (2017), com a crise internacional de 1929, Paulo Freire e sua família se mudaram para Jaboatão, próximo a capital de Recife, sua família passou por grandes dificuldades financeiras. Freire foi bolsista no colégio Osvaldo Cruz, em Recife, no qual concluiu seus estudos secundários e mais tarde em 1941, se tornou professor de língua portuguesa, parte do seu salário era destinado à compra de livros e revistas, deixando suas

despesas pessoais em segundo plano, mais tarde em 1947, Freire se casou com Elsa Maia Costa de Oliveira, professora de educação fundamental, Elsa foi uma grande incentivadora de Freire e seus projetos.

Em 1947, Paulo Freire se formou em Direito pela Faculdade de Recife, mas não chegou a exercer, logo depois, foi convidado por um amigo a trabalhar no Serviço Social da indústria (SESI), na divisão de Educação e Cultura, onde trabalhou até 1957. Durante seu trabalho no SESI, Freire idealizava os círculos de cultura com os trabalhadores, construindo experiências educativas que favoreciam a organização social, ele também desenvolveu experiência de alfabetização com os operários da indústria, base para estabelecer o seu método e filosofia educacional. A partir disso, surgiu o Movimento de Cultura Popular (MCP), bases para a histórica experiência de alfabetização em Angicos-RN, na qual tornou-se conhecido o método Paulo Freire de Alfabetização no Brasil e em seguida mundialmente. (COSTA, 2017).

Ao se aproximar da educação de adultos das Zonas dos Mocambos, em Pernambuco, Freire defendeu a necessidade de fundamentar a educação de adultos na consciência da realidade, Freire também combateu a ideia de uma educação limitada em apenas conhecer e identificar letras, palavras e frases, ele propôs uma educação onde o educando conhecesse a si próprio e os problemas sociais. (PIO, 2015).

Segundo Costa (2017), a partir da experiência de alfabetização de jovens e adultos em Angicos no Rio Grande do Norte, consolidou-se o método que alfabetizou 300 trabalhadores rurais, em apenas 45 dias, o que impressionou a opinião pública e fez com que o trabalho de Paulo Freire fosse sendo reconhecido nacionalmente. Isso fez com que Freire fosse convidado pelo presidente João Goulart a coordenar o Programa Nacional de Alfabetização, com o objetivo de alfabetizar 5 milhões de pessoas com urgência, porém, esse projeto foi extinto através do golpe empresarial militar no dia 31 de março de 1964.

Durante este período, Freire foi preso em junho de 1964 em Recife, acusado de atividades rebeldes e suas ideias transformadoras eram uma ameaça direta, desta maneira após 70 dias preso, ele foi exilado, primeiro foi para a Bolívia em 1964, depois para o Chile, onde permaneceu de 1964 a 1969, após o Chile, Freire foi para os Estados Unidos, onde morou durante um ano, de 1969 a 1970, e trabalhou como professor convidado em Harvard, por último, mudou-se para a Suíça, onde morou por dez anos e trabalhou como consultor de especial no departamento de Educação do Conselho Mundial de Igrejas. “Em 1971, Paulo Freire e Elza Freire, Claudius Ceccon, Miguel e Rosiska Darcy de Oliveira, brasileiros

exilados pela Ditadura Militar, criaram o Instituto de Ação Cultural (IDAC)” (COSTA, 2017, p.20). Através deste instituto, eles efetuaram trabalhos em projetos de educação com adultos na África, onde funcionou por cinco anos em Guiné-Bissau.

Em 1980, Freire voltou definitivamente para o Brasil com sua família e passou a morar em São Paulo, após as eleições, Freire foi convidado pela Prefeita de São Paulo para assumir a Secretaria de Educação, na qual ficou até 1991 e teve grandes conquistas neste cargo como a “criação do Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos de São Paulo (MOVA), aumento nos índices de aprovação dos alunos e, por fim, a criação do Estatuto do Magistério em São Paulo”. (COSTA, 2017, p. 22).

Foi no exílio, quando Paulo Freire estava no Chile que ele se dedicou ao livro *Pedagogia do oprimido*. Durante um ano, Freire fez anotações sobre suas reflexões com amigos, discussões em seminários, conferências e cursos, em seguida, Freire reuniu todas as anotações e através delas, começou a sua escrita, em 1970 ocorreu a primeira impressão do livro *Pedagogia do oprimido* e, no Brasil, apenas em 1975. (PIO, 2015).

Com relação a sua concepção filosófico-pedagógica percebe-se influências de diversas correntes do pensamento, que ele procura sintetizar com a práxis de cunho teórico e político.

Para Saviani (2008), os autores da tradição marxista constituem maioria na obra “A Pedagogia do oprimido”, porém, a concepção norteadora é a filosofia personalista.

No entanto, isso não significa que Paulo Freire tenha aderido ao marxismo ou, mesmo, tenha incorporado em sua visão teórica de análise da questão pedagógica a perspectiva do marxismo. Na verdade, é possível reconhecer a matriz hegeliana em sua análise da relação opressor-oprimido, calcada na dialética do senhor e do escravo que Hegel explicita na *Fenomenologia do espírito*. [...] apesar do grande comparecimento de grande número de autores marxistas, a concepção de fundo que preside toda a tessitura de *Pedagogia do Oprimido* permanece sendo a filosofia personalista na versão política do solidarismo cristão. (SAVIANI, 2008, p.332-333).

Para o autor, o solidarismo cristão adotado por Freire assume a conotação da corrente denominada “teologia da libertação” e opção “preferencial pelos pobres”. Com relação ao pertencimento da pedagogia da libertação no pensamento pedagógico brasileiro, Saviani (2008) aponta que Paulo Freire empenhou-se em levar a Escola nova a serviço da educação dos trabalhadores e não apenas aos reduzidos grupos da elite brasileira.

A concepção freiriana de educação é voltada para a libertação dos oprimidos, sua teoria pedagógica tem como base o diálogo, a reflexão e a ação transformadora da realidade. A pedagogia freiriana se enfatiza na relação teoria-prática. (PIO, 2015).

Paulo Freire foi afetado pela corrente da Escola Nova que ganhava força no país, esta nova proposta de pedagogia surgiu no fim do século XIX, que renovou o ensino, ele trouxe esta nova forma de educação para os menos favorecidos, diante disso, Freire possui um olhar voltado para as classes oprimidas.

Durante o período de 1930 a 1960, na educação, predominou um movimento de otimismo pedagógico, por meio de estudos da corrente pedagógica denominada escola-nova, cujas bases estão na Pedagogia ativa (John Dewey, Froebel, Maria Montessori, entre outros). Esse movimento, denominado progressista, foi sustentado no Brasil por autores como Lourenço Filho, que, no âmbito governamental fizeram tentativas de organizar o sistema educacional brasileiro de acordo com os pressupostos da Pedagogia ativa, porém, essas tentativas só foram concretizadas pela elite e escolas particulares.

Por meio dessa influência pedagógica escola novista, Paulo Freire, dedicou-se a organizar um método de alfabetização para adultos trabalhadores e pobres, o que poderia ser denominado de “Escola Nova Popular”, porém, em sua visão mais ampla de educação, mantém-se enraizado na “[...] tradição mais autêntica do existencialismo cristão”, em diálogo com algumas contribuições do marxismo. (SAVIANI, 2008, p.335)”.

PEDAGOGIA DO OPRIMIDO: PRINCIPAIS CONTRIBUIÇÕES

O livro fala a respeito do fundamento do diálogo como maneira de libertação das classes sociais, essencialmente as que as barreiras históricas impediram a conscientização humanística, tal circunstância torna-se concreta por meio da opressão da classe dominante sob os menos favorecidos, fazendo da mesma oprimida e dominada. Essa obra traz luz a tese da educação como prática de liberdade, sendo essa educação de reflexão e problematização, com a dialógica libertadora, em contraposição da opressora e dominante, para que os sujeitos oprimidos possam superar a dominação e se humanizarem, deixando a alienação.

A pedagogia do oprimido foi produzida enquanto Paulo Freire se encontrava em exílio no Chile e está organizada em quatro capítulos sendo eles: “Justificativa da Pedagogia do Oprimido”, “A Concepção Bancária da Educação como Instrumento da Opressão”, seus pressupostos e suas críticas, “A Dialogicidade - essência da educação como prática da

liberdade” e “A Teoria da Ação Antidialógica”, há também um “Prefácio”, escrito por Ernani Maria Fiori, assim como uma introdução denominada “Primeiras palavras”.

Paulo Freire em “primeiras palavras” faz uma epígrafe substancial que diz “aos esfarrapados do mundo e aos que nele se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam” (FREIRE, 1987, p. 12). Posteriormente afirma que percebeu em suas ações durante os 5 anos de exílio e antes no Brasil, um tipo de medo da liberdade, assim como medo do perigo da consciência crítica, uma vez que se a consciência coloca em debate este status quo, torna-se logo uma ameaça à liberdade (FREIRE, 1987).

Freire afirma que sua obra pode ser tida como idealista para algumas pessoas, porém diz também que o seu objetivo é firmar um diálogo radical no tocante a crítica libertadora, sendo necessário ter conhecimento do panorama vigente para depois transformá-lo, o que ultrapassa as posturas pessoais dos leitores e o sectarismo de alguns. De acordo com o autor o sectarismo possui característica reacionária, e o revolucionário a radical, a partir daí que a pedagogia do oprimido, sendo de cunho radical em que as lacunas introdutórias serão apresentadas no ensaio, a leitura do texto não pode ser feita por sectários. (FREIRE, 1987).

No primeiro capítulo em a “Justificativa da Pedagogia do Oprimido”, o autor afirma ser essencial aprofundar certos pontos debatidos no trabalho anterior sobre a educação como prática da liberdade. Sabe-se que nesta obra citada encontra-se o fundamento de questões do ser humano concreto, assim como abordagens concernentes ao diálogo, à opressão e a modificação. Freire parte de um ponto vital que é a humanização, dizendo que a desumanização não é evidenciada somente nos que têm sua humanidade retirada de si, mas ela também está presente nos que, ainda que de modo diferente, representando a distorção da vocação do ser mais. De modo que a desumanização ainda que faça parte intrínseca da história, não é um destino natural, mas consequência da organização fundamentada na injustiça que ocasiona a violência dos opressores. (FREIRE, 1987). Dessa forma o autor afirma:

A nossa preocupação, neste trabalho, é apenas apresentar alguns aspectos do que nos parece constituir o que vimos chamando de Pedagogia do Oprimido: aquela que tem de ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará (FREIRE, 1987, p. 17).

O autor acredita que ter consciência da opressão não é o suficiente, é preciso se engajar para lutar contra a condição imposta, para que de maneira objetiva a circunstância opressora seja transformada, se faz necessário compreender que o panorama social vigente que de fato não existe por acaso, mas como consequência da atividade humana, essa não será transformada naturalmente a mercê do acaso, a menos que haja a revolução consciente dos oprimidos, lutando contra os opressores dominantes. Freire também defende que não existe possibilidade alguma de ocorrer uma mudança sutil com a colocação da criticidade nesta realidade, pois ela é antagônica a defesa e a representatividade dos oprimidos, portanto precisa ser restaurada (FREIRE, 1987).

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. 23).

Combater a opressão e os opressores significa proporcionar liberdade e desestruturar para aniquilar o regime opressor segundo Freire, para ele, os homens caminham juntos para educarem-se e libertarem-se através do diálogo e reflexão, se correta, a reflexão direciona a ação. Vale ressaltar que a ação política aliada aos oprimidos precisa ser baseada na ação cultural rumo a liberdade, e por conta disso a ação com eles (FREIRE, 1987).

No capítulo dois, traz luz a concepção bancária da educação como um instrumento da opressão, com seus pressupostos e suas críticas, havendo o aprofundamento de questões outrora debatidas. Paulo Freire também traz luz ao protagonismo da atividade educativa, e por meio da perspectiva bancária é somente de direito do professor, assim os alunos representam o vazio e o passivo. O educador direciona os sujeitos educandos a mecânica memorização de um conteúdo narrado, que não proporciona a reflexão e não do espaço para a dialógica. De modo que os alunos são como potes vazios a espera do preenchimento por meio do educador, o que faz com que se forme uma sociedade composta por indivíduos de pensamentos mecânicos e antirreflexivos, incapazes de pensarem por si mesmos e de alcançarem a criticidade frente a perspectiva social visualizada. Esses seres são incapazes de mudarem o sistema de opressão, a menos que rompam a barreira de dominação e despertem-se para a revolução e a liberdade, construindo um novo saber e um novo educar, dando espaço de fala aos oprimidos e os levando em consideração para construir sua própria identidade

enquanto o professor atua como mediador do saber, gerando ambiente criativo para a descoberta a construção do conhecimento (FREIRE, 1987).

Freire afirma que a concepção bancária é necrófila, à medida que se alimenta com amor a morte e não a vida, então propõe a educação libertadora e problematizadora que antagoniza essa visão de educação que exerce coerção aos oprimidos. A proposta do autor vai além da dicotomia educador/educando, rompendo a barreira de dominação e baseando-se na relação dialógica que é impossibilitada na concepção bancária, a concepção dialógica é reflexiva e permite o pensar criativo (FREIRE, 1987). Evidencia-se nas palavras do autor o exposto acima:

Assim é que, enquanto a prática bancária, como enfatizamos, implica numa espécie de anestesia, inibindo o poder criador dos educandos, a educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, implica num constante ato de desvelamento da realidade. A primeira pretende manter a imersão; a segunda, pelo contrário, busca a emersão das consciências, de que resulte sua inserção crítica na realidade (FREIRE, 1987, p. 40).

O terceiro capítulo, fala sobre “a dialogicidade – essência da educação como prática da liberdade”, o autor afirma retomar as questões acerca da educação problematizadora e como prática de liberdade e a importância do diálogo. Para Freire o diálogo é uma unidade dialética que resulta na atividade reflexiva, que se inicia na procura do tema programático até alcançar a ação educativa geral, por conta disso é preciso se atentar para a circunstância concreta em que o educador está inserido, para produzir por meio do tema gerador e de situações limites, tendo como princípio o fato de não se fazer educação voltada ao povo, ela precisa ser construída juntamente com o povo. Dessa maneira, analisar o tema gerador é estudar o pensar dos homens em relação a realidade, assim como a sua atuação sobre ela. Por conseguinte, a situações limites que devem ser ultrapassadas são produzidas pelas contraposições sociais, essas incitam os círculos temáticos (FREIRE, 1987).

A educação problematizadora possui metodologia embasada na construção de material reflexo da realidade e análise com escolhas de textos, com a leitura e a discussão de livros, jornais, revistas etc., para debater o conteúdo visto. O autor defende que o povo deve exercer participação no processo de elaboração de material a ser discutido e as temáticas educacionais que proporcionam a aprendizagem, por conta do envolvimento dos indivíduos, trata-se de uma pedagogia com o povo e não para o povo, rompendo a dominação opressora que dita os meios de aprendizagem (FREIRE, 1987).

No quarto capítulo, tem-se a “teoria da ação antidialógica”, onde Freire traz novamente a concepção de educação problematizadora, que visa a atividade humanista e libertadora. A práxis revolucionária só funciona se opondo a práxis dominadora, uma vez que são fenômenos antagônicos, a práxis precisa dessa forma, ser dialógica, ou é opressora. Sem o diálogo não existe liberdade, diante do exposto quanto antes o diálogo se iniciar, mais cedo a revolução acontecerá. O autor defende que a reflexão precisa direcionar a ação, sem a existência de dicotomias. É irreal esperar das elites dominantes a liberdade, ela deve partir dos oprimidos. A revolução defendida pelo autor transforma a educação e da nova perspectiva a sociedade, construindo um meio criativo, reflexivo e dialógico, se constrói um amanhã melhor, o que é de suma importância para a cura das feridas sociais, assim como as lacunas de preconceito, discriminação e ignorância generalizada, o ponto defendido por Freire no tocante a transformação educacional pode levar-nos ao progresso humanístico (FREIRE, 1987).

Para o autor o diálogo é a chave para a revolução e representa a atividade libertadora, e a conquista é o fundamento da opressão. A ação antidialógica acredita que conquistar é vital, o que é a representação do fato de opressão, a ação dialógica é capaz de desconstruir esses fatores dominantes. A ação antidialógica tem também mais três aspectos, e eles se baseiam em dividir para fortalecer a opressão, sendo eles: a conquista, a invasão cultural e manipulação. Por meio de diversas estratégias o opressor proporciona um âmbito de insegurança, que inviabiliza a organização por parte do oprimido. Para manter a dominação, a manipulação através da teoria antidialógica e a conquista, busca anestesiá-las as massas populares para que elas sejam incapazes de pensar, e como parte da estratégia a invasão cultural visa moldar os indivíduos a seus próprios padrões e modelo de vida (FREIRE, 1987).

Para superar a invasão cultural, o autor propõe a revolução cultural, com a criatividade, conscientização e entendimento da cultura como estrutura essencial, com união, organização e colaboração. Com isso a estruturação das massas populares em classe, trata-se de um processo em que a liderança revolucionária traz o aprendizado dialógico ao mundo, este é, o verdadeiro aprendizado (FREIRE, 1987).

Contudo, vale salientar a escrita do autor no tocante ao procedimento de humanização e desumanização do indivíduo. É preciso que o opressor esteja no poder para manter a postura ditadora aos oprimidos, enquanto o oprimido está preso no sistema que não o permite reconhecer a sua valorização. É importante que ao alcançar a revolução transformadora da educação, o povo não tenha postura de opressor, mas se unam em prol do progresso dialógico e reflexivo (FREIRE, 1987).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que Paulo Freire possui extrema importância na educação de jovens e adultos no Brasil, não apenas no período em que viveu e escreveu suas principais obras como a *Pedagogia do Oprimido*, mas até hoje, pois o método criado por ele nas décadas de 1960 e 1970, ainda é utilizado por professores na educação de EJA.

O período histórico em que Paulo Freire aplicou suas teorias foi um período em que a economia fundamentada na acumulação fordista/taylorista, que foi denominada de nacional-desenvolvimentista, desta maneira, o ensino das escolas brasileiras era dividido entre o ensino das elites e as massas trabalhadoras, voltado para o trabalho manual.

A partir de 1950, o ensino passa a ser voltado para a industrialização, ou seja, voltado para a mão de obra, a fim de seguir um modelo de economia fordista/taylorista. Em 1960, Paulo Freire realiza uma prática que marcou não apenas a época, mas até hoje não apenas no Brasil, mas internacionalmente. No Nordeste brasileiro, o autor alfabetizou em apenas 45 dias 300 trabalhadores rurais, no campo. Através dessa experiência Paulo Freire se torna reconhecido nacionalmente e desperta os olhares da política brasileira. Com o golpe de 64, o método criado por ele é extinto, pois através de suas ideias, a direita se sentiu “ameaçada”.

Na obra de Paulo Freire, percebem-se influências da tradição marxista, com uma concepção voltada para a filosofia personalista. Paulo Freire dedicou-se a organizar um método de alfabetização para adultos trabalhadores e pobres, que foi denominada de “Escola Nova Popular”, embora em sua visão mais ampla de educação, mantém-se enraizado suas raízes no existencialismo cristão.

A obra *“Pedagogia do Oprimido”* apresenta os fundamentos da educação freireana e apontam para a construção da emancipação humana. Dentre eles destacamos o diálogo, a pluralidade de ideias, o contexto político social dos sujeitos sociais, a conscientização e criticidade. Estes aspectos são relevantes para a construção de uma educação crítica e libertadora que corrobora para a libertação do ser humano da opressão capitalista.

Paulo Freire traz um novo critério e uma nova maneira de se pensar a educação de jovens e adultos, a fim de fundamentar o ensino na realidade vivenciada por esses jovens e adultos, fazendo com que eles conhecessem os problemas sociais e a si próprios. Essa educação geralmente era voltada para as pessoas que viviam em zonas rurais e tinham que trabalhar, sem oportunidade de estudar, pois a educação era voltada para a elite.

O livro “*Pedagogia do Oprimido*”, redigido por Freire, mostra a importância do diálogo para a libertação das classes opressoras, fazendo com que esses indivíduos superem a alienação causada pela classe dominante, buscando uma pedagogia crítica e libertadora. Paulo Freire busca, por meio da educação, libertar os oprimidos, fazendo com que eles possuam uma visão crítica sobre a realidade em que estão inseridos e ao seu redor, pois os educandos também possuem conhecimento e desta maneira, também ensinam, numa relação dialética.

Sendo assim, o autor busca fazer com que o sujeito que será alfabetizado seja o detentor de seu conhecimento e ativo em sua aprendizagem, transformando a realidade em que vive. O método utilizado por Paulo Freire para a alfabetização de jovens e adultos faz com que este cidadão se torne um homem ativo na sociedade e crítico, não apenas um alienado pela classe dominante.

A relação entre aluno e professor faz com que o ensino seja mais livre para expor suas opiniões de forma em que o professor também aprenda com esse aluno, diferente da educação bancária onde o professor é autoridade máxima, com isso, Paulo Freire trouxe novas ideias e métodos para a educação de jovens adultos que se fazem importante até hoje, não apenas nesta modalidade, mas na alfabetização em geral.

SOBRE AS AUTORAS

Jhenifer Morgan.Massineli - Graduada em 2019 em Pedagogia pela UNESPAR – Campus de Paranavaí.

Rita de Cássia Pizoli - Professora efetiva do curso de Pedagogia da UNESPAR, campus de Paranavaí. Mestrado e Doutorado em Educação/UEM.

REFERÊNCIAS

BRASIL. IBGE. **Analfabetismo cai em 2017, mas continua acima da meta para 2015.** 2018. Disponível em: <https://mail.google.com/mail/u/0/#search/rita/QgrcJHsBrmmWfwFSzvcqbSTnNshfPMQnNSq?projector=1&messagePartId=0.1>. Acesso em: 05 Mai. 2020.

COSTA, Elenice Rabelo. **Pedagogia do oprimido: interrelações entre educação, formação e consciência emancipatória.** Dissertação (Mestrado em Educação). CE: Limoeiro do Norte, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra,1987.

HADDAD, Sérgio; Di PIERRO, Maria Clara. Escolarização de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação**. n. 14, p. 108-110, Maio/ Jun/ Jul/ Ago. 2000.

PIO, Paulo Martins. **A Práxis em Pedagogia do oprimido: Lições Pedagógicas e políticas**. Dissertação (Mestrado em Educação). CE: Limoeiro do Norte, 2015.

SAVIANI, Demerval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. SP: Campinas, 2008.

Práticas educativas da pedagogia hospitalar: a importância da contação de histórias

Edna Gradim

Cássia Regina Dias Pereira

A pesquisa teve a finalidade de estudar a importância da contação de histórias como uma prática pedagógica que pode estimular a aprendizagem de crianças hospitalizadas. O desenvolvimento do trabalho seguiu os procedimentos do estudo bibliográfico exploratório de caráter qualitativo, visando conceituar a contação de histórias como recurso de apoio didático, destacar a contação de histórias como uma proposta de despertar o gosto pela leitura nas crianças hospitalizadas e elencar as habilidades que o contador/narrador deve ter ao contar histórias.

Entende-se que, o ato de contar ou narrar os fatos do cotidiano ou histórias, está presente no convívio social humano independente de condições financeiras ou acadêmicas. É por meio da oralidade que originalmente é transmitida a cultura dos povos e entre os povos. Ao ouvir a história, a criança percebe e entende o papel da sociedade, da família.

Para estabelecer o delineamento e a argumentação do estudo foi utilizado, o aporte teórico de autores como Abramovich, (1997), Bettelheim (2008) e Silva (1986). Suas pesquisas contribuem para o conhecimento da contação de histórias e sua importância para a aprendizagem da criança.

O desenvolvimento do trabalho foi organizado em três seções. Inicialmente evidencia a contação de histórias como recurso de apoio didático, destacando a mesma como uma proposta de despertar a imaginação, a criatividade, a curiosidade e o gosto pela leitura nas crianças hospitalizadas. Conforme aponta Abramovich (1997, p.16) “[...] é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias... Escuta-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo...”.

Segundo o referencial consultado e analisado, na sequência, o estudo aponta as habilidades que o contador/narrador deve ter ao contar histórias e elucidar diferentes maneiras de se contar histórias. É fundamental que professores e responsáveis narrem histórias para as crianças, pois de acordo com Goulart (apud CARVALHO, 2006), a leitura e o ato de ouvir histórias ampliam nossos conhecimentos. Primeiro descobrimos o prazer pela leitura, depois, aprendemos conhecendo outros modos de ver e viver no mundo. A literatura pode nos levar a

transformações através das reflexões que ela nos provoca e por sua ação no nosso modo de pensar.

Por último, aborda a Pedagogia Hospitalar, destaca suas características e a legislação que a instituiu. Trata-se de uma ação pedagógica que objetiva oferecer apoio escolar, atividades lúdicas e recreativas para crianças e adolescentes hospitalizados, colaborando para que esse período de afastamento da escola e do círculo de amizade seja superado com mais facilidade.

Devido a sua especificidade curativa e interventiva o cotidiano do ambiente hospitalar promove nos pacientes e nos seus acompanhantes um estado quase permanente de apreensão e até de melancolia. Quando se trata de crianças de qualquer idade essas manifestações emocionais adquirem um grau mais elevado.

Tendo em vista o desenvolvimento de ações que minimizem esse quadro emocional negativo e objetivando oferecer um atendimento mais humanizado ao pequeno paciente é que se instituiu a Pedagogia Hospitalar. “É direito legal de a criança hospitalizada receber atendimento pedagógico sistematizado, de forma que esse suporte seja estabelecido e colocado em ação, tanto para as crianças quanto para os adolescentes/jovens que se encontrarem internados.” (BRASIL, 1995, p.1).

As ações desenvolvidas nas modalidades de atendimento como as classes hospitalares e as brinquedotecas visam integrar o paciente no seu novo modo de vida temporário, e promover um elo com o mundo que ficou fora do hospital. (BORGES; BORGES, 2012).

O atendimento pedagógico no ambiente hospitalar pode colaborar para uma melhora no quadro geral de saúde do paciente, pois tendo um professor ao seu lado, orientando e proporcionando atividades educativas adequadas, ajuda na redução da ansiedade gerada pela circunstância.

Mas para que isso seja realizado plenamente e com otimização, Borges e Borges (2012) apontam que o profissional dentro dessa modalidade de Educação Especial, neste caso, o pedagogo dentro da classe hospitalar, deve ter formação e qualificação para exercer tal função. Porque além de trabalhar com atividades pedagógicas, também acompanha o estado de saúde e o tratamento das crianças que recebem sua ação educativa.

Este tema foi escolhido porque o conteúdo alegórico e fantástico das histórias, aliado a arte de sua contação, envolvem aquele que ouve, oportunizando momentos de descontração, relaxamento e disposição para expressar emoções e sentimentos. A inclusão desse recurso de

apoio didático no âmbito da Pedagogia Hospitalar é compatível com a tarefa de tornar o período de internamento mais ameno para a criança.

A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO RECURSO DE APOIO DIDÁTICO

A contação de história é uma das atividades mais remotas de que se tem registro na humanidade, ela ajudava os povos antigos há passarem o tempo, a vencerem o tédio, e preservar usos e costumes. Inegavelmente as histórias tiveram um importante papel no processo evolutivo da humanidade. O ato de narrar, descrever e expor fatos e histórias surgiu muito antes da escrita, e sua origem não tem uma data cronológica definida.

Nas sociedades tribais os conhecimentos acumulados pelas gerações, as crenças, os mitos, os costumes e os valores a serem preservados pela comunidade, eram transmitidos oralmente por meio das histórias contadas pelos adultos para as crianças e jovens.

O notório perfil educativo da contação de histórias permitiu que essa ação resistisse ao advento da escrita e valorização da cultura letrada. No processo evolutivo da sociedade enfatizou-se a formação humana em instituições escolares, e foi neste novo espaço de aprendizagem que a arte de contar de histórias foi remodelada.

Assim entendido, antes da escrita, os saberes da humanidade eram transmitidos por meio da oralidade e, à medida que o falar tornou-se insuficiente para expressar e manifestar a cultura de uma sociedade, o homem começou a pensar em materiais palpáveis que organizassem o conhecimento adquirido, isto é, a escrita. Dessa forma, a oralidade materializou-se trazendo consigo a necessidade da leitura em um determinado suporte, decorrendo que as histórias foram narradas a partir de um texto escrito, causando impacto positivo entre os ouvintes, posto que a qualidade dos escritos era melhor elaborada e a multiplicidade dos textos tornou-se mais socializada (SCHERMACK, 2012, p. 01).

Contar histórias passou a ser concebido como uma enriquecedora possibilidade nas escolas contribuindo para o processo de ensino e aprendizagem e para o desenvolvimento cognitivo das crianças.

As histórias têm como valor específico o desenvolvimento das ideias, e cada vez que elas são contadas acrescentam às crianças novos conhecimentos. O ouvir histórias pode estimular o desenhar, o musicar, o sair, o ficar, o pensar, o teatrar, o imaginar, o brincar, o ver o livro, o escrever, o querer ouvir de novo (a mesma história ou outra). Afinal, tudo pode nascer dum texto! (ABRAMOVICH, 1997, p. 23).

Contar uma história, além de lúdico, estimula o desenvolvimento social, emocional, a capacidade crítica e construção da autonomia da criança. Estudos de Abramovich (1997), Bettelheim (2008) e Silva (1986), relatam sua importância no desenvolvimento infantil abrindo horizontes, aguçando a criatividade, despertando emoções, valorizando sentimentos, promovendo a socialização e a atenção.

Segundo Abramovich (1997) ouvir histórias é viver um momento de gostosura, de prazer, de divertimento dos melhores. A aptidão pela leitura é estimulada por meio da contação de histórias, pois é ouvindo que a criança sentirá vontade de abrir um livro e ler uma história despertando seus medos, sonhos e a fazendo voar para um mundo encantado, cabendo aos pais e aos educadores estimular esse gosto pela leitura.

A criança que tem contato direto com os livros, ouvindo ou lendo histórias apresenta melhorias no processo educacional. Esse exercício prepara o aluno não só para ouvir, mas também, para refletir, fantasiar e opinar diante das leituras, possibilitando a compreensão e estimulando seu raciocínio.

[...] é através duma história que se podem descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e ser, outra ética, outra ótica. É ficar sabendo história, geografia, filosofia, sociologia, sem precisar saber o nome disso tudo e muito menos achar que tem cara de aula (ABRAMOVICH, 1997, p.17).

Sendo a escola um lugar de construção e reconstrução de conhecimentos, deve dar atenção à contação de histórias, pois ela contribui na aprendizagem escolar em todos os aspectos: cognitivo, físico, psicológico, moral ou social, proporcionando um maior desenvolvimento perceptivo no educando.

As histórias ajudam as crianças a entenderem o mundo à sua volta. São valiosos os benefícios para a aprendizagem de conteúdo, na socialização, na comunicação, na criatividade e na disciplina. Elas transmitem valores morais e estimulam suas emoções desenvolvendo nelas o gosto para a leitura.

Muitos estímulos são criados por meio da contação de histórias, dentre eles a estratégia de leitura; unidades fonológicas e apropriação da base alfabética; registro de quantidades, situações-problemas envolvendo adição e subtração, gráficos e tabelas simples; comparação de características e comportamentos entre os seres humanos envolvendo condições do ambiente. A contação de histórias é uma atividade fundamental que transmite conhecimentos e valores, seu uso colabora na formação e no desenvolvimento do processo de aprendizagem.

A ARTE DE CONTAR HISTÓRIAS

Contar histórias é uma experiência fascinante. Talvez o encanto esteja no convite ao imaginário implícito e explícito e no desafio lançado ao leitor. No entanto, todos nós que ouvimos alguém nos contar uma história ou ler um livro em nossa infância sabemos as emoções que nos invadem, a atmosfera mágica criada e as viagens que fazemos na fantasia. Segundo Silva (1986) contar histórias é uma arte que exige estudo, preparação, dedicação, muita leitura e criatividade, aliados a um gostar muito, tanto de literatura, quanto de gente.

Para o início da contação de histórias, algumas medidas precisam ser tomadas para propiciar uma oportunidade favorável, portanto, o ambiente precisa ser preparado, não só o físico, mas também a percepção emocional dos ouvintes. De acordo com Abramovich (1997) contar histórias é o uso simples e harmônico da voz. A expressão, a entonação bem usadas repassando sentimentos e a clareza no dizer são técnicas fundamentais ao professor/contador. Na arte de contar histórias é necessário ter interação, conhecimento da história, entonação de voz e expressões faciais e corporais que auxiliarão positivamente nesta arte. A história traz vida e imagem ao pensamento, permite que a criança dê vida aos personagens e as cenas.

Para os contadores, é importante não se apressar, explorar cada palavra, cada frase, divertir-se, tornar o ambiente agradável e deixar o público sentir que está no verdadeiro cenário da história. Bettelheim (2008, p. 11) ressalta que:

Para que uma história realmente prenda atenção da criança, deve entretê-la e despertar a sua curiosidade. Contudo, para enriquecer a sua vida, deve estimular-lhe a imaginação: ajudá-la a desenvolver seu intelecto e a tornar claras suas emoções; estar em harmonia com suas ansiedades e aspirações; reconhecer plenamente suas dificuldades e, ao mesmo tempo, sugerir soluções para os problemas que a perturbam.

As histórias permitem que as crianças entendam a abstração, proporcionando-lhes uma riqueza de experiências, aumentando suas possibilidades nas relações sociais. Para Abramovich (1997) os cuidados e preparos do professor/contador de histórias são:

1. Saber escolher o que vai contar, levando em consideração o público e com qual objetivo;
2. Conhecer detalhadamente a história que contará;
3. Preparar o início e fim no momento da contação e narrá-la no ritmo e tempo que cada narrativa exige;
4. Evitar descrições imensas e com muitos detalhes, favorecendo o imaginário da criança;
5. Mostrar à criança que o que ouviu está ilustrado no livro, trazendo-a para o contato com o objeto do livro e, por consequência, o ato de ler;

6. E por último, saber usar as possibilidades da voz variando a intensidade, a velocidade, criando ruídos e dando pausas para propiciar o espaço imaginativo. (ABRAMOVICH, 1997, p. 20-21).

Ler a história antes de contá-la as crianças é um cuidado do contador para averiguar do que trata se é engraçada, triste, séria e qual a entonação que usará. Após escolher a história, é hora de preparar-se para a contagem dela. Isso significa estudá-la, observando seus detalhes e compreendendo as partes que a compõe e comunicá-la corretamente para o ouvinte, ou seja, saber expressar os pontos emocionantes na narrativa, ritmo apropriado, usar pausas para destacar o suspense, usar o silêncio de forma adequada, falar com clareza, observar todos os ouvintes e usar movimentos corporais que possam enriquecer a narrativa.

A postura corporal do narrador / contador é de suma importância que seja uma postura ereta e equilibrada, relaxar os músculos permitindo flexibilidade e expressão física, além de alcançar uma linguagem corporal harmoniosa, para que seja possível se ajustar à história a ser contada. Um corpo flexível facilita o uso de gestos leves e naturais (ABRAMOVICH, 1997).

Para escolher a história a ser contada é necessário pesquisar, ler literatura feita para as crianças, conhecer seus heróis, suas brincadeiras e preferências. Desta forma é possível escolher qual história se adapta ao comportamento que se deseja abordar. Diversos são os temas existentes como os contos de fadas, fábulas, lendas folclóricas, passagens bíblicas, fatos do cotidiano e narrativas de aventuras.

Uma vez escolhida a história a ser contada é necessário planejar a narração escolhendo a melhor técnica e os recursos auxiliares pertinentes. Como, por exemplo fantoches ou deboches, livros de imagens, avental de histórias, caixas de histórias, tapete de feltro colorido. Alguns elementos devem ser destacados ao se definir a técnica e a forma de narração como o enredo, os personagens principais e secundários, cenários, mensagem, entonação, gestos, os recursos visuais, o agrupamento das crianças, a organização do espaço que deve ser um local harmonioso e aconchegante.

O narrador/contador deve estudar as estratégias para despertar as sensações desejadas e a intensidade da emoção em cada fato da história. Para Bettelheim (2008), os contos de fadas auxiliam as crianças a buscar um significado para a vida, organizando seus pensamentos e sentimentos de forma a compreender a condição vivenciada.

Assim, é importante que a criança aprenda que o medo é necessário, para refletir sobre o problema vivenciado e possa tomar os cuidados necessários para se proteger. O conto de fadas ativa a imaginação das crianças de forma mágica transformando o real e recriando a

história a partir de suas percepções, o que possibilita o enfrentamento de seus conflitos cotidianos.

CONTAR HISTÓRIAS PARA CRIANÇAS HOSPITALIZADAS

Por muito tempo, a escola foi considerada como único local de aprendizagem acadêmica, mas percebeu-se ela não conseguia atender as necessidades dos alunos que, por diversas razões, não conseguiam frequentar as aulas e cumprir com as exigências do calendário escolar. Entre os motivos que podem impossibilitar a frequência na escola destacamos a necessidade de hospitalização para tratamento de saúde.

Diante dessa necessidade foram criados espaços pedagógicos em hospitais que oferecem tratamento para crianças e adolescentes. A organização e atendimento nesses espaços exige conhecimento educacional especializado do profissional que irá atuar diretamente com a criança ou adolescente hospitalizado.

A Pedagogia Hospitalar no Brasil teve início no século XX, mais precisamente em agosto de 1950, com a primeira classe hospitalar que funcionava nas enfermarias pediátricas do Hospital Municipal Jesus, localizado no Rio de Janeiro (RODRIGUES, 2012). Na referida época a professora Lecy Rittmeyer realizava o atendimento a crianças que ficavam muito tempo internadas. Até hoje o hospital funciona e esse atendimento educacional permanece.

A Resolução n.º 41, de 13 de outubro de 1953, do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente dispõe sobre os direitos da criança e do adolescente e prevê, em seu Art. 9.º, que toda criança internada em unidade pediátrica tem direito de desfrutar de alguma forma de recreação, de programas de educação para a saúde, do acompanhamento do currículo escolar durante sua permanência hospitalar (BRASIL, 1995).

Esse direito se fortaleceu a partir da Constituição Federal de 1988 e tomou forma nas décadas seguintes com a aprovação de leis complementares que garantem à criança e ao adolescente o direito da escolarização em classes hospitalares.

O atendimento educacional hospitalar e o atendimento pedagógico domiciliar devem estar vinculados aos sistemas de educação como uma unidade de trabalho pedagógico das Secretarias Estaduais, do Distrito Federal e Municipais de Educação, como também às direções clínicas dos sistemas e serviços de saúde em que se localizam. Compete às Secretarias de Educação atender à solicitação dos hospitais para o serviço de atendimento pedagógico hospitalar e domiciliar, a contratação e capacitação dos professores, a provisão de recursos financeiros e materiais para os referidos atendimentos. (BRASIL, 2002, p. 14).

Os profissionais que optam por atuar no âmbito da Pedagogia Hospitalar, devem possuir licenciatura em pedagogia ou licenciatura em área específica. Além da graduação o profissional deve ter um preparo psicológico e emocional que lhe permita conviver e trabalhar adequadamente com crianças que, muitas vezes, estarão acometidas por doenças graves.

O professor que irá atuar em classe hospitalar ou no atendimento pedagógico domiciliar deverá estar capacitado para trabalhar com a diversidade humana e diferentes vivências culturais, identificando às necessidades educacionais especiais dos educandos impedidos de frequentar a escola, definindo e implantando estratégias de flexibilização e adaptação curriculares. O professor deverá ter a formação pedagógica preferencialmente em Educação Especial ou em cursos de Pedagogia ou licenciaturas, ter noções sobre as doenças e condições psicossociais vivenciadas pelos educandos e as características delas decorrentes, sejam do ponto de vista clínico, sejam do ponto de vista afetivo. Compete ao professor adequar e adaptar o ambiente às atividades e os materiais, planejar o dia-a-dia da turma, registrar e avaliar o trabalho pedagógico desenvolvido. (BRASIL, 2002, p.23).

Frequentemente um número muito grande de crianças e adolescentes deixam de comparecer às aulas por estarem muitas vezes hospitalizadas por longos períodos. A Pedagogia Hospitalar garante a escolarização de estudantes em idade escolar, envolvidos por situações que os afastem da escola, como enfermidades temporárias ou permanentes e hospitalização, contribuindo para a criação de um ambiente de aprendizagem sistematizado e humanizado. (BRASIL, 2002).

As ações pedagógicas durante a hospitalização da criança são extremamente importantes contribuindo positivamente para o enfrentamento da doença e favorecendo o desenvolvimento social, cognitivo e físico. No Brasil, em conformidade com a Lei n.º 11.184, de 21 de março de 2005, é obrigatória a instalação de brinquedotecas nas unidades de saúde que ofereçam atendimento pediátrico em regime de internação.

Para as crianças, o hospital é um ambiente diferente, desconhecido e muitas vezes assustador. A hospitalização pode causar traumas emocionais graves, fazendo com que exibam comportamentos agressivos, como raiva e violência, choros constantes, gerando sentimentos de angústia, incertezas e medos. (BELANCIERI, 2018).

O trabalho pedagógico em ambiente hospitalar assevera uma forma de ajudar as crianças a amenizar tais repercussões, desenvolvendo durante o período de hospitalização diversas atividades lúdicas que objetivam auxiliar no restabelecimento da saúde e favorecer melhor disposição da criança/paciente ao tratamento. Entre as atividades que podem ser

oferecidas destacamos a contação de histórias, tendo em vista ampla variedade, conhecimento e facilidade de acesso aos livros infantis. (BELANCIERI, 2018).

As histórias alimentam a alma, despertam a curiosidade e estimulam a busca por explicações, têm a capacidade de valorizar alternativas para vencer desafios. O intuito da contação de histórias é observar o que a história pode revelar sobre aquele momento vivenciado, aproximando-a de um ambiente lúdico de aprendizagem.

Conforme Souza e Bernardino (2011) a contação de histórias consiste em uma boa ferramenta para o professor da Pedagogia Hospitalar, visto que a criança na condição de hospitalização está privada de seu ambiente familiar, escolar e social, com poucas possibilidades de expressar sua ludicidade, própria da fase infantil.

Os contos e histórias tornam a internação da criança no hospital um momento mais leve, agradável e alegre, além de permitir relações mais saudáveis com os profissionais da saúde. As histórias lidas para as crianças amenizam sua situação incapacitante e aliviam temporariamente a dor e o medo causados pela doença e pelo ambiente hospitalar.

Os contos com sua linguagem simbólica auxiliam as crianças a lidar de maneira mais positiva com as angústias e insegurança emocional diante da condição de hospitalização, propiciando, de forma lúdica, a resolução dos medos, restaurando-se a confiança e o bem estar além de promover o processo da aprendizagem. (SOUZA; BERNARDINO, 2011, p.239).

Ler um conto de fadas para a criança alimenta sua força criativa para o enfrentamento de situações difíceis como a de doença. As histórias além de explicar situações vividas ou sentidas, elas têm algo muito mais importante, desperta o gosto pela leitura, cria um ambiente emocional propício para o restabelecimento da saúde.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para compreender a importância da arte de contar histórias como uma prática pedagógica que estimula a aprendizagem de crianças hospitalizadas, esse estudo analisou a contação de histórias como recurso de apoio didático, destacando a mesma como uma proposta adequada para o aprendizado e incentivo pela leitura no trabalho com crianças hospitalizadas.

No Brasil o direito da criança e do adolescente em receber atendimento pedagógico quando internado em unidades hospitalares é assegurado por lei. A Pedagogia Hospitalar configura o eixo educacional que efetiva essa ação pedagógica. Os programas de atendimento

são vinculados ao sistema de ensino via secretarias de educação dos estados e municípios. A mediação pedagógica pode acontecer nas brinquedotecas ou nas classes hospitalares.

Cada tipo de mediação a ser oferecida requer um planejamento didático metodológico específico para poder atingir o objetivo de estimular a aprendizagem da criança. Assim, para atuar na Pedagogia Hospitalar o profissional deverá ser licenciado em pedagogia ou outra licenciatura específica.

A contação de histórias é uma atividade intrínseca ao desenvolvimento da humanidade. Configurou-se como um recurso didático a partir da institucionalização da aprendizagem escolar.

Contar uma história é uma arte na qual o envolvimento daquele que narra com aquele que ouve, cria um universo paralelo. Nele é possível vivenciar emoções, sentimentos, reduzir a ansiedade, favorecendo um equilíbrio na compreensão dos fatos do cotidiano, melhorando a comunicação e a socialização.

Ao ouvir histórias, a criança se identifica com os personagens e penetra no mundo da fantasia, sendo esta benéfica para a reelaboração dos seus conflitos.

Com relação à criança hospitalizada é preciso atentar para o fato de que ela se encontra fragilizada emocionalmente devido ao seu estado de saúde, a categoria de tratamento necessário para sua recuperação e as limitações próprias do ambiente hospitalar, diante disso, oferecer a ela a oportunidade de se envolver com o enredo de histórias variadas, por meio das quais ela possa distanciar-se da rotina do seu tratamento é uma ação benéfica que se reflete diretamente na sua recuperação.

Ao ouvir histórias, a criança se identifica com os personagens e penetra no mundo da fantasia, sendo esta benéfica para a reelaboração dos seus conflitos. Dessa forma, quando a criança escuta histórias ela vivencia, por meio dos personagens, uma gama de emoções, como o medo, a insegurança, a alegria, entre outros.

Quando se trata de uma criança hospitalizada estes sentimentos podem se somar a outros que a afligem de maneira mais direta, devido ao seu estado de saúde, o tratamento necessário para sua recuperação e as limitações próprias do ambiente hospitalar.

Portanto, para contar histórias, o professor deve pesquisar e ler literatura feita para as crianças, conheça seus heróis, suas brincadeiras e preferências. Desta forma é possível escolher qual história se adapta ao comportamento que se deseja abordar.

Ao selecionar e planejar como vai contar uma história, é importante saber para qual faixa etária que ela será destinada, pois, dependendo da idade é recomendado um gênero de

livro. Para as crianças pequenas é importante selecionar histórias e livros com muitas imagens, e ao contar uma história, é preciso que ela seja breve e ter um clima de mistério e humor.

O narrador/contador deve estudar as estratégias para despertar as sensações desejadas e a intensidade da emoção em cada fato da história. As histórias lidas para as crianças hospitalizadas amenizam sua situação incapacitante e aliviam temporariamente a dor e o medo causados pela doença e pelo recinto hospitalar.

Diante do exposto podemos concluir que a contação de histórias traz contribuições benéficas para as crianças hospitalizadas, promovendo formas de enfrentamento mais positivas diante do processo de tratamento, bem como promove uma aproximação com o cotidiano escolar, o gosto pela leitura e a aprendizagem.

SOBRE AS AUTORAS

Edna Bispo Gardim - Acadêmica do 4º ano do curso de Pedagogia da UNESPAR – *campus* de Paranavaí.

Cássia Regina Dias Pereira - Dra. em Educação, professora do Colegiado do Curso de Pedagogia da UNESPAR *campus* de Paranavaí.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil**: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1997.

BELANCIERI, Maria de Fátima, et al. Pedagogia hospitalar: intervenções na unidade pediátrica a partir da contação de histórias. **Semina**: Ciências Sociais e Humanas, v.39, n. 1, p. 53-64, 2018.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

BORGES, Priscila da Rosa; BORGES, Gustavo da Rosa. Contribuição da Pedagogia no Tratamento Da Criança Hospitalizada. **Caderno pedagógico**, Lajeado, v. 9, n. 2, p. 185-196, 2012.

BRASIL, Presidência da República. **Lei nº11.104 de 21 de março de 2005**.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1995.

BRASIL. Conselho Nacional de Direitos da Criança e do Adolescente. **Resolução N° 41, de 13 de outubro de 1995**.

BRASIL. **Classe Hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar**: estratégias e orientações. Brasília, MEC, 2002.

GOULART, Cecília. Escola, leitura e vida. In: CARVALHO, Maria Angélica Freire de. **Práticas de leitura e escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

RODRIGUES, Janine Marta Coelho. **Classes Hospitalares**: o espaço pedagógico nas unidades de saúde. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

SCHERMACK, Keila de Quadros. **A contação de histórias como arte performática na era digital**: convivência em mundos de encantamento. 2012. Disponível em: <<http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/IIICILLIJ/Trabalhos/Trabalhos/S10/keilaschermack.pdf>>. Acesso em: 05 de set. 2021.

SILVA, Maria Betty Coelho. **Contar histórias**: uma arte sem idade. São Paulo: Ática, 1986.

SOUZA, Linete Oliveira; BERNARDINO, Andreza Dalla. A contação de histórias como estratégia na educação infantil e ensino fundamental. In: Educere et Educare. **Anais...** Cascavel, v. 6, n. 12 p. 235-249, jul. /dez. 2011.

Psicomotricidade: a cultura corporal e a educação infantil

Denise Lúcio de Almeida

Lussuede Luciana de Sousa Ferro

Os motivos que direcionaram a escolha do tema psicomotricidade na educação infantil surgiram no decorrer dos estudos realizados na trajetória acadêmica no curso de Pedagogia, em especial nas discussões acerca do ensino na educação infantil e do desenvolvimento da criança como um ser integral.

Nesse percurso de discussões na academia acerca do trabalho docente, surgiu a necessidade de investigarmos como o trabalho do pedagogo poderia contribuir para que as crianças compreendessem melhor o seu corpo, o lugar que ocupam nos diferentes espaços e as diversas possibilidades de movimentos e expressões corporais para a realização das mais variadas tarefas que exigem atenção, percepção, memória, linguagem, pensamento, imaginação, emoção e sentimento, funções psíquicas superiores que não são inatas, mas formadas nas relações sociais. Isso porque identificávamos, nos estágios realizados nas instituições de educação infantil, maior atenção voltada para o desenvolvimento motor das crianças, mas, muitas vezes, de forma fragmentada aos processos de desenvolvimento psíquico.

Entendemos que há diferentes perspectivas teóricas que tratam do desenvolvimento infantil, como a epistemologia genética de Jean Piaget e a teoria psicosexual de Freud, porém essas perspectivas apresentam princípios teóricos que corroboram a ideia naturalizante de formação humana, ou seja, ressaltam os aspectos biológicos e hereditários como a base de desenvolvimento do homem.

Na contramão desses ideais, esta pesquisa se fundamenta nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural e tem como objetivo investigar o desenvolvimento do corpo e seus movimentos da criança de educação infantil, como contribuinte para a formação das funções psíquicas superiores e desenvolvimento de modos cada vez mais elaborados de comunicação e interação com o outro.

De acordo com os princípios da Teoria Histórico-Cultural, o processo de desenvolvimento humano ocorre pela apropriação dos instrumentos¹¹ físicos (ferramentas externas) e psicológicos (signos - ferramentas internas) produzidos historicamente e

¹¹ De acordo com Vigotski (1994) os instrumentos físicos (objetos produzidos pela humanidade e os diferentes fenômenos) e os instrumentos psicológicos (os sistemas simbólicos, como a linguagem, por exemplo) conduzem e orientam os processos de desenvolvimento dos sujeitos, apropriados na relação com o outro.

determinados socialmente, ou seja, a base de formação do homem está nas relações que ele estabelece com o meio social.

Nessa direção, os estudos bibliográficos que realizamos nas obras de autores clássicos e contemporâneos, como Vigotski (1994), Leontiev (1978), Luria (2006), Zaporózhets (1987), Saviani (2013), entre outros, contribuíram para a análise do desenvolvimento corporal infantil e suas implicações no processo de formação e desenvolvimento das funções psíquicas superiores, compreendendo a criança em suas múltiplas determinações, logo, enquanto um sujeito físico, biológico, psicológico e social.

Frente a essas considerações, é levantada a seguinte questão, a qual será respondida no decorrer deste texto: quais as contribuições do desenvolvimento corporal na formação das funções psíquicas superiores das crianças? Na educação infantil, as crianças vivenciam diferentes situações que envolvem os movimentos amplos e finos para executarem tarefas diárias e expressarem o pensamento e sentimentos. Por isso é ressaltada a importância de uma prática pedagógica que promova, na criança, a apropriação de uma variedade de habilidades motoras que exijam dela não somente a execução mecânica dos movimentos, mas o desenvolvimento de ações mentais para executá-los com maior precisão física; clareza na comunicação das ideias; e manifestação de suas aprendizagens no decorrer de toda a sua vida.

Diante disso, a pesquisa foi organizada em três momentos: primeiro, discutimos as necessidades que motivaram os homens, no decorrer de sua História, a desenvolverem formas mais sofisticadas de fabricar e fazer uso de instrumentos, o que fez com que eles também desenvolvessem modos mais elaborados dos seus movimentos corporais como, por exemplo, transitar da posição quadrúpede para a vertical, para alcançar uma fruta no alto das árvores e matar a fome, e aperfeiçoar os movimentos motores finos como manusear lanças e arco e flecha na atividade de caça.

Com isso, ao transformar a natureza em instrumentos mais sofisticados para a satisfação de suas necessidades de subsistência (fome e frio), as quais também foram se complexando, o homem se transformou, produziu pensamento, organizou ideias, estratégias de caça e planejou suas ações no fabrico e uso dos instrumentos bem como desenvolveu uma linguagem que pudesse expressar as ações do seu pensamento com riqueza de sentido e significado na fala, na escrita e nos gestos, os quais estão presentes em toda a extensão corporal humana.

No segundo momento, abordamos o processo de desenvolvimento motriz da criança como cultura corporal, ou seja, o desenvolvimento dos movimentos corporais não é natural,

mas histórico e social, o que justifica iniciarmos os estudos na infância, período em que se encontra a gênese do desenvolvimento humano.

E, por fim, apontamos a psicomotricidade na educação infantil como contribuinte do processo de formação das funções psíquicas superiores das crianças e possíveis práticas pedagógicas, para alcançarmos um modo organizado de ensinarmos os movimentos corporais, como uma das vias que traz em si, consubstanciada, a cultura humana.

O DESENVOLVIMENTO HISTÓRICO E SOCIAL DOS SERES HUMANOS

Desde os primórdios humanos, o indivíduo busca formas de satisfação de suas necessidades. Nas interações estabelecidas com o meio social, o homem transforma a natureza e se transforma, pois, ao fabricar instrumentos para a satisfação de suas necessidades, desenvolve pensamento ao mesmo tempo em que planeja novas criações (LEONTIEV, 1978). Nesse processo, a necessidade humana foi se tornando cada vez mais complexa, exigindo, dos homens, modos mais sofisticados de produzirem instrumentos, além do aperfeiçoamento dos movimentos corporais amplos e finos e do pensamento, já que, para fabricar os instrumentos, utilizando-os como meios de produção, o homem desenvolveu não somente movimentos físicos, mas também estratégias, conceitos, analisou situações, atuou e agiu sobre o mundo, imprimindo as marcas do humano (LEONTIEV, 1978).

Nessa perspectiva, destacamos que o conhecimento humano são os bens culturais produzidos historicamente e determinados socialmente, e a sua apropriação ocorre nas relações que o sujeito estabelece com o ambiente socialmente determinado. Nesse processo, o desenvolvimento da linguagem possibilitou, à humanidade, a comunicação mais precisa de suas ideias e pensamentos.

Para Leontiev (1978, p. 267, grifo do autor), não há aptidões e características especificamente humanas que tenham sido transmitidas por hereditariedade biológica, pois todas foram adquiridas

No decurso da vida por um processo de apropriação da cultura criada pelas gerações precedentes. Podemos dizer que cada indivíduo *aprende* a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana.

Dessa forma, compreendemos que, nas relações com o outro par mais desenvolvido, a criança aprende e desenvolve diferentes ações sobre o meio e formas de se relacionar com os fenômenos circundantes que lhe eram desconhecidas. Nesse movimento, a criança forma a sua subjetividade (a imagem da realidade objetiva se torna subjetiva no movimento de apropriação da cultura humana), ou seja, no movimento dialético do processo de formação dos seres humanos, as aprendizagens adquiridas na coletividade formam e desenvolvem a individualidade, a personalidade das pessoas.

O fenômeno psicológico deve ser entendido como construção no nível individual do mundo simbólico que é social. O fenômeno deve ser visto como subjetividade, concebida como algo que se constituiu na relação com o mundo material e social, mundo este que só existe pela atividade humana. Subjetividade e objetividade se constituem uma à outra sem se confundirem (BOCK, 2004, p. 6).

No contato com o outro, na interação social em um ambiente que estimula e cria as condições para adquirir uma aprendizagem desenvolvedora, a criança se apropria dos movimentos amplos (correr, pular, saltar, andar, girar, jogar etc.) e finos (apalpar, pinçar, pegar, empilhar, alinhar etc.), cada vez mais aprimorados para o uso dos diferentes instrumentos que exigem dela também maior atenção, percepção, memória etc.

Vigotski (1994) ressalta que o desenvolvimento aprimorado dessas e outras funções psíquicas orienta a criança para o uso de outros instrumentos mais complexos e sofisticados. Essa relação dialética de aprender e se desenvolver coloca a criança em patamares cada vez mais avançados de suas aprendizagens ao longo da vida.

Sendo assim, compreendemos a importância de o ser humano buscar meios interacionais para a satisfação de suas necessidades, ou seja, as ações humanas não são inatas, mas transitam de funções psíquicas elementares, como os reflexos, para ações conscientes na interação com o outro, como a atenção voluntária.

Nessa direção, Elkonin (1987) afirma que, na educação infantil, o jogo protagonizado (brincadeiras de papéis) é a atividade que guia o processo de desenvolvimento da criança em suas múltiplas determinações, ou seja, enquanto um sujeito biológico, físico, psíquico e social. É por meio da imaginação que as crianças aprendem a utilizar os instrumentos e a comunicar as suas ideias e ações, assim como o fazem os adultos.

Nas ações das crianças desenvolvidas na brincadeira de faz de conta como casinha, professor, cabeleireiro, motorista, garçom, médico, dentista, policial, bombeiro, construtor e tantas outras ações possíveis do contexto social no qual a criança está inserida, estão os

motivos que potencializam, nela, as diferentes formas de agir e explicar o mundo. Fontana e Cruz (1997) reforçam que a brincadeira faz parte das práticas escolares das crianças e se faz presente na escola em suas mais diferentes formas, pois a criança tem necessidade de brincar e aprende por meio do lúdico.

Por isso, na escola, as brincadeiras devem ser organizadas na direção do desenvolvimento das potencialidades máximas do pensamento da criança. Não basta se planejar as aulas por meio das brincadeiras e desenvolver ações que envolvam diferentes movimentos corporais, é necessário um planejamento que articule sujeito (criança), conteúdo (o que a criança necessita aprender) e forma (como ensinar para a criança aprender) e que lance mão de conhecimentos que intervenham, de modo direto e indireto, nos processos de ensino, de aprendizagem e de desenvolvimento da criança (FERRO; MORAES; 2020).

Imitando os seus pares mais desenvolvidos, a criança começa a compreender o que as pessoas fazem com os objetos, como executam as ações com estes e para que os utilizam em seu cotidiano. Com isso, ao agir e pensar com os diferentes objetos, a criança aperfeiçoa os seus movimentos, elabora o seu pensamento e manifesta-se no mundo, imprimindo nele as marcas das gerações anteriores, porém com novos sentidos e significados.

Para Vigotski (1994), o fato de assumir determinado papel na brincadeira exige, da criança, atenção, percepção, memória, linguagem, imaginação para manter o controle de seu comportamento, dessa forma, ela aprende a função social de cada objeto bem como as regras do comportamento social que decorrem da própria situação imaginária. A maneira como a criança destacará o seu papel na brincadeira dependerá das condições em que esta ocorre e do modo como o adulto organiza o seu entorno e orienta as suas ações.

Segundo Vigotski (1994, p. 110), "é no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, ao invés de numa esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas, e não dos incentivos fornecidos pelos objetos externos". Isso significa que, na brincadeira, os objetos podem ser utilizados como forma de a criança operar um significado nas coisas, ou seja, ela tem a necessidade de brincar, e isso a motiva a dar novos sentidos e significados aos objetos que utiliza na brincadeira como, por exemplo, o cabo da vassoura se transformar em um cavalo.

Ao brincar de cavalo, compreendemos que a criança imita as ações dos adultos que foram socialmente constituídas, mas ela ainda não tem movimentos motores e pensamento para a tomada de decisões nas ações com o cavalo de cavalgar, ser um peão de rodeio,

participar de um campeonato de equitação e tantas outras situações imaginárias da vida adulta que a criança aprende a fazer de modo consciente.

Reiteramos, em Vigotski (1994), que é na brincadeira que a criança executa os movimentos, por exemplo, de subir no cavalo e segurar a rédea, levantar e girar as mãos, como o fazem os peões na arena, ou saltar como as Amazonas ou cavaleiros, ao mesmo tempo em que pula, gira e corre como o animal. Nesse movimento do brincar, a criança desenvolve atenção, memória, imaginação, percepção, sensação, linguagem, pensamento, emoção e sentimento, o que a mobiliza para o planejamento das ações e execução mais sofisticadas dos movimentos que não são inatos, mas constituídos historicamente e determinados socialmente, como discutiremos a seguir.

O DESENVOLVIMENTO MOTRIZ COMO CULTURA CORPORAL

O processo de desenvolvimento corporal da criança não se separa das forças motrizes do pensamento, desde que a educação motora não se limite ao desenvolvimento fisicamente mecânico, assim, devem-se exigir, da criança, atenção e percepção para executá-los com maior precisão e planejamento das ações, em prol de ela realizar os movimentos motores de modo consciente no futuro. Zaporózhets (1987, p. 71, tradução nossa) assegura:

Para dominar os tipos complexos de habilidades motoras que a criança necessitará no processo de aprendizagem escolar e logo em sua futura atividade laboral, é indispensável aprender a controlar conscientemente os próprios movimentos, subordiná-los à sua vontade.

A educação infantil é momento propício para o trabalho psicomotor, pois esse é o período de desenvolvimento em que a criança

[...] tem mais força, resistência, seus movimentos, mais habilidade e coordenação. A criança adquire nessa idade, uma série de habilidades motoras complexas que exercem um importante papel na sua vida posterior; finalmente aprende a executar os movimentos de forma consciente e voluntária (ZAPORÓZHETS, 1987, p. 71).

É por meio da atividade lúdica, presente no cotidiano da educação infantil, que a criança desenvolve importantes movimentos motores amplos e finos, orientados inicialmente pela imitação e, depois, conscientizados na vida futura, se a prática pedagógica orientar para esse fim. Segundo Zaporózhets (1987), na atividade do brincar estão os motivos que impulsionam a criança a realizar determinados movimentos, pois a brincadeira contribui,

principalmente, na estruturação do aspecto geral do movimento e na forma expressiva da realização deste.

Zaporózhetz (1987) defende a atividade lúdica como um valioso recurso que permite a exercitação e a estruturação das novas conquistas motoras, possibilitando, posteriormente, que a criança conscientemente solucione problemas da vida cotidiana, visando ao seu processo de formação como as habilidades motoras para aprender a ler e escrever, que é a principal via de acesso aos conhecimentos científicos.

O processo do desenvolvimento corporal não acontece de forma natural, mas deve ser trabalhado e construído diariamente com práticas pedagógicas na educação infantil que coloquem a criança em movimento do pensamento. De acordo com Zaporózhetz (1987), o ato de estimular os movimentos psicomotores no decorrer da infância contribui efetivamente nos processos psíquicos imprescindíveis para a aprendizagem escolar, por isso, na escola, é necessário se desenvolver um trabalho de psicomotricidade em que movimento corporal e o psiquismo estabeleçam relações interdependentes.

Assim, por meio de uma prática pedagógica que considera as necessidades da criança em cada período do seu desenvolvimento, a sua singularidade será formada no coletivo, de modo que ela expresse em movimentos corporais as diferentes possibilidades de explorar um mundo exterior, conhecendo melhor a si mesma, em relação ao outro e ao ambiente, e o mundo em relação a ela.

Frente a essas considerações, destacamos que, desde o nascimento, a criança é inserida no mundo, assim como o mundo nela é internalizado no decorrer do seu processo de desenvolvimento social, físico, psíquico e motor, ou seja, é necessário compreendermos a criança como um ser integral (SAVIANI, 2013).

Nesse percurso, faz-se necessário entendermos o processo do desenvolvimento do pensamento da criança, de suas ações, emoções e sentimentos acerca do que ela já sabe de si e do mundo. Sendo assim, ao se apropriar da cultura humana, a criança conseguirá estabelecer formas cada vez mais elaboradas de se relacionar com os diferentes fenômenos, agindo no mundo com movimentos mais sofisticados, de modo consciente.

Nessa direção, Saviani (2013) afirma que a concepção de desenvolvimento humano é um processo dialético que compreende o homem como um ser integral, em todos os campos de sua existência, isto é, físico, biológico, psicológico e social. Essa trajetória não é determinada apenas por processos de maturação biológicos ou genéticos, como defendem as teorias inicialmente apresentadas, mas principalmente nas relações estabelecidas com o outro.

Por isso, é dispensada a ideia de que as crianças se desenvolvem sozinhas conforme o tempo passa, pois elas necessitam de mediações, experiências para, assim, desenvolverem o corpo como cultura corporal, contribuindo para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

Na educação infantil, por meio do trabalho com a psicomotricidade, é possível se avançar das funções psíquicas elementares para ações conscientes do pensamento. Para isso, é necessário se compreender o nível de desenvolvimento infantil em que a criança se encontra e suas condições objetivas de vida, isto é, conhecer a criança em suas múltiplas determinações, com um olhar especial para suas singularidades, entendendo-a como ser integral.

Na escola, deve ser realizado um trabalho sistematicamente planejado para esse fim: desenvolver formas mais elaboradas de a criança agir e pensar sobre o mundo e nele atuar de modo consciente e transformador da realidade circundante.

PSICOMOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A TÍTULO DE CONCLUSÃO

O trabalho com a psicomotricidade na educação infantil, pautado nos princípios de desenvolvimento do corpo como um processo historicamente constituído, é uma das vias pela qual podemos entender como acontece o desenvolvimento pedagógico da criança de modo integrado à sua formação psicológica. Isso, relacionado ao processo de humanização, implica se buscar meios mais sofisticados das satisfações das necessidades, utilizando-se, assim, recursos como instrumentos que auxiliam nas interações e vivências sociais e desenvolvimento intelectual.

Nesse cenário, o professor exerce importante papel, organizando situações lúdicas que potencializem os movimentos corporais amplos e finos das crianças, de modo que elas se expressem dançando, pulando, correndo, rolando, dramatizando, colocando canudos em garrafa pet, desenhando, assoprando, separando grãos e tantos outros movimentos com o corpo que exigem, delas, atenção, memória, imaginação, percepção, linguagem, emoção e sentimento na representação de suas ideias e formas de verem o mundo que as cercam.

Nessa perspectiva, as estratégias de ensino pensadas para a educação infantil devem contemplar situações de atividades enriquecedoras de possibilidades para a organização de uma prática pedagógica que objetive se alcançar o amplo desenvolvimento motor da criança. Nesse percurso, o professor deve apresentar desafios às crianças que as motivem a resolver as

diferentes situações propostas e que contribuam no processo de desenvolvimento das funções psíquicas superiores, no movimento delas nas ações corporais e mentais.

Como afirma Leontiev (1978), a atividade humana é socialmente motivada, sempre dirigida por motivos sociais. Isso implica compreendermos que o homem, como espécie, nasce com necessidades elementares (biológicas), as quais são inicialmente satisfeitas pelas ações de outras pessoas. Porém, à medida que o indivíduo começa a agir no mundo, são estabelecidos vínculos entre suas necessidades (biológicas) e os objetos que as satisfazem.

Como exemplo, uma mãe em situação de satisfação da necessidade do filho de se alimentar. Para isso, ela utiliza a mamadeira como o instrumento (ferramenta externa) de satisfação da necessidade da criança de matar a fome. A criança, por sua vez, tem acesso à mamadeira e aprende a usá-la, orientada pela mãe, que é o sujeito que porta as formas mais elaboradas de uso do instrumento mamadeira que, até então, era desconhecido pela criança.

Nesse processo, a criança apreende os objetos e o modo de usá-los no curso do seu desenvolvimento, atendendo, primeiro, às necessidades de subsistência e, depois, às mais complexas que surgem diante de suas interações com o meio, passando da mamadeira para o copo, por exemplo. As ações com esse novo objeto exigirão formas motoras mais desenvolvidas.

A psicomotricidade por meio do lúdico no espaço escolar contribui no desenvolvimento dos esquemas corporais, pois é na brincadeira que a criança aprende os diferentes movimentos motores que é capaz de realizar em relação ao espaço que ocupa, ao outro e a si mesma (ZAPORÓZHETZ, 1987).

Nesse sentido, Pasqualini (2014) ressalta que a proposição de atividades específicas, que envolvem o movimento com o corpo, deve colocar em movimento também as forças motrizes do pensamento infantil. Para isso, o professor pode utilizar-se da instrução direta e de modelos e demonstrações para serem reproduzidos pelas crianças, em diferentes situações problematizadoras, como na brincadeira meu mestre mandou (em que as crianças executam movimentos solicitados pelo professor: saltar, pular, passar por baixo, por cima etc.), seguindo para formas mais complexas.

Nesse caso, para solucionar um problema, a criança necessita planejar uma sequência de movimentos corporais como, por exemplo, atravessar determinado percurso em dupla, carregando uma bexiga sem deixá-la cair, mas com as mãos para trás. Assim, defendemos que a psicomotricidade relacionada à brincadeira deve ser levada a sério. O professor não pode deixar o aluno realizar as atividades lúdicas sem um direcionamento, ele deve estudar e

planejar situações de ensino que promovam os avanços no movimento corporal da criança, de atos involuntários para atos conscientes.

Quando a criança aprende as diferentes possibilidades de movimentos corporais para se expressar, conhece-se melhor, o outro e o mundo. Nesse processo de aprendizagem, ela entenderá melhor o seu corpo, desenvolvendo, assim, habilidades motoras que orientarão as suas ações futuras na satisfação de suas necessidades também mais complexas.

Zaporózhets (1987) explica que as habilidades motoras elementares (reflexos motores, pegar um objeto com as mãos, apontar objetos etc.) podem ser apreendidas pela criança da educação infantil no contexto da brincadeira e das atividades práticas, de forma não deliberada, mas na apropriação de formas mais complexas de habilidade motora (escrever, controlar uma bola com os pés e pintar um quadro), por exemplo, habilidades necessárias para a prática social e que requerem um esforço consciente.

Com isso, compreendemos que a concepção de desenvolvimento humano ocorre nos campos afetivo, cognitivo, social e motor no decorrer da vida dos seres humanos. Essa trajetória não é determinada apenas por processos de maturação biológicos ou genéticos, mas principalmente nas interações estabelecidas com o outro. Pensando nisso, ressaltamos que as habilidades motoras adquiridas pelas crianças são nelas formadas e passam de atos imitativos e involuntários para ações conscientes e voluntárias, se elas estiverem em interação com o seu entorno e aprendendo com seus pares mais desenvolvidos.

É por meio do outro que a criança vai entendendo como ocorre esse processo de desenvolvimento, ou seja, ela começará a planejar para agir de acordo com as aprendizagens internas que orientam as suas ações. Dessa forma, apoiados em Zaporózhets (1987), compreendemos que o movimento motriz, considerado cultura corporal na educação infantil, destaca-se como uma fonte enriquecedora de aprendizagem no espaço escolar.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (BRASIL, 2010, p. 12), em seu Artigo 4º, definem a criança como

[...] sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

A interação com o outro durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças, entre eles, os movimentos motores. Ao observarmos as interações e a brincadeira entre as crianças e

delas com os adultos, é possível identificarmos, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções (BRASIL, 2010).

Com o corpo (por meio dos sentidos, gestos, movimentos impulsivos ou intencionais, coordenados ou espontâneos), as crianças, desde tenra idade, exploram os diferentes espaços e os objetos ao seu entorno, estabelecem relações de troca, expressam-se, brincam e adquirem conhecimentos sobre o universo social e o cultural, tornando-se, dialeticamente, conscientes dessa corporeidade (BRASIL, 2010).

Dessa forma, a psicomotricidade se torna importante na vida da criança, pois contribui nas formações motora, intelectual e afetiva. Para isso, o trabalho escolar deve sempre ser realizado em ambientes e com objetos favoráveis que promovam, na criança, os avanços necessários para que a sua relação com os fenômenos alcance patamares mais evoluídos dos atos de agir e pensar.

Com os estudos realizados, ressaltamos a importância do movimento corporal humano constituído historicamente e determinado socialmente, isso porque, por meio da ação dos homens sobre a natureza para transformar os objetos e fazer uso deles para a satisfação de suas necessidades, o ser humano aperfeiçoou seus movimentos motores e o seu psiquismo.

Dessa forma, reiteramos que o desenvolvimento motor contribui para a formação do ser e o desenvolvimento de suas funções psíquicas superiores. De acordo com esse proposto, a pesquisa trouxe importantes considerações sobre a cultura corporal, a fim de contribuir para a identificação de aspectos imprescindíveis para o processo de ensino e aprendizagem das crianças da educação infantil.

Desvelamos nesse percurso que as crianças não desenvolvem os seus movimentos físicos naturalmente, conforme o tempo passa, pois elas necessitam de mediações, experiências para, assim, desenvolverem o corpo como cultura corporal para a realização de movimentos conscientes.

SOBRE AS AUTORAS

Denise Lúcio de Almeida - Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Paraná- Campus de Paranabaí e capacitada na Formação de Docentes no Colégio Ary João Dresch. Trabalhou como docente de Educação Infantil e atualmente é professora particular na cidade de Nova Londrina-PR.

Lussuede Luciana de Sousa Ferro - Especialista em Teoria Histórico-Cultural e Psicopedagogia Clínica e Institucional, Mestra em Educação e doutoranda pela Universidade

Estadual de Maringá (UEM). Trabalhou como professora e supervisora pedagógica de Educação Infantil (1995-2016) no Colégio Regina Mundi em Maringá. Membro do GTPEC (Pvai) e do GENTEE/OPM (UEM). Atualmente trabalha como docente na Universidade Estadual do Paraná-Campus de Paranavaí.

REFERÊNCIAS

BOCK, Ana Mercês Bahia. A perspectiva sócio-histórica de Leontiev e a crítica à naturalização da formação do ser humano: a adolescência em questão. **Caderno CEDES**, v. 24, n. 62. Campinas, abr, 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622004000100003. Acesso em: 01 Outubro de 2020.

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

ELKONIN, Daniil Borissowitsch. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVIDOV, Vasily Vasilyevich; SHUARE, Marta. (Org.). **La psicología evolutiva y pedagogia em la URSS: (antologia)**. Moscú: Editorial Progreso, 1987. p. 104-124.

FERRO, Lussuede Luciana de Sousa; MORAES Silvia Pereira Gonzaga de. A linguagem matemática e o desenvolvimento da criança da educação infantil. **Revista Infinitum**, São Bernardo/MA, v. 3, n. 4, jan-jul, 2020. p. 26-48.

FONTANA, Roseli; CRUZ, Nazaré. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997.

LEONTIEV, Aleksei Nikolaevitch. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Moraes, 1978.

LURIA, Aleksandr Romanovich. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKII, Lev Semionovich; LURIA, Aleksander Romanovich; Leontiev, Aleksei Nikolaevitch. (Org.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2006. p. 143-189.

PASQUALINI, Juliana Campregher. Contribuição ao debate sobre o problema da preparação para a escola de ensino fundamental na educação infantil. **Teoria e Prática da Educação**, v. 17, n. 3, 2014. p. 93-106.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2013.

VYGOTSKY, Lev Semionovich (1994). **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

ZAPORÓZHETS, Alexander Vladimirovich. Estudio psicológico del desarrollo de la motricidad em el niño preescolar. In: **La Psicología Evolutiva Y Pedagógica em la URSS: Antologia**. URSS: Progreso, 1987. p. 71-82.

A prática pedagógica para o desenvolvimento da personalidade da criança na Educação Infantil

Letícia da Silva Carvalho

Maria José Máximo

Esta pesquisa tem como objeto de estudo a formação da personalidade da criança. Em linhas gerais, a personalidade é um conjunto de características individuais que se desenvolvem ao longo da vida. Comumente, acredita-se que a personalidade da criança é uma condição dada, que vai se apresentando ao longo da sua formação. No campo teórico, trata-se de um conceito que abarca diferentes explicações, concentradas em duas grandes linhas: de cunho biológico, de natureza hereditária, e de cunho histórico-cultural, na qual a personalidade vai se constituindo por intermédio das relações do indivíduo com o mundo.

Na sociedade atual, em que as crianças passam um maior tempo nas escolas, atribuindo, assim, grande parte da responsabilidade do desenvolvimento da criança para os professores, tais profissionais precisam estar preparados para desenvolver o trabalho com essas crianças, pois é na infância que começa seu desenvolvimento. Nesse cenário, de acordo com Miranda, Molinari e Sant'Ana (2012, p. 11):

O papel do professor é drasticamente ampliando. É ele quem terá maior possibilidade de prover a criança com os estímulos necessários ao seu desenvolvimento. Já que nesta fase a plasticidade neural é máxima, os grandes escultores do cérebro infantil são os atendentes das creches e os professores da pré-escola. Analisando por esta ótica, cabe a estes profissionais possuir um excelente conhecimento sobre o desenvolvimento da criança, pois as suas ações terão implicações que repercutirão inclusive na vida adulta.

Verifica-se assim, que os profissionais que atuam junto às crianças nos primeiros anos de vida são os grandes responsáveis pelo seu desenvolvimento. Porém, os professores, dada a especificidade da função e por atuarem a maior parte do tempo com a criança, têm entre suas atividades a atribuição da formação da personalidade infantil. Essa atribuição demanda conhecimentos sobre a natureza do desenvolvimento humano, assim como das condições necessárias, tendo em vista a promoção do desenvolvimento pleno da criança, que compreende a indivisibilidade entre personalidade e inteligência, numa perspectiva positiva.

Mas, é possível interferir na formação da personalidade de uma criança?

Nessa direção, o estudo em questão, que tem como base teórica os princípios decorrentes da Psicologia Histórico-Cultural, buscará nos textos de Vigotski e Leontiev,

assim como nos dos seus intérpretes contemporâneos, que tem como princípio maior a natureza social do desenvolvimento humano, e buscará compreender como se constitui e quais os elementos propulsores da personalidade da criança.

Leontiev (1978, p. 143), teórico que, a partir das ideias de Vigotski, elaborou a teoria da atividade, defende que o desenvolvimento da personalidade é “[...] uma nova formação psicológica que se vai conformando em meio às relações vitais do indivíduo, como fruto da transformação da sua atividade”. A afirmação indica a necessidade de compreender o que constitui essa nova formação psicológica que se molda em meio às relações fundamentais do sujeito, assim como entender a atividade da criança e o papel da educação, assim como do professor nesse processo, isto é, na formação personalidade da criança.

Para atender ao objetivo proposto, o trabalho está dividido em três etapas: primeiramente, busca compreender a natureza do desenvolvimento humano, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores; na sequência, o foco é entender a atividade da criança, destacando o papel das vivências sociais e do educador, nos primeiros anos de vida; e, na última etapa, apresenta proposições que contribuem com a prática pedagógica para a formação da personalidade.

DESENVOLVIMENTO HUMANO: natureza e principais elementos propulsores da formação humana

A Psicologia Histórico-Cultural defende que todos os seres humanos nascem com capacidade para se desenvolverem, porém, alguns se apropriam mais dessa condição do que outros. Esse desenvolvimento é um conjunto de capacidades e aptidões que são constituídas a partir das vivências com o outro. Essa concepção teórica que supera as explicações neutralizantes do desenvolvimento da personalidade.

A teoria histórico-cultural supera a concepção de que a criança traz, ao nascer, o conjunto de aptidões e capacidades - que vai apresentar quando adulta - dadas como potencialidades que ela vai desenvolver mais ou desenvolver menos à medida que cresce e de acordo com o meio em que vive, mas sempre dentro do conjunto de possibilidades que tem no nascimento (MELLO, 2004, p. 136).

Concepção que sustenta que o comportamento, os gostos, atitudes e demais características que a criança vir a apresentar, não são de origem hereditária, ou seja, “não puxou ao pai”, “não puxou à mãe”, como comumente ouve-se falar, mediante alguns

comportamentos infantis, mas sim de origem sociocultural. Desenvolve-se de acordo com os princípios da teoria Histórico-Cultural, de acordo com seu meio exterior, com a contribuição da cultura¹², principal elemento propulsor, presente no meio social no qual o indivíduo vive.

Para a teoria histórico-cultural, a criança nasce com uma única potencialidade, a potencialidade para aprender potencialidades; com uma única aptidão, a aptidão para aprender aptidões; com uma única capacidade, a capacidade ilimitada de aprender e, nesse processo, desenvolver sua inteligência - que se constitui mediante a linguagem oral, a atenção, a memória, o pensamento, o controle da própria conduta, a linguagem escrita, o desenho, o cálculo - e sua personalidade - a autoestima, os valores morais e éticos, a afetividade (MELLO, 2004, p. 136).

Como ressalta Mello (2004), todos os indivíduos nascem com potencialidade para aprender, e é a aprendizagem da cultura que assegura o processo responsável pelo desenvolvimento das funções psíquicas que continuam a formação da inteligência e da personalidade. Trata-se de um “[...] processo de desenvolvimento que resulta do processo de aprendizagem” (MELLO, 2004, p. 138). Nesse processo, a criança vai acumulando experiência das pessoas que a cercam, criando sua inteligência e constituindo sua personalidade.

O acesso à cultura, aos diferentes instrumentos materiais e imateriais é condição para que as potencialidades humanas se desenvolvam. Contudo, o acesso direto da criança à cultura não é suficiente para que ocorra aprendizagem por parte dela. A título de exemplo: a criança sem a orientação de um adulto não saberá a maneira correta da utilização de uma escova de dente, mas, para chegar nessa apropriação, ela precisará da mediação, seja por meio intencional, quando o adulto tem a intenção de ensinar verbalizando, ou quando a criança observa, imita a ação do adulto na utilização do objeto, e aprende, assim, a maneira correta para utilizar determinado objeto. Sem a mediação do adulto, isso nunca seria possível.

Nessa perspectiva teórica, a potencialidade humana encontra-se na dependência da mediação da cultura e das pessoas diretamente e indiretamente responsáveis pela criança. Processo que engloba a estrutura biológica dada, a potencialidade de vir a ser, e o papel ativo do sujeito.

Ao nascermos, nosso sistema nervoso pode ser comparado a uma porção de argila a ser modelada. Quanto mais for trabalhada, melhor será o resultado

¹² O significado de cultura, de acordo com Mello (2004), é tudo aquilo que o homem criou e vem evoluindo com o passar do tempo, pode ser elas material (máquinas, livros, mobília de casa, etc...) ou não material (arte, língua, ideias, música etc.).

da obra de modelagem. Os pais e os professores são os escultores e o processo social decorrente de sua interação com o aluno é o instrumento dessa modelagem. Entretanto, o cérebro, diferentemente da argila, é vivo, e, portanto, não permanece passivo. Neste processo de modelagem, a criança ativamente e gradualmente vai ganhando autonomia para direcionar sua atenção àquilo que lhe interessa, tornando-se cada vez mais senhora da sua própria consciência e agente da modelagem de seu próprio cérebro, sem, contudo, jamais deixar de sofrer as repercussões do processo social passado e presente e das perspectivas de futuro que se deliam (MIRANDA-NETO; MOLINARI; SANT'ANA, 2002, p. 9).

Partindo dessa reflexão, pode-se dizer que as pessoas que cercam as crianças são as responsáveis pelo desenvolvimento integral desta, pois, por meio das ações da cultura do adulto, a criança vai tê-los como uma referência em sua vida, e quanto mais os adultos estimulá-la, mais possibilidade para se desenvolver ela terá. Nesse sentido, Mello (2004, p. 141) ressalta que:

Os educadores - os pais, a professora, as gerações adultas, os parceiros mais experientes - têm papel essencial nesse processo, pois as crianças não têm condições de decifrar sozinhas as conquistas da cultura humana. Isso só é possível com a orientação e a ajuda constante dos parceiros mais experientes, no processo da educação e do ensino. Nesse sentido é que o educador é o mediador da relação da criança com o mundo que ela irá conhecer, pois os objetos da cultura só fazem sentido quando aprendemos seu uso social - e só pode ensinar o uso social das coisas quem já sabe usá-las.

Portanto, é por meio da relação da criança com objeto da cultura e as experiências com o adulto que ela terá as contribuições para seu desenvolvimento e formação positiva de sua personalidade. Segundo Mello (2004, p. 143), “[...] sem o contato da criança com a cultura, com os adultos, com as crianças mais velhas e com as gerações mais velhas, a criação das capacidades e aptidões humanas não ocorrerá”. Entretanto, sem a experiência não seria possível à aprendizagem, e não ocorreria o desenvolvimento.

Verifica-se que o desenvolvimento humano, que engloba o intelectual e a personalidade, é um processo de natureza social que se inicia desde os primeiros dias de vida da criança.

O desenvolvimento social, a formação das aptidões que asseguram à formação humana, do pensamento a personalidade, demanda a aprendizagem. Esse processo que demanda a mediação social não se efetiva sem a participação ativa do sujeito. De acordo com Leontiev (1978), essa participação ativa, na qual a criança reproduz a cultura humana, se

efetiva quando a criança se encontra em atividade. Contudo, não é qualquer atividade que promove aprendizagem que potencializa o desenvolvimento da criança.

AS ATIVIDADES DA INFÂNCIA: BASES PARA A CONSTRUÇÃO DA PERSONALIDADE HUMANA

Diferentemente de outras teorias, a teoria Histórico-Cultural tem como um de seus pressupostos que a formação da personalidade é histórica e social, portanto, depende da cultura e de outro indivíduo desde seus primeiros anos de vida, e é por meio da atividade social que a personalidade se desenvolve (BISSOLI, 2014).

Seguindo tal perspectiva teórica, em que a formação da personalidade não está relacionada a fatores genéticos, portanto, não é por que o pai ou a mãe são de um jeito que a criança o será também, mas sim à aprendizagem da cultura, assim como à atividade do sujeito a partir da aprendizagem. Nesse sentido,

[...] a base real da personalidade humana não reside em programas genéticos depositados nele, nem nas profundezas de sua disposição e de suas inclinações naturais, nem mesmo nos hábitos, conhecimentos, sabedoria adquiridos por ele, incluindo a aprendizagem profissional - e, sim, naquele sistema de atividades que é realizado através deste conhecimento e dessa sabedoria (LEONTIEV, 1978, p. 153).

Segundo Bissoli (2014), por meio das atividades é que são desenvolvidas as capacidades intelectuais e a personalidade; “[...] a base real da personalidade do homem é o conjunto de suas relações com o mundo, que são sociais por natureza, mas das relações que se realizam, e são realizadas por sua atividade, mais exatamente pelo conjunto de suas diversas atividades” (LEONTIEV, 1978, p. 143). A construção da personalidade trata-se de um processo que é sujeito às condições sócio-históricas, que exigem papel ativo dos sujeitos, sobre as condições concretas já na infância.

De acordo com Bissoli (2014), a criança realiza a atividade quando se mobiliza para alcançar seus objetivos, e passa a entender o porquê e para quê das coisas, portanto, pode vir a desenvolver-se de forma plena as suas capacidades, tornando consciência de sua conduta. É por meio da atividade que criança desenvolve sua capacidade intelectual e sua personalidade. Porém, conforme anunciado anteriormente, não é qualquer ação da criança que caracteriza a atividade que promove aprendizagem e desenvolvimento.

Leontiev (1978, p. 156) define a atividade e o que motiva seu desenvolvimento por parte da criança:

[...] chamamos de atividade um processo que é eliciado e dirigido por um motivo - aquele no qual uma ou outra necessidade é objetivada. Em outras palavras: por trás da relação entre atividades, há uma relação entre motivos. Assim, chegamos à necessidade de nos voltarmos para a análise dos motivos e para a consideração de seu desenvolvimento, de sua transformação, o potencial para dividir sua função e aquele de seus deslocamentos que ocorrem dentro do sistema de processos que formam a vida de um indivíduo como uma personalidade.

Dessa maneira, o processo da atividade está ligado a um motivo, podendo chegar ao resultado esperado, portanto, esse processo depende principalmente de um objetivo a ser traçado.

A atuação da criança no desenvolvimento da atividade dominante dá início ao processo de apropriação da cultura, impulsionando o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, essenciais à formação do humano na criança.

Para Leontiev (2006), a atividade principal¹³ (atividade dominante) é aquela que domina as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da formação da criança, e é caracterizada por três atributos diferentes, quais sejam:

Ela é atividade em cuja forma surgem outros tipos de atividade e dentro qual eles são diferenciados. Por exemplo [...] a criança começa a aprender de brincadeira. 2. A atividade principal é aquele processo psíquicos particulares tomam forma ou são reorganizados. Os processos infantis da imaginação ativa, por exemplo, são inicialmente moldados nos brinquedos e os processos de pensamentos abstrato, nos estudos [...] 3. A atividade principal é atividade da qual dependem, de forma íntima, observadas em um certo período de desenvolvimento. [...] (LEONTIEV, 2006, p. 64-65).

De acordo com os intérpretes dos clássicos da Psicologia Histórico-Cultural, o desenvolvimento humano se efetiva em diferentes períodos da vida, aqui cabe uma breve identificação dos primeiros: que compreende a primeira infância e infância (0 a 6 anos) assim como a atividade principal nestes.

No primeiro período (primeira infância), a atividade dominante é a comunicação que o bebê estabelece com as pessoas à sua volta.

¹³ Atividade principal é abordada neste trabalho como sinônimo de atividade dominante. As diferentes nomenclaturas são decorrentes de diferenças em traduções do texto original do autor.

O período da comunicação emocional direta vai do nascimento da criança até o seu primeiro ano de vida. A relação criança-adulto social é caracterizada por várias maneiras que a criança utiliza para se comunicar com os adultos como o choro e o sorriso, por exemplo. A mediação dos adultos, neste momento, também passa às crianças um vínculo emocional (ANJOS, 2012, p. 110).

Desde os primeiros dias de vida, é essencial esse contato do adulto com a criança, pois ela está em processo de desenvolvimento, e é essa relação que assegura que a criança venha a aprender e desenvolver as potencialidades humanas. O que a criança conquista em cada período vai se tornar base para o período subsequente. A experiência da criança com o adulto começa desde muito cedo, como ressalta Bissoli (2014, p. 590-591):

Ao nascer, a criança é imediatamente inserida nas relações sociais: todas as suas necessidades são atendidas pelo adulto, que se torna o centro das atenções do bebê. O carinho, a atenção e a fala constante com a criança criam nela uma necessidade socialmente mediada: a necessidade de novas impressões isto é, a necessidade de ver mais, ouvir mais, tocar mais e ser mais tocada. É importante lembrar que, no bebê, os aparatos visuais e auditivos não estão ainda completamente desenvolvidos. É o enriquecimento das impressões visuais e auditivas que contribui para que a evolução orgânica dos sentidos aconteça de forma satisfatória.

Ao final do primeiro ano, a criança compreende e pronuncia algumas palavras, nesse processo. Segundo Anjos (2012, p. 112):

Este processo indica uma nova etapa no desenvolvimento da criança, caracterizada pelo surgimento de novas relações entre a criança, os adultos e os objetos. Neste momento a relação da criança com o meio muda de forma significativa. A criança, ao começar a andar, não só amplia o círculo de objetos com os quais tinham contato, mas amplia as possibilidades e as descobertas de novos objetos a sua volta. Este é o período da atividade manipulatória-objetal.

Logo, é na atividade manipulatória-objetal que a criança vai desenvolver suas capacidades, porém, esse desenvolvimento só é possível por meio da atividade conjunta do adulto com a criança, “[...] a criança não pode descobri-los por meio de simples manipulações sem a orientação do adulto, sem um modelo de ação” (LAZARETTI, 2016, p. 130), é essencial essa relação de experiência, portanto, quanto mais ricas forem essas experiências, mais enriquecedoras será o desenvolvimento da criança, pois “[...] é na atividade prática cotidiana que a criança aprende e desenvolve habilidades e capacidades” (LAZARETTI, 2016, p.130).

No segundo período (infância), a criança passa a interagir não apenas com as coisas relacionadas a ela, mas também com as coisas relacionadas ao adulto, “por meio da reprodução das atividades desenvolvidas pelos adultos, utilizando a atividade de jogo de papéis, a criança apossa-se do mundo concreto dos objetos humanos” (ANJOS, 2012, p. 113).

Nesse período, a percepção da criança torna-se cada vez mais semântica, isto é, ela já é capaz de compreender o mundo à sua volta de modo mais integrado. A criança pequeninha passa a perceber-se como sujeito das ações que realiza, e esse é um progresso central para o desenvolvimento de sua personalidade. Desse modo, ainda que o adulto continue sendo o motivador central comportamento da criança, nesse momento ele passa a uma nova posição: a de companheiro nas ações empreendidas sobre os objetos sociais. A criança manipula-os, apropriando-se de suas características físicas e, simultaneamente, percebendo as suas próprias possibilidades como sujeito que realiza ações com esses objetos. Por isso é tão comum ela repetir inúmeras vezes as mesmas ações: abrir e fechar a porta; jogar e recuperar um objeto do chão; empurrar e puxar. Ela está envolvida em um complexo processo de percepção das coisas e de autopercepção, mediado pela presença do adulto – primeiro como colaborador, depois, como modelo de ações. É importante considerar que nesse momento a criança imita as ações do adulto em si mesmas.

No momento em que a criança passa a se colocar na brincadeira utilizando do seu próprio nome, passa a representar as ações dos adultos com a manipulação de objetos, isso são alguns traços da brincadeira de papel (LAZARETTI, 2016). Assim, a

[...] transição da atividade objetal manipulatória para atividade brincadeiras de papéis sociais: conhecer, manipular, apropriar-se das operações e procedimentos de ação com os objetos já não é mais suficiente; a criança quer apropriar-se do mundo humano, das relações humanas, uma vez que ela faz parte dele e move-se no intuito de cada vez mais conhecer para melhor se integrar a esse universo. (LAZARETTI, 2016, p. 131).

Portanto, nessa transição, a criança, na manipulação com os objetos, passa a atuar como o adulto em suas brincadeiras, exteriorizando sua experiência do objeto, da relação do adulto com ela. Segundo Lazaretti (2016, p. 144), “[...] a criança quer reproduzi-lo, mas no momento que passa a retratá-lo [...] começa a comparar-se emotivamente e percebe que ainda não é adulto”.

De acordo com Lazaretti (2016), é por meio da atividade de papéis que a criança conquista seu autocontrole, portanto, essa atividade é de suma importância para o desenvolvimento da criança.

Os papéis assumidos na brincadeira sejam de mamãe e filha, motorista e passageiro – exigem da criança que ela assuma exatidão as funções de cada personagem, e essa sujeição modifica seu próprio comportamento, seu controle consciente, e ela vê suas próprias ações e toma consciência dela. Ao brincar como se fosse um motorista, por exemplo, a criança esforça-se para reproduzir ações e controlá-las, isso é a base para a formação da consciência (LAZARETTI, 2016, p. 132-133).

Vale ressaltar que a atividade de papéis não se desenvolve sozinha, mas necessita da mediação do adulto para que se enriqueça as experiências da criança, como modelo vivência social (BISSOLI, 2012).

Quando o adulto lê histórias diariamente, quando incentiva a observação dos papéis sociais presentes no entorno, quando enriquece as vivências infantis com conhecimentos sobre o mundo e as pessoas, a possibilidade de brincar de faz-de-conta torna-se muito mais ampla e envolvente (BISSOLI, 2012, p. 594).

Portanto, é a partir das relações vivenciadas que a criança vai desenvolver a atividade de papéis. Quanto mais humanizadas, maior a potencialidade dessas experiências motivarem a atividade da criança em querer reproduzi-las.

Por volta dos 3 aos 6 anos, inicia-se um novo momento do desenvolvimento da personalidade, que é o dos jogos e atividades lúdicas (o jogo de papéis). Nesse período, a personalidade passa por uma transformação, pois a criança começa a ter consciência do sistema “eu”, não tendo mais tanta dependência do adulto, e passa a realizar atividades sozinhas. Para Mello (2004, p. 146-147),

[...] o desenvolvimento da memória, da atenção e da própria linguagem oral - ao categorizar os objetos que vai conhecendo (os pesados, os leves, os sonoros, os redondos), a criança vai criando as condições para o desenvolvimento da fala. Próximo aos três anos, o interesse da criança recai sobre a utilização dos objetos tal como ela vê os adultos utilizarem e passa a imitar os adultos em suas relações sociais e com o mundo da cultura. Até próximo aos seis anos de idade, o faz de conta será a atividade principal da criança. Será por meio dessa atividade, que alguns autores chamam jogo, outros chamam brincar, que a criança mais vai desenvolver a linguagem, o pensamento, a atenção, a memória, os sentimentos morais, os traços de caráter; vai aprender a conviver em grupo, a controlar a própria conduta... A partir da entrada na escola fundamental, o estudo passa a ser a atividade principal. Isso significa dizer que é pela atividade de estudo que a criança mais amplia seu conhecimento sobre o mundo, mais é levada a pensar e reorganizar o que pensa e melhor compreende as relações sociais.

De acordo com Lazaretti (2016), a substituição de algum objeto por outro na hora da brincadeira da criança é o princípio da atividade lúdica (jogo de papéis). Por exemplo, na

brincadeira a falta de uma colher para alimentar a sua boneca, a criança passa a utilizar um pedaço de madeira que, para ela, fará o mesmo sentindo. Trata-se do famoso “faz de conta”, que está muito presente nas brincadeiras das crianças. Por meio das atividades, a criança trabalha a atenção, a imaginação, o pensamento, põe em funcionalidade todas as funções psíquicas (LAZARETTI, 2016).

Segundo Lazaretti (2016, p. 133), “O conteúdo da brincadeira é de origem social, histórica, e cultural e o motivos que incitam essa atividade é a reprodução das relações humanas”. A criança, na brincadeira lúdica, apresenta a atividade humanizadora, pois quando ela brinca, também se humaniza, e reproduz as relações sociais que vivencia.

Conforme verificou-se anteriormente, o que a criança vivencia e aprende, em cada período da vida, constitui base para o momento posterior do desenvolvimento. Vigostki (2012), ao esclarecer a lei do desenvolvimento intelectual da criança, defendeu que a aprendizagem escolar acontece antes mesmo da escola, portanto, a criança vai para a esse local com a aprendizagem da vivência do seu dia a dia. “Aprendizagem e desenvolvimento não entram em contato pela primeira vez na idade escolar, portanto, mas estão ligados entre si desde os primeiros dias de vida da criança” (VIGOSTKI, 2012, p. 110).

Bissoli (2014) ressalta que, desde os primeiros anos de vida, a criança está em processo de desenvolvimento, o qual dependerá do estímulo que a criança receberá de outros indivíduos, pois, é por meio das relações e das experiências com seu meio social que influenciará tal desenvolvimento. A personalidade é resultado da biografia de vida de cada um.

O PAPEL DA EDUCAÇÃO E DO EDUCADOR NO PROCESSO FORMATIVO DA CRIANÇA

A aprendizagem só ocorre quando é ensinado aquilo que o indivíduo ainda não consegue realizar sozinho, “[...] ou seja, o trabalho educativo deve impulsionar novos conhecimentos e novas conquistas, a partir do nível real de desenvolvimento da criança - de seu desenvolvimento consolidado, daquilo que a criança já sabe” (MELLO, 2014, p. 144).

Para Vigostki (2012), existem dois níveis de desenvolvimento: o primeiro é o afetivo, que é o nível das funções psicointelectuais que é a conquista do aprendizado mediante um processo de desenvolvimento já realizado; e segundo é o nível potencial, no qual a criança consegue fazer com o auxílio do adulto. De acordo com Bissoli (2014, p. 590):

[...] o processo educativo intencional e sistematizado que acontece na escola da infância assume um papel fundamental. Como professores e professoras, baseados no permanente aprofundamento teórico, que permite compreender a criança e construir formas específicas de ensinar, podemos e devemos mediar a formação desse sistema integrativo, que marca a singularidade de cada criança.

No primeiro período de desenvolvimento, a atividade principal é a comunicação que o bebê estabelece com as pessoas à sua volta. Por isso, é essencial estimulá-lo por meio de conversas, mostrar-lhe objetos, tocá-lo de maneira carinhosa; é por meio dessas comunicações afetivas que ele enriquece sua percepção, promovendo, assim, contribuições positivas de experiências do bebê com o adulto; são as primeiras formas de generalizações sensoriais. A percepção acontece de acordo com a interação do bebê com o objeto e como o adulto, é por meio dessa interação que são motivadores principais do desenvolvimento intelectual e afetivo do bebê (BISSOLI, 2014). Para Bissoli (2014, p. 591),

[...] o trabalho educativo sistematizado e intencional pode impulsionar o desenvolvimento das crianças desde muito pequeninhas, podemos compreender a importância de que na Educação Infantil, desde o berçário, os bebês sejam cuidados e educados por professores e professoras.

No segundo período, por volta dos 3 aos 6 anos, inicia-se um novo momento do desenvolvimento da personalidade, que é o dos jogos e atividade lúdicas. Os jogos de papéis e o faz de conta são atividades principais nesse período do desenvolvimento (BISSOLI, 2014). “Por meio da reprodução das atividades desenvolvidas pelos adultos, utilizando a atividade de jogo de papéis, a criança apossa-se do mundo concreto dos objetos humanos” (ANJOS, 2012, p. 113).

É importante destacar que o jogo de papéis não se desenvolve espontaneamente [...], ele é também socialmente mediado: os temas das brincadeiras das crianças são aqueles presentes em seu cotidiano e passíveis de observação. Disso decorre a importância essencial do adulto no enriquecimento das experiências infantis. Quando o adulto lê histórias diariamente, quando incentiva a observação dos papéis sociais presentes no entorno, quando enriquece as vivências infantis com conhecimentos sobre o mundo e as pessoas, a possibilidade de brincar de faz-de-conta torna-se muito mais ampla e desenvolvvente (BISSOLI, 2014, p. 594).

Quando os conteúdos pedagógicos são desafiadores, enriquecem a atividade criadora do aluno, torna-se maior a experiência cultural, e agregam-se elementos que potencializam as

funções psicológicas superiores, como atenção, memória, pensamento, imaginação, entre outras (LAZARETTI, 2016).

O desenho, a oralidade, o movimento que promove a consciência corporal, a pintura, a modelagem, os conhecimentos matemáticos, a música, a escrita e a leitura também assumem grande importância na formação das capacidades intelectuais, práticas e artísticas e no desenvolvimento da personalidade (BISSOLI, 2012, p. 594).

Por intermédio dessas atividades, acontece o enriquecimento do processo de desenvolvimento da brincadeira e ocorre a apropriação da cultura, essencial para o desenvolvimento da personalidade da criança. Dessa maneira, ressalta-se que o trabalho pedagógico é de suma importância desde os primeiros anos de vidas, pois, depois dos pais, os professores assumem um grande papel na vida das crianças. De acordo com Miranda, Molinari e Sant’Ana (2012, p. 11),

Ao nascer, o primeiro grupo que irá estimular a criança são os pais; é com eles que ela começa a aprender sobre o mundo. A seguir, vem a pré-escola. O professor da pré-escola carrega consigo uma grande responsabilidade, pois atua junto às crianças no momento em que sua plasticidade neural é máxima. Pode colaborar para que ela desenvolva grande riqueza de circuitos neuronais e evite a morte precoce de milhares de neurônios, deixando-os como reserva para o futuro. Cada estímulo, cada atividade, pode resultar em novas aprendizagens, sejam elas sensitivas, motoras ou intelectuais, as quais ficarão registrada na morfologia do sistema nervoso na forma de nova sinapse. Logo, os reflexos de seu trabalho se farão sentir por toda vida, pois é nessa fase que o sujeito desenvolve as características neurais que lhe possibilita aprender a ver, ouvir, cheirar, escutar, explorar com as mãos, perceber a si próprio e, principalmente, aprender a linguagem que subsidie a sua capacidade de pensar sobre si e sobre o mundo.

O desenvolvimento da atividade humanizadora “[...] requer ações educativas [...] é preciso intervenção para que o conteúdo dessa atividade avance nos processos de relações criança-mundo, com possibilidades humanizadoras” (LAZARETTI, 2016, p. 135). Dessa maneira, ressalta-se que nessa atividade a escola tem papel principal nesse desenvolvimento, e que as tarefas devem “[...] ampliar e diversificar o conteúdo do enredo e dos argumentos, potencializando a brincadeira e sua função no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança” (LAZARETTI, 2016, p. 135).

O professor deve enriquecer as experiências da criança, por meio das atividades lúdicas, por exemplo, o docente pode ensinar matemática por intermédio da brincadeira de mercadinho, assim, a criança vai assumir o papel de caixa ou o de cliente, fazendo com que

crie interesse no conteúdo. Contudo, o professor não pode deixar a brincadeira maçante, deve sempre estar intervindo; essa intervenção pode ser “[...] a de incrementar com materiais, recursos, conhecimento a respeito, dessas atividades laborais, compartilhando com as crianças, brincando junto, instigando o enredo, levantando hipótese de direcionamento das ações e operações” (LAZARETTI, 2016, p. 135).

O papel do professor, nessa atividade, vai ser o de transitar o interesse da criança da atividade lúdica, para atividades produtivas, que estão muito presentes na educação infantil, são elas “[...] desenho, modelagem, recorte, construção de objeto, atividades manuais etc. Essas atividades têm particularidades próprias que requerem conhecimento do professor para que exerça influência específica no desenvolvimento da criança” (LAZARETTI, 2016, p. 137).

O bom ensino que produz a humanização do indivíduo é o ensino elaborado, sistematizado, transmitido de forma não-espontânea, isto é, de forma direta e intencional. O bom ensino é a transmissão dos conhecimentos, de modo a possibilitar que o aluno vá além dos conhecimentos cotidianos, que possa superar os limites deste cotidiano por meio dos conhecimentos científicos. A psicologia histórico-cultural afirma que este desenvolvimento cultural contribui, por sua vez, para o desenvolvimento geral do indivíduo (ANJOS, 2012, p. 119).

Portanto, é por meio do ensino orientado e dirigido, pela atividade que a criança realiza as formas voluntárias da imaginação, da atenção, da memória, entre outras funções, mediadas pela linguagem, promovendo a formação da conduta da criança. Realizar atividade de concentração, manter atenção fixa na realização da atividade, realizar um jogo ou um desenho são tarefas que se aperfeiçoam com a medição do adulto (LAZARETTI, 2016).
Desenvolvimento contínuo,

[...] progressivo, estão inter-relacionadas e se coadunam no processo do desenvolvimento cultural e do controle de conduta. Compreendemos como desenvolvimento da personalidade a gênese e o vir a ser da conduta e dos processos psíquicos, que pressupõem relações sociais mediadas (LAZARETTI, 2016, p. 144).

“Por isso, quanto mais ricas forem às vivências da criança com o adulto [...] mais positivo será o desenvolvimento físico e emocional nesse primeiro período de vida” (BISSOLI, 2014, p. 591), portanto, o processo do desenvolvimento dependerá essencialmente das experiências da criança com seu meio social, e os sujeitos que contribuem para esse

processo são a família e os educadores, logo, quanto mais ricas forem suas vivências, maiores serão suas possibilidades para a construção da sua personalidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este estudo, pode-se concluir que as premissas básicas para o processo de formação da personalidade baseiam-se nas relações de vivência social da criança, e os elementos envolvidos que constituem essa formação. Tais elementos são um conjunto, tanto do trabalho pedagógico como também da relação de experiência do vínculo familiar, sendo assim, o processo de desenvolvimento só é possível pela mediação das relações sociais; por meio da cultura se assegura o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, e a partir desse desenvolvimento se constitui a formação da inteligência para, assim, se desenvolver a personalidade na criança. Portanto, o cognitivo e a personalidade caminham juntos.

Por conseguinte, verifica-se que, nos primeiros períodos do desenvolvimento da criança, as atividades que estão presente nesse processo precisam sempre ser estimuladas, para que, assim, possa ocorrer o enriquecimento do processo educacional na formação desse desenvolvimento.

Dessa maneira, a pesquisa contribuiu para a formação dos futuros docentes e para os que já atuam na área, de modo em que o professor conheça seu real papel no processo do desenvolvimento e como sua prática pedagógica poderá contribuir para a formação do desenvolvimento da personalidade.

SOBRE AS AUTORAS

Letícia da Silva Carvalho – Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Paraná (Unespar)

Maria José Máximo - Mestrado em Ensino (UNESPAR), Professora do Colegiado de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), *Campus* Paranavaí e da Rede Municipal de Educação do Município de Paranavaí. Pesquisadora dos grupos de estudo: Grupo de Estudos e Pesquisas Trabalho e Educação na Sociabilidade do Capital (GEPTESC/UNESPAR/CNPQ) e do Grupo de Estudos e Pesquisa em Teorias e Práticas Pedagógicas na perspectiva da Educação Crítica (GTPEC/ UNESPAR/CNPQ). E-mail: mj.maximo@hotmail.com.

REFERÊNCIAS

ANJOS, Ricardo Eleutério dos. A periodização do desenvolvimento psicológico na infância: contribuições da psicologia histórico-cultural para a educação escolar. **Universitária - Revista Científica do Unisalesiano**, Lins, ano 3, n. 6, jan./jun. 2012.

BISSOLI, M. F. Desenvolvimento da Personalidade da Criança: O Papel da Educação Infantil. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 19, n. 4, p. 587-597, out./dez. 2014.

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

LAZARETTI, L. M. Idade pré-escolar (3-6 anos) e a Educação Infantil: a brincadeira de papéis sociais e o ensino sistematizado. *In*: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2016. p. 129-147.

LEONTIEV, A. N. Atividade e consciência. *In*: LEONTIEV, A. N. **Atividade Consciência e Personalidade**. Buenos Aires, 1978. p. 134-190. Disponível em: https://www.marxists.org/portugues/leontiev/1978/activ_person/cap05.htm#topp. Acesso em: 15 nov. 2020.

MELLO, S. A. A Escola de Vygotsky. *In*: CARRARA, Kester (org.). **Introdução à psicologia da educação: seis abordagens**. São Paulo: Avercamp, 2004. p. 135-155.

MIRANDA-NETO, M. H.; MOLINARI, S. L.; SANT'ANA, D. M. G. Relações Entre Estimulação, Aprendizagem e Plasticidade do Sistema Nervoso. **Arq. Apadec**, v. 6, n. 1, p. 9-14, 2002.

TRIVINÕS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VIGOSTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2009.

VIGOSTSKI, L. S.. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *In*: VIGOSTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 10. ed. São Paulo: Ícone, 2006. p. 103-117.

VIGOSTSKI, L. S.; LURIA, A.R; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. 12. ed. São Paulo: Ícone, 2012.

A organização do espaço na Educação Infantil: subsídios para a prática pedagógica

*Dayane Cerqueira Jardim
Lucinéia Maria Lazaretti*

A organização do espaço na Educação Infantil é um componente fundamental e norteador das ações pedagógicas que consideram a criança como sujeito ativo de todo processo de ensino, aprendizagem e desenvolvimento.

Esta temática é relevante porque, a partir dela, o docente pode estruturar seu trabalho pedagógico, organizando o espaço de forma que ultrapasse uma simples divisão de tarefas e horários, bem como de decoração do ambiente ou circulação de pessoas, principalmente naqueles pensados para crianças de 0 a 5 anos de idade.

Pautado na Teoria Histórico Cultural, este capítulo apresenta alguns conceitos fundamentais para a temática em discussão e indica possíveis cenários para uma organização adequada do espaço, compreendendo que o ambiente social, as relações humanizadoras e os materiais construídos culturalmente, contribuem para o desenvolvimento psíquico da criança, isso de acordo com os conhecimentos adquiridos e a intencionalidade do professor. Pautado nos estudos vigotskianos, Pino (2010, p. 753) afirma:

[...] o desenvolvimento humano, entendido como processo de constituição cultural da criança para tornar-se um ser *humano*, é feito do “material” social-cultural que o meio *humano* põe à disposição da criança e que ela vai se apropriando na convivência nas práticas sociais, mas ele é feito também da maneira como a criança converte (uma das expressões de Vigotski para explicar a apropriação da cultura) esse material em funções humanas.

Neste sentido, Pino (2010, p. 753) complementa que: "nesse movimento do exterior para o interior e do interior para o exterior da criança, o mecanismo fundamental é a transformação da significação do mundo cultural em significação para a criança". É nessa direção que deve-se orientar o professor ao organizar o espaço no ambiente escolar, compreendendo a dinâmica do meio, dos objetos, dos instrumentos, dos signos e dos diferentes ambientes sistematizados e planejados que ampliam as vivências do educando com os adultos e com as demais crianças, para o processo de humanização delas no trabalho educativo.

Como um componente da organização do ensino, o espaço pode promover ou não a aprendizagem e o desenvolvimento, dependendo de como a instituição escolar e professores compreendem, conhecem e acolhem esta criança em todo este processo. Nesse aspecto,

revela-se importante saber qual concepção de criança e de infância estrutura e fundamenta a organização do espaço e se existe uma preocupação na formação integral desse sujeito considerando seu contexto histórico, social e cultural?

Compreendemos que é essencial a atuação do professor da Educação Infantil, de modo que ele deverá sempre reavaliar a sua prática, buscando uma organização consoante às necessidades e subjetividades das crianças no ambiente escolar, considerando todos os aspectos e espaços possíveis da instituição de ensino infantil. Entretanto, esta não é uma tarefa simples para o professor, pois para que seu trabalho obtenha o resultado necessário para a formação das crianças ele precisa conhecer e compreender quais são as necessidades e interesses delas, de acordo com cada período do desenvolvimento em que as crianças se encontram. Em Vigotski “cada idade possui seu próprio meio” (*apud*, PINO, 2010, p.749). Dessa forma, o meio em que a criança participa e acumula vivências (espaço institucional infantil) só fará sentido em seu processo de aprendizagem se ele promover possibilidades voltadas ao período de cada uma, sendo nesse trabalho, em especial, a etapa de zero a cinco anos de idade. Desse modo, Pino (2010, p.750) complementa que “o desenvolvimento da criança corre de par em par com as alterações do meio, e vice-versa. Trata-se, portanto, de uma relação de reciprocidade”.

A autora Mukhina (1996, p. 54), também colabora com esse pensamento afirmando que “O ensino tem de garantir o caminho mais válido do desenvolvimento psíquico, dar em cada idade aquilo que ajuda ao máximo esse desenvolvimento.” Entendemos que o desenvolvimento da criança ocorre de acordo com suas vivências sociais, culturais e atendendo e promovendo necessidades, ou seja, ela se desenvolve e ao mesmo tempo interage e transforma o meio que vive.

Com base no exposto, partimos do pressuposto de que a organização sistematizada e fundamentada do espaço na educação infantil, implicará no desenvolvimento pleno da criança.

Dessa forma, o estudo foi desenvolvido a partir de levantamento bibliográfico de caráter exploratório e qualitativo, com a realização de fichamentos de produções pertinentes ao objeto pesquisado, que compreende a organização do espaço na Educação Infantil. Assim sendo, foram selecionados autores que abordam esta temática de forma a contribuir com apontamentos significativos ao objeto proposto: Batista (1998), Barbosa (2000), Moura (2009), Rodrigues (2009), Horn (2017) e Lazaretti e Magalhães (2019).

Em linhas gerais, a pesquisa busca dar ênfase à organização do espaço na Educação Infantil, considerando a inter-relação entre os vários aspectos que compõem essa etapa da educação básica. Tendo em vista que a criança, enquanto agente ativo do processo educativo, deve ser participativa e colaborativa em todo momento, desde sua chegada até sua saída do estabelecimento de ensino infantil.

Diante disso, este trabalho foi estruturado em dois tópicos, sendo que o primeiro abordará o conceito de espaço na educação infantil e alguns apontamentos sobre a organização do espaço na instituição educativa. Já no segundo momento, apresentaremos algumas proposições e possibilidades para uma organização promotora da aprendizagem e desenvolvimento integral da criança.

CONCEITO DE ESPAÇO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Considerando a importância da educação infantil e da organização do ensino, destacamos a necessidade de evidenciar o eixo espaço como elemento norteador das atividades docentes e da humanização na relação professor-aluno. A significativa sistematização do espaço das instituições de Educação Infantil, os materiais culturais disponibilizados e o modo que as crianças são concebidas no ambiente escolar são alguns fatores importantes na formação global do sujeito e no planejamento pedagógico do professor.

Desse modo, na busca de conceituar espaço, podemos nos deparar com inúmeros significados, cada um relacionado a uma área específica, assim como apresenta Moura (2009, p. 17), “Para a economia, a arquitetura, a sociologia e tantas outras áreas haverá definições e significados próprios às especificidades de cada uma delas”.

Ao pesquisarmos o significado de espaço no Dicionário Online de Português, observamos que, inicialmente apresenta-se de modo genérico, no qual o espaço trata-se de uma extensão indefinida que contém e envolve todos os seres e objetos. Em Forneiro, o espaço trata-se de “Um conjunto indissociável de que participam de um lado, certo arranjo de objetos geográficos, objetos naturais e objetos sociais e, de outro, a vida que os preenche e anima, ou seja, a sociedade em movimento” (*apud*, MOURA, 2009, p. 17).

Todavia, nosso trabalho não tem o objetivo e muito menos a pretensão de aprofundar o conceito de espaço, mas sim compreender como estes sujeitos (professores e alunos) e objetos (móveis, materiais, etc.) se relacionam nesse espaço e o que isso implica no desenvolvimento da criança na instituição de Educação Infantil.

Em função do exposto, Horn (2017) apresenta que nesta proposta de compreendermos como estão organizados os espaços na educação infantil é essencial definirmos de que espaço estamos falando e qual a relação das crianças nesse ambiente. É necessário que seja considerada nossa concepção de espaço e ambiente. Para isso, a autora Horn (2017, p. 18) define o termo espaço e ambiente na educação infantil:

O termo ‘espaço’ refere-se aos locais onde as atividades são realizadas e caracteriza-se pela presença de elementos, como objetos, móveis, materiais didáticos e decoração. O termo ‘ambiente’, por sua vez, diz respeito ao conjunto desse espaço físico e às relações que nele se estabelecem, as quais envolvem os afetos e as relações interpessoais dos indivíduos envolvidos nesse processo, ou seja, adultos e crianças.

Portanto, compreendemos que o conceito de espaço aqui exposto considera questões práticas, enquanto o conceito de ambiente questões mais subjetivas. A autora ainda ressalta que esse “É um processo que se constrói como um todo indissociável de objetos, odores, formas, cores, sons e pessoas que habitam e se relacionam em uma estrutura física determinada que contenha tudo e, ao mesmo tempo, é contida por esses elementos que pulsam nela como se tivesse vida” (HORN, 2017, p.19).

Sendo assim, ambiente e espaço não se dissociam, eles se complementam. Somando-se a isso, a autora aponta “[...] que não basta construirmos prédios qualificados, consonantes com o ordenamento legal vigente no país [...]” (HORN, 2017, p.19), é indispensável uma compreensão de como será utilizado esse espaço e tudo o que nele se disponibiliza, e qual será a relação das crianças e professores com este ambiente.

Nesse contexto, o espaço precisa ser desafiador e instigador, e para ser um espaço rico de aprendizagens, demanda o professor planejar, organizar, criar condições em um ambiente de múltiplas possibilidades, na busca de criar o novo no desenvolvimento infantil, a partir da organização do trabalho pedagógico.

A partir dessa concepção, percebemos que a instituição de educação infantil se trata de um espaço essencial para o desenvolvimento da criança, uma oportunidade e condição de vivências e experiências sociais ou não, de modo “[...] que o espaço pode ser estimulante ou limitador de aprendizagens, dependendo das estruturas espaciais que estão postas e das linguagens que ali são representadas” (HORN, 2017, p. 19).

Nessa situação podemos citar algumas problemáticas pertencentes à organização do espaço na educação infantil, onde Horn (2007, p. 24) elenca:

[...] de modo geral, os educadores têm preferência por realizar trabalhos

dirigidos, feitos individualmente, não preveem espaços para tarefas coletivas e têm dificuldades para realizar seu trabalho para escolhas feitas pelas crianças sem sua constante vigilância e ordenamento. Na verdade há uma intencionalidade de quem organiza os espaços, pensados principalmente para que todas as atividades girem em torno do adulto.

Neste sentido, compreendemos que as instituições de educação infantil, de modo geral, têm uma predisposição de limitar as possibilidades de vivências das crianças, com uma direção de seguir padrões impostos, dos quais organiza o espaço escolar com atividades rotineiras e repetitivas.

Além disso, a autora destaca que “Todas as crianças são levadas a desenvolver ao mesmo tempo e no mesmo espaço uma mesma atividade proposta pela professora.” (BATISTA, 1998, p. 46). Este exemplo de organização não contempla a criança em sua subjetividade, tampouco em seu contexto cultural, tornando-a espectadora e não parte do espaço que a mesma ocupa.

Inferimos que essas ações muitas vezes se reduzem ao controle e domínio das crianças, desconsiderando as possibilidades educativas. Tal modelo causa um falso formato de disciplina, já que na realidade há uma regulação dos comportamentos que são considerados “indevidos” no momento das atividades.

Em consonância ao exposto, Horn (2007, p. 27) complementa que “Na educação infantil, é comum os arranjos espaciais não permitirem a interação entre as crianças impossibilitando sua apropriação dos espaços através de objetos, desenhos e nomes”. Dessa maneira entendemos que a forma como o espaço é planejado e organizado possui implicitamente o objetivo de neutralizar, conter as diferentes vivências infantis.

Levando em consideração esses aspectos, a forma como os espaços das instituições de educação infantil são decorados, também podem implicar no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Posto isto, as autoras Magalhães e Lazaretti (2019, p.149), em suas considerações empíricas, encontraram “[...] ênfase a um espaço organizado pelo e para o professor, mediante suas escolhas, cuja finalidade é a decoração com materiais prontos e confeccionados por ele.” Decorações estereotipadas que não possuem nenhum significado para a criança, com imagens que não representam a aprendizagem e que não fazem parte do dia a dia delas.

Neste sentido, é fundamental que o professor amplie seus conhecimentos por meio de estudos e pesquisas, contribuindo assim em suas práticas, seja para momentos de decorar o espaço de ensino infantil, ou como forma de orientar e conscientizar em suas intervenções

sobre a importância que o espaço dispõe para o desenvolvimento da criança. Defendemos que o espaço deve ser planejado, criado e elaborado por todos os sujeitos deste ambiente, ele precisa ser compreendido pelo docente como um componente que assegure e garanta a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, a partir de sua organização, de modo que o educando possa pertencer e participar das ações e produções que compõem o ambiente institucional da educação infantil.

Desse modo, a organização do espaço no contexto escolar infantil precisa se ressignificar no que diz respeito ao papel social na vida da criança, compreendendo sua importância no contexto coletivo de educação e na individualidade de cada uma. É indispensável que seja considerado o desenvolvimento e especificidades de cada criança, tratando-a como um ser social que possui sua cultura e história que constitui-se desde o seu nascimento.

Dentre algumas ações e modelos de organização do tempo e espaço que limitam a aprendizagem e o desenvolvimento infantil a autora Batista (1998, p. 45), explica:

[...] os tempos e os espaços tanto dos adultos quanto das crianças estão organizados em torno das atividades de rotina. Estas atividades constituem o eixo vertebrador da organização do grupo de crianças. Tanto as propostas como os encaminhamentos das atividades parecem seguir a lógica da transmissão em que a professora transmite às crianças o conteúdo destas atividades cabendo a elas fazer o que foi proposto.

A partir dessa reflexão, é possível inferir que, muitas vezes, o espaço temporal organizado nos estabelecimentos de Educação Infantil não condiz com as necessidades de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Quando a organização do espaço é elaborada a partir de uma rotina rígida isso pode se tornar uma planilha de ações inflexíveis e ritualizadas, forçando a criança a se adaptar a esse modelo de organização sem considerá-la como parte do processo. Também podemos citar as tarefas realizadas mecanicamente, sempre repetidas e tediosas, estruturadas em um modelo homogeneizado e sem uma intenção, que não considera as subjetividades do grupo e que coloca a criança sempre em um tempo de espera. As interações entre as crianças e as propostas que elas realizam no cotidiano não são valorizadas da mesma forma que as atividades ofertadas pelos adultos, o modelo de organização espacial que tem esta dimensão não considera a criança em sua totalidade, colocando-a sempre na posição de subordinação, é como se ela não fizesse parte deste espaço, de uma forma que a torna invisível diante de suas necessidades, interesses, expectativas e principalmente direitos.

Importante ainda analisarmos, *como, para quem e para quê* esse espaço é organizado. Conforme estudado, em geral, estes ambientes da Educação Infantil, não consideram a criança que o ocupa. Deste modo, Rodrigues (2009, p. 100) ressalta que no ambiente por ela observado “as crianças não foram protagonistas na construção do seu ambiente, diminuindo consideravelmente o seu envolvimento com este [...]”.

Desta maneira, os espaços são pouco ocupados pelas crianças, as quais ficam limitadas às ordens dos adultos, passando a maior parte do tempo nas salas de aula e explorando pouco os espaços internos e externos do ambiente escolar. Espaços como corredores, cozinha, refeitório, sala da diretora (o), área externa, banheiro, dentre outros, são pouco conhecidos e experimentados pelas crianças, visto que são espaços integrantes do ambiente institucional infantil e que podem e devem ter o acesso organizado e planejado para e com as crianças, além do professor.

Portanto, entendemos que é um desafio proporcionar às crianças um espaço rico de aprendizagem e desenvolvimento, pois são inúmeros fatores que muitas vezes condicionam esta sistematização, porém, ao pensarmos nos benefícios que esta organização trará tanto para o professor quanto para o aluno, esse planejamento torna-se um instrumento de ensino do professor e de aprendizagem para as crianças, pois trata-se da formação e humanização dos sujeitos envolvidos nesse processo.

PROPOSIÇÕES E POSSIBILIDADES PARA A ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Em virtude dos fatos mencionados anteriormente, compreendemos que o espaço da educação infantil, de acordo com sua organização no planejamento docente, pode ser um fator que propicia ou não o aprendizado e desenvolvimento da criança. Desse modo, Chaves e Franco (2016, p. 109) defendem:

[...] as escolas de educação infantil podem apresentar-se como espaços de excelência para educação de crianças pequenas, o que equivale a sustentar que a organização da rotina, ou seja, a organização do tempo e do espaço justifica-se para favorecer ou instrumentalizar intervenções educativas capazes de promover a aprendizagem e o desenvolvimento dos escolares

Além disso, Sitta (2008, p. 27) explica que “o espaço deve, então, ser múltiplo e ao mesmo tempo proporcionar vivências individuais, deve conter os elementos que nos

constituem como seres que sentem pelo cheiro, pelo toque, pelo gosto, pelo olhar, e pela audição [...]”

É necessária a ação e intervenção do professor neste cenário, porém, é fundamental que a criança possa ter momentos de escolha e opção para espaços, parceiros de brincadeiras, objetos e brinquedos.

A partir desses fatores juntamente com as demais autoras pesquisadas como, Batista (1998), Barbosa (2000), Horn (2017), e Magalhães e Lazaretti (2019) e Rodrigues (2009), apontamos algumas pistas e indicações de como esse elemento do trabalho pedagógico pode ser refletido e organizado nas ações educativas. Nesse sentido,

[...] para lidar com as propostas, com as escolhas e com as opções das crianças, faz-se necessário percebê-las como tal e oferecer condições para que elas possam ser concretizadas. Isto pressupõe compreender que a organização do espaço exerce forte influência nas atitudes, escolhas e propostas feitas pelas crianças. Significa, também, considerar que as interações entre crianças podem ser tão significativas e importantes quanto as interações adulto-criança. (BATISTA, 1998, p.97).

Quando o ambiente é organizado e estruturado pelos principais sujeitos envolvidos, torna-se fomentador da “[...] identidade, autonomia, vínculos sociais e afetivos, valores associados à cooperação, respeito, paz, solidariedade, entre outros” (RODRIGUES, 2009, p.98).

Além disso, como referência para a construção desse espaço, é indispensável que o adulto considere o lugar da criança, integrando-a no espaço, porém sem limitar-se a isso. É essencial que o professor observe e coloque em prática todas as possibilidades, promovendo a aprendizagem e o desenvolvimento do educando, seja ele de ordem motora, cognitiva, emocional, dentre outras. (RODRIGUES, 2009).

Deste modo, para que seja desenvolvido um ensino significativo, “o espaço deve ser pensado considerando quem é a criança e com quem ela se relaciona nesse processo de aprendizagem.” (MAGALHÃES; LAZARETTI; 2019 p. 150).

Como embasamento aos nossos estudos, recorreremos às questões que as autoras Magalhães e Lazaretti (2019) apresentam: Espaço para quê? Espaço para quem e com quem? Espaço com o quê e como? Quando o professor parte destes questionamentos, ele amplia seus objetivos e propostas “como pressuposto para formação das complexas e das elaboradas conquistas humanas no desenvolvimento cultural das crianças, que é dependente de uma adequada organização de ensino.” (MAGALHÃES; LAZARETTI, 2019, p. 150).

Na direção de contribuir com indicações e sugestões didáticas, Horn (2017, p. 21) apresenta algumas proposições que podem ser organizadas para o espaço na educação infantil direcionados aos bebês como: “[...] colocar móveis coloridos, propiciar audição de músicas relaxantes, pendurar objetos em elásticos desde o teto, prender folhas secas em fios de nylon, colocar tiras de papel que se movem com o ar e colocar cortinas em esconderijos, podem ser excelentes auxiliares [...]”.

Ao analisarmos a organização dos espaços, precisamos compreender que esse ambiente não diz respeito somente à sala de aula, mas a todos os outros espaços constituintes da instituição de educação infantil, visto que também precisam ser planejados e organizados de modo que proporcione as crianças e adultos um local de múltiplas vivências, experiências e aprendizagens.

Horn (2017) expõe algumas sugestões de como organizar o hall de entrada do ambiente escolar de educação infantil, conforme os materiais disponibilizados. O ambiente de entrada pode ser considerado como “cartão postal” da instituição, pois será o primeiro contato visual tanto da família, quanto da criança, com o estabelecimento de ensino infantil. Ele passará uma mensagem de acolhimento se estiver marcado com elementos que lembrem o cotidiano por meio de fotos em painéis e murais, objetos e móveis disponíveis. Acrescentando algumas ideias a este espaço, apresentamos como sugestão a esse ambiente, a inclusão de fotos, tanto dos profissionais que ali trabalham, quanto das crianças em suas diversas atividades desenvolvidas na instituição como passeios, trabalhos pedagógicos desenvolvidos, dentre outros. Assim, será possível aos familiares e responsáveis que ali adentrarem usufruírem de uma sensação acolhedora e pertencente daquele local (HORN, 2017).

Outro local importante da instituição que é citado por Horn (2017, p. 36) refere-se ao espaço de convivência onde “[...] poderá ser coberto e integrado às áreas externas”. O espaço de convivência é denominado dessa forma devido ao seu objetivo que é o de proporcionar a convivência e a interação das crianças das mesmas e de diferentes idades. Outra característica importante deste espaço é que nele, as crianças poderão ampliar seus movimentos como correr, brincar livremente, andar com brinquedos que permitam movimentos diversos com o corpo e ampliação da linguagem como, motoca, patinete e carrinho.

Sobre a sala de multiuso, a autora Horn (2017, p 38), expõe que este espaço “[...] poderá contemplar atividades envolvendo diferentes linguagens (leitura, música, ateliê para expressão grafo-plástica, teatro, ateliê tecnológico)”. Esta sala promoverá inúmeras

possibilidades que poderão ter uma constante mudança na oferta de materiais, o que determinará essas transformações será o olhar atento e observador do professor que ali atuar.

Nesta perspectiva, podemos organizar os espaços da educação infantil a depender dos períodos do desenvolvimento. Ao pensarmos em espaço na educação infantil para os bebês, a autora Horn (2017, p. 21) expõe que a “[...] sua organização certamente deverá dar conta das necessidades de ampla movimentação, interação física com os objetos, interação sensório-motora, aconchego e segurança [...]”. Já que é neste período que a criança necessita do adulto para sua sobrevivência social, biológica e emocional. Esse ambiente deve proporcionar aos bebês “[...] a exploração por meio de todos os sentidos, a descoberta de características e relações dos objetos ou materiais mediante experiência direta, manipulação, transformação e combinação de materiais variados, a utilização do corpo com propriedade [...]” (HORN, 2017, p.21).

Horn (2017) apresenta que este período está centrado em torno de quatro princípios que são: a) ambiente organizado e flexível; b) conforto, segurança e desafio; c) interação entre as diferentes linguagens; e por fim, d) o bem-estar. O espaço destinado às crianças até dois anos deverá conter “[...] áreas de repouso, higiene e brincadeiras e, em anexo, o solário” (HORN, 2017, p.41). O ambiente organizado para o descanso deverá proporcionar o conforto e a tranquilidade que as crianças e suas especificidades necessitam. O uso de colchonetes, neste momento, facilitará para uma reorganização de futuras atividades.

Nos espaços de higienização, para banho e troca, poderão ter espelhos para que a criança possa se reconhecer e conhecer melhor o seu corpo, móveis pendurados, armários para uma melhor organização de toalhas, roupas de cama, produtos de higiene, dentre outros. Vale ressaltar que neste período a criança é dependente do adulto para os cuidados pessoais, alimentação e todo seu desenvolvimento, seja ele emocional ou afetivo. Caberá ao professor de educação infantil possibilitar um espaço de aprendizagens, para que ela possa explorar este ambiente engatinhando e locomovendo-se com vivências sensoriais de acordo a disponibilidade dos materiais, simultaneamente as experiências motoras e sociais entre professores e crianças daquele ambiente escolar infantil. (HORN, 2017).

Além disso, o espaço destinado a crianças de até de dois anos deverá priorizar uma organização de dois ambientes: um direcionado às crianças que não se locomovem e outra para aquelas que se locomovem. Isto não significa que deverá ocorrer uma cisão entre as crianças, pelo contrário, elas deverão ter constante contato umas com as outras, pois esta vivência proporciona novas aprendizagens e desenvolvimento. Horn (2017, p. 42) indica que

para “os bebês que ainda não conseguem se locomover-se, convém dispor de um tatame ou tapete almofadado” para que assim a locomoção possa ocorrer em um ambiente que proporcione conforto e segurança. Já para as crianças que se locomovem “[...] engatinhando-se, arrastando-se ou caminhando, deverá estar previsto um espaço para ampla movimentação, sendo a área central do espaço da sala ideal.” (HORN, 2017, p. 42).

Uma sugestão para os bebês, apresentada pelas autoras Lazaretti e Magalhães (2019), é o cesto do tesouro no qual “Os materiais podem ser organizados em cestos e oferecidos aos bebês em diferentes momentos da rotina.” (p. 153). Esta proposta pode ser realizada com objetos e materiais como instrumentos de cozinha, que não ofereçam perigo, objetos e materiais de diferentes texturas como lã, elementos da natureza, pedaços de madeira de variados tamanhos, cores, formas, rolos de linha, etc. Ações como essa, quando bem planejadas e fundamentadas, promovem o desenvolvimento no psiquismo da criança em suas funções visuais, de sensações por meio da manipulação, da linguagem, do pensamento, além de tantas outras funções que podem ser trabalhadas. (MAGALHÃES; LAZARETTI, 2019).

Sobre o segundo período, compreendido entre 2 e 4 anos de idade, Horn (2017, p. 44) propõe “três áreas distintas: repouso, sanitários e atividades diversificadas e, em anexo, na parte externa, o solário.” Nesse período, a criança mostra mais autonomia em suas ações e necessidades, sejam elas de aspecto físico ou biológico, o que não dispensa a colaboração e mediação do professor em todas as situações de ensino, no trânsito de um período ao outro do desenvolvimento infantil. Devido as principais conquistas em seu desenvolvimento como, por exemplo: o domínio e ampliação do vocabulário e da linguagem oral, enquanto conquista da linguagem; percepção e sensações; a gênese da imaginação, deslocamento do espaço, maior domínio das ações objetivas, a organização deste espaço deverá ter algumas transformações para que sejam atendidas as especificidades das crianças de 2 a 4 anos.

De acordo com Horn (2017), elencamos algumas propostas dessa sistematização do espaço como: proporcionar variados encontros; ser referência para as crianças para que a mesma se identifique enquanto indivíduo e grupo; atender grupos pequenos e maiores; ter possibilidades de uma constante transformação conforme ocorra a aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Com base em Magalhães e Lazaretti (2019, p. 156),

[...] é importante destacar que o uso dos espaços externos podem e devem ser cada vez mais explorados, como a ‘cozinha de barro’, uma alternativa rica que contém todos os elementos que vão produzindo transição de motivos para novas ações e relações com os objetos e os elementos naturais

(água, terra, grama, etc.), o que possibilita que a criança experimente texturas, medidas e realize novas experiências.

Outra proposta de organização do espaço externo que envolve todas as crianças é a “construção de uma horta coletiva”. Conforme apresenta as autoras Magalhães e Lazaretti (2019, p. 156): “para além de classificar, de pintar ou de observar, é possível enriquecer a forma de ensinar com as seguintes ações: a preparação e o manuseio da terra, seja com as mãos, seja com os instrumentos próprios [...]”.

Vale ressaltar que os espaços “devem representar um equilíbrio entre privacidade e socialização, tranquilidade e movimento, priorizando atividades em grupo e individuais.” (HORN, 2017, p. 45). Os espaços deverão conter móveis que permitam flexibilização para constantes mudanças. Para esse período, o professor poderá organizar espaços com alguns materiais e objetos possibilitando a realização da brincadeira de papéis, de suma importância para o período de 3 a 5 anos, momento esse que os objetos deixam de ser apenas para manipular e passam a ter uma função e significado, de acordo com as interações e vivências das crianças.

E por fim, o espaço para crianças de 4 a 5 anos, conforme sistematizado por Horn (2017, p. 47), que define nesse período:

[...] as crianças já se interessam mais por contar e ouvir histórias, construir estruturas, elaborar representações gráficas, discutir o planejamento do dia, jogar coletivamente, realizar pesquisas e partilhar com seus pares momentos destinados às atividades que envolvem todo o grupo. Elas ainda necessitam de espaços que possibilitem movimentar-se, escolher, criar edificar, espalhar produções, fazer de conta, permanecer sozinhas e trabalhar em pequenos ou em grandes grupos.

Assim como nos outros períodos, este espaço também deverá estar passível de mudanças. Materiais de diferentes linguagens, caixas temáticas com objetos para as brincadeiras de papéis, área para mesas e cadeiras, ampliação do acesso das crianças aos materiais e interação entre elas, são sugestões de organização e propostas para a disposição dos ambientes das crianças. (HORN, 2017).

Para melhor compreensão de como organizar o espaço para crianças desse período, Magalhães e Lazaretti (2019, p. 157) explanam:

A atividade objetual manipulatória vai se esgotando como fonte de desenvolvimento; só conhecer, nomear e explorar os objetos não é mais suficiente. A criança, agora, tem necessidades de vivenciar situações, de explorar os modos de ação; com isso a atividade dominante do período pré-

escolar (das crianças de quatro e de cinco anos de idade aproximadamente) é a brincadeira de papéis.

Em função disso, a sala de aula e o espaço externo da instituição de educação infantil deverão promover “momentos que permitam a criança brincar de representar” (MAGALHÃES; LAZARETTI, 2019, p. 159). Mesmo que este espaço não possua um ambiente específico para as brincadeiras de papéis, pode ser organizada uma caixa com roupas, sapatos, acessórios como chapéus, lenços, colares, espelho, entre outros, para que assim as crianças possam representar e se desenvolver, seja coletivamente ou de forma individual. (MAGALHÃES; LAZARETTI, 2019).

Por fim, destacamos outro aspecto que analisamos ao longo de nossos estudos: a necessidade de exploração dos espaços externos. Pensar no ambiente externo de forma que o torne “[...] acolhedor, seguro, acessível às crianças com locomoção dificultada, estimulante, e asseado [...]” (HORN, 2017, p. 89), ajuda no planejamento das atividades que serão realizadas. As propostas de Horn (2017) para o ambiente externo são: áreas para jogos de montar e de tabuleiro, conversas e leitura de livros à sombra das árvores; espaços para manipulação de objetos como madeira, baldes e pás para brincadeiras com a terra, folhas entre outros. Brincadeiras de corrida com motocas, carrinhos, patinetes, brinquedos do parque como balanço, gangorra ofertando inúmeras possibilidades, brinquedos e utensílios para as brincadeiras de faz de conta, materiais que orientem as crianças a desenvolverem a criatividade e imaginação como cordas amarradas em árvores, lugares para se esconderem, todos estes recursos enriquecerão as vivências e aprendizagens infantis. (HORN, 2017).

De acordo com o exposto, observamos a necessidade de compreender o espaço e suas variadas possibilidades de elaboração e criação de ambientes potentes e geradores de aprendizagens infantis, como condição para a organização do ensino na educação infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, objetivamos sistematizar reflexões relevantes sobre a organização do espaço na prática pedagógica da Educação Infantil. Para isso, discutimos aspectos conceituais e de sugestões didáticas que pudessem inspirar e refletir novas formas de conceber e gestar o espaço na educação infantil.

Como podemos constatar, a organização do espaço como elemento da organização do ensino na educação infantil é um fator relevante e eixo fundamental que poderá ser promotor

(ou não) de aprendizagem e desenvolvimento do educando, a depender da concepção de infância e de criança. Conhecer sobre como a criança aprende e desenvolve e os seus períodos de desenvolvimento permite organizar o espaço como promotor das aprendizagens e do desenvolvimento infantil no movimento da atividade.

Nisso, ressaltamos a necessidade de o professor ter domínio teórico-prático de conhecimentos que assegurem a ele pensar o ensino e a prática pedagógica de modo a promover aprendizagem e desenvolvimento, enriquecendo o repertório de vivências culturais da criança, da qual poderá ser mediada pelo espaço e materiais que o compõem. Dessa forma, os tipos de materiais que são ofertados e explorados sob a mediação do docente; a forma que o espaço é pensado, planejado, decorado, sistematizado e as vivências e experiências das crianças com os demais sujeitos envolvidos no ambiente escolar infantil, poderão propiciar o desenvolvimento integral da criança quando ela for considerada sujeito ativo de todo o processo de ensino e aprendizagem.

Esperamos que este trabalho contribua para que os professores em formação e os que já atuam na educação infantil compreendam o espaço como elemento da organização do ensino e possam, a partir disso, criar e elaborar novas e potentes formas de ambientação do espaço e das relações que ali se estabelecem.

SOBRE AS AUTORAS

Dayane Cerqueira Jardim

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Paraná (Campus Paranavaí). Professora de educação infantil.

Lucinéia Maria Lazaretti

Doutora em Educação. Professora Adjunta no Colegiado de Pedagogia na Universidade Estadual do Paraná (Campus Paranavaí).

REFERÊNCIAS

BARBOSA, M.C. S. **Por amor e por força: rotinas na Educação Infantil**. 2000. 283f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP, 2000.

BATISTA, R. **A rotina no dia-a-dia da creche: Entre o proposto e o vivido**. 1998. 175f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis 1998.

CHAVES, M.; FRANCO, A. de F. **Primeira Infância. Educação e cuidados para o desenvolvimento humano. Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico:**

do nascimento à velhice; In: MARTINS, L.M.; ABRANTES, A. A. FACCI, M.G.D. (Org.). Campinas, SP: Autores Associados, 2016. p.109-129.

HORN, M. da G. S. **Brincar e interagir nos espaços da escola infantil**. Porto Alegre: Penso 2017.

HORN, M. da G. S. **Sabores, cores, sons, aromas**: a organização dos espaços na educação infantil. [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Artmed, 2007. P. 13-29.

LAZARETTI, L. M.; MAGALHÃES, C. Acolher, explorar, brincar e conhecer: reflexões sobre o espaço como potencializador das aprendizagens de bebês e crianças na educação infantil; In: **MAGALHÃES, C; EIDT, N. M.** (Org.). **Apropriações Teóricas e suas implicações na Educação Infantil**. Curitiba: CRV, 2019. p.149-160.

MOURA, M. C.; **Organização do espaço**: contribuições para uma educação infantil de qualidade. 121f. Dissertação de Mestrado Universidade de Brasília. Faculdade de Educação Programa de Pós-Graduação em Educação. Brasília, 2009.

MUKHINA. V. **Psicologia da idade pré-escolar**. São Paulo: Martins Fonte 1996.

PINO, A. **A Criança e seu meio**: contribuição de Vigotski ao desenvolvimento da criança e à sua educação. *Psicologia USP*, 21(4), 2010. 741-756. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-65642010000400006>. Acesso em: 06 set. 2021.

RODRIGUES, C. de O. **A construção das rotinas**: caminhos para uma Educação Infantil de qualidade. 2009. 137f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Faculdade de Educação. Brasília, 2009.

SITTA, K. F. **Possibilidades de mediação dos espaços nas brincadeiras e aprendizagens das crianças na educação infantil**. 2008. 121f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de São Carlos, 2008..

O jogo de papéis no processo de desenvolvimento intelectual na educação infantil

Andressa Sinhorini Slovak

Maria José Máximo

Este estudo tem como temática o jogo de papéis na Educação Infantil, atividade que, comumente, é conhecida como brincadeira de faz de conta. No campo educacional, o discurso em favor da validade da brincadeira para o desenvolvimento da criança é unânime, contudo, nota-se que, daqueles que sustentam sua importância, quando questionados o porquê ou em que sentido a brincadeira auxilia no processo de desenvolvimento, poucos vão além do aspecto do entretenimento.

Na literatura, predomina o brincar relacionando ao lúdico, enquanto sinônimos, conforme se encontra no dicionário Aurélio Buarque de Holanda (1998): “jogos, brinquedos e divertimentos: a atividade lúdica das crianças [...]”.

Este estudo, visando o objetivo apresentado, está baseado na psicologia histórico-cultural que, diferentemente de outras correntes psicológicas, sustenta a natureza social do desenvolvimento humano, na qual a atividade humana se inclui o brincar, cujo papel é fundamental no desenvolvimento humano. O conceito de atividade humana sintetiza as diferentes formas de atuação dos indivíduos dessa espécie, entre elas a denominada brincadeira, que também não se limita a uma forma de ação.

De acordo com Colussi e Szymanski (2017), Daniil B. Elkonin, estudioso do jogo infantil, utiliza o termo “jogo de papéis” para designar a brincadeira infantil não estruturada, com regras subentendidas e papéis definidos, por meio dos quais as crianças reproduzem os papéis sociais dos adultos, com o intuito da inserção na sociedade.

Colussi e Szymanski (2017, p. 3), descrevem as peculiaridades do jogo de papéis que tanto motivam a criança:

O jogo de papéis é a atividade na qual o motivo encontra-se em seu próprio processo. Prova disso é que a criança, ao término da brincadeira, recolhe os brinquedos ou objetos, abandona seus personagens e volta a ser ela mesma. Apesar de não apresentar objetivamente um desenho ou objeto confeccionado, houve um produto: a ação de brincar. [...] a brincadeira possibilita à criança o sentido de pertença social, uma das necessidades mais fortes no ser humano.

Pasqualini (2013, p. 90), afirma que o “[...] desenvolvimento psíquico da brincadeira depende da riqueza do acesso ao conhecimento sobre o mundo que a criança tem (ou não) [...]”

[depende] de suas condições de vida e de educação”. Nessa afirmação, é possível identificar uma condição que não se pode perder de vista quando se almeja promover o desenvolvimento infantil de qualidade, isto é, a dependência de vivências ricas; o que indica que não basta o brincar pelo brincar.

Estudos defendem que é por meio dos jogos de papéis – ou brincadeira de faz de conta – que a criança reproduz as mesmas atividades que as pessoas que a cercam (ANJOS, 2012, p. 113). Nesse sentido, Colussi e Szymanski (2017) identificam um aspecto fundamental nos jogos de papéis em relação ao desenvolvimento infantil:

[...] um aspecto fundamental no jogo de papéis, é o fato de propiciar a vivência das normas de conduta que permeiam as relações entre os adultos, possibilitando à criança, ao interpretar, submeter-se às regras que o papel de adulto exige. As relações baseadas nas regras são fonte do desenvolvimento da moral infantil (COLUSSI; SZYMANSKI, 2017, p. 4).

De acordo com Elkonin (1960, p. 501 *apud* ANJOS, 2012, p. 113), “[...] o jogo é a forma típica e acessível nesta idade para que a criança reproduza este mundo. Precisamente ele reflete a realidade que rodeia a criança [...]”. Galuch (1993, p. 8) chama a atenção para a mudança de papel que a criança executa no decorrer da brincadeira: “Nos jogos de papéis, há momentos em que a criança não faz só o papel. Como também o contrapapel, isto é, representa a professora e ao mesmo tempo representando o aluno: faz o papel de mãe e o contrapapel da filha.”

A autora também ressalta que os jogos de papéis, as situações imaginárias, envolvem regras, as mesmas estão presentes nas normas que determinam o comportamento do participante da brincadeira. Vigotski¹⁴ (2003, p. 125) pontua que:

Sempre que há uma situação imaginária no brinquedo, há regras- não as regras previamente formuladas e que mudam durante o jogo, mas aquelas que têm sua origem na própria situação imaginária. Portanto, a noção de que uma criança pode se comportar em uma situação imaginária sem regras é simplesmente incorreta.

Diante dessa conjuntura, a inquietude é compreender quais as reestruturações internas que esta brincadeira, o jogo de papéis, provoca no desenvolvimento psíquico da criança que contribuem para o seu desenvolvimento intelectual.

¹⁴ Nesse trabalho adotamos a grafia Vigotski, mas preservamos, nas citações, a grafia utilizada nas obras originais.

Nessa perspectiva, o trabalho visa ampliar a compreensão da verdadeira importância do brincar na Educação Infantil, e o quanto essa atividade pode favorecer o desenvolvimento das crianças pequenas em sua integralidade. Para tanto, na sequência, será abordado sobre a natureza do desenvolvimento infantil e como esse ocorre, bem como sobre o jogo de papéis como atividade reprodutiva na infância e sua importância para que ocorra o processo de aprendizagem. Por fim, será explanado sobre a vivência do jogo de papéis na educação infantil, no qual abordaremos a importância do professor no processo de mediação da brincadeira de faz de conta e da função da escola frente ao processo de aprendizagem do aluno mediante o jogo de papéis.

DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A natureza do desenvolvimento infantil

De acordo com a Teoria Histórico-Cultural, baseada nos estudos de Vigotski, é possível ressaltar que a criança se desenvolve desde os seus primeiros dias de vida, superando os apontamentos de que, ao nascer, traz consigo um conjunto de aptidões e capacidades, sendo que, para essa teoria, o indivíduo nasce com apenas uma única potencialidade: a de aprender potencialidades; e, para que isso ocorra, as crianças necessitam atuar, aprender por meio de sua natureza social, por intermédio de seu meio histórico e cultural, passados de geração em geração.

Mello (2004, p. 136), pontua que “O ser humano não nasce humano, mas aprende a ser humano com as outras pessoas- com as gerações adultas e com as crianças mais velhas, com as situações que vive, no momento histórico em que vive e com a cultura a que tem acesso.”

Sendo assim, constata-se que o ser humano é dependente daquilo que aprende por meio de sua cultura acumulada para se tornar o que ele é atualmente, uma vez que, ao contrário dos animais que nascem com suas habilidades, o ser humano necessita aprender as possíveis habilidades que ele pode desenvolver ao longo de sua vida.

Em função disso, Mello (2004, p. 138) pontua que “À medida que aprende a utilizar a cultura, a criança vai acumulando experiências em conjunto com as outras pessoas com quem vive e vai criando sua inteligência e sua personalidade”.

A partir dos conceitos analisados por Mello (2004), compreende-se que a aprendizagem assegura o desenvolvimento humano. Desse modo, o processo de aprendizagem cultural e de reprodução das aptidões humanas, que se encontra no mundo da cultura, é socialmente mediado. Consiste em assumir um papel e interpretá-lo durante sua

brincadeira, nas quais são as próprias crianças que escolhem seus papéis pelo significado afetivo que estabeleceu com ele, devido ao seu repertório de conhecimento das atividades dos adultos. Tais atividades podem ser livres, mas, ao mesmo tempo, também não sê-lo, uma vez que a criança escolhe seu papel, embora não determine como vai interpretá-lo, ao passo que esta interpretação deve ser o mais fiel possível às atividades realizadas pelos adultos, notando que, quando a criança destoa muito da interpretação de seu papel, esta para e se corrige durante o jogo, dizendo “que não é assim que se faz”. Dito isto, compreende-se que é por meio do jogo dramático (o faz de conta) que se é mostrado para a criança a esfera da atividade humana e seus sentidos gerais.

Nessa perspectiva, Mello (2004, p. 138), descreve as peculiaridades do processo de reprodução das aptidões humanas:

As aptidões humanas que estão cristalizadas nos objetos da cultura não estão expostas ou imediatamente dadas nesses objetos. A criança só se apropria das aptidões cristalizadas nesses objetos quando ela aprende a realizar a atividade adequada para qual o objeto foi criado.

Para que a criança aprenda, é necessário que atue sobre os objetos da cultura e, para que essa atividade seja adequada, favorável à sua formação, requer a atividade do outro, ou seja, a mediação de uma pessoa experiente que demonstre, ensine a finalidade e o uso de determinado objeto.

Mello (2004, p. 138) descreve como ocorre esse processo de mediação:

Esse processo pode ser intencional, ou seja, realizado quando o parceiro mais experiente tem a intenção explícita de ensinar, ou pode ser espontânea, ou seja, realizado sem a intenção explícita de ensinar, como quando aprendemos a usar colher observando alguém.

Conforme a análise de Mello (2004), baseada nos conceitos encontrados na Psicologia Histórico-Cultural, o desenvolvimento das funções superiores (linguagem, cálculo, memória, pensamento, controle de conduta e atenção) é um processo mediado por parceiros experientes. Nesse sentido, percebe-se que o processo de aprendizagem, seja ele intencional ou não, envolve a atividade.

Vigotski (2010, p. 114) apresenta a lei fundamental do psiquismo, que se dá por meio das funções intersíquicas (social) e as funções intrapsíquicas (individual):

Podemos formular a lei fundamental deste desenvolvimento do seguinte modo: Todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no

decorso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas: a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas.

Com isso, nota-se que a aprendizagem ocorre, inicialmente, no âmbito social, nas vivências coletivas enquanto funções intersíquicas e, posteriormente, de forma intrapsíquica, ou seja, por meio das particularidades do pensamento da criança.

Assim, de acordo com Vieira, Carvalho e Martins (2005, p. 40 *apud* SILVA; OLIVEIRA 2017, p. 5),

Na construção das funções superiores (pensamento, linguagem, criatividade, imaginação), a brincadeira é muito importante de ser estudada, não só porque representa o primeiro momento na construção da imaginação, mas também porque dá origem a vários processos psicológicos fundamentais ao desenvolvimento da criança.

Portanto, a brincadeira, atividade infantil, é uma grande aliada no processo de aprendizagem da criança, pois, durante o ato de brincar, ao reproduzir as ações aprendidas tendo interações com as funções de determinados objetos, são proporcionados conhecimentos mais progressivos, os quais fazem com que suas ações se complexifiquem.

Pasqualini (2013), intérprete dessa corrente psicológica, apresenta três épocas do desenvolvimento: primeira infância, infância e adolescência. As épocas são constituídas por dois períodos. A época primeira infância, que é dividida em primeiro ano de vida, sendo sua atividade-guia a comunicação emocional direta e a primeira infância sendo sua atividade guia a atividade objetual manipulatória. A época infância, que é dividida em idade pré-escolar, na qual a atividade-guia é o jogo de papéis; e idade escolar, em que a atividade-guia é o estudo. Por fim, a terceira época composta pela adolescência, dividida em adolescência inicial, que possui como atividade dominante a comunicação íntima, pessoal; e adolescência, com sua atividade principal voltada à atividade profissional e o estudo.

Nessa perspectiva, tendo em vista o objetivo anunciado, compreender a especificidade da atividade nos primeiros anos de vida da criança, o texto a seguir busca esclarecer os elementos que permeia a atividade jogo de papéis pontuando o papel que essa modalidade de atividade, desempenhada pela criança, acarreta no desenvolvimento cognitivo.

JOGO DE PAPEL - ATIVIDADE REPRODUTIVA NA INFÂNCIA

Carbonieri e Magalhães (2019, p. 6) destacam a origem quanto à contribuição da atividade infantil, brincadeira de papéis, ao acesso à cultura:

A brincadeira de papéis sociais é uma atividade especificamente humana e tem caráter histórico. Sua gênese está intimamente ligada ao desenvolvimento da sociedade, em decorrência da mudança de lugar que a criança ocupa nesta. É por meio da brincadeira que a criança tem acesso ao mundo em sua objetividade social.

Diante dessa afirmação, é possível relatar que a brincadeira de papéis sociais depende do caráter histórico, social e cultural ligado ao desenvolvimento da sociedade, que é transmitido para a criança por meio da mediação de adultos. As crianças aprendem sobre a sua própria cultura, os papéis sociais empregados em sua sociedade por meio da brincadeira, o jogo de faz de conta, como atividade-guia que ocorre devido a compreensão de suas próprias capacidades. A criança nota que consegue imitar com cada vez mais facilidade o adulto, o que faz com que aprenda e se desenvolva sobre aquele determinado objeto social que estava imitando, para se apropriar de um novo papel social.

Leontiev identificou a distinção entre as atividades infantis. Atividade dominante como a que: “reorganiza e forma processos psíquicos, gera novos tipos de atividade e dela dependem as principais mudanças psicológicas que caracterizam o período” (LEONTIEV, 2001 *apud* PASQUALINI, 2013, p. 77). Ou seja, a atividade-guia é uma atividade intra e interpsicológica que se destaca da pessoa com a sua história, partindo do individual para o coletivo, gerando uma transformação do vínculo dela com mundo a sua volta, impulsionando a criança a novos desafios, com situações sociais que exijam transformação com sua realidade, permitindo um avanço de acordo com as necessidades de determinado período (idade), além de considerar os momentos distintos da formação da criança.

Em função disso, pode-se constatar que para cada período do desenvolvimento há uma atividade principal diferente e, é devido a essa mudança de atividade-guia que é possível marcar a transição dos períodos do desenvolvimento. “O conteúdo fundamental da brincadeira de papéis sociais é a atividade do homem e as relações sociais estabelecidas entre os adultos.” (ELKONIN, 2009 *apud* CARBONIERI; MAGALHÃES, 2019, p. 6). É a partir dessa atividade que a criança se apropria do conhecimento histórico, cultural e social da atividade humana.

Segundo Pasqualini (2013), o jogo de papéis é, talvez, a maior vítima das interpretações naturalizantes, uma vez que a brincadeira de faz de conta é frequentemente pensada como algo natural da criança em razão de sua natureza imaginativa, mas, com os estudos da Teoria Histórico-Cultural, compreende-se que a brincadeira não é a causa da imaginação, é, na verdade, a atividade que, devido a sua estrutura e finalidade, demanda a imaginação da criança.

Pasqualini (2013, p. 88), em seu artigo, explica sobre como a brincadeira de papéis emerge como um resultado de uma contradição:

A brincadeira de papéis é uma atividade que emerge como resultado de uma contradição que se apresenta à criança na transição à idade pré-escolar. Por um lado, a criança experimenta necessidade de fazer o que o adulto faz, de agir com os objetos como o adulto age. Por outro, seus limites operacionais e técnicos a impossibilitam de executar as operações exigidas pelas ações. Essa contradição só pode ser solucionada pela brincadeira.

De acordo com a autora (2013), o que caracteriza o a atividade lúdica é que o seu foco não está no resultado da ação, mas na ação em si, ou seja, não está focada no produto, mas no processo. A criança brinca sem perceber os motivos dessa atividade, sem se preocupar com os resultados dessa ação, podendo, assim, reproduzir o adulto livre do processo operacional.

Lazaretti (2016, p. 130), estudiosa da atividade infantil, explica que a ação e a manipulação de objetos na primeira infância constituem o embrião para a brincadeira de papéis sociais:

Os adultos, pela atividade conjunta com as crianças, ao organizarem e dirigirem ações com objetos, inserem nessa atividade, também, os modos sociais de utilizar determinados instrumentos e ferramentas que se formaram ao longo da história e encontram-se cristalizados no uso desses objetos. Como nesses objetos não está inscrito ou indicado diretamente os modos de seu emprego, a criança não pode descobri-los por meio de simples manipulações, sem a orientação do adulto, tem um modelo de ação. É condição para aprendizagem das ações com os objetos a intervenção direta dos adultos, e é na atividade prática cotidiana que a criança aprende e desenvolve habilidades e capacidades para isso.

Em concordância com a autora (2016), é possível compreender que, a partir do momento em que a criança, no decorrer da brincadeira, passa a assumir papéis utilizando seu próprio nome, quando reproduz ações realizadas por adultos com determinados objetos, trata-se do início da brincadeira de papéis sociais. Ou seja, a criança começa a querer ser como o adulto, deseja fazer o que ele faz e imita-o frequentemente. Porém, se depara com a

impossibilidade de fazê-lo, devido à complexidade das ações que este realiza. A criança, por sua vez, encontra a saída em imitá-lo no faz de conta (jogo de papéis) no campo do imaginário e da dramatização teatral.

Leontiev (1988, p. 125 *apud* LAZARETTI, 2016, p. 132), explica o surgimento da brincadeira para a criança:

A partir de sua necessidade de agir em relação não apenas ao mundo dos objetos diretamente acessíveis a ela, mas também em relação ao mundo mais amplo dos adultos”. Diante disso, a centralidade da brincadeira de papéis sociais é a relação criança-adulto social e tem como núcleo o mundo das pessoas e suas relações, atuando na esfera motiacional e das necessidades, em que o predomínio nesse período do desenvolvimento da criança está centrado no sentido social das atividades humanas.

A partir desse ponto de vista, a autora Lazaretti (2016, p. 132) relata a importância da brincadeira de papéis sociais para o desenvolvimento da criança:

O autocontrole da conduta é a principal conquista desse momento do desenvolvimento. Ao acatar as regras, as crianças renunciam a seus desejos e impulsos imediatos para desempenharem adequadamente o papel que assumiram na brincadeira. No mundo da brincadeira existem regras fixas, que refletem as relações sociais entre as pessoas e objetos, no mundo de realidade. Ao assumir um papel, que por sua vez determina e encaminha o comportamento na brincadeira, a criança busca seguir a regra de conduta que reflete a lógica da ação real e das relações sociais. Qualquer infração da lógica das ações não é aceita, justificando que na vida não é assim.

É possível compreender, com base em Lazaretti (2016), que, no período pré-escolar, a criança consegue conter seus desejos em função do papel (objetivo) que lhe foi atribuído, realizando tarefas desagradáveis, porém, necessárias para desempenhar seu objetivo. Essas mudanças não decorrem somente por alteração de idade ou porque a criança decidiu mudar, a renúncia a desejos e submissão às regras se dá devido a um longo período de influências diretas das atividades realizadas sob a supervisão de adultos.

A partir da exposição de Lazaretti (2016, p. 133), é possível identificar em que sentido a atividade da criança contribui para o seu desenvolvimento cognitivo.

Concomitante, a atividade lúdica põe em funcionamento toda uma complexidade de funções psíquicas. As situações lúdicas exigem da memória, da atenção, da imaginação, do pensamento, funcionamento ao atuar com objetos, ao argumentar e inserir conteúdo na brincadeira. As condições, as regras fazem com que as crianças se concentrem, memorizem para garantir o êxito da situação lúdica.

O desenvolvimento da atividade pela criança impõe demandas que engendra o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Exigência explicada por Lazaretti (2016), os papéis assumidos em uma brincadeira, seja de mamãe e filha, polícia e ladrão etc., exigem da criança a reprodução com exatidão das funções de cada personagem, e essa sujeição modifica seu próprio comportamento, obrigando seu controle consciente, em que a criança vê suas ações e toma consciência delas. Ou seja, no ato da brincadeira de papéis, ao interpretar um papel, por exemplo brincar de ser professora, a criança esforça-se para produzir ações e controlá-las, sendo isso a base para a formação da consciência.

Trata-se de uma condição reafirmada em Pasqualini (2013, p. 89) que, ao explicar a importância do jogo padronizado, no qual a criança reproduz as atividades sociais dos adultos e as relações sociais que se estabelecem, ressalta o papel da atividade no desenvolvimento cognitivo:

Nesse processo, ao desempenhar papéis adultos, ela apropria-se do sentido social das atividades humanas, internalizando determinados padrões sociais que formarão bases para sua própria conduta. Em termos do desenvolvimento psíquico da criança, a atividade lúdica põe em funcionamento toda uma complexidade de funções psíquicas. E é justamente assim que as funções se desenvolvem: quando são demandadas pela atividade, quando a atividade exige que entrem em funcionamento e avancem em complexidade.

Segundo Pasqualini (2013), o jogo padronizado eleva o conhecimento que a criança possui da sua realidade a um nível de compreensão generalizado. O potencial de desenvolvimento psíquico da brincadeira vai depender do acesso, das condições concretas de vida, de educação.

Que condições, as instituições de educação infantil, os profissionais precisam promover?

A VIVÊNCIA DO JOGO DE PAPÉIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Pasqualini (2013) defende que é tarefa da escola de Educação Infantil ampliar os círculos de contato com a realidade da criança, e cabe ao professor transmitir o conhecimento para que a criança possa conhecer o mundo em que vive, além de sua experiência individual, para que esse conhecimento se torne matéria-prima da brincadeira.

Vigotski (2010, p. 113) discorre sobre a tarefa da escola:

A criança atrasada, abandonada a si mesma, não pode atingir nenhuma forma evolucionada de pensamento abstrato e, precisamente por isso, a tarefa concreta da escola consiste em fazer todos os esforços para encaminhar a criança nessa direção, para desenvolver o que lhe falta.

A partir do pensamento de Vigotski (2010), o bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento.

Lazaretti (2016) reafirma a tarefa da escola indicando a essencialidade do conteúdo. Esse deve ser assegurado de forma a enriquecer, ampliar e diversificar os conteúdos que serão enredo para potencializar a brincadeira e sua função no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança. Após a leitura dos autores presentes neste artigo, é possível compreender que, para que esse desenvolvimento ocorra, a criança, por meio da brincadeira, vai depender de suas condições de vida e educação. Logo, a criança necessita da mediação intencional e consciente do educador, visto que ela só tem a possibilidade de aprender sobre o mundo a sua volta por meio dessa intervenção histórica e social, para, a partir daí, internalizá-la por meio dos jogos de papéis, se apropriando de sua cultura e promovendo seu desenvolvimento psíquico.

Para avaliar esse desenvolvimento é necessário utilizar aquilo que a criança aprende de forma independente. Assim, o autor divide esse nível de desenvolvimento em zona de desenvolvimento real, que é o nível psíquico já apresentado pela criança, e a zona de desenvolvimento proximal, que é aquilo que a criança ainda não pode fazer sozinha, mas é capaz de fazer com a mediação de um adulto. Posto isso, devemos considerar a pré-história que toda criança apresenta quando é inserida na escola, ou seja, considerar as vivências do cotidiano como ponto de partida, que constituem o nível real, para, somente aí, conseguir trabalhar e desenvolver a zona de desenvolvimento proximal daquela criança, analisando o que ela é capaz de fazer com o auxílio de um adulto e o que ela pode ou terá a capacidade de realizar sozinha futuramente, sendo uma área que determina os futuros passos da criança e a dinâmica do seu desenvolvimento, examinando não apenas o que ela já produziu, mas o que ela produzirá no processo de maturação.

O educador deve trabalhar a partir do desenvolvimento real da criança para conseguir se aprofundar em seu nível de desenvolvimento próximo, para que ela, que hoje realizou aquela determinada atividade com auxílio, futuramente possa realizá-la sozinha, para então só aí o mediador conseguir provocar o aprendizado.

Vigotski (2010, p. 115) pontua sobre como ocorre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores:

Os exemplos diferentes que apresentamos aqui indicam um esquema de regulação geral no desenvolvimento das funções psicointelectuais superiores na infância, que, do nosso ponto de vista, se referem ao processo de aprendizagem da criança no seu conjunto. Dito isto, não é necessário sublinhar que a característica essencial da aprendizagem é que engendra a área de desenvolvimento potencial, ou seja, que faz nascer, estimula e ativa na criança um grupo de processos internos de desenvolvimento no âmbito das inter-relações com outros, que, na continuação, são absorvidos pelo curso interior de desenvolvimento e se convertem em aquisições internas da criança.

A partir desse assunto, Vigotski (2010) ressalta que uma organização correta da aprendizagem leva a criança ao seu desenvolvimento mental, que ativa processos de desenvolvimento que não seriam possíveis de serem produzidos sem a aprendizagem; dessa forma, a aprendizagem é intrinsecamente necessária universal para desenvolver características humanas não naturais, mas históricas.

Diante disso, de acordo com Pasqualini (2013), o trabalho do professor na Educação Infantil é promover o máximo de desenvolvimento na criança apoiando-se em sua atividade dominante, que é o jogo de papéis, porém, ao mesmo tempo, deve considerar as necessidades para um salto no desenvolvimento a um novo período, assumindo o desafio de promover as premissas do estudo já na educação infantil.

Pasqualini (2013) resalta a clareza que se deve ter sobre a importância da intervenção intencional e consciente do professor na maneira de se dirigir o processo educativo, pois a criança não consegue descobrir sobre o mundo sem a mediação de um adulto que já possui suas características históricas desenvolvidas. Este é o papel do educador: o de organizar as atividades para seus alunos e apresentar-lhes o mundo, sendo sua intervenção fundamental no contexto da brincadeira de papéis.

Pasqualini (2013) pontua sobre o papel do professor na brincadeira infantil:

O papel do professor não se resume a observar a brincadeira infantil, evitando inreferências. Essa concepção é fruto de análises naturalizantes do desenvolvimento infantil. A brincadeira de papéis no contexto da educação escolar deve estar a serviço da apropriação da cultura e do desenvolvimento psíquico, cabendo ao professor não só ampliar o conhecimento de mundo da criança de modo que forneça matéria-prima para o faz de conta, mas enriquecer a atividade lúdica e promover sua complexificação. Essa intervenção precisa ser cuidadosamente planejada e orientada pelo conhecimento científico sobre o desenvolvimento da criança nesse período e suas principais conquistas, e principalmente sobre a estrutura da atividade lúdica e sua relação com o desenvolvimento psíquico.

Cabe salientar que, segundo Maluf (2003, p. 31 *apud* MORAIS, 2008, p. 45),

É necessário apontar para o papel do professor na garantia e enriquecimento da brincadeira como atividade social do universo infantil. As atividades lúdicas precisam ocupar um lugar especial na educação. Entendo que o professor é figura essencial para que isso aconteça, criando os espaços, oferecendo materiais adequados e participando de momentos lúdicos. Agindo desta maneira, o professor estará possibilitando às crianças uma forma de assimilar a cultura e modos de vida adultos, de forma criativa, prazerosa e sempre participativa.

Ao desenvolver seu papel, mediando e enriquecendo o brincar, o educador consegue verificar o desenvolvimento de seus educandos, tanto em conjunto quanto individualmente, registrando suas capacidades de uso da linguagem, sociais, afetivas, emocionais e sua aprendizagem, podendo avaliar o quanto essa criança evoluiu em seu processo de desenvolvimento intelectual ao decorrer do tempo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante deste estudo, nota-se a importância do jogo de papéis no processo de desenvolvimento intelectual na educação infantil, uma vez que, por meio da brincadeira de faz de conta a criança reproduz os papéis sociais de adultos com o intuito da inserção na sociedade, e se apropria de conhecimento cultural já produzido. A brincadeira é uma aliada no processo de aprendizagem da criança, pois, durante o ato de brincar, ao reproduzir as ações aprendidas, ela interage com as funções de determinados objetos, proporcionando conhecimentos mais progressivos sobre ele, fazendo com que suas ações se complexifiquem.

Porém, para que essa criança obtenha esse conhecimento histórico-social, é necessário de um mediador experiente, pois é a partir dessa troca que ela irá enriquecer seus saberes sociais e culturais, uma vez que, sem a mediação de um adulto experiente, a criança não seria capaz de aprender, visto que não teria quem demonstrasse a finalidade e o uso de determinados objetos a serem apresentados ou alguém que a ensine sobre eles verbalmente, quais são suas finalidades.

Como pode-se perceber, a aprendizagem só ocorre por meio social, e se dá devido à mediação, na qual se dão as funções intersíquicas e, posteriormente, de forma intrapsíquicas; ou seja, individual, por meio das particularidades do pensamento da criança, no qual percebe que o desenvolvimento das funções superiores (linguagem, cálculo, memória, pensamento, controle de conduta, atenção) ocorre com ajuda de um parceiro experiente.

Desse modo, compreende-se que a aprendizagem da criança começa muito antes de sua aprendizagem escolar. Isso, pois esta nunca parte do zero, uma vez que toda a aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história.

A tarefa da escola é enriquecer, ampliar e diversificar os conteúdos que serão enredo, para potencializar a brincadeira e sua função no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança. Para que esse desenvolvimento ocorra, depende das condições de vida e educação da criança, em que o trabalho do docente de Educação Infantil é proporcionar o desenvolvimento baseando em sua atividade dominante que, por sua vez, é o jogo de papéis ou brincadeira de faz de conta, verificando o desenvolvimento de seus educandos tanto em conjunto quanto individualmente, registrando suas capacidades de uso da linguagem, habilidades sociais, afetivas, emocionais e sua aprendizagem, podendo avaliar o quanto essa criança evoluiu em seu processo de desenvolvimento intelectual ao decorrer do tempo, considerando a necessidade para um salto de um período de desenvolvimento psíquico a um novo período, no qual a criança assumirá premissas para o estudo ainda na Educação Infantil.

No decorrer da elaboração deste artigo, notou-se que muitos profissionais da área da educação não têm um conhecimento prévio sobre a real importância da brincadeira (jogo de papéis), da brincadeira de faz de conta no processo de desenvolvimento psíquico da criança, os quais acreditam que o brincar na Educação Infantil é importante, porém, são poucos os que realmente têm conhecimento de qual é essa importância para o que ocorra esse desenvolvimento por meio da brincadeira. Com esse estudo, espera-se promover uma visão a todos os profissionais da educação, a futuros professores, à comunidade acadêmica e escolar, aos pais e a todos que buscam aprofundar seu conhecimento sobre a importância da brincadeira de papéis no processo de desenvolvimento intelectual da criança de como é importante o brincar no desenvolvimento dos alunos e o quão importante é o papel do professor como mediador para a aquisição desse conhecimento e desenvolvimento dos educandos, evidenciando cada vez mais sua importância no processo de ensino e suas condições necessárias. É oportuno, por fim, lembrar que o processo de aprendizagem assegura o processo de desenvolvimento humano.

SOBRE AS AUTORAS

Andressa Sinhorini Slovak - Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Paraná (Unespar)

Maria José Máximo - Mestrado em Ensino (UNESPAR), Professora do Colegiado de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), *Campus Paranavaí* e da Rede Municipal de Educação do Município de Paranavaí. Pesquisadora dos grupos de estudo: Grupo de Estudos e Pesquisas Trabalho e Educação na Sociabilidade do Capital (GEPTESC/UNESPAR/CNPQ) e do Grupo de Estudos e Pesquisa em Teorias e Práticas Pedagógicas na perspectiva da Educação Crítica (GTPEC/ UNESPAR/CNPQ). E-mail: mj.maximo@hotmail.com.

REFERÊNCIAS

ANJOS, Ricardo Eleutério dos. A periodização do desenvolvimento psicológico na infância: contribuições da psicologia histórico-cultural para a educação escolar. *Universitária - Revista Científica do Unisalesiano*, Lins, ano 3, n. 6, jan./jun. 2012.

CARBONIERI, Juliana; MAGALHÃES, Cassiana. A caracterização da brincadeira de papéis sociais e suas implicações na organização da atividade pedagógica do docente na educação infantil. *In: XVIII SEMANA DA EDUCAÇÃO; I CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO*, 18.; 1., 2019, Londrina. *Anais [...]*. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2019.

COLUSSI, Lisiane Gruhn; SZYMANSKI, Maria Lidia Sica. **Os jogos de papéis no desenvolvimento psíquico de crianças com 5-6 anos**. *In: 38ª REUNIÃO NACIONAL ANPEd*, 38., 2017, São Luís. *Anais [...]*. São Luís, Universidade Federal do Maranhão, 2017.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

GALUCH, Maria Terezinha Bellanda. **Educação Pré-Escolar: Quando o psicológico contribui para o pedagógico**. 1993. 114 f. Monografia (Aperfeiçoamento/Especialização em Especialização Em Metodologia do Ensino) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 1993.

LAZARETTI, Lucinéia M. Idade pré-escolar (3-6 anos) e a Educação Infantil: a brincadeira de papéis sociais e o ensino sistematizado. *In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice*. Campinas: Autores Associados. 2016. p. 129-147.

MELLO, Suely Amaral de. A. A Escola de Vygotsky. *In: CARRARA, K. (org.) Introdução à psicologia da educação: seis abordagens*. São Paulo: Avercamp, 2004. p. 135-155.

MORAIS, Maria Chiara Pieroni. **O papel do professor frente à questão do brincar para crianças de 04 (quatro) a 6 (seis) anos**. Monografia (Habilitação em Educação Infantil) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2008.

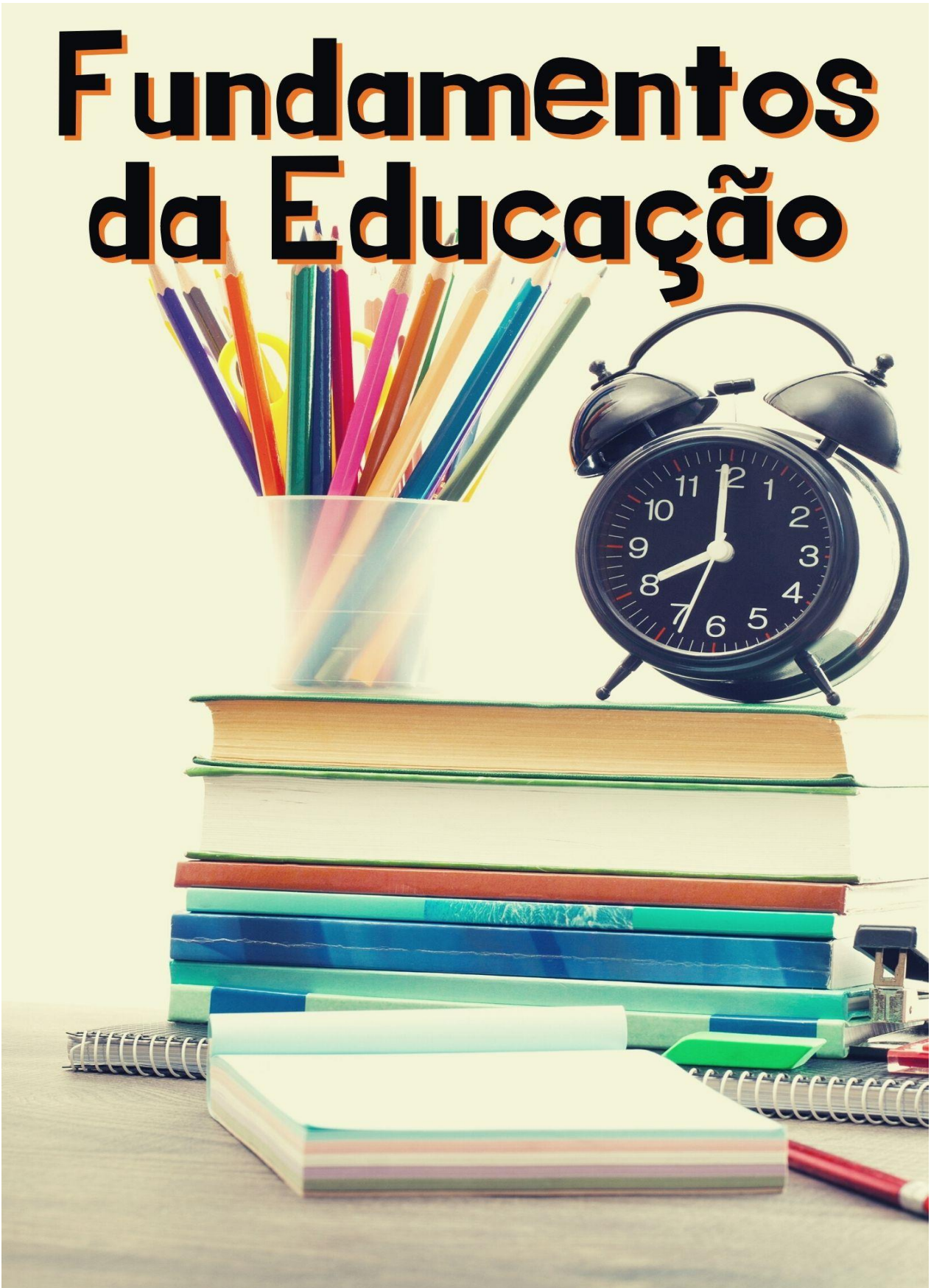
PASQUALINI, Juliana Campregher. Periodização do desenvolvimento psíquico à luz da escola de Vigotski: a teoria histórico-cultural do desenvolvimento infantil e suas implicações pedagógicas. *In: MARSIGLIA, A. C. G. (org.) Infância e pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores associados, 2013. p. 71-97.

SILVA, Jorge Luiz da; OLIVEIRA, Wanderlei Abadio. **O brincar na psicologia de Leontiev**: o jogo como atividade e suas contribuições à educação infantil. In: XI CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - EDUCERE; II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO; IV SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE, 9.; 2.; 4., Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2013.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escola. In: VIGOTSKI, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010. p. 103-117.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. O papel do brinquedo no desenvolvimento. In: VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 121-137.

Fundamentos da Educação



Fundamentos e práticas da educação especial na perspectiva inclusiva

*Isabela Roberta Domingues Padovessi
Dorcely Isabbel Bellanda Garcia*

O artigo tem como objetivo analisar os fundamentos históricos da Educação Especial (EE), bem como refletir sobre as práticas pedagógicas voltadas aos alunos com deficiências no contexto educacional inclusivo.

É necessário entender e analisar como a sociedade e a escola entenderam, atenderam e lidaram com os educandos com deficiência em diferentes momentos históricos. A luta deve ser embasada em uma inclusão que perpassasse o acesso à escola e alcance as práticas pedagógicas promotoras de aprendizagem.

O atendimento às pessoas com deficiência passaram por momentos distintos, ao longo da história perpassamos por fases marcadas pela exclusão, segregação, integração e no atual contexto a proposta de inclusão.

As crianças que nasciam com alguma deficiência eram abandonadas ou sacrificadas. Na antiguidade, as pessoas com deficiência passaram a ser internadas em instituições asilares com atendimento específico, sendo excluídas da sociedade. Na metade do século XX, o atendimento das pessoas com deficiência passou a ser realizado nas escolas especiais ou em classes especiais dentro das escolas regulares. Após os anos de 1990, começaram a ser formuladas as principais legislações para as pessoas com deficiência no sistema educacional brasileiro, que preconizam a sua inclusão na sociedade por meio da igualdade de oportunidade (PARANÁ, s/d).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEIN) de 2008 traz uma retrospectiva histórica sobre os documentos legais. Em um dos documentos da década de 80, que preconiza a inclusão de todos na sociedade por meio da igualdade de oportunidade, sendo ele a Constituição Federal de 1988. Este tem como um de seus objetivos fundamentais, promover o bem de todos, sem quaisquer formas de discriminação.

Define em seu Art. 205, a educação como direito de todos, garantindo o desenvolvimento da pessoa para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, em seu Art. 206 estabelece a igualdade de condições de acesso e permanência na escola e em seu Art. 208 garante a oferta do atendimento educacional especializado como dever do Estado preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988; 2008).

A Constituição Federal de 1988 propõe avanços no sistema escolar referente às pessoas com deficiência e trata dos direitos de todos à educação. Toda escola deve atender à constituição, não podendo excluir nenhum educando independente de sua origem, cor, sexo, raça, idade ou deficiência.

De acordo com as políticas públicas inclusivas, na Resolução nº 4 de 2009, são considerados público-alvo da EE, alunos com impedimento de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, alunos com transtornos globais do desenvolvimento e alunos com altas habilidades e superdotação. Esses alunos devem ser matriculados na rede regular de ensino e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), no contraturno e receber atendimento especializado com práticas pedagógicas que eliminem quaisquer barreiras que impeça seu aprendizado.

Para tanto, garantir legalmente sua entrada e permanência em todos os níveis de ensino, nos quais requer acessibilidade arquitetônica e pedagógica para que possam estar nas mesmas condições de ensino de seus pares e conseguir dar continuidade nos estudos desde a educação infantil ao ensino superior (BRASIL, 2009).

Neste sentido, cabe às escolas matricular os alunos e organizar-se para proporcionar um ensino de qualidade aos educandos com deficiência, que devem ser matriculados na rede regular de ensino com o AEE, que é disponibilizado nas salas de recursos multifuncionais (SRM) (BRASIL, 2009).

Esta pesquisa tem o intuito de responder as perguntas e indagações que seguem no decorrer do artigo, dentre elas: Quais foram os marcos históricos e normativos da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva? Quais os encaminhamentos legais nos dias atuais que regem o sistema educacional inclusivo? Qual é a importância das práticas pedagógicas, metodologias, mediação pedagógica docente, nesta modalidade de ensino ao público-alvo da EE?

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, documental e de caráter qualitativo. Foi desenvolvida, por meio de levantamento bibliográfico, de leitura de artigos científicos e análise de leis e documentos normativos sobre a PNEEPEIN. Segundo Lakatos e Marconi (2003), uma pesquisa bibliográfica é um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados capazes de fornecer dados relevantes relacionados ao tema.

Desta forma, foi possível a compreensão do contexto histórico da EE na Perspectiva da Educação Inclusiva e análise dos documentos nacionais referente às políticas públicas inclusivas nos dias atuais, aspectos estes que constam no início do desenvolvimento do texto.

Após, o texto segue trazendo a identificação de possibilidades de encaminhamentos e ações referentes às práticas pedagógicas do público-alvo da EE.

POLÍTICAS PÚBLICAS INCLUSIVAS

No Brasil, a EE até os anos 1960, as instituições especializadas públicas e principalmente privadas em grandes centros tinham iniciativas isoladas e restritas, como o Instituto dos Meninos Cegos (1854) e o Instituto dos Surdos Mudos (1857), fundados no Rio de Janeiro. Já as pessoas com deficiência mental, denominados antes dos anos de 1960 como anormais, eram levados a hospitais psiquiátricos, onde eram recolhidos os casos mais graves, aqueles que não conseguiam exercer nenhuma função perante a sociedade (MORI; COSTA, 2013).

Referente à deficiência mental, a terminologia indicada nos dias atuais é deficiência intelectual/DI, que foi introduzida pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 1995 e consagrada em 2004 pela Declaração de Montreal sobre Deficiência Intelectual (MORI; COSTA, 2013).

Em 1961, o atendimento educacional às pessoas com deficiências, passa a ser fundamentada o direito as mesmas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei De nº 4.024/61, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino (BRASIL, 2008).

No ano de 1973, foi criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) responsável por gerenciar a EE no Brasil. Com ele, foi definida uma política de formação de professores para a EE. O CENESP obteve uma política centralizadora tentando normatizar os diversos sistemas estaduais, mas foi perdendo a força política, pois, apesar do acesso ao ensino regular, não é organizado um atendimento especializado que considere as peculiaridades de aprendizagem desses alunos, e em 1986 foi transformado em Secretaria de Educação Especial (SESPE). Em 2011 a Secretaria foi extinta, passando a compor a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). O SECADI tem em sua proposta o compromisso de romper com as duas redes paralelas de ensino: especial e comum, ancorada nos conceitos de diversidade e inclusão, promovendo a educação inclusiva (MORI; COSTA, 2013).

A atuação do SECADI tinha como objetivo assegurar o direito à educação com qualidade e equidade, através de políticas públicas educacionais voltadas para a inclusão social. Mas, através do Decreto 9.465 de 02 de janeiro de 2019 o SECADI foi extinto, o que

se constituiu como um retrocesso no campo dos direitos educacionais, indo na contramão do reconhecimento da diversidade e da equidade do fortalecimento da inclusão. Visto que esta secretaria foi criada para contribuir para o desenvolvimento dos sistemas de ensino, voltado à valorização das diferenças, da diversidade sociocultural e da promoção da educação inclusiva.

A extinção desta secretaria significa menos políticas públicas sociais e destruição de forças produtivas, pois o SECADI não surge de vontades governamentais, mas sim da luta pela reforma agrária e pela educação (TAFFAREL; CARVALHO, 2019).

A Constituição Federal de 1988 traz como um dos seus objetivos fundamentais promover o bem de todos sem nenhum tipo de preconceito e formas de discriminações. Em seu Art. 205 fica definido que a educação é um direito de todos e em seu Art. 206 estabelece a igualdade de condições de acesso e permanência na escola (BRASIL, 1988).

Mas, segundo Miranda (2003, p. 5), "em seu Art. 208, estabelece a integração escolar enquanto preceito constitucional" e isso preconiza o atendimento aos indivíduos com deficiência na rede regular de ensino. Podendo concluir que, o que ficou assegurado na Constituição de 1988 é o direito de todos à educação, garantindo assim o atendimento educacional de pessoas com necessidades educacionais especiais preferencialmente na rede regular de ensino, vinculando ao ensino especial. Houve uma integração no ensino regular para as pessoas com deficiência, disponibilizando classes especiais dentro das classes de ensino regular, fazendo com que as pessoas com deficiência ainda sejam destinadas ao ensino especial (MIRANDA, 2003).

Em 1996 é publicada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB 9.394/96, com o intuito de reforçar a obrigação do país em promover educação. Com esta Lei, a EE é vista como uma modalidade de ensino e deve perpassar o ensino comum em todos os seus níveis, desde a Educação Básica até o Ensino Superior. O seu Art. 58 traz que, quando houver necessidade, os educandos com deficiência terão serviços de apoio especializados na escola regular para seu atendimento.

Esse atendimento deve ser realizado em classes, escolas ou serviços especializados, quando não for possível sua integração nas classes comuns do ensino regular devido seus comprometimentos. No Art. 59 os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades educacionais especiais, métodos, técnicas, recursos e organização específica para melhor atendê-los. Por fim, o Art. 60 diz que os sistemas de ensino privado sem fins lucrativos, especializados e com atuação exclusiva em educação especial terá apoio técnico e financeiro pelo poder público (BRASIL, 1996).

Na década de 1990, ocorreram avanços significativos em relação ao sistema educacional inclusivo, dentre os documentos fundamentais elaborados são: a Declaração Mundial de Educação para Todos de 1990, que reafirma a luta pela democratização da educação, independente das singularidades dos alunos, dizendo que é preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos educandos com deficiência, como parte do sistema educativo.

A declaração de Salamanca de 1994 vigora que as pessoas com necessidades educativas especiais são recomendadas o ensino comum, independente das suas condições físicas, mentais, sensoriais, emocionais, linguísticas ou étnicas. A Convenção de Guatemala foi promulgada no Brasil no ano de 2001, trazendo com ela que as pessoas com deficiência não podem receber atendimentos excludentes que impedem o acesso às escolas comuns.

Com isso, o atendimento a pessoas com deficiência nos Centros de EE passou a ser inadequado devido à segregação e isolamento dessas pessoas. Para que toda essa ideia de educação inclusiva fosse abrangente, foram implantadas classes especiais dentro das escolas regulares, mas isso não foi o suficiente para um ensino inclusivo, pois esta forma de implantar classes especiais dentro das escolas regulares é chamado de sistema de integração e não inclusão (KASSAR e REBELO, 2011).

No ano de 2003, foi implantado um Programa de Educação Inclusiva: Direito a Diversidade, para transformar o sistema de educação em sistema de educação inclusiva. Desde então, o Governo Federal opta pela matrícula dos alunos com deficiência em sala comum de escola pública, acompanhado ou não do AEE (KASSAR, 2011).

Para a sustentação desta política acima, no ano de 2007, foi elaborado o Programa Nacional de Sala de Recursos Multifuncionais, para o funcionamento desde programa. Os alunos devem frequentar a sala de aula comum em um período e no contraturno a SRM, por meio do AEE (REBELO; KASSAR, 2018).

Tivemos algumas Leis e Decretos sobre a EE no Brasil desde o século XX, um desses documentos é a PNEEPEIN de 2008. Seu objetivo é assegurar a inclusão escolar dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir o acesso do ensino regular com participação, aprendizagem e continuidade em qualquer nível de ensino, ofertar o AEE e formação adequada dos professores para o AEE.

O AEE tem por objetivo elaborar e organizar recursos pedagógicos que eliminam as barreiras para a participação dos alunos com deficiência. As atividades realizadas no AEE são

diferentes das atividades realizadas nas salas de aula comum, e por isso não substitui a escolarização e sim a complementa (BRASIL, 2008).

Segundo a Resolução nº 4 de 2009, o AEE é realizado nas SRM, que é caracterizado por um espaço físico, mobiliado com materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos. Este atendimento pode ser realizado na própria escola em que o aluno está matriculado ou em outra escola de ensino regular. Vejamos:

Art. 5º O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios (BRASIL, 2009, p. 18).

De acordo com a Resolução nº 4 de 2009, para que um professor atue no AEE, ele deve ter uma formação inicial e formação específica para a EE, sendo suas atribuições identificar, elaborar, produzir e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade, considerando cada especificidade dos educandos (BRASIL, 2009).

De acordo com o Decreto nº 7.611 de 2011, são objetivos do AEE, promover condições de acesso a todos os educandos e estimular o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de aprendizagem. O seu Art. 1 assegura ser dever do Estado garantir um sistema educacional inclusivo em todos os níveis de ensino, sem discriminação, com base na igualdade de oportunidade e com apoio técnico e financeiro pelo poder público para as instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em EE. No Art. 5 diz que “a União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos”, com a finalidade de ampliar a oferta do AEE (BRASIL, 2011, p.2).

No ano de 2015 temos a Lei nº 13.146, denominada como Lei Brasileira de Inclusão (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Nesta Lei é reiterado o direito à educação de todas as pessoas com deficiência, por meio da inclusão educacional.

Referente ao estado do Paraná, de acordo com a Deliberação 02 de 2016, os estudantes com deficiência ou seus responsáveis podem optar pelas instituições de ensino regular ou instituições da EE, observada a identificação das necessidades educacionais. Para identificá-las é realizada uma avaliação inicial, e ao longo do processo de ensino e da aprendizagem que

é realizada por professores da instituição de ensino e equipe técnico-pedagógica, por equipe multiprofissional e interdisciplinar (PARANÁ, 2016).

As instituições de ensino regular devem garantir em seu Projeto Político Pedagógico (PPP) e Regimento Escolar o atendimento ao público alvo da EE, zelando pela qualidade do ensino e da aprendizagem. Assim como deve promover também infraestrutura e recursos materiais, pedagógicos e tecnológicos adequados, profissionais e professores especialistas em EE. Esses professores devem trabalhar em sintonia com os professores das classes comuns para melhor desenvolvimento do educando (PARANÁ, 2016).

Em 2020, foi instituída pelo Decreto nº 10.502 a nova política da educação especial intitulada Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao longo da vida. Neste documento assegurado que serão implantados programas e ações para "a garantia dos direitos à educação e ao AEE aos educandos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação" (Art. 1º).

Diante disso, traz como objetivo promover o ensino de excelência aos educandos da EE em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, sem qualquer forma de discriminação, e assegurar aos profissionais da educação uma formação profissional de orientação equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida, para atuar em espaços comuns ou especializados (BRASIL, 2020).

Esta nova Política Nacional de Educação Especial (PNEE) de 2020, entrou em vigor para substituir a PNEEPEIN de 2008, tendo como argumento a atualização da PNEEPEIN. No entanto, observamos que foi retirado o termo "na Perspectiva da Educação Inclusiva" o que já pode ser entendido como um retrocesso da nova política, pois neste decreto o conceito de inclusão, permitiu classes especializadas dentro das escolas inclusivas, além de não ser mais obrigatório a matrícula dos alunos com deficiência na rede regular de ensino. Traz como opção para as famílias escolherem onde querem matricular os alunos, nas escolas regulares ou especiais. Aspectos estes que causaram indignação aos pesquisadores e defensores das políticas públicas inclusivas.

Para Iácono e Parada (2020), indícios de retrocesso podem ser constatadas nos artigos 2º e 7º do Decreto. Em seu Art. 7º determinou que fosse considerados serviços e recursos da EE: classes especializadas, escolas especializadas e centros de AEE, o que pode significar uma indução à privatização da EE e trazer à tona novamente a segregação das pessoas com deficiência.

Diante de protestos e contestações este Decreto nº 10.502 de 2020, foi revogado pelo ministro Dias Toffoli do Supremo Tribunal Federal (STF). Causou divergências entre os profissionais especializados e pesquisadores da EE e da educação inclusiva. Trata-se de um documento que fere os direitos conquistados pelo público-alvo da EE (BRASIL, 2020).

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO SISTEMA EDUCACIONAL INCLUSIVO

Diante dos documentos legais acima, nacionais e do estado do Paraná, a efetivação da prática educacional inclusiva se dá por meio da escola, onde deve estar em condições para trabalhar com todos os alunos que chegam até ela, desde a educação infantil ao ensino superior. Para tanto, a escola deve contar com profissionais com formação adequada exigida pelas normativas nacionais, estaduais e municipais. Para isso, temos algumas leis já citada acima, que garantem a formação para professores da EE.

Desta forma, a efetivação da educação inclusiva requer mudanças significativas no sistema educacional, revisando as práticas de ensino, para que garantam um ensino adequado com acessibilidade pedagógica, arquitetônica e que prima pela permanência e aprendizagem de todos os alunos. Não deve haver nenhum tipo de discriminação, e possibilitar o desenvolvimento cognitivo, cultural e social. Neste sentido, a escola deve rever suas crenças e práticas pedagógicas para, de fato, realizar uma educação inclusiva. (MONTEIRO, 2015).

De acordo com o Monteiro (2015), muitas vezes os alunos têm dificuldades de aprendizagem por conta dos recursos didáticos e metodológicos adotados. Por isso, é de grande importância a formação continuada e as práticas pedagógicas que promovam o desenvolvimento de potencialidades, pois assim, eliminam barreiras no processo de aprendizagem dos educandos. Com isso, se faz necessário que o sistema escolar implemente no currículo, por meio de práticas pedagógicas que favoreça a aprendizagem de todos, com vistas a ter uma boa formação para todos considerando suas especificidades e necessidades.

Para a escola ser de fato inclusiva, ela deve valorizar a individualidade de cada aluno, que precisa ser visto como único, pois cada um tem necessidades diferentes. É necessário que a escola busque adquirir novas práticas pedagógicas, fazendo com que todos os alunos consigam estudar preferencialmente na classe comum do ensino regular, com o AEE nas SRM caso seja necessário, de acordo com sua individualidade.

Quando falamos de formação adequada e práticas pedagógicas, se faz necessário ao professor, pois o possibilita identificar as especialidades dos alunos, fazendo com que as

adaptações necessárias sejam realizadas, para uma melhor aprendizagem do educando. Quando o professor procura conhecer seus alunos, suas características, motivações, capacidades e conhecimentos prévios, ele consegue elaborar sua ação pedagógica para suprir as necessidades dos educandos garantindo seu desenvolvimento para a sociedade e sua aprendizagem (MONTEIRO, 2015).

Filho e Barbosa (2015), destacam também que para realizar um bom ensino e a identificação das necessidades escolares os professores precisam alterar sua ação no processo de ensino e aprendizagem. Sendo relevante que o profissional tenha uma formação contínua, estejam sempre buscando novos conhecimentos e não caiam em um dogmatismo científico.

A formação de professores está relacionada à importância de garantir um processo de ensino e aprendizagem que esteja de acordo com as singularidades de cada aluno, o que o aluno deve aprender e como deve aprender. As alterações nos procedimentos didáticos geralmente são feitas pelos professores, bem como, a organização diferenciada da sala de aula para atender às necessidades de cada aluno com deficiência, e essas definições são feitas de acordo com cada especificidade.

Diante dos conteúdos expostos, podemos afirmar que a escola é um espaço de desenvolvimento tanto do processo cognitivo, como de socialização e enriquecimento do aluno. Para a EE, a escola se tornou um lugar de estímulo e de busca pelo processo de desenvolvimento humano. Para que o aluno se sinta parte dela e o processo de inclusão realmente aconteça é necessário um planejamento de atividades diferenciadas ou adaptadas para contemplar a participação de todos. Para exemplificar sobre atividades distintas, podemos citar recursos diferenciados com que podem ser utilizados nas aulas de Educação Física, um exemplo é a bola de guizo (para alunos cegos ou com baixa visão) ou materiais de percepção tátil para outras atividades que envolvam todas as matérias (COELHO; SOARES; ROEHRS, 2019).

A respeito dos alunos surdos, a Lei nº10.46/02 reconhece a Língua Brasileira de Sinais legalmente como a forma de comunicação e expressão. E institui a disciplina de Libras integrante do currículo. Os recursos que podem ser utilizados são atividades de imitações, jogos, desenhos, dramatizações, brincadeiras de faz de conta e histórias infantis, que possibilitam a aquisição da linguagem e da aprendizagem de regras de comunicação, que é um aspecto importantíssimo no processo de integração escolar. As crianças com perda auditiva necessitam de mais estímulos e de mais repetições, incluindo materiais concretos e visuais para garantir a assimilação de novos conceitos. Os jogos e as brincadeiras de faz de conta

amplia o âmbito de informações, ajudando esses educandos a buscar, pedir, fazer perguntas, enriquecendo cada vez mais sua comunicação (BRASIL, 2008).

Para a compreensão e realização destas tarefas exige da criança surda muito mais atenção e concentração. Por isso, é compreensível que ela não goste de ficar realizando exercícios de articulação por muito tempo, sendo ideal fazer com que a criança faça essas atividades linguísticas em formato de jogos e brincadeiras (COELHO, 2010).

Coelho (2010), ressalta que uma escola inclusiva é aquela que garante a qualidade do ensino, respeitando a diversidade de cada um. Para obter uma prática pedagógica nestas escolas, ela deve ser pautada em situações lúdicas que trazem prazeres e alegria aos alunos, desenvolvendo neles aspectos afetivos, o cognitivo, o social, a psicomotricidade e a parte linguística. Quando é ministrada uma aula de forma lúdica pode desenvolver no aluno o raciocínio, a formação de conceitos sobre os conteúdos e o desenvolvimento da linguagem. Os recursos que podem ser utilizados para ministrar essas aulas são jogos e brincadeiras que servem de estímulos para os alunos e adaptações necessárias para cada educando de acordo com sua deficiência.

Os jogos e brincadeiras permitem trabalhar com as crianças a superação de seus medos. As brincadeiras e contações de história com fantoches trabalham a mediação entre o aluno e o outro. Atividades que explorem o tato, como por exemplo: quando for ensinar o nome de um objeto ao aluno, fazê-lo tocar no objeto para sentir a textura. Trabalhar com atividades sensoriais que incentive a escrita ou o registro como: tinta, areia do parque, massinha de modelar, entre outros. Para alunos com transtorno do espectro autista e alunos surdos, podem ser trabalhadas atividades visuais ou atividades com materiais concretos (EDUVIRGES, s/d).

É por meio da brincadeira que a criança tem a capacidade de criar, imaginar, de ter autoestima e confiar em si mesmo. Com isso, a arte de brincar ajuda a criança com deficiência a se desenvolver e a se comunicar com as pessoas ao seu redor e consigo mesma. Essas atividades lúdicas ajudam as crianças a reconhecer suas potencialidades e a desenvolver o raciocínio, desenvolvendo assim suas potencialidades de movimentação e sua consciência corporal (COELHO, 2010).

De acordo com Coelho, Soares e Roehrs (2019), o currículo de uma escola inclusiva deve romper com as práticas excludentes e concepções pedagógicas conservadoras, transformando a escola em função do desenvolvimento dos alunos. Essa adaptação, diferenciação curricular, tem o objetivo de possibilitar uma educação apropriada ao nível

intelectual dos alunos com deficiência, que estão inseridos nas classes regulares de ensino. Possibilitar uma inserção social na sala de aula, a convivência e o trabalho pedagógico juntamente com seus pares e o enriquecimento social na vivência com os demais alunos é fundamental.

Além desta adaptação curricular, ainda temos o Plano Educacional Individualizado (PEI), que é uma proposta de organização curricular que norteia a mediação do professor. É um instrumento de caráter inclusivo que visa planejar e acompanhar o processo de aprendizagem dos alunos da EE. Para a construção de um PEI, é necessária uma avaliação prévia da criança, junto aos profissionais da escola, a família e a equipe médica. É possível realizar o plano estabelecendo metas e objetivos de curto, médio e longo prazo, com recursos específicos que ajudarão no processo de ensino e aprendizagem, sendo ele uma ferramenta para a inclusão (BRASIL, 2017, p. 4-5).

O PEI é composto: pela identificação do estudante; relatório circunstanciado; necessidades educacionais; critérios e métodos de avaliação e revisão e reformulação. A identificação do estudante é onde deve conter todas as informações gerais do estudante, como ano escolar, idade, nome completo, dentre outras orientações e encaminhamentos no trabalho com o aluno.

A parte do relatório circunstanciado é preenchido a partir da observação do professor e da busca de informação na pasta do aluno com outros profissionais e família. O relatório circunstanciado é uma das primeiras etapas deste planejamento, nele deve estar toda a história de vida do estudante e seu percurso escolar.

Necessidades educacionais é a parte em que deve conter por escrito qual a deficiência ou necessidade educacional que o aluno contém. Critérios e métodos de avaliação é a parte na qual o professor irá descrever seus métodos e formas de avaliação que desenvolverá com o aluno, e a revisão e reformulação do PEI, é para verificar se o estudante está ou não alcançando os objetivos propostos no plano (BARBOSA; CARVALHO, 2019).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da pesquisa realizada é possível afirmar que a EE vem conquistando espaço e elaborando leis que asseguram educação para todos. Aos alunos com deficiência é dever do Estado mantê-los na escola, em todos os níveis de ensino, possibilitando acessibilidade pedagógica e arquitetônica. Disponibilizando o AEE em SRM, com planejamentos

específicos para cada aluno de acordo com laudo, assim como, recursos próprios para atendê-los.

Observamos que em 2008, tivemos a PNEEPEIN, que assegura a inclusão escolar dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, trazendo orientações aos sistemas de ensino, a fim de garantir o acesso do ensino regular a esses estudantes com participação, aprendizagem e continuidade em qualquer nível de ensino e com formação adequada para os professores que atuam nas SRM com o AEE.

Porém, no ano de 2020, tivemos a nova PNEE, a nova proposta nos faz indagar se teremos um retrocesso no campo da educação inclusiva, quando a mesma permite que sejam colocadas classes especiais dentro das escolas inclusivas, além de não ser mais obrigatório a matrícula dos alunos com deficiência na rede regular de ensino, fazendo com que os familiares destes estudantes possam escolher onde querem matricular os alunos, sendo em escolas regulares ou especiais. Se aprovada, estaremos diante de uma nova reconfiguração para a EE na perspectiva inclusiva.

Em relação ao público-alvo avaliamos que os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, independentemente de sua instituição de ensino, devem ter professores qualificados com planejamentos de acordo com as necessidades de cada estudante para garantir um ensino de qualidade. Foi possível constatar a existência de recursos diferenciados, que ajudam no processo de aprendizagem dos alunos.

Destacamos que os jogos e brincadeiras também são de suma importância para o desenvolvimento desses educandos, pois, por meio da ludicidade, é possível possibilitar a aprendizagem fazendo com que os educandos se apropriem do conteúdo de forma prazerosa.

Diante do exposto acima, as escolas devem ter currículos que rompam com as práticas excludentes e concepções pedagógicas conservadoras, transformando as escolas em função do desenvolvimento dos alunos. Para isso, temos as adaptações curriculares que são modificações do planejamento, para constituir uma possibilidade de atender às dificuldades dos alunos com deficiência, ou que apresentem dificuldades de aprendizagem, favorecendo a apropriação do conhecimento escolar e contribuindo com o processo de ensino de cada aluno.

Temos também o PEI, que é uma proposta de organização curricular que norteia a mediação do professor, sendo um instrumento de caráter inclusivo que visa planejar e acompanhar o processo de aprendizagem dos alunos da EE. O PEI é um documento que

contém todo o histórico do estudante, desde as informações gerais, que são os dados pessoais do aluno, até as informações específicas, que são as metas e objetivos que devem ser alcançados e os tipos de avaliação. Para a realização deste plano é necessária uma avaliação do estudante, junto com informações familiares e demais profissionais que acompanham a criança.

SOBRE AS AUTORAS

Isabela Roberta Domingues Padovessi - Graduada em Pedagogia pela UNESPAR/Campus de Paranavaí. Email:isabela_padovessi@hotmail.com

Dorcely Isabel Bellanda Garcia - Professora orientadora, Doutora em Educação, Membro do Colegiado do Curso de Pedagogia da UNESPAR/Campus de Paranavaí e do Mestrado em Educação Inclusiva/PROFEI. Email: dorcelygarcia@hotmail.com

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Vânia Benvenuti; CARVALHO, Marcos Pavini. **Conhecimentos necessários para elaborar o Plano Educacional Individualizado – PEI**. Rio Pombo, 2019, 23 p. Disponível em: <<https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/570204/2/Produto%20Educacional.pdf>>. Acesso em: 10 nov 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm >. Acesso em: 19 maio 2021.

BRASIL. **Decreto 5. 502 de 30 de setembro de 2020**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, 2020. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/936694859/decreto-10502-20>. Acesso em 17 maio 2021.

BRASIL. **Decreto 7. 611 de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, do atendimento educacionais especializado e dá outras providências. Brasília, 2011. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm >. Acesso em 17 maio 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases 4024/61**. Disponível em: < <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/108164/lei-de-diretrizes-e-base-de-1961-lei-4024-61> >. Acesso em: 21 maio 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9394/96**. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm > Acesso em: 06 maio 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.146/2015**. Estatuto da Pessoa com Deficiência. Brasília, 2015. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 20 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. Pró-reitora de Ensino. **Instrução Normativa PRE/IFSP N° 001, de 20 de março de 2017**. São Paulo, 2017. Estabelece orientações para identificação e acompanhamento, pelo Napne, dos estudantes com necessidades específicas. Disponível em: <file:///D:/materias%20facul%202021/tcc/tcc%20em%20processo/Instru%C3%A7%C3%A3o_Normativa_NAPNE.pdf>. Acesso em: 20 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva>. > Acesso em: 04 maio 2021.

BRASIL. **Resolução n° 4 de 02 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Suspensa eficácia de decreto que instituiu a política nacional de educação especial**. 2020 Disponível em: <http://portal.stf.jus.br/noticias/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=456419&ori=1>. Acesso em: 26 jan. 2021.
Brasília, 2009. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf >. Acesso em: 18 maio 2021.

COELHO, Caroline Pugliero; SOARES, Renata Godinho; ROEHRS, Rafael. Visões Sobre Inclusão Escolar no Contexto de Educação Especial: PCN x BNCC. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 8, n. 2, p.158-174, mai./ago. 2019. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/revistaeducapoliticas/article/view/50943/27556>> Acesso em: 08 set 2021.

COELHO, Vânia Maria. **O Jogo como prática pedagógica na escola inclusiva**. CONSELHEIRO Eduvirges, Maria. Sugestões de Atividade para a Educação Especial e TEA. **Rhema Educação**, p. 1-62, s/d. Disponível em: <<https://blog.rhemaeducacao.com.br/wp-content/uploads/2021/07/EBOOK-SUGESTOES-DE-ATV-PARA-ED-ESPECIAL-E-TEA.pdf>> Acesso em: 10 set 2021.

FILHO, Raimundo Barbosa da Silva; BABOSA, Elma do Socorro Coutinho. Educação Especial: da prática pedagógica à perspectiva da inclusão. **Educação por escrito**, Porto Alegre, v. 6, n. 2, p. 353-368, jul./dez. 2015. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/porescrito/article/view/20575/13513>> Acesso em: 10 set 2021.

ÍACONO, Jane. Peruzo; PARADA, Eunice Rodrigues Valle. **Educação inclusiva: Reflexões após dias décadas de sua implementação no Brasil**. Disponível em: <<https://portaleventos.uffrs.edu.br/index.php/SENPE/article/view/14934/9788>> Acesso em: 03 set 2021.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional**. 2011. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/er/n41/05.pdf> > Acesso: 08 maio 2021.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; REBELO, Andressa Santos. Escolarização dos alunos da educação especial na política da educação inclusiva no Brasil. **Inclusão Social**, Distrito Federal, v. 11, n.1, p. 56-66, jul./dez. 2017. Disponível em: <<http://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4079> > Acesso em: 05 maio 2021.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; REBELO, Andressa Santos. **O “Especial” na educação, o Atendimento Educacional Especializado e a Educação Especial**. 2011. Disponível em: < <http://ppees.ufms.br/wp-content/uploads/2015/02/M%C3%B4nica-Kassar-E-Andressa-Rebello-SNPPEE.pdf>> Acesso em: 19 maio 2021.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Maria de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 2010. Disponível em: < https://docente.ifrn.edu.br/olivianeta/disciplinas/copy_of_historia-i/historia-ii/china-e-india> Acesso em: 07 jul 2021.

MATOS, Neide de Silveira de; BARROCO, Sonia Mari Shima. A política de educação especial no Paraná: marcos históricos da sua constituição. **Revista HISTEDBR on-line**, Campinas, v.17, n.4, p.1153 – 1168, out./dez. 2017. Disponível em: < <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8651228> >. Acesso em: 20 maio 2021.

MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo. **História, deficiência e educação especial**. 2003. Disponível em: < <https://docplayer.com.br/8634951-Historia-deficiencia-e-educacao-especial-1.html> > Acesso: 03 maio 2021.

MONTEIRO, Mirela Granja Vidal. **Práticas pedagógicas sob ótica da educação inclusiva**, p.53 a 58. 2015. Dissertação (mestrado) UFRN. Disponível em: < https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/21074/1/MirelaGranjaVidalMonteiro_DISSERT.pdf > Acesso em: 07 maio 2021.

MORI, Nerli Nonato Ribeiro; COSTA, Maria da Piedade Resende. Educação e Inclusão: um panorama histórico. **Teoria e Prática da Educação**, v.16, n.3, p.65-81, set./dez. 2013. Disponível em: < https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/22796/pdf_17 > Acesso: 03 maio 2021.

PARANÁ. **Deliberação nº 02/2016**. Curitiba, 2016. Disponível em: <<http://www.cee.pr.gov.br>> Acesso em: 17 maio 2021.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; CARVALHO, Marize Souza. A extinção da SECADI: um golpe fatal nas conquistas no campo da educação. **Cadernos GPOSSHE on-line**, Fortaleza, v. 2, n. 1, p.84-90. 2019. Disponível em: < <https://revistas.uece.br/index.php/CadernosdoGPOSSHE/article/view/1523> > acesso em: 14 out 2021.

Educação e trabalho feminino a partir da história de vida de uma professora

*Giovana de Nadai Stavny
Márcia Marlene Stentzler*

Ao pesquisar sobre história das mulheres é possível compreender aspectos de sua luta para a conquista de direitos femininos, bem como o processo que lhes permitiu a inserção na vida em sociedade e na vida pública. As mulheres vão ganhando força na história, começando pela discussão à igualdade de gênero e o papel feminino na família no dia a dia. Essas lutas permitem que se elaborem novas representações sobre o papel da mulher inserida no contexto histórico e atuante, tanto na vida familiar, quanto no mercado de trabalho.

Segundo Perrot (2007), no século XVIII, questionava-se se as mulheres, comparadas aos homens, eram realmente seres humanos. Foram muitas lutas, em diferentes contextos e tempos, bem como por meio do avanço da ciência que foram derrubados preconceitos históricos. No final do século XIX, no Brasil, elas conquistaram o direito de estudar em escolas normais. E cada vez mais, ao longo do século XX, as mulheres se organizam, trabalham e lutam por condições dignas de trabalho e remuneração.

De acordo com Perrot (2007), para escrever a história das mulheres utilizamos várias fontes, documentos e vestígios que mostram como foi essa caminhada. Se, em outros momentos a história das mulheres não era escrita, no momento atual suas vidas, lutas e trabalho são temas de pesquisas, trazendo à tona suas memórias e experiências.

É importante destacar que a educação feminina, apesar da pretendida igualdade, diferenciava-se nos seus objetivos, pois, segundo os positivistas, o trabalho intelectual não devia fatigá-las, nem se constituir um risco a uma constituição que se afirmava frágil e nervosa, o que poderia debilitar seus descendentes. Na realidade, o fim último da educação era preparar a mulher para atuar no espaço doméstico e incumbir-se dos cuidados com o marido e os filhos, não se cogitando que pudesse desempenhar uma profissão assalariada. (ALMEIDA, 1998, p.19). As necessidades financeiras impulsionaram o ingresso da mulher no mercado de trabalho e foi no magistério que muitas delas encontraram sua profissão.

Nesta pesquisa entrelaçamos a história das mulheres com a história de vida de uma educadora que lecionou em escolas primárias de Paranavaí/PR, a qual denominaremos neste artigo pelas iniciais de seu nome: C.P.G. Ela começou a lecionar com 15 anos, se inspirando nas mulheres que foram suas professoras. Havia estudado o primário completo. Sua

determinação e convicção de que a educação era necessária para as crianças, a mobilizou a lecionar. Foi uma das primeiras professoras em escolas rurais multisseriadas no município de Paranavaí/PR, onde trabalhou. Sua história nos inspira a valorizar a educação e o trabalho das mulheres.

Assim sendo, a questão problema desta pesquisa é: Como a história das mulheres e a história de vida da professora aposentada C.P.G. contribui para conhecermos a história da educação, em particular em escolas rurais multisseriadas? Essa questão será respondida perpassando pelo contexto histórico de lutas femininas, tendo em vista a profissão de educadora na sociedade, sintetizando com a vida dessa professora primária.

O objetivo geral desta pesquisa é analisar aspectos históricos da educação feminina, articulada à história de vida de uma professora primária que lecionou em escolas rurais multisseriadas na cidade de Paranavaí, em meados do século XX. Buscamos descrever, em perspectiva histórica, o papel da mulher na sociedade, na profissão professora e, desta maneira, sintetizar a história de vida da professora C.P.G.

Esta pesquisa é qualitativa e, conforme Minayo (1994, p. 21), “[...] responde as questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado.” Segundo Chizzotti (1991, p.95), a “história de vida é um instrumento de pesquisa que privilegia a coleta de informações contidas na vida pessoal [...] valorizam oralidade, as vidas ocultas, o testemunho vivo de épocas ou períodos históricos. A entrevista foi escolhida, pois de acordo com Gerhardt, Ramos, Riquinho e Santos (2009, p.72.) “É uma técnica de interação social, uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca obter dados, e a outra se apresenta como fonte de informação”.

O município de Paranavaí/PR, local onde esta pesquisa se deu está localizado no noroeste do estado do Paraná. No período que a nossa entrevistada lecionou, a educação era majoritariamente rural. Entre 1950 e 1970 foram criadas mais de 60 escolas rurais multisseriadas em fazendas, sítios, pequenos vilarejos e nos arredores de onde é a sede do município de Paranavaí.

No primeiro momento deste artigo abordamos sobre a história das mulheres na sociedade e seu papel. Em seguida analisamos o papel da mulher na profissão professora, seus desafios para lecionar e aspectos da história de vida de nossa entrevistada.

O PAPEL DA MULHER NA SOCIEDADE

A presença da mulher na vida pública tem sido marcada por lutas por seus direitos, como foi, por exemplo, o direito ao acesso à educação. A escrita de uma história das mulheres era ofuscada, até que a temática surge com vigor, em particular por meio dos movimentos que defendiam que elas tivessem direitos similares aos dos homens.

Segundo Priore (2001), eram os homens que escreviam sobre as mulheres. E no século XIX foram Hegel e Marx que se destacaram por apresentar uma nova concepção de estudos voltados para a diferenciação de sexos e a historiografia feminina. A questão da igualdade de sexos não podia ser desprezada e segundo Priore (2001) os pensadores da emancipação, os filósofos das políticas, de Fourier a Marx buscavam definir a liberdade, a emancipação, ou seja, a igualdade entre homens e mulheres.

Conforme Perrot (2007) a escrita da história das mulheres trabalhadoras iniciou-se na Grã-Bretanha e nos Estados Unidos nos anos 1960 e, após uma década, na França. Contendo vários fatores científicos, sociológicos, políticos para se definir a temática mulher, nas ciências humanas e na história. E isso aconteceu, segundo a autora, devido a:

[...] modificação das alianças disciplinares e à proeminência da subjetividade. A história alia-se à antropologia e redescobre a família, cuja demografia histórica, em plena expansão, serve de medida a todas as dimensões. Através da natalidade, da nupcialidade, da idade ao contrair núpcias, da mortalidade, a história apreendia, sem, no entanto, deter-se nisso, a dimensão sexuada dos comportamentos. Incidentalmente, colocava a questão das mulheres como sujeitos (PERROT, 2007, p.19).

A autora ressalta as transformações ocorridas em função de uma nova forma de compreender a história. Legado esse, associado à Escola dos Annales, um movimento originário na França em 1929, com o lançamento da revista dos Annales e que foi fundamental para dar visibilidade a sujeitos invisibilizados pela historiografia, como por exemplo os negros, os presidiários e as mulheres. Essa nova forma de escrever a história estava impregnada de valores culturais, demarcando um novo campo de estudos e pesquisas, em que os trabalhadores são inseridos nessa escrita. (PERROT, 1988).

As mulheres sempre tiveram um papel fundamental na sociedade, seja no ambiente familiar, construindo ali uma história própria, seja no convívio com outras pessoas, construindo uma história pública. Na medida em que foram conquistando o espaço na docência, no final do século XIX, ampliaram suas atividades, em geral conciliando os afazeres domésticos com as funções públicas. Elas são consideradas como uma “potência

civilizadora” pela “função educadora” que exercem na formação das crianças. (PERROT, 1988, pp.168-169). Ser educadora sempre foi sinônimo de respeito perante a sociedade.

É notório que a mulher sempre exerceu um grande poder na sociedade, mesmo não sendo uma figura publicamente reconhecida. Perrot (1988, pp.169-170) destaca que a pesquisa feminista contribuiu consideravelmente para “superar o discurso miserabilista da opressão, de reverter o ponto de vista da dominação, ela procurou mostrar a presença, a ação das mulheres, a plenitude de seus papéis, e mesmo a ‘coerência’ de sua cultura e a existência de seus poderes.[...]”. Essa compreensão também está associada com as fronteiras entre o público e o privado, limites esses que se modificam no decorrer da história.

As mulheres entenderam que para terem seus direitos reconhecidos precisavam ocupar espaços em que as leis eram feitas e reivindicaram essa participação, com isso, a presença no espaço da política, ainda que em número pequeno de representantes, foi fundamental para a conquista de direitos. Contudo, as próprias mulheres, por vezes, ainda não conseguem dimensionar os benefícios de ter representantes femininos nos espaços de decisão. Segundo Perrot:

[...] A ideia de que a política não é assunto das mulheres, que aí elas não estão em seu lugar, permanece enraizada [...] nas opiniões dos dois sexos. Além disso, as mulheres tendem a depreciar a política, a valorizar o social e o informal, assim interiorizando as normas tradicionais. (PERROT, 1988, p.184).

Percebemos, então, que a escrita da história das mulheres também tem a ver com o posicionamento e adesão a pautas femininas. De acordo com Almeida (1996) com o movimento feminista nos anos de 1960 e 1970, as mulheres alcançaram maior visibilidade. Pautas como o acesso à educação e instrução foram bandeiras feministas que contribuíram para diminuição de desigualdades sexuais até a diferenciação entre os sexos.

Almeida (1996) analisa relações de desigualdades entre os sexos, pondera que foram implantados sobre paradigmas naturalistas que abrangem a aceitação da categoria submetida para que a mulher seja subordinada ao homem. Essa concepção é incabível para o grupo feminista que busca, por meio de movimentos feministas se apropriar de consciências políticas que as impulsionem a agir sobre a desigualdade. Essa luta busca a supressão das divisões sociais de sexo, como também as de classes sociais, raciais, rumo a uma sociedade baseada na igualdade.

No final do século XIX, o Brasil viveu o fim da monarquia e o início da República. As mulheres foram em busca de seus direitos de cidadã, como o voto, com reivindicações por

mais educação e instrução. Almeida (1996, p.72) aborda sobre um movimento liderado por uma elite feminista letrada, culta e de maior poder econômico que, a exemplo das suas iguais europeias e norte-americanas, não queriam ficar ausentes no processo histórico.

Esse processo histórico, em conformidade com Almeida (1996), foi de maneira branda. As brasileiras não foram radicais como as inglesas, mas afrontaram a estruturação social que estava em vigor. Com a implantação do Estado Novo na década de 1930, junto à conquista do direito ao voto, calaram-se essas vozes femininas. Ficaram silenciadas por quase trinta anos, até que nos Estados Unidos ressurgiu a bandeira feminista. Segundo Almeida (1996), o lançamento do livro *Mística Feminina*, escrito por Betty Friedman, ecoa como um grito de liberdade para elas, em muitos lugares do planeta. Organizaram-se vários grupos como: donas de casa, intelectuais, advogadas, operárias, professoras, agricultoras, entre outras. “Suas lutas e reivindicações oportunizaram a saída do mundo doméstico para o mundo público” (ALMEIDA, 1996, p.72).

A MULHER E A PROFISSÃO PROFESSORA

Até o século XIX, a docência era um campo de trabalho masculino. Para as mulheres, cabia os trabalhos domésticos, os cuidados com o marido e os filhos. Deste modo, a sociedade valorizava a sua atividade privada, no âmbito do lar. Contudo, ainda hoje, as mulheres que decidem desenvolver atividades fora de casa precisam também dar conta das atividades do lar. Ao longo dos anos, com a modificação dos currículos e as necessidades advindas do processo de industrialização, a ideia de que as mulheres não poderiam trabalhar fora de casa começou a mudar e a profissão professora primária passou a ser realidade para um grande número de mulheres no século XX.

Segundo Stentzler, Araújo e Marques (2021), as escolas primárias eram lugar em que as crianças tinham acesso às primeiras letras e a alfabetização. Pelo caráter de cuidado, essa atividade educacional com as crianças se tornou prioritariamente uma atribuição das mulheres, uma vez que o cuidado também faz parte da educação. As mudanças na forma de educar estiveram também associadas as necessidades da sociedade. As mulheres precisaram assumir funções que anteriormente eram masculinas, seja em função das guerras (quando os homens iam para as batalhas) ou em função de necessidades econômicas associadas ao processo de modernização da sociedade, a partir da revolução industrial inglesa.

Na medida em que elas saem de casa e assumem postos de trabalho, também passam a reivindicar o acesso à formação nas escolas normais. Contudo, eram poucas as escolas normais no Brasil, no final do século XIX e início do século XX. No estado do Paraná, a escola normal de Curitiba foi criada em 1870 e Julia Wanderley foi a primeira mulher que a concluiu, no ano de 1892. A segunda escola normal paranaense foi criada no ano de 1924, na cidade de Ponta Grossa. A terceira instituição dessa natureza foi inaugurada em 1927, em Paranaguá.

Apesar de possuir um estatuto profissional que lhes dava uma aura de respeito público comparável à dos juizes, advogados, promotores e delegados, o professorado era uma categoria profissional que desfrutava um prestígio advindo do saber, e não do poder aquisitivo. A fama de excelência da Escola Normal e a aprovação social do trabalho feminino no magistério, nesses anos que beiravam a metade do século, consolidaram a ocupação de espaço profissional para as mulheres (ALMEIDA, 1998, p.191).

Julia Wanderley foi um exemplo para outras mulheres, teve a oportunidade e persistência em estudar para instruir-se, vislumbrando possibilidades a partir da educação. Deste modo, inspirou outras mulheres a ter uma trajetória similar. Esse ato foi importante, pois nesse período, a docência nas escolas primárias também passa a ser exercida em grande parte, por mulheres. Com isso, podemos destacar a importância do trabalho da mulher como professora, pois se em outros momentos da história ela era a cuidadora do lar, no século XX ela também assume o protagonismo fora de casa, por meio da docência, transformando esta em uma das profissões valorizadas para a mulher.

A HISTÓRIA DE VIDA COMO METODOLOGIA DE PESQUISA

Ser professora é mais que uma profissão, é um ato amoroso, assim já definia Paulo Freire (1996) no livro *Pedagogia da Autonomia*. Ao investigarmos sobre a história de vida da professora primária C.P.G. buscamos compreender o fazer docente em condições, por vezes, bem diferentes das que são praticadas hoje. Ela exerceu sua profissão em escolas rurais multisseriadas, produzindo conhecimentos sobre ser professor e o valor da educação.

A pesquisa com história de vida tem por base o referencial teórico das ciências humanas. Para Chizzotti (1991, p.95) a história de vida é um instrumento de pesquisa que prioriza reunir elementos englobados na vida pessoal do informante, ocorrendo de “[...] forma literária biográfica tradicional como memórias [...]”. A história é relatada por terceiros

englobando os acontecimentos vividos pela pessoa informante, suas percepções pessoais e sentimentos internos que demarcaram sua própria experiência e eventualidades vividas na condição da sua trajetória de vida.

Segundo Tedeschi (2014, p.15) a história oral passa a ser usada como uma metodologia para pesquisa quando houve a “[...] equiparação da história oral com a democratização da prática histórica [e] a ideia de que a história oral daria voz aos silenciados, [...] às mulheres, aos (às) camponeses (as) [...] permitindo o acesso à experiência histórica subjetiva”. Desta forma, trabalhamos a partir da história da professora C.P.G. Suas memórias revelam como era o trabalho e o ensino quando foi professora. Segundo Almeida:

A linguagem oral, usada pelo narrador e captada pelo entrevistador na prática de ouvir depoimentos representados por lembranças recuperadas pela memória, tem sido uma das escolhas metodológicas da História Oral e Social e vem privilegiando um lado subjetivo e afetivo do ser humano que é o desejo de contar histórias, de dar depoimentos sobre sua vida, de relembrar o passado e os anos vividos como se, por esse procedimento, o tempo passado pudesse, de alguma forma, novamente estar presente. (ALMEIDA, 1998, p.51).

Em anuência com Almeida (1998, p.53) o contexto de memória suporta “[...] categorias como paixão, prazer, desejo, esforço, vontade, fé, resistência, coragem e muitas outras que se entrelaçam na complexidade da existência humana [...]”, no qual a memória resulta da subjetividade individual e dos seus sonhos, às vezes perdidos no decorrer da existência.

EXPERIÊNCIAS DA PROFESSORA C.P.G.

A entrevista com C.P.G. foi realizada em fevereiro de 2020, alguns dias antes da pandemia da Covid-19 se manifestar. No dia marcado, a entrevistada recebeu com muita alegria em sua residência, na cidade de Paranavaí/PR, o acadêmico Joabe Martins (bolsista de PIC) e a professora Márcia Marlene Stentzler. Demonstrou muito entusiasmo e felicidade por ter sido lembrada para fazer parte da entrevista do projeto do Centro de História e Memória Oral, vinculado ao Núcleo de Catalogação, Estudos e Pesquisas em História da Educação (NUCATHE). Essa entrevista compõe o acervo de memória da história da educação, foi transcrita e passa a ser aqui analisada, considerando a grande contribuição para conhecermos a história da referida professora.

O ser humano tem a necessidade de deixar marcas da sua existência, por meio da consciência de sua caminhada, com entusiasmo. Ela se indaga sobre suas vivências e experiências. Desse modo, surgem os registros dessa vida. As mulheres são “[...] conhecedoras da arte de perpetuar a vida através da oralidade. E melhor do que ninguém transitam no território da resistência e da subjetividade [...]” (ALMEIDA, 1998, p.53).

A professora C.P.G. nasceu no ano de 1937. já ministrou aulas em várias escolas e se aposentou em 1987/88. Aos 15 anos, ainda moça e com apenas o 4º ano do primário completo, já começava a lecionar em uma escola rural multisseriada. Era o ano de 1952, marcado na história de Paranaíba pela emancipação do município. Ou seja, a sua história de vida e como profissional na educação se entrelaça à própria história do município.

Sua determinação e entusiasmo foram decisivos para que aceitasse o desafio de ser professora. Concordamos com Nóvoa (1992, p.13) para quem “A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência”. Ao longo de sua vida aprendeu e também ensinou.

Sobre o início de seu trabalho, a entrevistada relatou que para chegar na escola onde começou a lecionar precisava atravessar um rio, na região onde morava. Ela foi convidada, pois estavam à procura de uma professora e sua formação permitia que assumisse. A escola era na casa de um vendedor, o mesmo que a convidou para ser professora. Como ficaria longe para ela ir todos os dias na escola, esse vendedor a convidou para morar na casa onde ele residia com sua família. As aulas eram no período matutino e vespertino. Havia turmas do 1º ao 4º ano e aproximadamente de 50 alunos. C.P.G. explica que para lecionar juntava as turmas do 1º e 2º anos; e, do 3º e 4º anos. (GONÇALVES, 2020).

Ao relatar aspectos de sua história, C.P.G. nos apresenta memórias da história de sua vida. Ela tinha formação mínima para ser professora, porém muito entusiasmo pela educação e a cultura. Segundo Almeida, pesquisas dessa natureza,

[...] desvendam um universo pouco conhecido e pouco explorado, porque seu trabalho dilui-se no cotidiano e no impacto dos grandes eventos como costuma acontecer com vidas comuns, de pessoas também comuns e que representam a maior parcela dos agentes sociais. Recuperar essa história pode ou não trazer grandes revelações, mas permite fazer emergir um dia a dia que, de uma forma ou de outra, determinou os rumos educacionais no país (ALMEIDA, 1998, p.170).

Faria Filho (2007) afirma que há várias implicações e dimensões de escolarização que começa de uma história cultural envolvendo as práticas e representações dos sujeitos comprometidos com esse fenômeno. Essas se atrelam à história social, às dinâmicas da escolarização brasileira e seus resultados para a escolarização. O termo escolarização, de acordo com Faria Filho (2007) designa também processos e políticas relacionadas a redes de instituições, formais ou não. A escolarização também está associada a representações sociais, sendo a escola o lugar essencial de articulação e propagação de sentidos e significados.

O termo escolarização em concordância com Faria Filho (2007, p. 195) “aquele que nos remete mais diretamente ao ato ou efeito de tornar escolar, ou seja, o processo de submetimento de pessoas, conhecimentos, sensibilidades e valores aos imperativos escolares [...]” e, deste modo, era o que C.P.G. passava aos seus educandos no ato de ensinar, pois trabalhava a partir de saberes culturais assumidos pela escola.

Faria Filho, chama a atenção para uma pesquisa sobre a cultura escolar, pois

[...] Ela permite articular, descrever e analisar, de uma forma muito rica e complexa, os elementos-chaves que compõem o fenômeno educativo escolar. Situando-se no plano das *mezo* abordagens, a categoria cultura escolar é aqui entendida como a forma como em uma situação histórica concreta e particular são articuladas e representadas, pelos sujeitos escolares, as dimensões espaços-temporais do fenômeno educativo escolar, os conhecimentos, as sensibilidades e os valores a serem transmitidos e a materialidade e os métodos escolares (FARIA FILHO, 2007, p.195).

Sobre sua atuação como professora, C.P.G. relatou que organizava o conteúdo a ser trabalhado. Para isso, utilizava alguns livros que ela mesmo comprava e, usava cartilhas para o 2º ano. Ensinava para alunos do 1º e 2º ano, com poucos recursos didáticos e um quadro de giz pequeno. Muitos eram os desafios para uma jovem moça que se dedicava ao magistério. Ela trabalhava sozinha na escola na qual além das aulas, realizava as matrículas e organizava as reuniões com os pais (GONÇALVES, 2020). Sabe-se, conforme Almeida (1998, p. 190) que para a docência não basta gostar das crianças, ter amor pela profissão e uma conduta pessoal. É preciso “[...] competência técnica necessária para o bom exercício profissional”.

Santos e Souza enfatizam que “o fenômeno *das classes multisseriadas* ou *unidocentes*, caracterizadas pela junção de alunos de diferentes idades e níveis de aprendizagem, normalmente agrupados em “séries” ou “ano escolar”, em uma mesma classe, geralmente submetida à responsabilidade de um único professor [...]” (SANTOS; SOUZA, 2017, p.87). Segundo quadro que apresentam no referido texto, ainda havia um número significativo de escolas dessa natureza no ano de 2013 no Brasil. O que indica que embora tenha havido

mudanças na forma de organização e acompanhamento desses docentes por municípios, essas escolas continuam sendo uma realidade na educação brasileira.

A primeira experiência da professora C.P.G. como docente foi no ano de 1952. Iniciou seu trabalho como docente lembrando como as antigas professoras lecionavam para ela (GONÇALVES, 2020). Era uma situação bastante recorrente nessa época, pois as pessoas não tinham uma escola que formassem professores. Esse relato evidencia o quanto a prática docente interfere na formação do estudante. Na falta de um referencial que fosse seguro para ela desenvolver suas atividades docentes, buscou alternativas para superar os desafios em sua memória cognitiva e afetiva e, possivelmente, em outros materiais que guardou do tempo em que estudava na escola primária.

[...] educar e ensinar é uma profissão, por outro, não há melhor meio de ensino e aprendizagem do que aquele que é exercido de um ser humano para outro, e isso também é um ato de amor. Gostar desse trabalho, acreditar na educação e nela investir como indivíduo, também configura-se como um ato de paixão, a paixão pelo possível, sentimento derivado do sentido de ser e da existência, que incorpora o desejo às possibilidades concretas da sua realização [...]. (ALMEIDA, 1998, p.208).

O amor pela educação provocou também outros resultados na profissão de C.P.G. Outro aspecto importante é a capacidade da Professora C.P.G. em agregar forças em torno das atividades que a escola necessitava. Segundo relatou, havia participação da comunidade na vida da escola, como por exemplo, na confecção das carteiras dos alunos que eram feitas pelos pais, com a madeira extraída das florestas que estavam sendo derrubadas. Quanto à merenda para os alunos, também eram as famílias que ofereciam o alimento para esse fim.

No âmbito do desenvolvimento de ensino e aprendizagem, C.P.G. também tinha clareza quando era hora de um reforço a mais para que seus alunos aprendessem. Nesse caso, relata que quando um ou mais alunos tinham dificuldades ela avisava os pais e ficava meia hora a mais com as crianças para poder ensiná-las. Mas, segundo ela quase não havia dificuldades. Alunos do 4º ano também a ajudavam caso tivesse algum aluno de outras séries com alguma dificuldade. (GONÇALVES, 2020). O trabalho colaborativo dos pais com a escola e dos alunos com seus colegas demonstra que a escola disseminava uma cultura de parcerias e ajudas mútuas. Estar na escola ia muito além de aprender os conteúdos dos livros. Segundo Faria Filho (2007, p.201) e considerando as especificidades da pesquisa:

[...] as culturas escolares não são passíveis de reforma, de mudanças e intervenções bruscas, justamente porque precisam ser construídas nas experiências e nas práticas escolares. Por isso mesmo, pensar a cultura

escolar é pensar também as formas como os sujeitos escolares se apropriaram das tradições, das culturas em que estavam imersos nos diversos momentos da história do processo de escolarização. (FARIA FILHO, 2007, p.201).

As crianças das áreas rurais do município de Paranavaí/PR estudavam em pequenas escolas multisseriadas próximas a sua comunidade. Era comum que elas também ajudassem nas atividades familiares quando não estavam na escola, transformando também a cultura dos ambientes onde transitavam.

Uma das escolas que C.P.G. lecionou chamava-se Machado de Assis. Essa era cercada (nem todas as escolas tinham cerca em volta delas). A água para consumo da escola vinha de um poço com 51 metros de profundidade. A professora contava com boa vontade das pessoas para serviços básicos, como limpar o poço d'água. Ela relata que alguém o limpava e não cobrava. Com muito orgulho, relata que os pais a admiravam pelo seu trabalho. (GONÇALVES, 2020). Essa forma de agir da comunidade fazia parte da cultura das famílias em se ajudarem na organização da escola, estrutura e alimentação. Também nas lavouras havia trabalho colaborativo, na forma de mutirão (puxirão). Havia reciprocidade e inter-relação entre as pessoas, o que foi se perdendo na medida em que as comunidades se desestruturavam com a mudança das famílias para a cidade.

A entrevistada C.P.G. (2020, s.p.) faz um apelo aos jovens: “[...] devem ter amor no coração com os estudos e não desistir dos seus sonhos, vocês estão modelando o ser, para ser alguém no dia de amanhã, mostrando a realidade da vida para eles [os alunos] tratando com carinho, mostrando tudo o que for possível da sua essência [...] incentivar muito e sempre falar [que] estudar, estudar é a vida, é o dia de amanhã [...]”. Destacamos que o seu relato é um exemplo vivo de dedicação e crença no poder transformador da educação. Assim como ela, inúmeras outras mulheres trabalharam em escolas dessa natureza, em condições parecidas com as que ela viveu. Ela ocupou um papel primordial na sociedade, desenvolvendo incansavelmente suas atividades, mesmo em condições adversas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As mulheres sempre exerceram um papel fundamental na organização da sociedade. Contudo, sua participação na vida pública é uma conquista associada ao processo de modernização da sociedade. Elas saíram de casa para ajudar o marido a prover o lar financeiramente. Com isso, a educação torna-se um campo profícuo para sua atuação. Um

trabalho que permitiria também ela cuidar dos afazeres domésticos. Deste modo elas lutaram por espaços que expandiram suas atividades para o mundo da docência.

A profissão docente possibilitou outras perspectivas com o ingresso da mulher, no século XX. De um espaço masculino a sala de aula torna-se um lugar de libertação, de satisfação pessoal e realização. Um lugar de reconhecimento. Assim, as mulheres de cuidadoras do lar, conquistaram também o trabalho e reivindicando o acesso a formação nas escolas normais. No âmbito das pesquisas, as histórias de vida tornam-se uma metodologia oportuna para conhecer as memórias de pessoas que viveram essas experiências, ainda no início da escolarização em Paranavaí/PR.

Nesse sentido, escrever sobre a história de vida da Professora C.P.G. foi um prazer indescritível. Com serenidade e inteligência, ao longo de sua vida, soube valorizar a educação e promover espaços para formação de uma nova cultura, oportunizada pela escolarização. Seu relato nos traz lições importantes sobre o trabalho docente e sobre essa professora e o lugar que ocupou na formação da sociedade de Paranavaí.

SOBRE AS AUTORAS

Giovana de Nadai Stavny – Pedagoga formada pela Universidade Estadual do Paraná (Unespar), campus Paranavaí.

Márcia Marlene Stentzler – Doutora e Mestre em Educação. Pós-doutora em Educação, linha de História da Educação e cultura escolar. Professora do Curso de Pedagogia e do PPIFOR na Universidade Estadual do Paraná, campus Paranavaí.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Jane Soares. **Mulher e Educação: a Paixão pelo Possível**. São Paulo: UNESP, 1998.

ALMEIDA, Jane Soares. Mulheres na escola: algumas reflexões sobre o magistério feminino. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 96, p.71-78, fev. 1996. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/816>. Acesso em: 25 ago. 2021.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. Escolarização e cultura escolar no Brasil: Reflexões em torno de alguns pressupostos e desafios. *In*: BENCOSTTA, M. **Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos**. São Paulo: Cortez, 2007. pp. 193-211.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GERHARDT, Tatiana Engel; RAMOS, Ieda Cristina; RIQUINHO, Deise Lisboa; SANTOS, Daniel Labernarde. Estrutura do projeto de pesquisa. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. p.65-88. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/52806>. Acesso em: 26 ago. 2021.

GONÇALVES, Claudete Pereira. **Entrevista concedida para o NUCATHE**. Paranavaí, 2020. Disponível em: <https://historiaememoriadaeducacao.blogspot.com/search/label/Entrevistas>. Acesso em: 20 ago. 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, Suely Ferreira; CRUZ NETO, Otavio; GOMES, Romeu. MINAYO, Maria Cecília de Souza (organizadora). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994. p.9-29.

NÓVOA, Antonio. Formação de Professores e a Formação Docente. In: NÓVOA, António (coord). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. pp. 13-33

PERROT, Michelle. **Os excluídos da história: operários, mulheres e prisioneiros**. Tradução: Denise Bottmann. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

PERROT, Michelle. **Minha História das Mulheres**. São Paulo: Contexto, 2007.

PRIORE, Mary del. (Org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2001.

SANTOS, Fábio Josué Souza dos; SOUZA, Eliseu Clementino de. Trajetória de vida e profissional de professoras de classes multisseriadas: alguns apontamentos. In: ANTUNES, Helenise Sangoi; SOUZA, Elizeu Clementino de (orgs). **Formação e Trabalho Docente em Contexto Rural: diálogos teóricos metodológicos**. São Paulo: Mercado de letras, 2017. p. 87-114.

STENTZLER, Márcia Marlene; ARAÚJO, Eliane Polido; MARQUES, Luiz Felipe. A normalista Julia Wanderley: decisão, sensibilidade e necessidades sociais. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 25, n. 1, p. 149-167, jan./abr. 2021. e-ISSN:1519-9029. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v25i1.14017>. p.149-167.

TEDESCHI, Losandro Antônio **Alguns apontamentos sobre história oral, gênero e história das mulheres**. Dourados-MS: UFGD, 2014.

A avaliação no processo de alfabetização da criança na perspectiva da Psicologia Histórico-Crítica

Caroline Siqueira Peres

Maria José Máximo

As formas tradicionais de alfabetização iniciais se caracterizam em práticas educativas sistematizadas em função do método, no qual o professor transmite o conhecimento aos seus alunos, muitas vezes baseadas na junção de sílabas simples, memorização, decifração e cópia. Assim, muitos professores não compreendem as dificuldades e nem entendem o sentido da leitura e da escrita para as crianças, fazendo com que elas sejam passivas e não ativas na construção do conhecimento, como mensuram Duarte, Rossi e Rodrigues (2008). Essa compreensão se estende aos meios de avaliação.

No cenário da alfabetização, historicamente verificam-se problemas de aprendizagem e não aprendizagem por parte dos alunos. Mortatti (2013), estudiosa dessa temática, constatou em suas investigações que, em 2011, na Prova ABC – aplicada no final do 3º ano do ciclo de alfabetização – déficit frente à capacidade de leitura esperada para a idade, o que indica que o problema do ensino e da aprendizagem no campo da alfabetização é recorrente.

Diferentes elementos corroboram para o quadro deficitário do domínio da escrita pelas novas gerações, por isso, diante da impossibilidade de abordá-lo em sua totalidade, este estudo visa compreender o processo avaliativo e a sua contribuição para o processo de apropriação da escrita pela criança. Nessa perspectiva, o estudo tem como tema a avaliação no processo de alfabetização, especificamente o teste cognitivo, encaminhamento adotado em salas de aulas para verificar o nível de aprendizagem da escrita pelos alunos, no início do processo de alfabetização. Busca-se responder, a partir da análise da concepção de ensino e aprendizagem que propõe a adoção desse instrumento, o que se avalia e a sua contribuição no processo de ensino e aprendizagem da língua escrita pela criança.

O presente estudo tem como objetivo analisar o processo avaliativo, o teste cognitivo, no período de alfabetização inicial da criança. Compreender a proposta e a função que lhe é dada possibilita entender seu papel no processo de ensino e aprendizagem da escrita, assim como seus limites e suas possibilidades.

O estudo, de cunho bibliográfico, fundamentado nos princípios da Psicologia Histórico-Cultural, que tem como primórdio a natureza sociocultural da formação humana sobre a base biológica, busca nas obras de autores que se dedicam a esta temática, quais sejam: Duarte, Rossi e Rodrigues (2008), Lima (2003), Mortatti e Frade (2014), Mortatti

(2013) e Martins e Marsiglia (2015), entre outros, compreender e refletir sobre os instrumentos de avaliação no processo de alfabetização.

Na literatura do campo psicologia da aprendizagem, foram considerados (entre outros) dois grandes referenciais cujos princípios, de bases teóricas distintas, contribuem para esclarecer o processo de aprendizagem da linguagem escrita pela criança. A partir desses estudos, é possível identificar a concepção de aprendizagem e os encaminhamentos propostos na aplicação do teste cognitivo, assim como os limites e as possibilidades da adoção do instrumento avaliativo em questão, tendo em vista potencializar o processo de ensino e aprendizagem da língua escrita.

O estudo foi organizado em três momentos: no primeiro, buscar-se-á conceituar a aprendizagem, ou seja, como a criança aprende e o papel da aprendizagem no desenvolvimento dos alunos, na concepção construtivista, da qual decorre o objeto de análise. No segundo, a partir da caracterização da avaliação cognitiva, apresenta a concepção de aprendizagem que a embasa, adotada para identificar os níveis de domínio do registro escrito pela criança. No terceiro, com base na Psicologia Histórico-Cultural, apresenta possíveis proposições avaliativas com vista a contribuir para potencializar o processo de apropriação da língua escrita.

Parte-se da hipótese de que o instrumento avaliativo analisado na alfabetização, está sendo usado para medir o nível de desenvolvimento do registro da escrita pela criança, o ortográfico, e como ferramenta de “ranqueamento” entre as instituições de ensino.

Acredita-se que os resultados obtidos possibilitam aos profissionais do campo da alfabetização a compreensão da validade dos encaminhamentos propostos pelo instrumento analisado no processo inicial da alfabetização da criança, assim como a essencialidade da avaliação no processo, para que as crianças aprendam a leitura e a escrita com eficiência.

A AVALIAÇÃO NA APRENDIZAGEM DA ESCRITA: Concepção de aprendizagem

O processo de aprendizagem da criança, que se inicia desde os primeiros anos de vida, se amplia com o ingresso no âmbito escolar. Contudo, não basta acreditar que o ingresso da criança em uma instituição escolar vá assegurar a aprendizagem dos conhecimentos em um nível que venha a promover seu domínio, conseqüentemente, o desenvolvimento humano em suas máximas possibilidades.

A aprendizagem da linguagem escrita – conhecimento complexo essencial ao desenvolvimento humano –, demanda ensino sistematizado, como bem enfatiza Saviani no prefácio do livro de Martins e Marsiglia (2015):

A linguagem escrita, por não ser espontânea e ‘natural’ como a linguagem oral, mas formal e codificada, requer, para a sua assimilação, processos também formais, sistematizados e codificados. Não pode, portanto, ser aprendida por um processo educativo espontâneo e assistemático. Requer, para ser instituída, uma educação específica, formalmente construída. E a instituição escolar veio para cumprir essa exigência (SAVIANI, 2015, p.x *apud* MARTINS; MARSIGLIA, 2015, p.x).

Entre os referenciais teóricos do campo da Psicologia, cujos princípios esclarecem as questões da aprendizagem, encontram-se, entre outros, a Psicologia Histórico-Cultural, que tem como principal mentor Lev Semenovitch Vigotski (1896-1934); e as perspectivas construtivistas “epistemologia genética” de Jean Piaget (1896-1980). Essas se estruturam em distintas concepções de homem e sociedade, sendo assim, o papel da aprendizagem ocupa lugar divergente, em que a primeira usa como base o método materialista dialético, enquanto a segunda é baseada no idealismo kantiano e no método positivista lógico-formal.

Na concepção construtivista, tem-se a ideia de que cada um aprenderá em seu tempo e conforme suas possibilidades, organizando-se em torno de três princípios para o ensino e aprendizagem:

1) em última instância, o aluno é responsável por sua aprendizagem; 2) na escola, o conhecimento que já foi elaborado deve ser reconstruído pelo aluno por meio de sua interação com os objetos de conhecimento, dependendo e seus interesses sobre quais conhecimentos vai adquirir; 3) visto que o conhecimento a ser adquirido é preexistente, o professor deverá desempenhar o papel de orientador, de guia, para que o aluno se aproxime da representação social existente relativa àquele conhecimento [...] (MARTINS; MARSIGLIA, 2015, p. 28-29).

Observa-se que, para a perspectiva construtivista, o conhecimento do sujeito pode ser aprendido espontaneamente, não se restringindo ao escolar. Em relação à aprendizagem da escrita, Martins e Marsiglia (2015) enfatizam que a concepção do desenvolvimento da língua escrita para as concepções construtivistas, baseadas em Piaget, tem caráter evolutivo, assim, o desenvolvimento da escrita se dá de forma natural.

Nos estudos de Emília Ferreiro (2000), fundamentados no construtivismo, encontra-se a concepção de ensino e aprendizagem da língua escrita como desenvolvimento inicial na alfabetização, na qual a língua escrita tem caráter de objeto social. A autora defende que é

necessário o estímulo a escrita do próprio modo, de forma que a criança vá assimilando de modo significativo, também respeitando cada criança em seu nível e sem imediatas correções.

Para Ferreiro (2000), o processo de alfabetização é simples, os adultos que o dificultam. A autora apresenta críticas à prática embasada em métodos analíticos, sintéticos, fonéticos, entre outros. Neste sentido, a autora questiona “[...] através de que tipo de prática a criança é introduzida na linguagem escrita, e como se apresenta esse objeto no contexto escolar [...]” (FERREIRO, 2000, p. 30). Para Ferreiro, o papel do professor contempla fugir de suas próprias convicções e focar no ponto de vista da criança.

A partir da autora acima referenciada, percebe-se que os problemas durante a alfabetização não foram solucionados com método algum. Contudo, ela não apresenta uma metodologia nova, sua maior defesa é a essencialidade do professor saber como é que a criança constrói seus conhecimentos. Na obra **Psicogênese da Língua Escrita** (1999), Ferreiro e Teberosky apresentam o caminho percorrido pelas crianças na aprendizagem da língua escrita.

Na busca por explicar como a “[...] criança consegue aprender a ler e a escrever” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 17), as autoras trazem o sujeito cognoscente como aquele que busca adquirir conhecimento, de modo a compreender o mundo e todas as especulações que surgirem sobre o mesmo, enquanto sujeito ativo em suas aprendizagens, construindo suas próprias categorias de pensamento.

Nessa concepção, a aprendizagem depende do sujeito. “Isso equivale a colocar o sujeito da aprendizagem no centro do processo, e não aquele que, supostamente, conduz essa aprendizagem” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 30). Dessa forma, o uso do método de aprendizagem deveria basear-se no sujeito que aprende. “A menos que conheçamos quais são os processos de aprendizagem do sujeito, processos que tal ou qual metodologia pode favorecer, estimular ou bloquear” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 29).

A concepção de aprendizagem (entendida como processo de obtenção do conhecimento) inerente à psicologia genética supõe, necessariamente, que existam processos de aprendizagem do sujeito que não dependem dos métodos [...]. O método (enquanto ação específica do meio) pode ajudar ou frear, facilitar ou dificultar; porém, não pode criar aprendizagem. A obtenção de conhecimento é um resultado da própria atividade do sujeito (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 31).

Conforme se verifica, a aprendizagem é construção do próprio sujeito, por intermédio do processo de assimilação. O conceito de assimilação decorrente da teoria de Piaget é de que

os estímulos não atuam diretamente, mas são transformados pelas assimilações, ou seja, o sujeito irá interpretar o objeto de estudo, tendo por consequência a compreensão. Nessa perspectiva, as autoras defendem que as crianças no processo de alfabetização elaboram hipóteses em relação à escrita.

[...] é bem difícil imaginar que uma criança de 4 ou 5 anos, que cresce num ambiente urbano no qual vai reencontrar, necessariamente, textos escritos em qualquer lugar (em seus brinquedos, nos cartazes publicitários ou nas placas informativas, na sua roupa, na TV, etc.) não faça nenhuma ideia a respeito da natureza desse objeto cultural até ter 6 anos e uma professora à sua frente (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 29).

Neste estudo, percebemos que as autoras apresentam o caminho que as crianças percorrem na apropriação da escrita. Tais princípios dão base para os testes cognitivos, atualmente presentes nas salas de alfabetização. Vale ressaltar que, no contexto das salas de aula, no campo da alfabetização, os testes cognitivos, as avaliações cognitivas, por vezes, são tomadas como sinônimos. Mas, o que compreende a avaliação cognitiva? O que avalia o teste cognitivo decorrente dos pressupostos defendido por Ferreiro e Teberosky?

AVALIAÇÃO COGNITIVA

A avaliação é um tema muito presente no campo da literatura educacional. Batista *et al.* (2005) caracterizam a avaliação cognitiva – ou avaliação diagnóstica, sondagem, entre outros adjetivos – como um instrumento avaliativo diagnóstico que permite ao professor observar o que os alunos já sabem, ou seja, é o meio pelo qual o professor identifica o nível de domínio já adquirido pelos alunos.

[...] a avaliação diagnóstica é um valioso instrumento para que o professor conheça a turma com que vai trabalhar, para saber de que ponto deve partir; que capacidades devem explorar; de que modo deve explorá-las, quer dizer, introduzindo, por exemplo, uma determinada capacidade, trabalhando-a sistematicamente ou retomando-a para consolidação (BATISTA *et al.*, 2005, p. 11).

Ainda segundo os autores já mencionados, a avaliação diagnóstica no processo de apropriação da língua escrita é um apoio, contudo:

Esse apoio só é possível se o professor conhece, ao longo de seu trabalho, os avanços e os retrocessos de seus alunos no domínio da língua escrita. Isto só

é possível com o desenvolvimento frequente e sistemático de estratégias de avaliação diagnóstica (BATISTA *et al.*, 2005, p. 9).

Com base nos estudos desenvolvidos, o nível de conhecimento já conquistado pelos alunos deve ser o ponto de partida para o planejamento e intervenção do professor. Todavia, a qualidade e a eficiência do trabalho que o professor possa vir a desenvolver perpassam pelo conhecimento que ele tem, tanto do processo de ensino e aprendizagem, quanto do objeto, ou seja, do conteúdo.

Retoma-se, aqui, a concepção de sujeito e de aprendizagem que se encontram na obra **Psicogênese da língua escrita** (1999), visto que dela decorre a avaliação cognitiva, também denominada de teste cognitivo, adotada nas salas de alfabetização como instrumento avaliativo. Na concepção construtivista, conforme já conferimos, o aluno é um sujeito ativo, que constrói seu conhecimento a partir da interação com o objeto do conhecimento. No processo de assimilação da língua escrita a criança elabora diferentes hipóteses, ou seja, conceitos do que vem a ser a escrita.

Segundo Ferreiro e Teberosky (1999), durante o processo de aquisição da escrita ocorre uma evolução, em que o conceito do que constitui a escrita vai sendo reconstruído pela criança. Os níveis de conceitualização, elaborados pelas crianças, constituem um conjunto de hipóteses, classificados pelas autoras em cinco níveis: 1º) garatuja/rabiscos; 2º) pré-silábico; 3º) silábico; 4º) silábico-alfabético; e 5º) alfabético. O nível garatuja/rabiscos consiste na produção de grafismos separados entre si, composto por linhas curvas, onduladas, fechadas, entre outros. No nível pré-silábico, surge uma hipótese central, precisa haver diferença objetiva no registro, diferença em relação à quantidade, diversidade, tamanho dos registros, que permita a leitura – o avanço mais evidente é que a forma dos grafismos é mais definida, mais próxima à das letras. Porém, um aspecto interessante é o seguinte: segue-se trabalhando com hipótese de que faz falta uma variedade nos grafismos para ser possível ler e escrever as diferentes palavras. O terceiro nível, silábico, é caracterizado pela tentativa em atribuir um valor sonoro a cada letra que compõe as palavras, a criança passa a atribuir cada letra a uma sílaba, o que caracteriza a hipótese silábica. No quarto nível, silábico-alfabético, ocorre a passagem silábica para a alfabética, a hipótese silábica não é mais suficiente, a criança começa a ter necessidade de ir além, uma quantidade suficiente para escrever as palavras que deseja. Por fim, no último nível, está à escrita alfabética, que consiste no final da evolução, em que a criança já sabe que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros

menores que a sílaba e realiza, sistematicamente, uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever.

Na escola, é comum a adoção da sondagem, habitualmente nomeada de avaliação cognitiva, para identificar o nível em que os alunos se encontram em relação ao domínio da escrita. A avaliação cognitiva se constitui em um teste em forma de ditado, que busca identificar o nível em que a criança se encontra, no decorrer do processo de aquisição da escrita. Essa avaliação é aplicada a partir de uma seleção prévia, por parte do aplicador, de 4 palavras simples com números de sílabas distintos, porém de um mesmo grupo semântico. Procedimento do aplicador, as palavras devem ser ditadas por ordem decrescente quanto ao número de sílabas, ou seja, polissílaba, trissílaba, dissílaba e monossílaba, então, após o registro das palavras, o aplicador dita uma frase, de estrutura simples, que contenha uma das palavras da lista. É importante que o aplicador, no momento de ditar as palavras, não dê ênfase às sílabas iniciais, nem finais, além disso, ao final do registro de cada palavra e da frase, o aplicador deve solicitar a leitura por parte da criança, procedimento que apresenta indícios que permitem identificar o nível em que a criança se encontra.

Pela aplicação dos testes, como pontua Rocha e Santos (2018), que consiste em avaliar por meio de uma prova o sistema alfabético, verifica-se que este se limita a conferir apenas uma dimensão da escrita, a dimensão fonológica, no que tange ao estudo do sistema sonoro do idioma, trata-se de classificar suas unidades em fonemas: vogais, consoantes e semivogais.

Com isso, nota-se que a avaliação cognitiva é uma ferramenta para a prática do professor e para o desenvolvimento dos alunos, porém, deve buscar melhores condições, que propiciem uma avaliação que não foque apenas em identificar os níveis da escrita da criança durante o processo de alfabetização, pois o desenvolvimento do processo de aprendizagem da criança é algo complexo e, como apontam Martins e Marsiglia (2015), há uma complexidade de níveis linguísticos que devem ser desenvolvidos pelos alunos durante a alfabetização.

No estudo, também se observou, de acordo com Goulart (2014), que é notório o impacto que a avaliação cognitiva, nesta perspectiva, terá sobre os resultados obtidos na Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA). Os déficits encontrados na avaliação cognitiva terão consequência nos resultados obtidos no processo avaliativo da ANA. Observa-se que há um distanciamento no que se avalia em cada uma, contudo, o resultado de uma interfere no resultado da outra, principalmente as de natureza externa, visto que essas ferramentas avaliativas não são utilizadas com a intenção de aprimorar o trabalho docente, mas de

normatizar as práticas, ditando regras, normas e direcionamentos decorrentes de um projeto maior, da educação em vigência.

Evangelista e Shiroma (2015), mostram que os professores estão em uma encruzilhada, precisando decidir entre uma educação voltada para a formação humana ou para a produção de resultados. Os educadores estão sendo monitorados e criticados (mesmo não percebendo isso em seu dia a dia) (SHIROMA, 2015 *apud* ANDREGTONI, 2020, p. 70).

Neste cenário, os processos avaliativos são entendidos como uma forma de controle da educação, com uma concepção de aprendizagem de memorização e de repetição. O que se verifica, principalmente no campo da alfabetização, é a falta de clareza do que avaliar no processo. Com isso, é importante pensar em como tais avaliações estão refletindo no aprendizado dos alunos.

De acordo com Morais (2014), é colocado aos educandos a aprendizagem de dois domínios: o aprendizado do Sistema de Escrita Alfabetiza (SEA); e as práticas de leitura e compreensão de produções textuais. Foi criada uma “ponte” sobre o que ensinar e como ensinar durante a alfabetização, decorrente do “construtivismo” e do “letramento”.

Às indefinições quanto ao que e como ensinar no ciclo de alfabetização correspondem, também, dificuldades dos docentes em avaliar os conhecimentos dos alfabetizando. Desde o início da última década, dispomos de estudos que indicam as grandes dificuldades vividas pelos alfabetizadores, quando se trata de avaliar seus alunos. [...] (MORAIS, 2014 *apud* MORTATTI; FRADE, 2014, p. 289).

Diante do cenário de indefinições, tanto do que ensinar e, conseqüentemente, do que avaliar no âmbito da alfabetização inicial, busca-se, a seguir, refletir sobre o processo de avaliação na alfabetização numa perspectiva mais ampla, pontuando, a partir disso, possíveis proposições educativas com vista a contribuir para potencializar o processo de apropriação da língua escrita.

REFLEXÕES E PROPOSIÇÕES PARA O PROCESSO AVALIATIVO

De acordo com Lima (2003), com a crescente demanda da população a ser atendida pela escola pública, os processos avaliativos sofreram com uma contínua burocratização, sendo cada vez mais usados para verificar e medir a aprendizagem dos alunos. Diante disso, os alunos passaram a ser avaliados por avaliações institucionais e não por aquelas feitas pelo

professor, de acordo com sua aprendizagem e desenvolvimento; os alunos passaram a ser classificados e organizados em salas segundo o nível de aprendizagem. Com isso, o conceito de avaliação foi se baseando na medida quantitativa do conhecimento, um caráter bastante mercadológico, nos quais os conhecimentos transmitidos pelo professor devem ser desenvolvidos segundo alguns parâmetros estabelecidos.

Cabe a pergunta: a que serve a avaliação? Primeiramente, deve-se pensar que o processo de desenvolvimento humano é determinado pela herança genética e pela aprendizagem da cultura, sendo assim, todo ser humano pode vir a se desenvolver, porém, a aprendizagem depende do contexto e do acesso aos conhecimentos. Dentro da escola, a criança passa a ter, teoricamente, a possibilidade de aprendizagens específicas que contribuem com seu desenvolvimento, contudo, sua efetivação depende de um conjunto de elementos, entre eles o processo avaliativo. A aprendizagem precisa, pois, ser verificada nas várias dimensões em que a nova aquisição reorganiza o comportamento do indivíduo. Por exemplo, “[...] a avaliação da aprendizagem da língua escrita ou da leitura deverá ser feita nos vários domínios que esta aprendizagem integra. [...] (LIMA, 2003, p. 6).

O objetivo dos processos avaliativos, bem como dos testes cognitivos (sondagens), deve ser o de utilizar a escrita na aprendizagem de outras áreas do conhecimento, compreendendo o que se lê e o que se escreve, ampliando o pensamento e a capacidade de resolução de problemas. Nessa perspectiva, a avaliação nas escolas deve conter as aprendizagens escolares e o processo de desenvolvimento humano.

Nesta direção é preciso avançar. Como pontua Lima (2003), com a revisão da educação básica nas últimas décadas, a avaliação passou a ser ela própria o objeto de estudo, sendo revista criticamente tanto em sua estrutura quanto em seus objetivos. “Na situação contemporânea, temos a considerar dois aspectos importantes ao se refletir sobre avaliação: o primeiro é a confusão entre avaliação do comportamento e da aprendizagem, o segundo é a concepção de erro” (LIMA, 2003, p. 13). Como forma de superar essa concepção arraigada sobre o processo avaliativo como meramente classificatório, a autora enfatiza a necessidade de pensar uma avaliação de modo mais abrangente, “[...] Rever os objetivos da avaliação coloca-se, então, como um dos primeiros passos para se repensar a prática avaliativa na escola” (LIMA, 2003, p. 18).

Mudar a concepção de avaliação não é, de fato, tarefa simples. Como primeiro passo, deve-se pensar em “O que vai ser avaliado?” e “Avaliar com quais objetivos?”. A categorização dentro do processo avaliativo passa a ser vista como permanente, definindo se o

aluno é capaz ou incapaz, dessa forma, não possibilita pensar em um aluno que não está aprendendo uma determinada coisa, em um determinado momento.

Logo, é preciso conhecer os mecanismos que impedem uma prática igualitária em educação, visto que existem duas dimensões que se inter-relacionam: a avaliação interna, do próprio aluno; e a externa, que cabe aos professores e demais instâncias da instituição. Assim, a autoavaliação só será feita quando a avaliação externa for realizada, podendo contribuir ou inibir o processo de aprendizagem.

Vemos, assim, a extensão do quanto à avaliação que é feita do aluno pode estar refletindo a prática pedagógica do professor. A qualidade da mediação oferecida pelo professor é fator determinante do processo de desenvolvimento dos alunos. Portanto, avaliação do aluno e ação do professor está profundamente relacionada no processo de escolarização (LIMA, 2003, p. 21).

Com esses fatores, faz-se necessário refletir a complexidade das atividades humanas de ensinar e de aprender. Em relação ao processo de aprendizagem da língua escrita, não se deve pensar apenas em um único momento de avaliação, pois esta acontece em três tempos fundamentais: primeiro, a aquisição de algum conhecimento da linguagem e escrita; segundo, a avaliação em si, que imediatamente já revela resultados; por fim, em momentos futuros, e que se pode identificar a permanência, as lacunas e os avanços.

Todavia, as provas escritas ou testes são os instrumentos de avaliação que permeiam a educação, porém, tais instrumentos não possibilitam a variedade que o ser humano tem de expressar o conhecimento. No que tange ao processo inicial de alfabetização da criança, é necessário refletir. Goulart (2014) pontua elementos essenciais que precisam ser considerados:

Onde ficam a curiosidade, as emoções, as adivinhações, a ingenuidade e a criatividade das crianças, em salas de aula em que não há abertura para suas vozes, onde o currículo se fecha em relações fonema-grafema, letras do alfabeto e sílabas iniciais, mediais e finais, mesmo que ensinadas com musiquinhas e exercícios ilustrados? Não são as musiquinhas e as ilustrações que humanizam salas de aula, mas as maneiras como as relações hierárquicas entretecem os sujeitos, como os conteúdos são definidos, como as metodologias de trabalho se constituem, envolvendo valores e princípios dos sujeitos da vida e dos objetos de ensino. Onde ficam a curiosidade, as emoções, as adivinhações, a ingenuidade e a criatividade das crianças, nos testes e nas provinhas? (GOULART, 2014, p. 332).

Não se trata de negar a avaliação, pois ela é necessária. Segundo Lima (2003), não há

possibilidades de aprendizagem sem avaliação, contudo, o desafio é a formulação de um projeto avaliativo que seja enriquecedor, contemplando as necessidades das escolas e das experiências dos alunos.

Na Psicologia Histórico-Cultural, encontram-se os meios para refutar o caminho linear predominante da sílaba sem valor à atribuição de significado ao que está sendo apropriado foneticamente. Essa concepção dispensa um suposto letramento como sinônimo da alfabetização, sendo que esse processo é parte do desenvolvimento das funções psicológicas mais complexas, como pontua Martins e Marsiglia (2015).

Nos fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural encontra-se a defesa da essencialidade da transmissão e apropriação pelos indivíduos de tudo que os seres humanos já desenvolveram ao longo da História. Assim, no ambiente escolar, o educador é o portador dos signos que medeiam a relação da criança com o mundo, como é citado:

Destarte, cabe à educação escolar promover ações desenvolvimentistas, intencionalmente planejadas como ‘atividades de estudo’ e não como mera reprodução daquilo que assistematicamente coloca a criança em relação com o universo simbólico gráfico, ou seja, com a escrita (MARTINS; MARSIGLIA, 2015, p. 32)

Contudo, nesta perspectiva, o papel do aluno não é uma abordagem espontânea da alfabetização, o caminho do desenvolvimento do aluno requer a intervenção pedagógica e não o contrário. As ações pedagógicas serão a chave para a instrumentalização da criança para que ela avance a cada etapa do desenvolvimento.

Em síntese, a alfabetização designa o ensino e o aprendizado de uma tecnologia de representação da linguagem humana, a escrita alfabético-ortográfica, na qual alfabetizar é trabalhar com uma criança que está em um constante processo de maturação da memória, bem como a oralidade e a escrita, durante esse desenvolvimento.

A alfabetização é uma ação complexa, é um processo amplo que interfere em todo desenvolvimento da criança. Dentro de uma visão ontogênica, o desenvolvimento da criança é uma série de transformações derivadas do ambiente cultural. Assim, as funções psicológicas superiores são formadas conforme as apropriações culturais por parte das crianças.

O desenvolvimento da leitura e da escrita é uma manifestação da função simbólica, como um processo complexo das funções superiores; a mediação é vigente, pois, é necessária para que de fato a criança aprenda a linguagem, a fala e, sucessivamente, a escrita. As linguagens oral e escrita representam uma forma de comunicação, mas o importante é

observar se, de fato, as crianças adquiriram esses conhecimentos em sua complexidade, com o significado.

Infelizmente, a avaliação cognitiva, diagnóstica ou sondagem realizada por algumas escolas ainda tem fim em si mesmo, quais seja, o de verificar os níveis de escrita, o processo de registro das palavras pelas crianças, atendendo às demandas extrassala de alfabetização. Todavia, a apropriação da linguagem escrita não se restringe ao registro ortográfico, soma-se a esse as demais dimensões: morfológica, sintática, fônica, semântica e estilística:

A morfologia é o ramo da linguística que estuda a estrutura, formação e classificação das palavras olhando-as individualmente [...] A sintaxe é parte da linguística que estuda a estrutura da sentença: sai disposição, a lógica e a relação das palavras em uma frase [...] A fonologia estuda o sistema sonoro do idioma (TRASK, 2004), classificando suas unidades em fonemas (vogais, consoantes e semivogais). [...] A semântica encarrega-se dos estudos do significado das palavras e sua interpretação em uma frase ou determinado contexto [...] estuda os fatos de expressão da linguagem organizada do ponto de vista de seu conteúdo [...] (TRASK, 2004 *apud* MARTINS; MARSIGLIA, p. 66-67).

É de suma importância trabalhar as demais dimensões da linguagem em sala de aula, o que é muito perdido na prática que apenas dá ênfase fonológica, a fim de possibilitar à criança uma alfabetização autônoma e multidisciplinar, além de que contemplar todas as dimensões da linguagem contribui para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, adquirindo os conhecimentos em suas máximas complexidades.

Nessa realidade, percebe-se as condições diversas de desenvolvimento em que se encontram a memória infantil, durante o processo de alfabetização. Nesse sentido, conhecer como se dá o desenvolvimento humano, assim como conhecer os conteúdos, são condições essenciais ao alfabetizador, em que tais conhecimentos podem contribuir no processo de verificar a assimilação para intervir a favor do avanço do nível de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo revelou limites, mas também um movimento de busca por respostas, tanto pelos professores, quanto por gestores, para a situação crítica da não aprendizagem nos dias de hoje. Nesse sentido, não se pode desconsiderar a relação dos encaminhamentos avaliativos com o contexto maior, a educação brasileira, na qual a avaliação serve como ferramenta para medir resultado.

Assim como a necessidade de estudos, Mortatti e Frade (2014) afirmam que são notáveis os avanços quantitativos ao longo das últimas décadas, sendo indispensável o estudo da alfabetização como campo autônomo, multidisciplinar e interdisciplinar, e que deve ser visto como meio relevante e pertinente da produção acadêmica brasileira sobre alfabetização.

Nessa direção, o estudo indicou ser necessário atentar-se a respeito dos processos avaliativos na alfabetização, os quais não estão aprimorando a prática, mas se tornando vigias do trabalho docente. Entende-se que a avaliação deve acontecer, mas de forma processual, que efetive a qualidade do ensino e não seja meramente fornecedora de índices, visto que a avaliação cognitiva, que tem por objetivo medir o aprendizado da criança, apenas sugere uma escala ideal de rendimentos e não ajuda a resolver, de fato, os problemas encontrados nos processos de ensino e de aprendizagem.

O fato é que se faz necessário garantir o debate permanente sobre o quê, como, quando e para quê ensinar e avaliar na alfabetização. Desse modo, qualquer avaliação diagnóstica deve incluir medidas que indiquem aos professores o nível de desenvolvimento de seus alunos, como: ler e escrever palavras; ler/compreender e produzir textos, fazendo com que propicie melhores condições para discernir e tomar decisões para a busca de outra lógica para a avaliação cognitiva e a qualidade e impacto que quer do mesmo.

Percebe-se que a avaliação cognitiva, diagnóstica, ou sondagem pode ser importante tanto para o desenvolvimento das crianças quanto para auxiliar a ação didática do professor, contudo, depende da concepção de desenvolvimento e aprendizagem que norteia o trabalho do professor e a finalidade que este atribui ao processo avaliativo adotado.

Por fim, conclui-se que os objetivos e o problema da pesquisa foram atendidos e respondidos a partir da confirmação da hipótese, constatando-se ser necessária a adoção de novas medidas e finalidades para o processo avaliativo, como procedimentos para potencializar a aprendizagem da língua escrita, para além de verificar o domínio do código.

SOBRE AS AUTORAS

Caroline Siqueira Peres - Graduada em Pedagogia pela Unespar - Email: e-mail: petrabalhosca@gmail.com.

Maria José Máximo - Mestrado em Ensino (UNESPAR), Professora do Colegiado de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), *Campus* Paranavaí e da Rede Municipal de Educação do Município de Paranavaí. Pesquisadora dos grupos de estudo: Grupo de Estudos e Pesquisas Trabalho e Educação na Sociabilidade do Capital (GEPTESC/UNESPAR/CNPQ) e do Grupo de Estudos e Pesquisa em Teorias e Práticas

Pedagógicas na perspectiva da Educação Crítica (GTPEC/ UNESPAR/CNPQ). E-mail: mj.maximo@hotmail.com.

REFERÊNCIAS

ANDREGTONI, Nathália. **A ANA em análise: A Avaliação Nacional da Alfabetização na percepção dos professores alfabetizadores.** 2020. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020. Disponível em: <https://ope.education/a-ana-em-analise-a-avaliacao-nacional-da-alfabetizacao-na-percepcao-dos-professores/>. Acesso em: 20. jul. 2021.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes; SILVA, Ceris S. Ribas; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro; CASTANHEIRA, Maria Lúcia; MONTEIRO, Sara Mourão. **Avaliação diagnóstica da alfabetização.** Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. Disponível em: http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/instrumentos%20da%20alfabetizacao/Col-Instrumentos-03_AvaliacaoDiagnostica.compressed.pdf. Acesso em: 19 jul. 2021.

DUARTE, Karina; ROSSI, Karla; RODRIGUES, Fabiana. O processo de alfabetização da criança segundo Emília Ferreiro. **Revista Científica Eletrônica de Pedagogia**, São Paulo, ano VI, n. 11, jan. 2008. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/2010/Pedagogia/aprocesso_alfab_ferreiro.pdf. Acesso em: 29. jul. 2021.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. Evolução da Escrita. *In:* FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 191-221.

FERREIRO, E; TEBEROSKY, A. Introdução. *In:* FERREIRO, E; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 17-41.

FERREIRO, Emília. **Reflexões Sobre Alfabetização.** São Paulo: Cortez, 2000.

GOULART, Cecília. A Avaliação da alfabetização em pesquisas, práticas e políticas públicas: Debatendo posições teórico-metodológicas. *In:* MORTATTI, Maria; FRADE, Isabel. **Alfabetização e seus sentidos.** São Paulo: Unesp, 2014. p. 327-343. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/alfabetizacao_ebook.pdf. Acesso em: 18. jul. 2021.

LIMA, Elvira Souza. **Avaliação na Escola.** São Paulo: 107, 2003.

MARTINS, Lígia Márcia, MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **As perspectivas construtivistas e histórico-crítica sobre o desenvolvimento da escrita:** Concepções de desenvolvimento, ensino e aprendizagem para a epistemologia genética e para a psicologia histórico-cultural. Campinas: Autores Associados, 2015. p. 26-33.

MORAIS, Artur. Precisamos de Boas Práticas Públicas de Avaliação da Alfabetização: Análise das Razões de Tal Necessidade e de Fatores que Impedem que Avancemos no Cumprimento dessas Republicanas Tarefas. *In:* MORTATTI, Maria. FRADE, Isabel. **Alfabetização e seus sentidos.** São Paulo: Editora Unesp, 2014. p. 281-299. Disponível em:

https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/alfabetizacao_ebook.pdf. Acesso em: 22. abr. 2021.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Um balanço crítico da "Década da Alfabetização" no Brasil. **CEDES**, v. 33, n. 89, p. 15-34, jan./abr. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/RthY6QQGrhJjphb6nsm8P8k/?lang=pt#>. Acesso em: 29. jul. 2021.

MORTATTI, Maria. Produção Acadêmica Brasileira sobre Alfabetização: Avaliação de qualidade e impacto científico e social. *In*: MORTATTI, Maria; FRADE, Isabel. **Alfabetização e seus sentidos**. São Paulo: Unesp, 2014. p. 31-151. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/alfabetizacao_ebook.pdf>. Acesso em: 20. mar. 2021.

ROCHA, Patrícia Rodrigues; SANTOS, Alessandra de Souza. A importância da sondagem da escrita como instrumento de avaliação no período da alfabetização. **Revista Prática Docente**, v. 3, n. 2, p. 453-460, jul./dez. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.23926/RPD.2526-2149.2018.v3.n2.p453-460.id248>. Acesso em: 15. jul. 2021.

A reforma dos estudos da ordem Franciscana no Século XVIII: a formação do professor no plano de estudos de 1769

*Kethlyn Picoli de Lima
Cássia Regina Dias Pereira*

Este estudo analisou o projeto educacional de formação de padres professores, implementado pela ordem dos franciscanos por meio do Plano de Estudos para a Reforma da Ordem Terceira de São Francisco de 1769. Enfatizou os métodos pedagógicos propostos e sua importância na construção dos moldes formativos dos professores da segunda metade do século XVIII.

A necessidade de formar professores foi preconizada por Comenius (2002), no século XVII, e o primeiro estabelecimento de ensino destinado a essa missão foi instituído por São João Batista de La Salle em 1684, em Reims, com o nome de Seminário dos Mestres. No entanto, a preparação para o ofício só tomou forma a partir da implementação das ideias liberais de secularização e de extensão do ensino a todas as camadas da população.

A característica de atuação e de construção do processo de profissionalização da atividade docente foi analisada neste estudo com base no Plano de Estudos para a Reforma da Ordem Terceira de São Francisco (1769). A pesquisa partiu do questionamento sobre qual foi a importância do Plano de Estudos para a Reforma da Ordem Terceira de São Francisco de 1769 para a formação intelectual, ética, científica e técnica do padre professor em Portugal na segunda metade do século XVIII.

Dispondo do objetivo de analisar o projeto educacional de formação de padres professores, implementado pelos franciscanos por meio do Plano de Estudos de 1769, o estudo buscou identificar os pressupostos sobre a formação de padres professores da ordem franciscana na segunda metade do século XVIII. Descreveu o Plano de Estudos para a Reforma da Ordem Terceira de São Francisco de 1769 e relacionou a articulação da formação do professor com o bom desenvolvimento do aluno nos estudos e fora deles, na sociedade.

A presunção é de que o Plano de Estudos é um dos exemplos que evidencia uma proposta de formação para professores com cuidado e importância para uma formação de qualidade e seu bom relacionamento com os alunos nos estudos e também fora das instituições de ensino, na sociedade.

Trata-se de um estudo bibliográfico, documental e histórico, embasado no Plano de Estudos para a Reforma da Ordem Terceira de São Francisco de 1769 de autoria de Dom Frei Manuel do Cenáculo, e outros autores como Miranda (1969), Moreira (2018), Ferreiro e

Casemiro (2018), que investigam a formação de professores promovida pelas ordens religiosas na segunda metade do século XVIII.

[...] pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utiliza-se de dados ou de categoria teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados (SEVERINO, 2007, p. 122).

Na primeira parte do desenvolvimento foram identificados e analisados os pressupostos sobre a formação dos padres professores da ordem franciscana da segunda metade do século XVIII, posteriori foi descrito o Plano de Estudo para a Reforma da Ordem Terceira de São Francisco de 1769, e concluindo foi relacionada a articulação da formação do professor com o desenvolvimento dos alunos nos estudos e na sociedade.

PRESSUPOSTOS SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A FORMAÇÃO DE PADRES PROFESSORES DA ORDEM FRANCISCANA NA SEGUNDA METADE DO SÉCULO XVIII

A educação ocorre em todas as instituições sociais, objetivando a formação do ser humano. O espaço escolar contempla um sistema organizado intencional e sistematicamente voltado à transmissão dos conhecimentos produzidos histórica e socialmente pela humanidade. Para tanto emprega uma ciência capaz de orientar, direcionar a formação do homem e da sociedade que se deseja, é neste espaço que a pedagogia se apresenta.

Literalmente a pedagogia carrega o significado de “condução da criança” (SAVIANI, 1985, p. 2). Enquanto ciência da e para a educação, contempla um campo de conhecimentos cuja preocupação é investigar além das finalidades da educação, os meios capazes de preparar o indivíduo para a vida em sociedade (LIBÂNEO, 1991). Pedagogo é aquele que possibilita ao aluno a apreensão da cultura.

Formar o professor significa prepará-lo teórica e metodologicamente para o exercício do processo de ensino. Nesse sentido, a pedagogia constitui a referência para pensarmos essa formação inicial do professor. Para fazê-lo recorre-se a outras áreas do conhecimento, na perspectiva de propiciar uma compreensão do trabalho educativo. Uma compreensão que diz respeito:

[...] a aspectos sociopolíticos da escola na dinâmica das relações sociais; dimensões filosóficas da educação (natureza, significado e finalidades, em

conexão com a totalidade da vida humana); relações entre a prática escolar e a sociedade no sentido de explicitar objetivos político-pedagógico em condições históricas e sociais determinadas e as condições concretas do ensino; o processo do desenvolvimento humano e o processo da cognição; bases científicas para seleção e organização dos conteúdos, dos métodos e formas de organização do ensino; articulação entre a mediação escolar de objetivos/conteúdos/métodos e os processos internos atinentes ao ensino e à aprendizagem (LIBÂNEO, 1991, p. 25).

A formação do professor é aqui entendida como um processo que se dá diariamente e está baseado em todas as suas experiências, vivências e relações, pois esta formação continua na prática, mediante os desafios que se lhe apresentam no dia-a-dia, na relação com os alunos, na reflexão sobre a prática e na discussão das teorias, das experiências e dos conflitos.

As situações conflitantes que os professores são obrigados a enfrentar (e resolver) apresentam características únicas, exigindo, portanto, características únicas: o profissional competente possui capacidades de desenvolvimento reflexivo [...] A lógica da racionalidade técnica opõe-se sempre ao desenvolvimento de uma práxis reflexiva. (NÓVOA, 1995, p. 27).

A preparação de professores pode ser relacionada às características da circulação do conhecimento e da informação presentes em nossa sociedade. Estes últimos estão em toda parte, vindos das mais diversas fontes, fazendo com que se torne importante para o professor aprender a aprender diariamente no contato com seus alunos, nos momentos de troca com seus colegas, na reflexão a respeito dos acontecimentos sócio-político-econômicos, das teorias e da sua própria prática, num processo constante de estudo para repensar suas práticas e concepções.

A profissionalização do professor e a valorização do magistério são constituídas por três alicerces: boa formação inicial, boa formação continuada e boas condições de trabalho, salário e carreira.

A universidade ocupa um papel essencial, mas não o único, para a formação do professor. Às universidades cabe o papel de oferecer o potencial físico, humano e pedagógico para a formação acontecer no melhor nível de qualidade. Não é raro encontrarmos profissionais que responsabilizam a instituição pelo desajuste entre as informações recebidas e sua aplicabilidade. A formação só será completa quando esses

profissionais se tornarem autônomos na busca de seu aprimoramento. “Os professores têm de se assumir como produtores da sua profissão” (NÓVOA, 1995, p. 32).

O desenvolvimento profissional corresponde ao curso superior somado ao conhecimento acumulado ao longo da vida. Uma boa graduação é necessária, mas não basta, é essencial atualizar-se sempre, isso remete à necessidade da formação continuada no processo da atuação profissional, ou seja, há a necessidade da construção do saber, no processo de atuação profissional.

A elaboração de propostas de formação para professores, religiosos ou leigos, e a criação de escolas destinadas ao preparo específico de professores estão ligadas ao processo de institucionalização da instrução pública, fruto da redefinição, da reorganização e da laicização da educação na segunda metade do século XVIII em Portugal.

Diante da mudança no processo educativo, à docência também passou por um processo de redefinição na segunda metade do século XVIII, integrando o rol de mudanças fundamentadas nas ideias do Iluminismo.

Nesse período os frades/padres se destacavam com uma presença integral no ensino na Europa. Em Portugal e em suas colônias não diferia, o ensino desde as primeiras letras até a universidade foi ministrado por representantes das várias ordens religiosas, que promoviam em seus mosteiros uma formação para a população letrada e que tinha acesso aos seus bancos escolares.

[...] a Companhia de Jesus obteve o monopólio do ensino secundário e os Franciscanos e os Gracianos continuaram a lecionar as primeiras letras em todas as ilhas (exceto no Corvo onde não existiam conventos) e também a habilitar candidatos para o estado eclesiástico. (MOREIRA, 2018, p. 48).

Em Portugal até a segunda metade do século XVII ocorreu a prevalência dos padres da Ordem Jesuíta no que diz respeito a instrução e ao ensino. Apesar disso outras ordens religiosas estiveram presentes em solo lusitano e também atuaram nas atividades educativas. Após a Reforma Pombalina da Instrução Pública e a expulsão dos jesuítas de Portugal com o fechamento de suas escolas, promovida pelo primeiro ministro de Dom José I, verificamos outras ordens religiosas, entre elas os franciscanos, assumiram maior destaque no cenário educativo português. (MAXWELL, 1996). Diante disso, é importante compreender que a:

Com o fechamento dos colégios e expulsão dos padres jesuítas, o número de professores ficou reduzido e o primeiro-ministro Marquês de Pombal precisou buscar alternativas para dar continuidade em seu plano de modernização dos estudos em Portugal.

Nesse cenário de reformador é que identificamos representantes da Ordem Franciscana integrando o grupo de apoiadores de Pombal e conseqüentemente ligados ao monarca Dom José I.

[...] Ordem Franciscana no campo educacional sempre esteve presente em vários momentos da história dos descobrimentos, como no Brasil no qual vieram com o objetivo de propagar a fé cristã entre os nativos [...] os franciscanos praticaram diferentes níveis de ensino, tais como: as escolas de primeiras letras e de artes e ofícios, oferecidas aos índios e ao povo em geral; o ensino secundário e superior para seculares e a formação e estudo dos frades menores. (MIRANDA, 1969, apud, LIMA; COSTA, 2020, p. 120 e 124).

A Ordem dos Frades Menores, fundada por Francisco de Assis em 1209, em que “[...] Os frades franciscanos se dedicaram prioritariamente à ação missionária, especialmente em ambientes cuja demanda de conversão se fez necessária” (IGLESIAS, 2010, apud, LIMA, COSTA, 2020, p. 127), também se preocupou em promover uma boa formação científica para os seus postulantes.

Os franciscanos se destacaram por sua presença influenciadora, sua tarefa não era apenas pela pregação, mas também a preparação intelectual para as Missões nas instituições criadas a esse objetivo.

A ação educativa dos frades iniciou a percepção da compreensão de si mesmo, no reconhecimento da necessidade de mudanças e a formação do homem em sua plenitude. Essa concepção formada pela Ordem baseava-se nos princípios de Francisco de Assis, sendo a observação do evangelho e a vida de pobreza o centro da espiritualidade.

O trabalho dos franciscanos priorizava o domínio das ciências e do ser integralmente, em toda sua complexidade. O educador deveria buscar uma vida de santificação de modo que “[...] A função do educador era imprimir na vida de seus alunos, a forma de vida de Cristo, e que estes os imitassem nos costumes.” (LIMA; COSTA, 2020, p. 128).

Com isso, a prática pedagógica caracterizava-se pela vivência de valores para a construção de uma sociedade mais humana, por meio da paz, amor, justiça, entre outras. A ênfase estava no pleno desenvolvimento do ser humano, em seu caráter e sua relação com o mundo.

[...] os franciscanos praticaram os seguintes níveis de ensino: ensino elementar, ensino secundário e o ensino superior. A estrutura e funcionamento dessas atividades educacionais se davam do seguinte modo: No ensino elementar funcionava a escola de primeiras letras em regime de

internato para os indígenas; escola de primeiras letras interclassista; escola de artes e ofícios. (LIMA; COSTA, 2020, p. 129).

A pedagogia vivenciada pelos frades se apoia em uma visão religiosa e antropológica, optando por uma prática pedagógica integral que corresponde a formação humana, franciscana, teológica e filosófica. (FERREIRO; CASIMIRO, 2019).

É nesse contexto formativo que destacamos a obra Plano de Estudos para a Reforma da Ordem Terceira de São Francisco de 1769, pois para poderem bem ensinar, os padres franciscanos precisavam de uma boa formação e ela era organizada e desenvolvida a partir de 1769 por um plano detalhado de estudos que visava dar condições para que os padres, além das funções sacerdotais, ministrassem uma boa formação escolar desde as primeiras letras até a universidade. Oferecendo um ensino que não excluía os princípios científicos e práticos da instrução, fato que os aproxima dos objetivos da educação defendida pelo Iluminismo.

O PLANO DE ESTUDOS PARA A REFORMA DA ORDEM TERCEIRA DE SÃO FRANCISCO DE 1769

O Plano de Estudos é composto por três partes nas quais são definidos e explicados todos os detalhes da estrutura e funcionamento do curso de formação dos padres professores. São indicados os turnos de funcionamento das aulas, a matriz curricular de cada ano, são indicadas as disciplinas com os respectivos conteúdos, destaca a necessária articulação entre os conteúdos e sua progressão entre os anos de estudo. Dá provimento de quantos professores serão necessários para o adequado desenvolvimento do curso.

Cada parte do Plano está subdividida em “artigos”, e cada um deles descreve como deveria ser organizada uma disciplina, seus conteúdos, os horários de estudo em sala com o professor, o horário de estudo individual e para a realização de trabalhos e tarefas. Assim como instruía o professor na condução da aula e elaboração do plano de trabalho para manter o ritmo de estudo dos alunos, fazer o acompanhamento coletivo e individual e aplicar as avaliações.

Nos três primeiros anos do curso de formação de padres professores as aulas aconteciam durante os turnos da manhã e da tarde, a divisão das horas de estudos era feita pelos professores dependendo do conteúdo previsto para cada disciplina. Destacamos a disciplina de retórica que era a primeira a ser cursada pelos iniciantes e apresentava um conjunto de conteúdos a serem ministrados com muita dedicação por parte do professor, por

ser uma disciplina básica do curso e que daria o devido suporte para elaboração dos futuros sermões. Logo, dada a sua importância, a disciplina de retórica era componente curricular do primeiro e do segundo ano e o professor deveria primar pelo exercício de leitura em voz alta, das atividades de tradução do latim para o português e vice-versa, do treinamento da escrita de cartas.

Terá este professor ao seu cuidado os religiosos coristas. Há de continuamente lembrar-se, que pelas suas instruções tem que preparar para as ciências maiores as tenras plantas, que não sendo bem educadas para fazerem os devidos progressos. A ele compete dar as primeiras noções, que sendo puras, metódicas, e ajustadas aos bons fins, para que elas podem conduzir, costumão obrar maravilhoso efeitos. [...] (CENÁCULO, 1769, p.2).

A primeira parte do Plano de Estudo é composta por quatorze artigos. Cada um deles trata de uma da organização do professor com relação a uma disciplina, seus conteúdos, organização da aula. Assim os artigos estão dispostos no plano:

- Artigo primeiro – do professor e estudantes de Retórica;
- Artigo secundo - do professor de língua grega;
- Artigo terceiro – do professor de língua hebraica;
- Artigo quarto – do professor da filosofia;
- Artigo quinto – do professor de cânones;
- Artigo sexto – do professor da história eclesiástica;
- Artigo sétimo – do professor da teologia moral;
- Artigo oitavo – do professor de teologia;
- Artigo nono – do professor da religião revelada;
- Artigo décimo – do professor da escritura;
- Artigo undécimo – do regente;
- Artigo duodécimo – da biblioteca;
- Artigo decimo terceiro – dos pregadores gerais;
- Artigo decimo quarto – dos conselheiros de religiosos;

As disciplinas citadas acima compunham o currículo dos três primeiros anos do curso de formação de padre professor. Dentro de cada disciplina eram dispostos os conteúdos conforme o ano estudado.

No segundo ano exercitará o mestre aos estudantes na composição de Cartas Latinas, habilitando os primeiros com a devida instrução sobre o método de

compor; tendo, porém, cuidado particular em que os estudantes se habituem a um epistolário até formarem estilo. (CENÁCULO, 1769, p.3).

O cuidado com os exercícios de leitura é recomendado ao professor de língua grega. Nas suas aulas ele deverá cumprir quatro horas de leitura, duas pela manhã e duas a tarde, orientando os alunos para desenvolverem estudos e consulta aos livros após participarem da aula de leitura.

As aulas seguiam os passos: 1º explicação dos preceitos, 2º tomar lições, 3º aplicar conhecimentos dos livros, sendo etapas que ocupavam o período da manhã e parte da tarde, na outra parte ficava as atividades de geografia, crítica, aritmética, filosofia, em suma a natureza dos objetos científicos.

O trabalho da leitura em voz alta era como uma forma de evitar erros, a educação tinha como objetivo formar sujeitos civilizados, de boa virtude. Continuando, no segundo ano exercitava os estudantes com composições de cartas latinas.

O conhecimento da língua grega era considerado uma ferramenta para uma excelente reflexão, assim os professores cobravam a leitura clara e precisa do grego e sucessivamente do latim.

Deve por tanto o professor desta língua aperfeiçoar primeiramente os discípulos em ler clara, e distintamente o Grego. Depois os fará escrever corretamente com distinção das letras, das sílabas, e das abreviaturas para facilitar com esse exercício o estudo. Tanto que os discípulos souberem ler suficientemente, passará o professor a ensinar-lhe a gramática. (CENÁCULO, 1769, p.4).

A ciência dos costumes era o principal, visto que regulava as ações, também familiarizava os estudantes com os padres e os aproximava dos materiais filosóficos com as passagens escolhidas, com método e proporção.

Terá cuidado especial de conduzir Os estudantes de forma, que até ignorem como se contestava a força de subtilizar em outro tempo: nem por isso há de consentir, que eles criem uma inércia de pensar, mas antes deve fazer, que ele se destruam nos cânones, e regras lógicas; que as apliquem a objeto real, e deve trabalhos em continuar aplicação das mesmas regras a bons assuntos, e variados; porque da qualidade destes, e das suas combinações cavadas das propriedades dos objetos, nas em conhecimentos de muita agudeza, e de mais utilidade, que eu não eram as abstrações impertinentes, de cujo estudo em todos os tempos se abstiveram aqueles sujeitos, que fizeram mais caso da erudição sólida. (CENÁCULO, 1769, p.7).

O Plano de Estudo comprova que todo projeto ou planejamento deve ser flexível, deve ser avaliado e se necessário reestruturado. No artigo quinto que trata do professor indica que

a princípio a disciplina de cânones foi introduzida com o estudo de teologia e dos sagrados cânones. Mas depois foi feita uma retificação e dividiram-se os conteúdos. Primeiro o estudo da jurisdição da ética, lógica e direito natural canônica. O Lente (professor) de cânones era obrigado caso precisasse presidir também as conferências cotidianas, conclusões sabatinas, acompanhando seus alunos nos testes de história eclesiástica, teologia e escritura sagrada.

Sendo dividido em três anos, no primeiro o estudo da história do direito canônico, no segundo era explicado o código antigo dos cânones e no terceiro ano o estudo dos decretos. O método de estudo a ser seguido era o seguinte:

A aplicação destes três anos deve praticar-se pelo seguinte método. Preferir a maior aplicação as questões principais dois pontos explicar o sentido, vírgula, e a consistência das resoluções textuais dois-pontos combinaram direito universal com direito natural, e com as obrigações pelo costume ponto-e-vírgula pelas concordatas e pelo direito particular. A este fim acompanhar o professor as suas explicações com a notícia das bulas os interiores; da reclamação, ou não instrução das mesmas bulas; e com a notícia das disposições conciliares subseqüentes às decretar, combinados com direito antigo, e com a jurisprudência nacional, servindo de texto *A dedução cronológica, suas provas.* (CENÁCULO, 1769, p.9).

A faculdade de teologia moral caracterizava-se pela retomada dos rudimentos de lógica, a explicação da moral, a constituição de homem e por último incluía casos práticos.

No que diz respeito a instrução retorica consiste em não se deixar persuadir pelas aparências do erro, quando é proposto artificialmente. Era no terceiro ano as matérias destinadas a graça “[...] A dos Actos Hámanos; Sacramentos; e Bemaventurança. Isto fará utilmente, infiftindo nas Questões principaes; dando as Noções precifas; e deixando afim infruidos os eEftudates para a fé perfeiçoarem com o tempo [...]” (CENÁCULO, 1769, p. 14).¹⁵

No desenvolvimento das aulas de religião revelada era oferecida uma formação com o intuito de estudar a existência de Deus, e atributos da própria religião, sempre com o intuito de combaterem a incredulidade causada pela razão. Também na disciplina das escrituras, o intuito era compreender as escrituras, antigo e novo testamento, e a palavra bíblica.

A segunda parte do Plano de Estudo é composta por oito artigos. Cada um deles trata do sistema de avaliações, exames finais, e dispõem sobre as aulas, a participação dos

¹⁵ Tradução livre da autora: A dos Atos Humanos; Sacramentos; e Bem aventurança. Isto será útil, incidindo nas Questões principais; dando as Noções precisas; e deixando assim instruídos os estudantes para com a fé e se aperfeiçoarem com o tempo [...]” (CENÁCULO, 1769, p. 14).

estudantes, a disciplina para o estudo e curso complementares durante a formação. Assim os artigos estão dispostos no plano:

- Artigo primeiro – dos exames e eleição (aprovação) dos estudantes;
- Artigo segundo - das disposições respectivas às aulas;
- Artigo terceiro – outras disposições acerca das aulas;
- Artigo quarto – de outras mais determinações sobre o governo das aulas;
- Artigo quinto – das oposições às cadeiras;
- Artigo sexto – advertências sobre os professores em geral;
- Artigo sétimo – das jubilações;
- Artigo oitavo – das conferencias eclesiásticas;

Cenáculo (1769), no artigo primeiro, adverte que para dar lugar aos sujeitos de diversas aptidões os estudantes deveriam ser estimulados de forma que mostrem distinta capacidade para as ciências maiores, passando assim da retórica para a filosofia. Assim, encaminhando-os ao curso de moral.

No item seguinte, os professores não devem permitir aos estudantes se distraírem ao estudarem e lerem o que lhes foi prescrito como atividade de aprendizagem. Também não terão mais livros do que lhes foram indicados. Os materiais, livros e afins precisam ser aprovados pelo conselho, de forma que previna o acesso e leitura de os livros considerados de conteúdo inadequado que podem favorecer abstrações fora do contexto formativo da ordem religiosa e tirar o verdadeiro sentindo de suas respectivas aulas.

[...] O mestre de retórica ensinará pelas Instruções de QUINCTILIANO com a prudência de evitar o que for prolixo. Ensinará a poética por HORACIO, ajuntando a estes o Tratado de HEINECCIO: *Fundamenta Stili Cultioris*. Os exercícios das regras especulativas se farão por TERENCEIO, CICERO, HORACIO, VIRGILIO, TITO LIVIO, e OVIDIO. Sendo útil o estudo das regras dos autores propostos, por compreenderem os diversos usos da eloquência, em que se farão de excitar os religiosos: com tudo, pertencendo-lhes mais frequentemente o desempenho da oratória do púlpito, promoverá o professor o estudo da *retorica sagrada* do Padre Fr. LUIZ DE GRANADA, que formou os grandes pregadores, que hoje faze a admiração da Europa. [...] (CENÁCULO, 1769, p. 26).

O artigo terceiro indica que os exercícios seriam de explicação e o professor ficaria à disposição para tirar as dúvidas, sendo que, os discípulos deveriam buscar aprender bem e de maneira verdadeira e eficaz, para a se instruírem no exercício da argumentação segura em público. Por fim, o mestre deveria organizar uma agenda durante a semana, marcando dia e horário para examinar o que os estudantes produziram nos estudos individuais.

Para não ser muito restritiva a aplicação dos Estudantes, e para se lhes facilitarem os meios de saberes buscar as notícias, e conhecerem os Livros, por onde se podem formar, levarão os Mestres os seus respectivos Discípulos à Livraria nos dias de suéto, que lhes forem cômodos. [...] (CENÁCULO, 1769, p. 31).

A atenção do professor ao acesso dos seus alunos ao conhecimento era objeto de zelo e acompanhamento por parte do Conselho Superior da Ordem. Ou seja, o trabalho do docente, os resultados obtidos por seus alunos demonstravam o nível de aprimoramento e valorização do professor.

Vale ressaltar que no quinto artigo ocorria a escrita das memórias dos livros estudados. Os alunos deveriam escrever (dissertar), sobre os temas e conteúdos estudados. Esse exercício de ler e escrever tinha o objetivo de fixar o que foi estudado, melhorar a capacidade de articular as ideias e entender que se tratava dos vários assuntos que poderiam agregar aos seus sermões e ensinamentos. Para essa atividade era dado o prazo de três dias e como auxílio poderiam consultar a livraria (biblioteca).

Conforme os pressupostos do *Plano*, especialmente na parte que aborda o trabalho dos professores em geral, percebe-se que o meio legítimo para obter um bom conceito como docente, consistia na oração e na dedicação ao estudo (leitura), sendo o céu o local que se obtém a verdadeira sabedoria:

[...] No Estudo frequente das Matérias, que profissão, e da erudição regulada pela prudência, e que faça respeitáveis as suas Instruções: Hão de conseguir sem dúvida esses efeitos consultando os bons Livros; interessando-se no conhecimento da História Literária; aligando-se mais particularmente aos Livros convenientes á sua Profissão; e aplicando-se com Método, feitas as Observações do que podem tolerar as suas forças, ou do que elas recusem. (CENÁCULO, 1769, p. 42).

A terceira parte do Plano de Estudo é composta por um artigo único. Ele trata dos livros que deverão ser estudados durante o curso de formação pelos padres professores.

□ Artigo Único – dos livros que se há de estudar;

Tendo em vista os aspectos observados na terceira parte do Plano, na qual é demonstrado o cuidado que o professor deve ter em ler e conhecer os livros que indica para os estudos de seus alunos, ele também deve conhecer os livros existentes na biblioteca do convento/seminário/escola, pois seus alunos necessariamente deverão frequentar a biblioteca, portanto, o bom professor deve se ocupar de conhecer os livros adequados para formação de seus discípulos.

Apesar da existência de livros e conteúdos não recomendáveis para os estudos, eles não deveriam ser eliminados das coleções, porque para bem argumentar sobre sua inadequação, obrigatoriamente é preciso conhecer o seu conteúdo, para dele extrair a sua verdadeira impropriedade.

Em resumo, na parte terceira do plano, é destacado que os livros fundamentam a argumentação devem substituir os “maus livros”, não eram recomendados todos os tipos de livros e nem todas as suas partes, era extraído apenas o útil e necessário aos estudos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados da análise dessa pesquisa possibilitaram elucidar alguns pontos do documento Plano de Estudo da Ordem Franciscana de 1769, de forma a contribuir no entendimento de uma alternativa pedagógica para a boa formação docente daquele período histórico. Mesmo não sendo um documento muito visível é importante para direcionar soluções para os problemas encontrados na educação.

Os franciscanos estabeleceram uma filosofia no processo de formação de professores, que compartilham da responsabilidade pelo processo educativo de esforços pela integridade humana.

A filosofia franciscana estabeleceu a definição dos valores, o quadro doutrinário e o percurso pedagógico proposto. A formação educacional visa cultivar a consciência crítica e envolver a comunidade e todos os envolvidos no processo educacional.

É necessário, pois, compreender que as ações pedagógicas não se resumem ao ato de ensinar a ler e escrever, mas voltam-se à humanização, à diversidade e ao respeito. Com isso, fica evidente que os professores necessitam enfatizar a pedagogia crítica como forma de lutar contra o crescimento do autoritarismo na sociedade.

A educação franciscana busca construir o conhecimento e constituir o comportamento do professor com base em dimensões multidisciplinares e no respeito às diferenças nas origens multiculturais. Nesse sentido, a formação dos franciscanos é útil para a análise social e cultural das pessoas como processo social na construção da educação integral. Entende-se que o processo de formação deve considerar que o conhecimento é construído e transformado coletivamente; por isso, deve ter um embasamento científico, técnico e qualificado.

A partir dessa reflexão, podemos dizer que o professor deve construir sua prática pedagógica na sala de aula, tendo como base uma boa didática, a qual a formação dos Franciscanos legou à educação e a formação docente.

SOBRE AS AUTORAS

Kethlyn Picoli de Lima - Acadêmica do 4º ano do curso de Pedagogia da UNESPAR – *campus* de Paranavaí.

Cássia Regina Dias Pereira - Dra. em Educação, professora do Colegiado do Curso de Pedagogia da UNESPAR *campus* de Paranavaí.

REFERÊNCIAS

CENÁCULO, Dom Frei Manuel do. **Plano de Estudos para a Congregação dos Religiosos da Ordem Terceira de São Francisco do Reino de Portugal**. 1769.

COMENIUS, Jan Amos. **Didática Magna**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

FERREIRO, Paula Ruas; CASIMIRO, Ana Palmira B. Santos. **Educação Franciscana: Memória de uma Pedagogia Ressignificada no mundo Contemporâneo**. UESB: Bahia. p. 1062 – 1067. out. 2019. Disponível em: <<http://anais.uesb.br/index.php/cmp/article/viewFile/8750/8407>>. Acesso em: 22. jul. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

IGLESIAS, Tânia. C. A experiência educativa da Ordem Franciscana: aplicação na América e sua influência no Brasil Colonial. *In*: LIMA, Maria do Carmo Gonçalves da Silva; COSTA, Célio Juvenal. O Protagonismo da Educação Franciscana no Brasil COLONIAL. **Revista Expressão Católica**, [S.l.], v. 9, n. 2, p. 123-131, out. 2020.

LIBÂNEO, José. Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1991.

LIMA, Maria do Carmo Gonçalves da Silva; COSTA, Célio Juvenal. O Protagonismo Da Educação Franciscana No Brasil Colonial. **Revista Expressão Católica**, [S.l.], v. 9, n. 2, p. 123-131, out. 2020. ISSN 2357-8483. Disponível em: <<http://publicacoesacademicas.unicatolicaquixada.edu.br/index.php/rec/article/view/3988>>. Acesso em: 21 jul. 2021.

MAXWELL, Kenneth. **Marquês de Pombal: paradoxo do Iluminismo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

MIRANDA, Maria. do Carmo. T. de. Os franciscanos e a formação do Brasil. Recife: Imprensa Universitária, 1969. *In* LIMA, Maria do Carmo Gonçalves da Silva; COSTA, Célio Juvenal. O Protagonismo Da Educação Franciscana No Brasil Colonial. **Revista Expressão Católica**, [S.l.], v. 9, n. 2, p. 123-131, out. 2020.

MOREIRA, António, Montes. **Franciscanos em Portugal: Oito séculos de espiritualidade, cultura e ação social**. ed. SNPC. abr. 2018. Disponível em:

<https://www.snpcultura.org/franciscanos_em_portugal_oito_seculos_espiritualidade_cultura_acao_social.html>. Acesso em: 18. jul. 2021.

NÓVOA, Antonio (Org.). **Os professores e a sua formação**. Portugal, Lisboa: Publicação Dom Quixote. Instituto de Inovação Educacional, 1995.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 1985.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev e atualizada. São Paulo: Cortez, 2007.

O ensino do desenho na Educação Infantil na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural

Fernanda da Silva Benetão

Lucinéia Maria Lazaretti

O presente capítulo teve por objetivo compreender o ensino do desenho e suas implicações pedagógicas à luz da Teoria Histórico-Cultural. O interesse pelo tema desdobra-se do projeto de iniciação científica realizado no ano de 2019-2020 e de 2020-2021, no curso de pedagogia da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR-Campus Paranavaí). Desses estudos, investigamos a imaginação e as funções psíquicas superiores, assim compreendemos como se desenvolve a função psíquica e a imaginação na criança ao longo do processo de aprendizagem. Ademais, identificamos que o desenho é uma atividade que contribui para o desenvolvimento infantil enquanto uma forma de expressão e comunicação da criança.

Para tanto, esta pesquisa foi de cunho qualitativo e bibliográfico cuja problemática se expressou na seguinte questão: Como o ensino do desenho pode contribuir para o desenvolvimento infantil? Para responder a essa problemática da pesquisa, foram utilizados os seguintes autores da perspectiva histórico-cultural Vigotski (2009) e Mukhina (1995), bem como autores contemporâneos que se debruçam ao estudo da temática: Coelho (2019), Yaeko (2016), Derdyk (2020), Gobbo (2018), Moreira (1991), Lira e Nicollodi (2020), Printes (2018) e Steinheuser e Francioli (2021).

Nesses autores estudados, o desenho expressa e representa as experiências do indivíduo e essas apropriações contribuem para o desenvolvimento da imaginação e da criatividade da criança, quando ocorrem intervenções adequadas pelo professor.

No entanto, no campo pedagógico, alguns pesquisadores relatam que o desenho aparece apenas como uma ação de passatempo ou ação livre. Segundo Lira e Nicollodi (2020), o processo de desenhar depende do professor como um agente social da cultura e das vivências do meio social da criança. Porém, a maioria das vezes, percebemos em observações realizadas durante o estágio não-obrigatório, que a criança só começa a desenhar faltando alguns minutos para a aula acabar e não obtém propostas pedagógicas adequadas sobre o que desenhar e como desenhar. “[...] O desenho é visto como expressão livre, natural e criativa, em que o indivíduo é considerado o centro e o foco está voltado para o processo da criação. A partir dessa compreensão é possível reconhecê-lo como parte das práticas lúdicas vividas pelas crianças nos diferentes contextos.” (LIRA; NICOLODDI, 2020, p. 8).

Segundo Yaeko (2016), o desenho na Educação Infantil não vem sendo desenvolvido de maneira correta para pensar nas ações dessa arte e linguagem. O desenho expressa o ensino das artes a partir de uma linguagem gráfica, mas o que se observa na prática são professores apresentando aos alunos desenho prontos, estereotipados e sem intervenções pedagógicas para desenvolver o processo de aprendizagem do aluno. “[...] O educador necessita ter conhecimento teórico da linguagem e sobre o desenvolvimento infantil para pensar em ações pedagógicas e em intervenções mais apropriadas, atendendo às necessidades de aprendizagem da criança, promovendo assim seu desenvolvimento.” (YAEKO, 2016, p. 6 e 7.)

Printes (2018), em sua observação feita dentro do centro de Educação Infantil, observou que a professora em sala não se preocupava nas etapas do desenho da criança, as quais serão apresentadas ao longo do planejamento proposto, mas sim se ao entregar a atividade aos pais o desenho seria de fácil compreensão. Quando as professoras apresentam releituras de histórias para desenhar, não estão focalizadas em intervenções pedagógicas para realizar os estudos do desenho, mas sim em cópias para mostrar o que estava sendo feito.

[...] Essa crença na livre expressão levava as professoras a estimular um caminho que se desdobrasse no ato criativo infantil, realizado pelas crianças e aquilo que ela conseguia imaginar. As professoras assumiam junto com as crianças, em muitos momentos, não saber desenhar, numa tentativa de estimular as crianças a se expressarem da forma como sabiam. (PRINTES, 2018, p.179)

Conhecer a linguagem expressiva do desenho é de fundamental importância, pois os desenhos feitos pela criança nem sempre irão demonstrar um objetivo. Segundo Lira e Nicoloddi (2020), a criança desenha com o intuito de demonstrar algo que aprendeu ou vivenciou no seu cotidiano e expressa-o de forma singular e a sua maneira. Então, os questionamentos sobre o desenho para criança devem ser feitos de forma intencional buscando compreender o que quer expressar. “[...] A partir das fases do desenho apresentadas compreendemos que muitas vezes, a criação da criança é feita sem intencionalidade clara, e ao ser questionada ela pode ser impelida a responder aquilo que o adulto quer ouvir.” (LIRA; NICOLODDI, 2020, p. 11).

De acordo com Lira e Nicoloddi (2020), as intervenções feitas pelos professores devem apresentar as expressões artísticas que o desenho proporciona como a manipulação de objetos, a aproximação entre o mundo real e a imaginação, além dos seus sentimentos e suas expressões.

[...] o desenho é entendido como expressão artística, sendo que os recursos a serem apresentados para a criança atuam para ampliar suas formas de desenhar. O professor é um dos principais responsáveis por alimentar essa forma de criação da criança dada sua condição de institucionalização, e sua proposta educativa deve estar pautada na ampliação de repertórios vivenciais e culturais, promovendo o enriquecimento destes por meio do trabalho com as diferentes linguagens. (LIRA; NICOLODDI, 2020, p. 12).

Printes (2018) afirma que a criança precisa de liberdade, mas ela não avança sem o outro. Sendo assim, é necessário que o professor obtenha base teórica para que demonstre para o aluno diferentes materiais e suportes gráficos para as realizações das diversas formas da atividade gráfica.

[...] Apesar de pertencer à cultura infantil e de ser facilmente encontrado nos espaços institucionais das creches e pré-escolas, há uma ausência de leituras e discussão na formação de professores acerca desse objeto. Disso resultam práticas pouco desafiadoras e sem objetivos pensados previamente no planejamento de atividade que incluam o desenho. (PRINTES, 2018 p. 184).

Na contramão dessas práticas relatadas acima, precisamos avançar na discussão em embasamento teórico-prático sobre o desenho na perspectiva histórico-cultural. Com este aporte teórico, afirmamos que o desenho é uma forma de expressão da criança e que, na Educação Infantil, é necessário organizar formas adequadas para que a criança expresse tudo a qual vivenciou e experienciou em sua realidade, para que a imaginação e criatividade se desenvolvam, de modo a propor intervenções pedagógicas a fim de que a criança avance e aprimore a atividade do desenho.

Diante disso, no próximo item, propomos uma discussão sobre desenho na Educação Infantil com aproximações teórico-práticas.

O DESENHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: APROXIMAÇÕES TEÓRICO-PRÁTICAS

De acordo com estudos e discussões que foram realizadas durante todo o percurso da pesquisa, compreendemos que o desenho é reproduzido como expressão de experiências e vivências, favorecendo o desenvolvimento da imaginação e da memória. Segundo Yaeko (2016), o desenho é uma importante forma de linguagem expressiva e essencial para o desenvolvimento da criança. Os pressupostos da teoria histórico-cultural nos ensinam que o desenho é uma forma de expressão, comunicação e de representação simbólica. O desenho expressa as experiências vividas e internalizadas, comunicando essas memórias e transforma-

as em imaginação criadora, cujos traços, linhas e riscos representam, simbolicamente, o objeto, fenômeno ou vivência imaginada. Segundo Coelho (2019), o desenho também é projetivo, manifestando o sentido de plano e propósito no contexto de planta ou esboço, expressando no papel o que já se apropriou.

A mediação do outro e a atribuição de significado faz com que os primeiros sinais produzidos pelas crianças caminhem para uma significação capaz de ser partilhada, num processo histórico de produção de cultura, em que a criança se apropria e cria signos, exercendo sua capacidade de comunicação e representação. Através do outro, o desenho torna-se um signo. (PRINTES, 2018, p. 198.).

A partir do desenho, podemos perceber que a criança reproduz sentimentos, emoções, experiências e sua imaginação. Tudo que o indivíduo se apropriou em algum momento da vida é representado pelo desenho. “[...] é importante ensinar as crianças a desenhar para que não deixem de desenhar, e para que se apossam de um instrumental técnico que contribuirá num autoposicionamento histórico e na aquisição de condições de transformação.” (COELHO, 2019, p. 5)

O desenvolvimento do desenho contribui para que as crianças desenvolvam, ao longo da vida, as funções psicológicas superiores e se expressem por representações. Não há como falar somente do desenho sem mencionar as funções psicológicas superiores, pois o desenho pode favorecer o desenvolvimento da imaginação, criatividade, memória, sentimentos, emoções, pensamento e linguagem. De acordo com Steinheuser e Francioli (2021) o desenho pode ser um potencializador de desenvolvimento em conjunto ao ensino organizado e consciente das riquezas das atividades produtivas na Educação Infantil.

Segundo Lazaretti (2011), o aperfeiçoamento do desenho começa a despertar na criança maior interesse já na primeira infância. A criança se desafia a projetar e materializar na mente o objetivo de representar sobre o papel e, ao observar a importância de novos conhecimentos, a partir das atividades propostas com intervenções do adulto, passa a se interessar mais pela apropriação da ação do desenho.

O desenho faz parte de todo o processo de escolarização do indivíduo e antes de desenvolver a escrita simbólica, a criança desenha para comunicar e representar. Portanto, nem sempre o desenho é representado ou valorizado da maneira que deveria e o ato de desenhar necessita de intervenções para que a criança possa desenvolver o conhecimento amplo das atividades. As fases do desenho serão apresentadas adiante no presente trabalho.

Na maioria das vezes, segundo a autora Printes (2018), o desenho é abordado, na Educação Infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, como uma “atividade livre” e por isso os alunos não continuam desenhando ao longo da sua vida após sua formação escolar. Assim, ao fazer releituras de textos e histórias, os professores buscam fazer cópias próximas do que foram apresentadas para simplesmente representar o que foi trabalhado dentro de sala de aula e não o que foi apropriado como conteúdo.

Em lugar de ampliar a compreensão sobre as especificidades da infância, importamos, cada vez mais cedo, tarefas do ensino fundamental para que a alfabetização ocorra precocemente. Já na pré-escola, é comum ouvirmos a sentença *eu não sei desenhar*, afirmada tanto por crianças como por adultos. (PRINTES, 2018, p. 184, grifos do autor).

É preciso romper com esta fala, para isso o professor que compreender a função do desenho pode, com suas intervenções, desenvolver na educação Infantil um trabalho direcionado e contribuir com o desenvolvimento psíquico da criança.

De acordo com Coelho (2019), o desenho não pode ser uma atividade livre ou para ocupar o espaço do final da aula, o desenho tem a necessidade de ser a “expressão” da criança e as manifestações do desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

De acordo com Derdyk (2020), o desenho vem ganhando forma, espaço e representação no papel de forma mais clara a partir de 3 aos 4 anos, quando a criança começa a expressar a forma a qual vê seu mundo circundante. No primeiro momento, antes da expressão mais clara do que a criança desenha, ela apenas faz círculos no papel e desses mesmos círculos observamos que logo a criança se apropria das primeiras formas de localização e representação espacial. “O desenho é o pensamento visual, adaptando-se a qualquer natureza do conhecimento, seja ele científico, artístico, poético ou funcional. A observação, a memória e a imaginação estarão sempre presentes” (DERDYK, 2020, p. 80).

Para Derdyk (2020), a criança imita os adultos de diferentes formas durante sua infância a partir de jogos, brincadeiras e ações, com a intencionalidade de reproduzir os seus próprios desenhos conseguindo assim externalizar suas experiências. O desenho não é uma cópia do que o adulto faz ou deixa de fazer, isto é, desvalorizar a arte em si proposta. O desenho começa com o conhecimento adquirido pelo mundo, mas a criança pode simplesmente modificar a cor, alguma parte do objeto do desenho e usar sua imaginação e criatividade, ou seja, deixar a arte fluir na prática a partir do conhecimento da criança com sua experiência com o mundo. Segundo Gobbo (2018), há uma prática muito comum em que projeta a conexão do desenho com a imaginação:

[...] julgamos de grande importância no domínio dos desenhos como signo, refere-se à complexidade do processo da imaginação, uma função psíquica superior específica do homem, mantendo estreita relação com a realidade. A imaginação projeta a realidade constituída pelos seus significados e a nova situação influi na existente. (GOBBO, 2018, p.213).

A criança vai desenhar expressando a realidade que vivencia e criará novos elementos de acordo com o original, expressando-se pela imaginação e a criatividade e trazendo novos significados para o que está expresso no papel.

Segundo Gobbo (2018), o desenho tem a capacidade de representar a realidade, as ideias e os pensamentos. A criança expressa, a partir dos seus traços aquilo que não consegue fazer por meio da linguagem escrita. Para o autor, os desenhos das crianças representam tanto as imagens das histórias, como os autorretratos, expressam seu pensamento, sua imaginação e sua linguagem. A criança utiliza o desenho como forma de linguagem e, logo após, vai modificando e recriando para poder contar novas histórias além das que já foram expressas, internalizadas e apropriadas.

Segundo Derdyk (2020), o desenho é uma linguagem para a arte. A criança não fica limitada apenas às margens, ela ultrapassa o que é proposto para que se socialize. O desenho não se limita apenas a uma imagem, mas é tudo aquilo que ganha forma, representação, traçados, projetos entre outras características. “[...] A criança, enquanto desenha, canta, dança, conta história, teatraliza, imagina ou até silencia. O ato de desenhar impulsiona outras manifestações, que acontecem juntas, numa unidade indissolúvel possibilitando uma grande caminhada pelo quintal imaginário”. (DERDYK, 2020, p.26).

Para a autora, o desenho é a expressão da criança, o ato de desenhar não constitui somente na ação concreta, mas de como o indivíduo pode se expressar a partir do mesmo, ou seja, a criança começa a se expressar com ilustrações enquanto dança, canta e fala, de modo a trazer o que vivencia no mundo real para o papel. “O desenho é a manifestação de uma necessidade vital da criança: agir sobre o mundo que a cerca, intercambiar, comunicar. A criança projeta no desenho o seu esquema corporal, deseja ver sua própria imagem refletida no espelho do papel.” (DERDYK, 2020, p.39).

Desse modo, a autora afirma que o círculo, ainda nas primeiras garatujas da criança, mostra de forma abstrata o que ela já experienciou e o desenvolvimento gráfico infantil surge na primeira infância a partir de representações por meio de círculos abstratos, sem limites para as margens que saem para fora do papel.

A linha é o depósito gráfico da pulsão, do ritmo, do movimento, da ação motora e energética, revelando, no papel, ponto, traços, manchas. Da interação mão/gesto/instrumento/suporte nascem as qualidades expressiva da linha: a intensidade, a duração, a direção, a espessura, a dimensão, o ritmo, a tensão, a tipologia. (DERDYK, 2020, p.186).

Para a autora, o ato de desenhar se dá no presente imediato. Para a criança, o presente seria o desejo e, como exercício do desejo, isso se transforma em manifesto de identidade.

Segundo Steinheuser e Francioli (2021), a atividade do desenho é como signo que pode direcionar um momento de criação e desenvolver a imaginação. Ao desenhar, a criança manifesta diversas funções psíquicas como: memória, criatividade, imaginação, dentre outros. Para Gobbo (2018), o desenho motiva as crianças a imaginarem o que trazem em suas significações e signos. O ato de desenhar faz com que a criança expresse sua imaginação sobre o local que será realizado o desenho e a fantasia que a rodeia, acerca de criar novas histórias de acordo com o que o indivíduo já se apropriou do mundo em que vive.

Segundo Vigotski (2009), o desenho da criança pode ser expressado por meio de quatro estágios que envolvem a arte e a aproximação do indivíduo com a realidade e com as experiências já vivenciadas que vão refletir no que a criança desenha.

O primeiro estágio do desenho acontece quando a criança começa a fazer representações simples e esquemáticas, ou seja, o professor analisa esse primeiro estágio quando a criança desenha por exemplo: Dois olhos e uma boca em forma de círculo. No segundo estágio do desenho, o autor explica que o corpo humano ganha alguns membros com um pouco mais de detalhes e a criança começa a desenhar a cabeça em forma de círculo, ou são desenhados outros membros do corpo humano com traços simples: corpo, braços e pernas. No terceiro estágio, o corpo ganha contorno e forma mais realista, com inserção mais detalhada do corpo incluindo mãos, pés, cabelo, e o papel em branco começa a ganhar fundo da imagem, no qual a criança desenha o chão e o sol. O quarto e o último estágio é definido por representação plástica se aproximando da realidade, representando um avanço psíquico por intermédio da imaginação e da criatividade, no qual a criança se baseia nos detalhes e busca desenha tudo que está na memória em cada detalhe, procurando se expressar da melhor forma. Neste estágio, a criança desenha o corpo humano com roupas, árvores, nuvens, sol, flores, casas, gramas, estradas, pássaros, entre outros elementos mais detalhados.

De acordo com Steinheuser e Francioli (2021), Vigotski estuda os estágios para compreender o porquê a criança, quando se torna adolescente, perde o interesse por desenhar. No primeiro estágio, a criança desenvolve os desenhos arquivados na memória; no segundo

estágio, percebe-se a aproximação da realidade da criança com o desenho; com o terceiro estágio, a criança desenha o que vê; e no quarto estágio define-se como um desenhos de observação, difíceis de fazer cópia e detalhados como se fossem impressos.

Segundo Vigotski (2009), o desenho ocupa um lugar na infância desde as primeiras garatuja até a representação gráfica verossímil. Compreender as mudanças que ocorrem ao longo desse período faz com que aprimoramos o ensino e enriquecemos as funções psíquicas superiores como: a imaginação, memória e a criatividade que depende de intervenções pedagógicas

Segundo Gobbo (2018), os rabiscos descontrolados pela criança caracterizam-se com a manipulação objetal do marcado como lápis, caneta, pincel, entre outros. A criança tem o primeiro contato com o papel e o instrumento para desenhar, mas no primeiro momento o que realmente prende sua atenção é como funciona o instrumento que ela utiliza.

O rabisco controlado ou garatuja controlada sucede os zigue-zagues da fase inicial. Agora surgem as formas circulares, que se repetem e se aperfeiçoam. Nessa fase, há dois momentos: irradiação, que são formas circulares com raios, e aumento de círculos justapostos com diferentes tamanhos, ou seja, produção de muitas bolinhas. (GOBBO, 2018, p.194).

A representação gráfico-plástica pré-esquemática é o esboço do desenho real e compreende-se o que a criança quer demonstrar. De acordo com Gobbo (2018), a criança representa na figura humana braços, cabelos, olhos e boca e são feitos do lado de fora do traçado corporal. Quando o aluno chega nesta fase do desenho, procura colocar sobre o papel traços que se aproximam de forma nítida da sua realidade, porém, ao analisarmos o desenho gráfico-plástica pré-esquemático percebe-se que ao desenhar como exemplo: um corpo, a estrutura, cabeça, pernas e mãos se encontram em um lado do papel, já os olhos e bocas estão do outro lado, mas de modo geral se aproxima da realidade.

Na *representação gráfico-plástica pré-esquemática*, o grafismo torna-se ato gráfico, isto é, o desenho objetiva representar um objeto, havendo um plano que antecede a ação. Verifica-se, nesse momento, uma justaposição de partes, por exemplo: os elementos são colocados ao lado do desenho. (GOBBO, 2018, p.194, grifos do autor).

O desenho possui a representação gráfico-plástica esquemática e nesse momento a criança consegue colocar objetos no interior do desenho. Gobbo (2018) cita o exemplo da criança ao desenhar uma casa e em seu interior já desenhar imagens tridimensionais. Em uma folha de papel, o professor pede para desenhar uma casa e uma árvore e a criança não coloca

em seus traços apenas a árvore e a casa, mas sim uma estrada, céu, nuvens e flores que fazem parte das imagens tridimensionais. Segundo Gobbo (2018, p.195), na “[...] representação gráfico-plástica pós-esquemática existe a tendência de representar o desenho sob convenções realistas, havendo interesse em conhecer técnicas projetivas e linha de base para executar desenhos”.

Na representação gráfico-plástica pós-esquemática, a criança já aprimorou o desenho em todos os níveis, então quando analisado o desenho perante o papel, vemos traços bem elaborados e esquematizados para a versão realista e as formas do desenho ganham detalhes.

As intervenções pedagógicas para criança desenhar muitas vezes são estacionadas na infância e a maioria dos adolescentes não conseguem chegar ao terceiro e quarto estágio, pois param de desenhar e de estimular o desenvolvimento do ensino do desenho.

Na Educação Infantil, observamos muitas vezes que a criança tem acesso ao desenho por atividades que vão ser copiadas ou estão impressas, ou seja, na realidade, as crianças pintam desenhos impressos e com traçados prontos, geralmente imagens padronizadas e com traços estereotipados. Segundo Gobbo (2018), o desenho favorece o desenvolvimento psíquico da criança, a criança não nasce com a habilidade de desenhar, porém apropria-se ao longo da vida por intervenções do meio que se vive com intervenções pedagógicas.

[...] O professor que não cria situações adequadas com o desenho, ou o faz sem intervenções, por meio de tarefas xerocopiadas ou mimeografadas, provoca na criança o medo de produzir imagens pelo desenho. Ela se sente tão insegura que precisa saber de alguém que cor usar e se está correta a sua produção. Tal insegurança inibe essa linguagem visual, causando um bloqueio que pode perdurar por toda a vida. (GOBBO, 2018, p.191).

A criança desenha para se expressar e verbalizar o que já foi apropriado, mas sem as intervenções corretas não desenvolve a atividade criadora de trocar as cores dos desenhos ou os traços, pois, ao invés de desenvolver sua criatividade para além da história que lhe foi contada, ela limita-se a copiar os estereótipos e padrões de reprodução. O aluno pode utilizar sua imaginação e criatividade para compor e a partir do que já foi proposto, inserir novos elementos, cores, formas e traços. “[...] Por ser uma atividade produtiva, o desenho pode promover na criança a experiência de pensar, refletir, planejar, etc., sobre sua atividade e prever um resultado, o que movimentará outras funções psíquicas”. (STEINHEUSER; FRANCIOLI 2021 p.117).

De acordo com Gobbo (2018), o ensino do desenho ocorre durante a infância de acordo com as vivências e experiências infantis. A criança começa a desenhar a partir da repetição do ato de desenhar pelo adulto, como um ato imitativo e, de acordo com o desenvolvimento, usa a expressão de sua realidade no papel. Porém, vale ressaltar que não é necessário somente o papel para criança desenhar, mas sim outros suportes como paredes, areia, quadro, objetos em sua volta, lousa, chão, como também pode utilizar diversos materiais para a realização da arte como: o pincel, lápis, caneta, giz de cera, tinta, sementes, suas mãos entre outros elementos para desenvolver seu desenho.

[...] A criança precisa estar imersa em um espaço cultural que lhe mostre como usará as ferramentas culturalmente disponibilizadas para realizar suas marcas como lápis, o giz, as canetas, o papel, o carvão, o guache, a aquarela, etc., sobre diferentes suportes. E, quando esse material é utilizado pelos membros mais experientes de seu meio cultural, pode suscitar na criança a vontade de manuseá-lo de modo tão preciso quanto o adulto que a criança observa utilizando-o (GOBBO, 2018, p.191).

Algumas estratégias podem ser adotadas pelo professor, como por exemplo, ao realizar a leitura oral de uma história, propor a releitura do livro sem mostrar as imagens presentes na história, mas realizar a releitura da história provocando que o aluno desenhe sobre o papel a forma daquele personagem, a cor, o lugar que passa a história conforme vier em sua memória enquanto o professor ler a história. Além dessa proposta, é possível também:

[...] Ao trabalhar com o desenho, o(a) professor(a) pode levar as crianças a outros espaços para que desenhem, pode providenciar materiais diversificados, como pincéis, tinta, suportes, como caixas de papelão, cartolinas, papéis de diferentes tamanhos, etc., apresentar o objeto para que as crianças possam desenhar de acordo com as características reais, deixando-as tocar e sentir o material (STEINHEUSER; FRANCIOLI 2021, p.53)

O lápis é um dos suportes para o desenho que faz com que a criança use e abuse de seus riscos e rabiscos, expressando no papel suas experiências que já foram vivenciadas no mundo, ou seja, a criança deve explorar ao máximo a ponta do lápis até a vontade de obter novos conhecimentos como: cores, formas e traços.

O desenho não está apenas em representações feitas no papel, como comumente conhecemos, mas, além disso, é uma linguagem, que pode ser encontrada em livros, ruas, muros, sendo uma maneira de expressar um acontecimento ou sentimento, externalizar uma ideia, etc. Logo, o professor precisa aprimorar os conhecimentos para não reproduzir ações que não

favoreçam o desenvolvimento dos alunos. (STEINHEUSER; FRANCIOLI 2021, p.112)

Printes (2018), em sua pesquisa que resultou em relatos de observação em um centro de Educação Infantil, aponta que os professores não sabem como utilizar o desenho como intervenção pedagógica, a fim de fazer com que a criança desenvolva de forma significativa o desenvolvimento psíquico. O desenho depende de como as intervenções pedagógicas serão proporcionadas, de modo a enriquecer as manifestações da criança e isso acaba se tornando um grande desafio. No entanto, por diversas vezes, o desenho acaba se tornando uma atividade solta e sem planejamento adequado, devido à falta de compreensão dessa atividade.

A criança reconhece seus traços de maneira involuntária e ao pegar um desenho próprio, mesmo que seja em forma de riscos e rabiscos, a criança o identifica, pois suas emoções, imaginação, criatividade e memória estão sobre o seu desenho. “[...] O desenho é uma das formas pelas quais as crianças mais se expressam. É uma das formas como elas objetivam as aprendizagens presentes nas relações que vivenciam. Nesse movimento de apropriação-objetivação, a criança vai se humanizando.” (PRINTES, 2018, p. 248).

A criança associa a ludicidade como aprendizado de suas práticas sociais e se apropria de conhecimento a partir de brincadeiras lúdicas, como por exemplo: “Faz de conta”.

No contexto do ensino de desenho, significa entender a prática desenhística como um jogo, mas um jogo com regras, e não uma atividade oferecida à revelia, com o intuito de ocupar o tempo da criança ou deixa-la à própria mercê a título de “liberar” sua expressão – liberdade está muito questionável, à qual cabem maiores reflexões. (COELHO, 2019, p. 7)

O desenho na Educação Infantil não pode ser uma “atividade livre”, pois nessa atividade é necessário, como forma de expressão da criança, que ela coloque seus sentimentos, experiências, linguagem e comunicação a partir do desenho. No ato de desenhar, é necessário que o professor estimule a criança para que desenvolva o seu processo de ensino e aprendizagem em cada fase da sua vida.

A criança ao desenhar não altera o mundo em sua volta, mas ela desenvolve novos elementos ou acrescenta novos objetos sobre a imagem que se risca pelo papel. Essas imagens que surgem mais visuais do que concretas, revelam que o desenho é mais imaginário do que real para criança. De acordo com Derdyk (2020), a criança, muitas vezes, não possui uma vivência empírica com o animal ou o objeto que é solicitado para desenhar e, por diversas vezes, o conhecimento sobre aquele animal ou objeto está em uma fotografia, em um

vídeo, em um canal de TV e não na realidade do habitat do animal. No texto, a autora cita o exemplo do elefante que a criança só conhece pela mídia, mas ela não o conhece em sua realidade no zoológico, não tem noção da dimensão, espessura e tamanho, mas associa as imagens visuais em imagens mentais, recorrendo à memória e a imaginação para reproduzi-lo.

Neste sentido, na Educação Infantil, cabe ao professor oferecer conteúdo visual estético da área de artes para enriquecer a experiência infantil, aprimorar as vivências da realidade e oferecer possibilidades expressivas de representação, por meio do desenho.

Portanto, o desenho é uma das primeiras formas de comunicação da criança que, ao passar por intervenções pedagógicas, contribui para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, as quais irão acompanhar o indivíduo ao longo da vida e muitas vezes o desenho não é proposto como atividade pedagógica para contribuir com desenvolvimento psíquico, mas como atividade “livre” na Educação Infantil. Os centros de Educação Infantil, em sua maioria, necessitam criar espaços e condições para o professor realizar intervenções pedagógicas, para assim auxiliar no desenvolvimento da criança a partir de experiências que ela já vivenciou no mundo, para aprimorar e promover o desenho como atividade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste capítulo foi analisar o ensino do desenho na Educação Infantil na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural. Os dados levantados apontam que o desenho é um signo que tem uma contribuição importante para o desenvolvimento psíquico da criança nesse momento do seu aprendizado.

Portanto, a criança por intermédio do desenho começa a reproduzir suas experiências vividas no contexto de sua realidade e, com isso, essa atividade promove o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, como imaginação e memória.

Esperamos, com este trabalho, contribuir para os estudos sobre a Educação Infantil, destacando o desenho como uma das atividades que favorecem o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança aliado a intervenções pedagógicas direcionadas pelo professor.

SOBRE AS AUTORAS

Fernanda da Silva Benettão - Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Paraná (Campus Paranavaí). Professora da educação básica.

Lucinéia Maria Lazaretti - Doutora em Educação. Professora Adjunta no Colegiado de

Pedagogia na Universidade Estadual do Paraná (Campus Paranavaí).

REFERÊNCIAS

COELHO, Gabriel Souza. **Contribuições da pedagogia histórico-crítica para o ensino do desenho: o ensino sistemático.** In: FONSECA DA SILVA, Maria Cristina da Rosa; ANVERSA, Priscila. **Cadernos de docência: ensino das Artes Visuais na Educação Infantil.** Florianópolis: AAESC, 2019, p. 116-125.

DERDYK, E. **Formas de pensar o desenho desenvolvimento do grafismo infantil.** 3. ed. São Paulo: Panda educação, 2020. 143 p. ISBN 978-65-88457-01-6.

GOBBO, G. R. R. e Miller S. **O desenvolvimento da imaginação infantil mediado por gêneros discursivos e objetivado em desenhos e brincadeiras de papéis sociais.** (Tese Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências) - UNESP, Marília - SP, 2018 291 p. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/gobbo_grr_do_mar.pdf. Acesso em: 14 ago. 2021.

LAZARETTI, Lucinéia Maria. **D. B. ELKONIN: vida e obra de um autor da psicologia histórico-cultural / Lucinéia Maria Lazaretti.** São Paulo: Editora Unesp, 2011.

LIRA, A. C. M.; NICOLODI, T. **O lugar do desenho na educação Infantil: investigando as práticas pedagógicas.** Revista Pedagógica, Chapecó, v. 22, p. 1-22, 2020. DOI: <https://doi.org/10.22196/rp.v22i0.4120>

MOREIRA, A. A. **O Espaço Do Desenho: A Educação Do Educador.** Edições LOYOLA. São Paulo, 1991. p. 84 ISBN 85-15-00456-9.

MUKHINA, Valeria. **Psicologia da idade pré-escolar: um manual completo para compreender e ensinar a criança desde o nascimento até os sete anos.** Tradução Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

PRINTES, J. S. **O desenho na educação Infantil: perspectiva de formação de professores a partir da teoria histórico-cultural.** Orientador: Bissoli, Michelle de Freitas. 2018. 290 p. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Amazonas, 2018. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/6500> . Acesso em: 18 ago. 2021.

STEINHEUSER, D. B; FRANCIOLI, F. A. **A Atividade Do Desenho Na Idade Pré-Escolar: Contribuições Da Teoria Histórico-Cultural/ Débora Buss Steinheuser.** – 155 f. Programa de pós-graduação em ensino formação docente interdisciplinar – PPIFOR. Paranavaí: Unespar, 2021.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Imaginação e criação na infância.** Apresentação e comentários Ana Luiza Smolka. Tradução Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

YAEKO T. N. **O desenho como linguagem expressiva: um estudo à luz da teoria histórico-cultural.** Yaeko Nakadakari Tshako. 10 f. Programa de pós-graduação em mestrado em Educação - UNESP- Marília, 2016.

Origem da instituição Educação Infantil: interesses encobertos

Silvia Cristina Machado Camargo

Adriana Aparecida Rodrigues

A educação infantil é considerada a primeira etapa da educação básica, que 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” (BRASIL, 2021, p. 11). Contudo, esse nível educacional é marcado por uma historicidade, que refletem na atual conjuntura dessas instituições, haja vista que, questões de ordem econômica e política que fomentaram a origem desses estabelecimentos.

A esse respeito, ressaltamos que, diante das transformações de ordem econômica e política, acarretadas por diversos fatores, como a transição do modo de produção feudal para o capitalismo, temos “[...] a passagem do modo de produção doméstico para o sistema fabril, e, conseqüentemente, a substituição das ferramentas pelas máquinas e a substituição da força humana pela força motriz, provocando toda uma reorganização da sociedade” (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 79), fomentados no século XVIII, pela Revolução Industrial.

Logo, o choque dessa transformação não se configurou apenas no setor econômico, mas no social também, já que, “[...] possibilitou a entrada em massa da mulher no mercado de trabalho, alterando a forma da família cuidar e educar seus filhos” (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 79). Originalizando assim, a criação de instituições de atendimento a criança, sendo que, esses estabelecimentos nesse contexto, assumiram um viés assistencialista e higienista.

Nesse patamar, indagamos: quais as intencionalidades presentes no surgimento das instituições de educação infantil? Partimos do pressuposto que, ainda temos propagados traços assistencialistas e higienistas em algumas instituições de educação infantil. Apesar da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), n.º 9.394 de 1996 reconhecer a educação infantil como a primeira etapa da educação básica, o cuidar ainda se destaca, principalmente culturalmente nas relações sociais, no qual em um aspecto geral, visualizam em alguns esses estabelecimentos como unidades cuidadoras, e não educadoras.

De acordo com a legislação na educação infantil é fundamental a associação entre o cuidar e o educar, sendo que esses devem estar atrelados ao desenvolvimento integral da criança. Nesse contexto, justifica-se o desenvolvimento deste estudo, tendo em vista que, o descompasso existente entre a legislação e o cotidiano das instituições de educação infantil

são frutos das ações que originalizaram esses estabelecimentos, que por sua vez, estão imbricadas as relações de ordem econômica e política.

Nesse sentido, para viabilizar o estudo, o seu desenvolvimento ocorreu a partir de estudos bibliográficos, documental de legislações que instituíram a educação infantil como a primeira etapa da educação básica, além de estar embasada historicamente no materialismo histórico-dialético. O objetivo é analisar as intencionalidades presentes no surgimento destas instituições de educação infantil na atualidade, que se configura de extrema importância para compreender a estabilização e desenvolvimento das instituições de educação infantil atualmente. Para tanto, o estudo se encontra subdividido em três momentos, a saber: primeiramente apresentamos a historicidade do surgimento da educação infantil internacionalmente. Posteriormente, destacamos a origem da educação infantil no cenário brasileiro. Por fim, abrangemos a relação entre a economia e política frente a instituição de educação infantil.

A HISTORICIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL: CENÁRIO INTERNACIONAL

Ao longo da história, é possível notar que o olhar para a infância foi se modificando por meio dos tempos, as crianças passaram a serem visualizadas mediante sua representação social. A respeito da historicidade do conceito de infância, Kuhlmann Júnior (2011, p. 18) esclarece que, Áries em seu livro sobre *a História Social da Criança e da Família*, “[...] identifica que a falta de sentimento pela criança vai até o final do século XVII, tendo mudanças significativas no tratamento a criança, a mesma passou a aprender sobre a vida com seus similares e não junto aos adultos [...]”. Segundo o autor, esse desenvolvimento se deu em cumplicidade sentimental da família, partindo das camadas nobres aos pobres, a família seria lugar de afeição.

Seguindo assim, com a transformação da economia e política acarretado pela transição do modo de produção feudal para o capitalismo, seguindo da Revolução Industrial, junto a imigração dos povos do campo para a cidade, com a entrada em massa da classe operária na indústria, independentemente da idade, o trabalho infantil esteve em alta, principalmente no contexto europeu. As crianças trabalhavam em turnos mais curtos, porém recebiam menos. Com os movimentos dos trabalhadores na conquista de melhores condições de trabalho, e a vulnerabilidade da criança, elas foram sendo retiradas do mercado de trabalho.

Neste período também foi introduzido a mão de obra feminina em massa no mercado de trabalho, assim, com a retirada das crianças das indústrias, foi necessário, lugares para que as mães trabalhadoras pudessem deixar seus filhos. Segundo Paschoal e Machado (2009), surgiram as mães mercenárias, mulheres que optaram por não trabalhar nas indústrias e como forma de garantir uma fonte de renda iniciou um trabalho autônomo, pegando crianças das mães trabalhadoras para cuidar.

Em razão do aumento das famílias com a necessidade de ter onde deixar seus filhos, a procura e a quantidade de crianças atendidas pelas mães mercenárias foi aumentando.

Criou-se uma nova oferta de emprego para as mulheres, mas aumentaram os riscos de maus tratos às crianças, reunidas em maior número, aos cuidados de uma única, pobre e despreparada mulher. Tudo isso, aliado a pouca comida e higiene, gerou um quadro caótico de confusão, que terminou no aumento de castigos e muita pancadaria, a fim de tornar as crianças mais sossegadas e passivas. Mais violência e mortalidade infantil (RIZZO, 2003, p. 31).

Neste período também surgiram pessoas que decidiram ajudar e tirar as crianças das ruas, dando abrigo e cuidados necessários. A classe nobre da sociedade via como algo positivo, essas ações pela questão de as ruas não terem tantas crianças desvalidas e a limpeza nas ruas está acontecendo, sendo também um movimento visualizado no Brasil.

Assim, surgiram as instituições na Europa e Estados Unidos, com o intuito de guardar as crianças para as mães, com caráter apenas assistencialista. “Desta maneira, sua origem e expansão como instituição de cuidados à criança estão associadas à transformação da família, de extensa para nuclear” (DIDONET, 2001, p. 12), assim associando a transformação da família como um meio de modificar a sociedade. Contudo, destacamos que, as primeiras instituições de atendimento as crianças pobres ou abandonadas que surgiram com caráter educacional foram às escolas de tricotar, “Escolas de Principiantes”, na França, final do século XVIII, ano de 1769, criada pelo pastor Friedrich Berlin. A esse respeito, Paschoal e Machado (2009) esclarecem que:

Esse pastor criou apenas um programa de passeios, trabalhos manuais e histórias contadas com gravuras, nos quais suas escolas de tricô tinham como objetivo, por meio do trabalho de mulheres da comunidade, tomar conta de crianças, ensinando-lhes a ler a bíblia e a tricotar. De acordo com seus objetivos, nesses espaços, as crianças deveriam aprender diferentes habilidades, como adquirir hábitos de obediência, bondade, identificar as letras do alfabeto, pronunciar bem as palavras e assimilar noções de moral e religião (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 81).

Outra instituição que caracteriza o desenvolvimento das instituições de assistencialista para educacional é a sala de asilo francesa, que tinha por objetivo resgatar crianças de rua, e retirar as crianças das cuidadoras “mães mercenárias”, garantindo desenvolvimento intelectual e de bons hábitos e costumes (PASCHOAL; MACHADO, 2009).

Assim, sequencialmente, na Europa e EUA, foram surgindo outras instituições com caráter além de assistencialista que fossem educacionais que ensinassem de forma pedagógica na intenção de formar indivíduos de conduta. Valendo ressaltar, que a grande maioria das instituições atendia somente a classe menos favorecida, pois, as famílias nobres da sociedade tinham outra característica de educação, formando seus filhos para administrar os bens familiares desde crianças.

Apesar das mais variadas instituições com aspecto educacional que surgiu nesta época, a primeira instituição Jardim de Infância com propostas pedagógicas, “[...] visava à educação integral da infância e defendia um currículo centrado na criança” (ANDRADE, 2010, p. 130), destinado às crianças de 3 a 7 anos, foi à criada por Froebel, ano 1840 em Blankenburg, Alemanha. Froebel não tinha o objetivo apenas do desenvolvimento e cuidado da criança em si, mas a transformação das famílias.

No decorrer da primeira metade do século XIX surgem outras instituições de atendimento à infância em outros países europeus, porém as mais difundidas foram as creches, os jardins de infância de Froebel e as salas de asilo, chamadas posteriormente de escolas maternas (CAMPOS; PEREIRA, 2015, p. 03).

Assim, as instituições passam a ter como objetivo a formação integral do indivíduo, através da educação como agente social de transformação das precariedades vividas. Nesse patamar, Kuhlmann Júnior (2011) aponta que:

Os estudos que atribuem aos Jardins de Infância uma dimensão educacional e não assistencial, como outras instituições de educação infantil, deixam de levar em conta as evidências históricas que mostram uma estreita relação entre ambos os aspectos: a que a assistência é que passou, no final do século XIX, a privilegiar políticas de atendimento à infância em instituições educacionais e o Jardim de Infância foi uma delas, assim como as creches e escolas maternas (KUHLMANN JÚNIOR, 2011, p. 26).

A partir do exposto, depreende-se que os jardins de infância surgiram com o intuito do desenvolvimento tanto do indivíduo quanto da sociedade, prevendo que o mesmo seria o futuro e para isso necessitaria preparar e formar cidadãos culturalmente diferentes, valendo citar que a sociedade mais carente na época não tinha contato com a escola ou se quer eram

alfabetizadas, evidenciamos que: “[...] a contextualização da Educação Infantil no cenário histórico-econômico da sociedade capitalista permitiu visualizar as formas de atendimento à infância (re)definidas no bojo das transformações sociais” (LARA; MOREIRA, 2012, p. 223). Logo, as modificações na sociedade viabilizaram a transformação na educação infantil no âmbito brasileiro. Encaminhamento esse, enfatizado ao longo do estudo.

A ORIGEM DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

Os primeiros índices de atendimento a crianças no Brasil foram no período colonial, com instituições filantrópicas, que propiciavam atendimentos precários, por caridade, sem participação da Coroa portuguesa. Ressaltamos que, nesse período era de grande extração de riquezas das terras brasileiras em regime escravocrata, em que aconteciam muitos abandonos de crianças, em razão de relações ilegítimas, entre outros fatores. Segundo Merisse (1997, p. 33), no século XVI, por intermédio de ações filantrópicas, desenvolvidas pelo padre José de Anchieta, passou a ocorrer o acolhimento de “[...] crianças órfãs vindas de Portugal e crianças indígenas rejeitadas”.

Nesse cenário, a instituição infantil que mais durou no Brasil, iniciada no período colonial, antes do surgimento das creches e jardins de infância, a roda dos expostos, localizados em casas de misericórdia, com um formato cilíndrico, onde se colocava o bebê e rodava sem que fosse possível a visibilidade de quem estava abandonando. Em meados de 1950, foi excluído esse tipo de sistema de abandono no Brasil (MERISSE, 1997).

Ao longo dos anos, mesmo com as casas de misericórdia, houve o surgimento de instituições de atendimento a criança de baixo custo, como também a criação de instituições como creches, jardins de infância por organizações filantrópicas, defendida por alguns setores da sociedade, pois justificaram que traria desenvolvimento infantil (PASCHOAL; MACHADO, 2009).

Apesar dessas ações e instituições com o intuito de abrigar a criança em situação de risco, o índice de mortalidade infantil ainda era alto, não se tinha conhecimento dos cuidados necessários para manter a saúde delas. Assim, surgiram os movimentos higienistas que tinham por objetivo, por meio de estudos e descobrimentos científicos, introduzir e modificar a cultura de higiene da população de forma geral em todos os âmbitos. Esse movimento fez com que a noção de higiene nas famílias se modificasse, e os cuidados com as crianças, como

esterilização do leite e procedimentos higiênicos. Logo, esses cuidados refletiram na baixa do índice de mortalidade infantil, e de doenças mesmo na fase adulta (MERISSE, 1997).

Isto posto, entendemos que, no Brasil, as origens das instituições infantis tiveram seu início com os mesmos intuitos que as internacionais, exceto seu caráter era assistencialista, buscando suprir as precariedades das classes menos favorecidas. De início, essas instituições foram criadas para atender as crianças que as mães estavam inseridas no mercado de trabalho, instituições essas com o sentido de cuidar.

Algumas instituições também surgiram no período, com o intuito de acolher crianças abandonadas de mulheres de famílias da corte, em razão de como a mulher era vista naquela época e não poder por vergonha ser mãe solteira, ou mãe antes do casamento, elas abandonavam essas crianças, no qual também contribuía para mortalidade infantil.

Foi pelos problemas que as crianças começaram a ser vista na sociedade, despertando sentimento de piedade e solidariedade por empresários, religiosos e educadores. [...] que a criança começou a ser vista pela sociedade e com um sentimento filantrópico, caritativo, assistencial é que começou a ser atendida fora da família (DIDONET, 2001, p. 13).

A estrutura familiar foi se modificando, tornando as relações familiares mais afetivas, e assim, o olhar de compaixão com a criança menos favorecida, em razão dos abandonos e o índice de mortalidade infantil alto, podendo citar que essas ações também eram preventivas para combater a marginalidade gerada pela criança abandonada, assim vista como perigosas para a sociedade, então se iniciou um processo de construção social na mudança de inúmeros elementos da sociedade.

No ano de 1901, foi criado o Instituto de Proteção à Infância no Rio de Janeiro, tendo à frente como criador o Médico higienista Carlos Arthur Moncorvo Filho, tendo em suas atividades os atendimentos de mulheres grávidas, recém-nascidos, crianças, exames de amas de leite, distribuição de leite. O intuito de educar a sociedade perante a infância, era sobre a visão dos mesmos serem o futuro da nação, então a necessidade de cuidar delas lhes darem amparo era um ato pelo desenvolvimento da sociedade (PASCHOAL; MACHADO, 2009).

Outra instituição importante criada nesse ano foi o Instituto de Proteção e Assistência à Infância, este precedeu, em 1919, a criação do Departamento da Criança, que tinha como objetivo não só fiscalizar as instituições de atendimento à criança, mas combater o trabalho das mães voluntárias que cuidavam, de maneira precária, dos filhos das trabalhadoras (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 83).

Com a industrialização no país e a imigração dos Europeus no Brasil aconteceu a entrada da mulher em massa no mercado de trabalho. Os movimentos da classe trabalhadora geram mais impacto, na busca por melhores condições e a criação de instituições de educação e cuidado para deixar seus filhos.

Os donos das fábricas, por seu lado, procurando diminuir a força dos movimentos operários, foram concedendo certos benefícios sociais e propondo novas formas de disciplinar seus trabalhadores. Eles buscavam o controle do comportamento dos operários, dentro e fora da fábrica. Para tanto, vão sendo criadas vilas operárias, clubes esportivos e também creches e escolas maternas para os filhos dos operários. O fato dos filhos das operárias estarem sendo atendidos em creches, escolas maternas e jardins de infância, montadas pelas fábricas, passou a ser reconhecido por alguns empresários como vantajoso, pois mais satisfeitas, as mães operárias produziam melhor (OLIVEIRA, 1992, p. 18).

Diante desse cenário, as mulheres brasileiras reivindicaram seus direitos de colocar os filhos nas instituições infantis independente de seu trabalho ou condição econômica. Logo, as instituições ganharam destaque pelas reivindicações e movimentos, eram argumentados pelas mães que não trabalhavam fora como privação cultural. Na defesa de uma educação compensatória, reivindicada nos Estados Unidos, em 1970 no Brasil, em que o atendimento das crianças fora do âmbito familiar possibilitaria a superação das precariedades em que a criança estaria sujeita (PASCHOAL; MACHADO, 2009).

O poder público tendo a concepção da infância de forma padronizada e homogênea compreende que o intuito das instituições infantis seria apenas para a mudança social, enfatizando que as famílias trabalhadoras, da classe menos favorecida, precisam de propostas para superar as carências das quais estão sujeitas as crianças juntas as suas famílias. Pondo assim em evidência, que as instituições desde seu início se tinham caráter assistencialista.

Ambas as funções podem ser desmistificadas. Ao nível da primeira função, considera-se a educação como promotora da melhoria social, o que é uma maneira de esconder os reais problemas da sociedade e de evitar a discussão dos aspectos políticos e econômicos mais complexos. A proposta que ressurge, de elaborar programas de educação pré-escolar a fim de transformar a sociedade no futuro, é uma forma de culpar o passado pela situação de hoje e de focalizar no futuro quaisquer possibilidades de mudança. Fica-se, assim, isento de realizar no presente ações ou transformações significativas que visem a atender às necessidades sociais atuais (KRAMER, 1995, p. 30).

Após um século, com a Carta da Constituição de 1988, que se garantiu o direito da criança, e o dever do Estado de ofertar creches e pré-escolas para crianças de 0 a 6 anos de

idade (agora de 0 a 5 anos), visando seu direito à educação (BRASIL, 1988). A Educação infantil não era garantida pelo Estado, sendo que apenas no final do século XX que esse cenário começa a mudar. Seguindo este documento surgiram legislações para a proteção da infância, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em meados de 1990, após em 1996 a LDBEN que colocou a educação infantil como a primeira etapa da educação básica. A partir de então, temos a promulgação de outros documentos destinados à educação infantil. Contudo, esses direcionamentos não podem ser visualizados de forma utópica, mas sim entendidos dentro da conjuntura social.

A RELAÇÃO ENTRE A ECONOMIA E POLÍTICA FRENTE A INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Silenciosamente, de forma estratégica, as ações e relações econômicas e políticas frente à instituição infantil, só surgiram em razão da mudança do sistema fabril para o sistema capitalista, junto às revoluções. Justamente como uma estratégia de controle da classe dominante. Cabe aqui ponderar que, “[...] o capitalismo é um conjunto de relações sociais que, ao transformar o servo em trabalhador Livre, coletivizar o trabalho, desenvolveu a indústria, requereu uma nova habilitação no interior da fábrica esse expandiu através da divisão internacional do trabalho” (CURY, 1986, p. 17). Conseqüentemente, utiliza de diversas estratégias para garantir seu domínio e atender seus interesses, no qual faz uso da educação como instrumento ideológico e dominador, já que:

A função educativa, meio de implantação e consolidação da ideologia, pretende tornar coesa a classe que a gera. Pretende formular uma conceituação que reproduza a situação da classe. Mas sob o capitalismo a classe dominante também pretenderá se tornar hegemônica, isto é, mediante a difusão de sua ideologia tornar coesa toda a sociedade, ocultando as diferenças sociais pela proclamação do discurso igualitário (CURY, 1986, p.48).

Situação essa que se intensificou com a adoção do viés neoliberal nas ações tomadas pelo Estado, que por sua vez, “[...] passou a estimular a reorganização da sociedade e a criação de organizações não governamentais (ONGs) que passaram a realizar o papel que cabia ao Estado [...]” (NOGUEIRA, 2011, p. 12). Portanto, dando abertura (legalmente) para influência internacional nas tomadas de decisões nacionais. Assim, o Estado no século XX propaga políticas sociais que são na realidade uma estratégia dominante para assegurar seus domínios, que se esboçam em diferentes contextos: saúde, moradia, cultura, educação, entre

outros. Especificamente na educação, a mesma “[...] não passaria de um mecanismo que ajusta os indivíduos a ordem social vigente pela transmissão de um saber definido pelo poder político estabelecido” (CURY, 1986, p. 11), abrangendo todas as modalidades de ensino.

Nesse cenário, especificamente na educação infantil, salientamos que, tendo em vista a criança que ao trabalhar nas indústrias e em outros setores do mercado de trabalho, ganhou destaque em razão da mortalidade infantil, o Estado passa a fazer uso de ações assistencialistas. A esse respeito, Kuhlmann Júnior (2000) afirma que:

A concepção da assistência científica, formulada no início do século XX, em consonância com as propostas das instituições de educação popular difundidas nos congressos e nas exposições internacionais, já previa que o atendimento da pobreza não deveria ser feito com grandes investimentos. A educação assistencialista promovia uma pedagogia da submissão, que pretendia preparar os pobres para aceitar a exploração social. O Estado não deveria gerir diretamente as instituições, repassando recursos para as entidades (KUHLMANN, 2000, p. 14).

O fato é que o poder público e a sociedade dominante, nunca teve o intuito de suprir culturalmente a classe dominada, já que a mesma não tinha nem a intenção de investir no setor educacional, apenas amenizar movimentos e garantir mão de obra em massa, pois, as famílias estariam livres para trabalhar nas indústrias visando que seus filhos estariam sendo cuidados e higienizados pelas instituições infantis assistencialistas. Partindo que as instituições também serviriam de criação de mão de obra em massa já que a mesma seria responsabilidade do Estado. Só foi de interesse do Estado participar na criação e fiscalização das instituições infantis, quando isso passou a tomar reflexos econômicos, índices altos de mortalidade, a miséria, mãos de obra e movimentos das classes.

Nesta concepção podemos perceber, que houve muitos avanços na educação infantil, podemos destacar que após a LDBEN de 1996 abriu-se espaço para a introdução de medidas que ampliaram os acessos ao ensino, como também o financiamento do mesmo pelo Estado. Mas ainda hoje conseguimos ver o traçado da história dentro das creches públicas, em que o educar na proposta pedagógica não é o foco, podemos destacar que a necessidade do nível superior nesta etapa de ensino traria um diferencial na qualidade de ensino ofertada, já que ainda hoje a formação em pedagogia nesse nível de ensino não é requisito.

Porém, alguns avanços são meramente teóricos, visando que algumas instituições ainda carregam fortemente os traçados da história, podendo ressaltar que os movimentos realizados pelas mães que viam a educação como vantagem e a não participação como privatização cultural ainda se destaca, o direito é de todas as crianças entrarem nas

instituições, mas o requisito para isso são os responsáveis estarem trabalhando. Valendo citar, que pela LDB que a educação básica a partir dos 4 anos de idade é obrigatória, sendo de responsabilidade dos pais as matrículas na instituição. Assim, Merisse (1997), traz que, de início os requisitos para uma criança ser aceita na creche seriam filhos de mães pobres, que precisavam trabalhar para sustentar o lar, usando a creche como um lugar de cuidados e suprir necessidades, meramente assistencial daquela época até nos dias de hoje.

[...] as creches e pré-escolas surgiram a partir de mudanças econômicas, políticas e sociais que ocorreram na sociedade: pela incorporação das mulheres à força de trabalho assalariado, na organização das famílias, num novo papel de mulher, numa nova relação entre os sexos, para citar os mais evidentes. Mas também por razões que se identificam com um conjunto de ideias novas sobre a infância, sobre o papel da criança na sociedade e de como torná-la, através da educação, um indivíduo produtivo e ajustado às exigências desse conjunto social (CRAIDY; KAERCHER, 2001, p.15).

Além do que:

Creche, Escola Maternal, Sala de Asilo, Escola de Tricotar, Jardim da Infância, Pré-Primário, Pré-Escola, Educação Infantil foram alguns nomes dados, ao longo da História, a instituições de educação de crianças pequenas. O nome e a concepção norteadora da prática educacional dessas instituições mantêm relação direta com a concepção de infância vigente na época e com a classe social a qual se destinava a instituição. O que cada momento histórico constrói, reserva e atribui como “função” e período da infância impõe tarefas e essas instituições educativas. Isto significa dizer que ser criança e vivenciar uma infância nem sempre foram as mesmas coisas. E que educação infantil também teve vários significados no decorrer da História (ABRAMOWICZ; WAJSKOP, 1995, p. 09).

Sem dúvidas as modificações nas relações estabelecidas em sociedade deram origem às instituições de educação infantil, já que, “[...] nas formas como os homens organizam a vida, e a criança enquanto sujeito histórico participa dessa dinâmica” (LARA; MOREIRA, 2012, p. 33). Esse encaminhamento fica claro na forma de educação mediada para classe dominante e classe dominada. O fato é que:

Já algum tempo vimos ponderando como, no processo histórico de constituição das intenções pré-escolares destinadas à infância pobre, o assistencialismo, ele mesmo, foi configurado como uma proposta educacional específica para esse setor social, dirigidas para submissão não só das famílias, mas também das crianças das classes populares. Ou seja, a educação não seria necessariamente sinônimo de emancipação. O fato de essas instituições carregarem em suas estruturas a destinação de uma parcela social, a pobreza, já representa uma concepção educacional (KUHLMANN JÚNIOR, 2003, p. 54).

Logo, a instituição de educação se encontra permeada das condições materiais da vida do homem. Conseqüentemente, não deve ser entendida de forma isolada, mas por um viés totalizante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto ao longo do estudo, evidenciamos que a origem da educação infantil se deu por razões socioeconômicas e políticas, atrelada aos interesses da classe dominante. Nesse contexto, firmamos a propagação clara do dualismo educacional na educação infantil, em que temos uma educação diferente para a classe dominante (formação do intelecto) e dominada (formação para mão de obra).

Logo, o Brasil influenciado pelas ações internacionais, desenvolveu suas primeiras instituições de atendimento infantil com caráter meramente assistencialista. Iniciadas por intuições que visavam a retirada das crianças das ruas, seguindo de instituições financiadas pelo Estado, com intuito de suprir as precariedades das famílias da classe trabalhadora, como forma de diminuir a miséria do país e fornecer higiene e alimentação às crianças de mães trabalhadoras, dando mais estabilidade para sair de casa tendo “tranquilidade” de trabalhar, o intuito aqui era, na verdade acumular de forma mais elevada o capital.

Portanto, de forma gradual foi implantada uma educação compensatória, seguindo os ideais neoliberais, que propagando uma ação “neutra” (que de neutra não tem nada) por parte do Estado, responsabiliza o indivíduo por sua situação na sociedade, já que ele (Estado) fornece as bases para o desenvolvimento humano, como: direitos à saúde, educação, moradia, etc. Na verdade, encobre seus interesses com um discurso ideológico que aliena principalmente a classe trabalhadora.

Todo este movimento ao longo da história pelo Estado por meio da educação, presente na educação infantil e na tentativa de controle da classe trabalhadora, visa a manutenção do poder, das relações sociais e a diminuição das lutas de classes. Logo, a educação infantil tem seu perfil de atendimento estruturado historicamente e mesmo considerada a primeira etapa da educação básica, ainda é vista por muitos em suas ações o caráter assistencialista e compensatório, apesar de já introduzido fins pedagógicos a esta etapa. Além de ser permeado por desafios e lutas, para estruturação e desenvolvimento de uma ação pedagógica de qualidade, justamente pela configuração do sistema educacional, ser fragmentado e não atender as reais necessidades do país.

SOBRE AS AUTORAS

Silvia Cristina Machado Camargo: Formada em Formação Docente (2016), pelo Colégio São Vicente de Paula. Graduada em Pedagogia (2021), pela Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí.

Adriana Aparecida Rodrigues: Graduada em: Pedagogia (2011) e História (2015). Especialista em: Fundamentos teórico metodológicos em educação infantil e educação especial (2013); Didática e tecnologia com ênfase no ensino básico e superior (2016); Educação: métodos e técnicas de ensino (2018); e Educação especial (2022). Mestre em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar (2015).

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; WAJSKOP, Gisela. **Educação infantil, creches:** atividades para crianças de zero a seis anos. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1995.

ANDRADE, Lucimary Bernabé Pedrosa de. **Educação infantil:** discurso, legislação e práticas institucionais. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei Federal n. 8069, de 13 de julho de 1990.** 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 27 mar. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** 2021. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 27 mar. 2021.

CAMPOS, Rafaely Karolyne do; PEREIRA, Ana Lúcia. **Primeiras iniciativas de educação da infância brasileira:** uma abordagem histórica (1870-1940). Curitiba: PUCPR, 2015.

CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis. **Educação Infantil:** para que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição.** São Paulo: Autores Associados, 1986.

DIDONET, Vital. Creche: a que veio, para onde vai. In: Educação Infantil: a creche, um bom começo. **Em Aberto**, Brasília, v. 18, n. 73, p. 11-28, 2001.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil:** a arte do disfarce. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. **História da educação infantil brasileira.** São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2000.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. Educação infantil e currículo. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira (Orgs.). **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003. p. 51-65.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 2011.

LARA, Ângela Mara de Barros; MOREIRA, Jani Alves da Silva. **Políticas públicas para a educação infantil no Brasil**. Maringá: Eduem, 2012.

MERISSE, Antônio. Origens das instituições de atendimento à criança pequena: o caso das creches. In: MERISSE, A. **Lugares da infância**. São Paulo: Arte e Ciência, 1997. p. 25-51.

NOGUEIRA, Viviane Aparecida. **Políticas públicas para a educação infantil: algumas considerações sobre o final do século XX**. 2011. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Curso de Pedagogia)-Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2011.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado Maria; MACHADO, Cristina Gomes. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 33, p.78-95, mar. 2009.

RIZZO, Gilda. **Creche: organização, currículo, montagem e funcionamento**. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

O desenvolvimento da linguagem oral à luz da teoria histórico-cultural: contribuições para a idade pré-escolar

Gabriele Kauany Santiago

Lucinéia Maria Lazaretti

O processo de desenvolvimento humano é um referencial que embasa as ações e práticas docentes nas instituições escolares, uma vez que refletem na maneira com que os profissionais da educação explicam e intervêm nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento das crianças pequenas, especialmente na linguagem oral.

Nesta direção, este capítulo se justifica pela necessidade de compreender como a criança aprende e desenvolve essa capacidade de se comunicar, com foco no período determinado como a idade pré-escolar, característica do período de 4 a 5 anos, a partir da perspectiva Histórico-Cultural. O desenvolvimento da linguagem como fator de comunicação e possibilidade de compreensão produz uma organização da percepção da criança, pois ela passa a perceber que o objeto possui um determinado significado social. (CHAVES; FRANCO, 2017.).

Portanto, de acordo com a perspectiva vigotskiana, o ser só se torna humano a partir das interações relacionadas em seu meio social, histórico e cultural, num processo que se estende da infância e acompanha em todas as etapas da vida. Neste sentido, não se trata apenas dos fatores ambientais para o interior do indivíduo, mas de um desenvolvimento a partir da relação do sujeito com o meio social.

Vygotsky (1995), afirma que o caráter biológico é um componente preparatório para o desenvolvimento humano. No entanto, apenas o biológico não basta, pois os seres humanos a partir dessa condição elementar, regida por princípios eminentemente biológicos, transformam-se para uma condição superior e complexa, mediada pela apropriação cultural.

O desenvolvimento psíquico humano é composto pela mediação que o outro indica, delimita e atribui um significado a realidade que o indivíduo está inserido (VYGOTSKY, 1995). Desse modo, o ser humano ao nascer possui requisitos inatos, mas ao decorrer do seu processo de desenvolvimento, ocorre a apropriação da cultura objetivada nos instrumentos e signos que formam e requalificam para um modo superior do funcionamento das capacidades psíquicas

Por conseguinte, destacamos o desenvolvimento da linguagem como uma das funções mais importantes na história da formação do desenvolvimento cultural, uma vez que elenca

toda experiência social da humanidade, em nível da filogênese e da ontogênese. (VYGOTSKY, 1995). Sendo que a filogênese diz respeito à história da espécie humana e a ontogênese diz respeito a história do indivíduo da espécie, do desenvolvimento do ser, de uma determinada espécie.

Nesse sentido, a linguagem é fundamental para o desenvolvimento da criança, como forma para se comunicar e se expressar.

A linguagem tem enorme importância para o desenvolvimento dos distintos aspectos do psiquismo infantil. A linguagem converte-se paulatinamente na principal via de acesso à experiência social. Com a assimilação da linguagem muda a percepção, a mentalidade, a memória e, de forma geral, todos os processos psíquicos da criança (MUKHINA, 1996, p. 127).

A partir dessas considerações, anunciamos como questão: como ocorre o desenvolvimento da linguagem na idade pré-escolar e como as ações de ensino podem contribuir para este desenvolvimento? Diante dessa problemática, o objetivo desse capítulo foi analisar o desenvolvimento da linguagem oral na idade pré-escolar e algumas derivações às práticas pedagógicas. E, para isso, consistiu em uma pesquisa de caráter teórico-bibliográfico fundamentada em autores da Teoria Histórico-Cultural, com o intuito de realizar um aprofundamento e investigação que possibilita o entendimento geral do tema escolhido. Por conseguinte, priorizamos autores que envolvem a contextualização da linguagem e seu desenvolvimento na criança em idade pré-escolar.

Para tanto, esta pesquisa de caráter teórico-bibliográfico foi realizada por meio de levantamento de referências teóricas já analisadas e publicadas por meios escritos, como livros e artigos científicos. Desse modo, obras foram selecionadas para basear nosso estudo bibliográfico, uma vez que elas norteiam um aprofundamento amplo e eficaz do assunto desenvolvido. Para isso, embasamo-nos nos seguintes autores: Vygotsky (1995); Martins (2015); Mukhina (1996) Pasqualini e Eidt (2016); Chaves e Franco (2016). Vygotsky e Luria, (1996); Tuleski e Eidt. (2016).

Esses estudos permitem compreender que é necessário inserir a criança, desde o seu nascimento, como um ser que participa e transforma-se a depender da relação com a realidade circundante. Entretanto, é essencial que para tal efetivação haja mediações qualitativas, ou seja, permitir o acesso e apropriação aos instrumentos e signos desenvolvidos até então pela humanidade.

A partir dessa compreensão, a linguagem oral é um signo elaborado pela humanidade, portanto, trata-se de uma importante ferramenta simbólica no trabalho pedagógico na educação infantil. Isso porque, a apropriação e domínio desse signo possibilitará à criança comunicar-se e socializar-se com seus pares, além de ampliar experiências sobre si e sobre vivências na realidade que a envolve (VYGOTSKY, 1995). Ademais, é fundamental o estudo se referindo a relação da linguagem com a criança, sendo que tal linguagem não surge como algo acabado, mas vai sendo desenvolvida pela criança com a mediação dos adultos (MUKHINA, 1996, p.124).

Segundo Vygotsky(1995), a principal função da linguagem se constitui no intercâmbio social, pois a ela é o sistema simbólico básico dos grupos sociais. A comunicação surge a partir de uma necessidade de interação do homem, que o mobilizou a criar um sistema de linguagem interativa e categorias conceituais que precisam ser apropriadas e compreendidas para que as pessoas se comuniquem. Isto é, um sistema particular de símbolos e signos cuja dominação prenuncia um ponto crítico em todo desenvolvimento cultural da criança.

Nesse sentido, mediante os pressupostos mencionados acima, almejamos na sequência aprofundar o entendimento sobre o processo de apropriação da linguagem oral na idade pré-escolar e apresentar possibilidades de organização do ensino que favoreçam e potencializam esse desenvolvimento nas instituições de ensino.

INTERFACES DA LINGUAGEM ORAL E O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA PRÉ-ESCOLAR

A linguagem é, sem dúvida, uma das principais conquistas das crianças na educação infantil, pois é por meio dela que há a ampliação das experiências sociais, as crianças conseguem comunicar o que querem e o que sente, além de ser também um meio de apropriação da cultura humana. É perceptível que a linguagem não surge como algo acabado, mas vai sendo desenvolvida pela criança com a mediação dos adultos (MUKHINA, 1996).

Conforme Martins (2015), nesse processo da apropriação da cultura, o papel dos signos e instrumentos culturais criados pela humanidade são fundamentais para o desenvolvimento da criança. Desse modo, a internalização ocorre por meio da relação criança-mundo, a qual não é feita de maneira direta, mas por meio da mediação. A mediação, por sua vez, refere-se aos elementos intermediários contidos em qualquer relação, dos quais destacamos os instrumentos e os signos. Os instrumentos são as ferramentas físicas

produzidas pelo homem e utilizadas para auxiliá-los em alguma tarefa ou trabalho. Já os signos, são as ferramentas psicológicas, é similar ao uso do instrumento, porém no campo psicológico.

Outro aspecto importante é que a mediação configura-se como um importante conceito nos estudos de Vygotsky, pois sem um instrumento mediador, como um objeto material com significado social, não é possível que aconteça o aprendizado das habilidades necessários que tornarão o indivíduo um sujeito humanizado. Para Martins (2011, p. 46) "enquanto o instrumento técnico se interpõe entre a atividade do homem e o objeto externo, o psicológico se orienta em direção ao psiquismo e ao comportamento. Os primeiros transformam o objeto externo, os segundos, o próprio sujeito". A linguagem é uma das funções que se desenvolve por mediação.

Com a chegada da idade pré-escolar, a criança torna-se mais independente, expandindo seu convívio com pessoas e suas atividades demandam um maior domínio de meios de comunicação. Segundo Mukhina (1996), é na idade pré-escolar que acontece o desenvolvimento do vocabulário, que triplica em relação à primeira infância. Desse modo, com o decorrer das relações sociais da criança e com o seu desenvolvimento psíquico, ocorre também o início do domínio das palavras e sua estrutura gramatical.

Na idade pré-escolar, a criança amplia seu círculo de conhecidos, torna-se mais independente, estende os limites das relações familiares e estabelece comunicação com mais pessoas, principalmente com crianças de sua idade. Essa ampliação das relações requer da criança um bom domínio de seus meios de comunicação principalmente da linguagem. Além disso, as atividades das crianças se tornam mais complexas e requerem uma linguagem de melhor qualidade. (MUKHINA.1996, p.233).

Para mais, no decorrer de todo o período pré-escolar, o aperfeiçoamento do vocabulário dependerá das condições de vida e da educação que a criança recebe. Nesse sentido, o repertório de fala é enriquecido não apenas com substantivos, mas com verbos, adjetivos, pronomes, numerais e conjunções, o que possibilita a elaboração de frases com maior sentido, clareza e de acordo com as regras gramaticais (MUKHINA.1996).

De acordo com Mukhina (1996), na idade pré-escolar, a criança apresenta-se de forma mais ativa em relação a linguagem, evidentemente na formação e nas pronúncias das palavras que a criança utiliza. É notável o interesse no sentido das palavras. "A linguagem desenvolve-se em várias direções: aperfeiçoa-se através do contato prático com outras pessoas e converte-

se, ao mesmo tempo, em um instrumento do pensamento que dará a base a uma reorganização dos processos psíquicos.” (MUKHINA, 1996, p. 233).

A priori, um dos principais aspectos da linguagem no período escolar é a comunicação. O desenvolvimento da linguagem como fator de comunicação e possibilidade de compreensão produz uma organização da percepção da criança, pois passa a perceber que o objeto possui um determinado significado social (CHAVES; FRANCO, 2017)

Na primeira infância, a criança usa a linguagem com pessoas conhecidas e familiares e ao entrar na idade pré-escolar, começa a utilizar a linguagem para expor seus pensamentos verbalizando situações e ações de maneira coerente. (MUKHINA, 1996).

Nesse sentido, Mukhina (1996) cita a superação da linguagem situacional para chamada linguagem contextual. Segundo a autora, a linguagem situacional é aquela que é compreendida apenas pelas pessoas envolvidas na conversa e ainda pouco estruturada, geralmente não sendo entendidas pelos indivíduos que se encontram à margem da situação. A linguagem situacional está cheia de “ele”, “ela”, “eles” e fica impossível estabelecer a quem se referem esses pronomes. (MUKHINA, 1996).

Com a influência do seu meio, a criança começa a reformular a linguagem situacional, transformando-a em uma linguagem mais compreensível e de fácil entendimento para com os que a rodeiam e, desse modo, acontece a substituição dos pronomes por nomes, o que torna sua fala clara e ampla. Com isso, à medida que a criança amplia suas relações, ações e interesses cognitivos, ela começa a apropriar-se da linguagem contextual. (MUKHINA, 1996).

Portanto, é na relação com o interlocutor, que faz perguntas sobre o conteúdo do relato, que a criança sente a necessidade de tornar sua linguagem mais compreensível. Gradativamente, a depender da qualidade das mediações, a criança desenvolve a linguagem contextual. (SACCOMANI, 2018, p.190)

Não obstante, a linguagem contextual relata a situação com diversos detalhes que permitem a compreensão sem presenciar ou vivenciá-la. O relato sobre o conteúdo de um livro ou um fato interessante e a descrição de um objeto só podem ser compreendidos com uma exposição. A criança exige cada vez mais de si e procura construir seu relato de acordo com certas exigências que ela mesma se impõe (MUKHINA, 1996).

É válido ressaltar que isso não significa que a linguagem situacional deixa de existir ou que seja inferior a linguagem contextual, porém é fundamental que a criança aproprie-se de uma linguagem ampla, de caráter voluntário e de fácil explicação, seguindo as regras e

estruturas gramaticais de sua língua materna. Dessa maneira, “[...] na idade pré-escolar a criança só dá os primeiros passos. A linguagem contextual continuará a se desenvolver na idade escolar” (MUKHINA,1996, p. 240), visto que na idade pré-escolar a criança faz o uso tanto da linguagem situacional quanto da linguagem contextual, dependendo da atividade direcionada. Portanto, a [...] criança assimila a linguagem contextual através de um ensino sistemático. (MUKHINA.1996, p.240).

Outro aspecto fundamental acerca do desenvolvimento da linguagem oral da criança é a linguagem explicativa. Segundo Mukhina “[...] na idade pré-escolar maior, a criança sente necessidade de explicar ao companheiro o conteúdo do jogo, o funcionamento de um brinquedo e muitas outras coisas.”. (MUKHINA.1996, p.240).

Como mencionado anteriormente, a linguagem desempenha uma função de comunicação, sendo ela a principal, mas não a única. Na idade pré-escolar a “[...] linguagem da criança se transforma em meio de planejamento e regulação da sua conduta. Essa é a segunda função da linguagem.” (MUKHINA.1996, p.242). Nesse sentido, a linguagem coordena as ações da criança, permitindo que antecipe e regule suas ações a depender do que planeja ou almeja, nas suas brincadeiras e demais atividades.

Diante desse entendimento teórico sobre o desenvolvimento da linguagem oral na criança na idade pré-escolar, explicitamos a seguir algumas derivações às práticas pedagógicas.

DERIVAÇÕES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA ORALIDADE

Ao relacionar a linguagem oral e o desenvolvimento da criança, neste momento, é válido aprofundar os princípios teóricos com as práticas pedagógicas dirigidas na idade pré-escolar, entendendo quais são as mais adequadas para o ensino da oralidade. O enfoque histórico-cultural sobre o desenvolvimento da linguagem oral, implica compreender o processo de complexificação do psiquismo humano e da dependência do ensino escolar, sendo que, é “[...] pelo domínio da linguagem que outras funções psíquicas se reestruturam nesse processo de aprendizagem, medidas pelas ações e relações com a realidade circundante”. (LAZARETTI, 2013, p. 53).

Compreendemos que o desenvolvimento dessa função psíquica – linguagem oral – depende do ensino da oralidade como um conteúdo estruturante das práticas de linguagem na

educação escolar, afinal “a linguagem oral é uma mediação da prática social cotidiana cuja assimilação acontece de forma essencialmente assistemática resultante do convívio social de bebês e crianças com falantes da língua materna” (LAZARETTI; SACCOMANI, 2021).

Nesse sentido, é necessário abordar o conceito de atividade principal, pois é pela atividade que o psiquismo se desenvolve. Para a teoria histórico-cultural, a atividade é definida como a

forma de relação viva através da qual se estabelece um vínculo real entre a pessoa e o mundo que a rodeia. Por meio da atividade o indivíduo atua sobre a natureza, sobre as coisas e sobre as pessoas. Na atividade, o indivíduo desenvolve e realiza suas propriedades internas, intervém como sujeito em relação às coisas e como personalidade em relação às pessoas. Por seu turno, ao experimentar as influências recíprocas, descobre assim as propriedades verdadeiras, objetivas e essenciais das pessoas, das coisas, da natureza e da sociedade. (PETROVSKI, *apud* TULESKI, EIDT, 2017, p.45).

O conceito de atividade principal é caracterizado como o modo que liga o sujeito ao mundo, ou seja, é a forma como ele atua no ambiente que está inserido. É importante esclarecer que nem tudo aquilo que o indivíduo faz é considerado atividade. A atividade humana é sempre movida por uma intencionalidade e busca responder a uma necessidade (TULESKI; EIDT, 2017).

Desse modo, a perspectiva histórico-cultural compreende que o motivo da atividade é aquilo que impulsiona o homem a realizar e agir para satisfazer sua determinada necessidade, exigindo do indivíduo uma mobilidade de inúmeros processos internos e externos, denominados de ações. A ação é um processo em que o motivo da realização não coincide com seu objeto (isto é, com aquele para o qual se dirige), mas está presente na atividade da qual faz parte. (TULESKI, EIDT, 2017)

O entendimento da categoria atividade é fundamental para compreender a periodização infantil, a qual nos explica que em cada período do desenvolvimento humano há uma atividade que impulsiona esse desenvolvimento do indivíduo. Cada período contém uma nova formação central, que será como um guia para cada um dos processos de desenvolvimento, os quais organizam toda personalidade para uma nova base. Essa nova formação que a criança começa a se inserir não é considerada imóvel ou estático, mas tem relação entre a personalidade da criança e seu meio social. Nas palavras de Vigotski (1995, p.264):

Determina plenamente e por inteiro as formas e a trajetória que permitem à criança adquirir novas propriedades da personalidade, já que a realidade

social é a verdadeira fonte do desenvolvimento, a possibilidade de que o social se transforme em individual. Portanto, a primeira questão que devemos resolver, ao estudar a dinâmica de alguma idade, é aclarar a situação social de desenvolvimento.

Nesta pesquisa, priorizamos a criança em seu processo de aquisição da linguagem na idade pré-escolar e consideramos que a atividade guia denominada é a brincadeira de papéis ou jogo protagonizado. Assim, o conteúdo da brincadeira é de origem social, histórica e cultural humana e os motivos que incitam essa atividade é a reprodução das relações humanas (LAZARETTI, 2013).

Em síntese, quando a criança se insere no período das brincadeiras de papéis, sua atividade principal se complexifica e já não basta aprender o uso e funções dos objetos, ela também ganha destaque nas relações sociais em que está inserida, uma vez que, “[...] a criança descobre pela primeira vez as relações entre os adultos, seus direitos e deveres.” (MUKHINA, 1996, p. 156).

A situação e a ação lúdica influenciam de maneira permanente a atividade mental do pré-escolar. No jogo, a criança aprende a manusear o substituto do objeto, confere ao substituto um novo nome de acordo com o jogo e o manuseia de acordo com esse nome. O objeto substituto transforma-se em suporte para a mente. Manuseando os objetos substitutos, a criança aprende a avaliar os objetos e a manuseá-los em um plano mental. O jogo é o fator principal para introduzir a criança no mundo das ideias (MUKHINA, 1996, p. 165).

Lazaretti (2013) destaca que o ato de brincar é fundamental para o desenvolvimento da criança, sendo que nesta ação ela interage, conhece e começa a entender as relações em que está inserida, de modo a compreender as funções sociais pelas quais os adultos estabelecem suas comunicações, assim como possibilita o desenvolvimento da linguagem oral.

Portanto, a brincadeira de papéis torna-se fundamental para o desenvolvimento do psiquismo humano e da linguagem oral na idade pré-escolar e, desse modo, deve ser mediada pelo professor nas instituições de ensino, não somente com o objetivo pedagógico, mas também como fator da promoção de valores e funções sociais em que o indivíduo está inserido, para visar a formação humana em sua totalidade.

Com as intensas conquistas da criança na primeira infância e a partir das manifestações da linguagem junto às ações com os objetos, emana-se na criança novos interesses e esse período é caracterizado quando “[...] as crianças começam a reproduzir as ações dos adultos, o que, em grande medida, motiva o interesse delas por essas ações e pelas funções sociais que realizam”. (LAZARETTI, 2013, p. 57).

A partir desse pressuposto, analisamos que no brincar a criança se desenvolve e isso promove o funcionamento do seu psiquismo, o que influencia no desenvolvimento da linguagem oral.

[...] a atividade da criança se complexifica, seu universo simbólico se amplia, já não basta à criança aprender o uso e funções dos objetos, ganhando destaque as relações sociais nas quais tais objetos estão presentes e a criança é impedida de participar de forma mais ativa. (SACCOMANI, 2018, p. 157)

Como mencionado acima, mediante as relações vivenciadas pela criança e a apropriação dos objetos, ocorre a ampliação de seu vocabulário. Dessa maneira, nesse período “[...] observamos intensamente o desenvolvimento da linguagem contextual – como resultado dessa aquisição, do domínio do vocabulário e da estrutura gramatical da linguagem, pré-requisito para a utilização voluntária de todos os seus meios” (ELKONIN apud LAZARETTI; SACCOMANI, 2021, p. 193). Por intermédio da intervenção pedagógica, as possibilidades de desenvolvimento da criança se ampliam no decorrer da idade pré-escolar.

O interesse das crianças por assumir papéis mostra-nos o quanto pode ser frutífero a dramatização de histórias já ouvidas ou lidas. Em ações sistematizadas, nas quais as crianças já ouviram e leram uma história diversas e de diferentes formas (leitura da história, contação com objetos, teatro de sombras etc) e apropriam-se da narrativa, podem planejar a encenação, a divisão dos personagens, a sequência das ações etc. (LAZARETTI; SACCOMANI, 2021, p. 193)

Nesse sentido, é necessário organizar a atividade pedagógica que favoreça o desenvolvimento das funções psíquicas, principalmente a linguagem oral. Uma proposta de trabalho pedagógico nas instituições de educação infantil é a organização de espaços que favoreçam enredos para brincar, como restaurante, hospital, mercado, posto de gasolina e a inserção de objetos, roupas e acessórios referentes a esses temas, de modo a promover as relações entre as crianças, fomentando as falas, a constituição de frases e orações dos papéis assumidos das crianças na brincadeira. (LAZARETTI; SACCOMANI, 2021).

Percebe-se que nas ações de ensino, a brincadeira é uma atividade que desenvolve a linguagem contextual, por meio de conteúdos e práticas intencionais que possuem o brincar no desenvolvimento da criança. Na constituição de espaços intencionais, o professor possui fundamental importância em diferentes aspectos. Nas palavras das autoras Lazaretti e Saccomani (2021), nota-se que:

Nesses espaços intencionais para brincar, a professora atua de diferentes modos: observa como e com o que brincam, atenta-se ao que e como as crianças falam, como é a coordenação e sequência de ideias e frases, a narração dos fatos; compartilha do tema da brincadeira, assumindo papel e provocando argumentos e ideias que complexificam uma narração de fatos, a elaboração de frases e orações de modo a enriquecer o repertório das práticas discursivas orais; propõe situações de enredos a partir de um conteúdo, instigando o interesse para a compreensão de novos fenômenos, objetos e práticas. (LAZARETTI; SACCOMANI, 2021, p. 193)

Dessa forma, a ação do professor envolve incentivar a criança na realização de ações que desempenham o diálogo, as relações de comunicação e interpretação daquilo que ela está realizando. Essas ações desenvolvem uma melhor qualidade de percepção, à medida em que a criança se relaciona com o objeto como um todo e não por meio de seus detalhes. (EIDT, 2016; PASQUALINI, 2016).

A linguagem contribuiu para o desenvolvimento de outras capacidades psíquicas, como por exemplo a percepção. Nesse processo, a percepção da criança vai se organizando e transformando-se em uma percepção mais geral do mundo exterior em que está inserida, ou seja, surgem as primeiras generalizações no campo da linguagem e a criança passa a perceber os objetos no interior de um todo que possui, para além de suas propriedades físicas, um determinado sentido social. “É pela linguagem que a criança começa a dominar seu próprio comportamento e, em seguida, a adequar-se à situação, originando assim uma forma totalmente nova de comportamento e novas formas de relação com o entorno social.” (LAZARETTI, 2013, p. 56)

Partindo desse pressuposto, as ações sistematizadas oferecem diversas possibilidades para o ensino da oralidade, como “[...] a construção de um brinquedo, objeto, dobradura ou jogo [...]” (LAZARETTI; SACCOMANI, 2021). Dessa forma, a criança participa ativamente na elaboração dessas ações, como o processo de construção do brinquedo, o qual envolve etapas, planejamento e diálogo com os colegas para a execução dessa tarefa, assim como, a simulação de textos e histórias infantis, visto que todas essas ações devem ser planejadas com objetivos concretos e intenções claras de ensino e de aprendizagem. (LAZARETTI; SACCOMANI, 2021). No planejamento do professor, deve conter articulações entre os conteúdos e as práticas sociais de linguagem, em que

A oralidade é um conteúdo do campo de experiência “escuta, fala, pensamento e imaginação” e/ou a área de conhecimento da língua portuguesa, mas as práticas orais estão em diversas esferas da prática social e

articulam-se de maneira dinâmica com diferentes conteúdos na prática escolar. (LAZARETTI; SACCOMANI, 2021, p. 194).

Ademais, é possível a utilização de ações nas quais as crianças aprendem a recitar cantigas, parlendas, poemas e trava-línguas, o que promove a verbalização da própria criança e o desenvolvimento da face fonética das palavras e a sonoridade da língua, suas rimas e aliterações. Além disso, é fundamental que o professor promova situações em que o aluno possa expressar referências, gostos e outros gêneros orais em que ele possa manifestar a linguagem, principalmente a oralidade. (LAZARETTI; SACCOMANI, 2021).

Partindo da intenção de desenvolver a linguagem, ações que promovem a oralidade podem ser criadas a partir de “[...] situações em que as crianças contam e recontam histórias, narram fatos, recitam e cantam diferentes gêneros da tradição oral (cantigas, músicas, poemas, parlendas etc).” (LAZARETTI; SACCOMANI, 2021 p.191). Também pode ser proposto a criação de enredos, teatros e cenas que elaborem diálogos, comunicação e narrações em que as crianças participam ativamente da proposta intencional pedagógica.

Além disso, nos momentos coletivos ou em outras ações diárias, é essencial que professora, progressivamente, possibilite que a criança formule seus pedidos, seus interesses, comunicando ideias, a fim de que seja incentivada a formular perguntas, expressar opiniões e emoções, ou seja, fazer uso de práticas orais (LAZARETTI; SACCOMANI, 2021, p.191).

Nessa direção, o papel do adulto é de suma importância em todo desenvolvimento da criança, pois o uso da palavra sendo indicada e estimulada com sabedoria, possibilita ampliar a experiência da criança em diversos aspectos, principalmente na sua relação com o mundo e sua realidade. Desse modo, faz-se necessário ações que contribuam para a aprendizagem da linguagem oral no período pré-escolar, que vise o desenvolvimento pleno da criança nessa fase fundamental e rica de conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados desta pesquisa, sintetizados neste capítulo, evidenciam que o indivíduo só se torna humano a partir das relações com seu meio social, histórico e cultural, em um processo que percorre todos os períodos da vida. Nesse movimento ocorre também o desenvolvimento da linguagem oral, permeada pela compreensão histórico-cultural que o indivíduo está inserido.

Concluimos, desse modo, que a função da linguagem é constituída principalmente por intercâmbio social, uma vez que a linguagem é definida como um sistema simbólico dos grupos sociais. Nesse sentido, é possível elencar que a comunicação deriva da necessidade que o ser humano possui de interagir com os indivíduos à sua volta. Assim, criou-se a linguagem como um sistema de signos e símbolos que promove a interação entre os indivíduos, a qual deve ser estudada e compreendida para que as pessoas consigam se comunicar.

Portanto, a assimilação desses conceitos teóricos nos permitem planejar e orientar atividades que direcionam o ensino para promover aprendizagem e o desenvolvimento da linguagem oral na idade pré-escolar. Essas práticas embasadas em teorias eficientes promovem a qualidade no ensino, eficácia em sala de aula e conhecimentos que englobam o aluno para um desenvolvimento amplo e consciente.

SOBRE AS AUTORAS

Gabrielle Kauany Santiago - Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Paraná (Campus Paranavaí). Professora de educação infantil.

Lucinéia Maria Lazaretti - Doutora em Educação. Professora Adjunta no Colegiado de Pedagogia na Universidade Estadual do Paraná (Campus Paranavaí).

REFERÊNCIAS

CHAVES. M.; FRANCO. A. F. Primeira Infância: Educação e cuidados para p desenvolvimento humano. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2016, p. 109-119.

LAZARETTI, Lucinéia Maria. **A organização didática do ensino na educação infantil: implicações da teoria histórico-cultural**. 2013. 204 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.
<https://doi.org/10.29289/259453942018v28s1022>

LAZARETTI, L M; SACCOMANI, M C S. Dos balbucios às palavras: o ensino da oralidade na Educação Infantil à luz da perspectiva histórico-cultural. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**. 2021 (p. 173-197).
<https://doi.org/10.14295/momento.v30i01.13131>

MUKHINA, V. **Psicologia da idade pré-escolar: um manual completo para compreender e ensinar desde o nascimento até os sete anos**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

SACCOMANI, M. C. S. **A importância da educação pré-escolar para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita: contribuições à luz da pedagogia histórico-crítica e da**

psicologia histórico-cultural. 2018. 345f. Tese (Doutorado em Educação Escolar).
Universidade Estadual Paulista, Araraquara/SP, 2018.
<https://doi.org/10.9771/gmed.v7i1.11883>

TULESKI. S. C.; EIDT. N. M. A periodização do desenvolvimento psíquico: atividade dominante e a formação das funções psíquicas superiores. *In*: Lígia Márcia Martins; Angelo Antonio Abrantes; Marilda Gonçalves Dias Facci. **Periodização Histórico-Cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas, SP. 2016. (p. 35-59.)

PASQUALINI. J. C.; EIDT. N. M. **Proposta pedagógica para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru/SP**. Organizadoras: Juliana Campregher Pasqualini, Yaeko Nakadakari Tshako. Bauru : Secretaria Municipal de Educação, 2016. (p. 101 – 148)

VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas. Tomo III**. Madrid: Visor, 1995.

ÍNDICE REMISSIVO

A

alfabetização, 4, 5, 7, 8, 53, 56, 58, 60, 61, 64, 66, 67, 111, 112, 113, 114, 116, 121, 122, 212, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 254; Alfabetização, 67, 68, 85, 87, 114, 115, 195, 227, 234, 235

aprendizagem, 9, 13, 31, 32, 37, 41, 53, 54, 55, 57, 60, 61, 63, 64, 66, 68, 69, 84, 89, 100, 104, 105, 106, 108, 119, 122, 123, 125, 126, 129, 130, 131, 132, 133, 138, 139, 140, 141, 143, 144, 145, 146, 149, 150, 151, 156, 158, 161, 162, 163, 164, 166, 167, 168, 169, 172, 174, 179, 180, 181, 183, 186, 187, 188, 189, 193, 195, 198, 199, 200, 201, 203, 204, 205, 216, 217, 221, 222, 223, 224, 226, 227, 228, 229, 230, 232, 233, 234, 238, 245, 250, 251, 260, 261, 276, 281, 285, 286, 287; Aprendizagem, 68, 156, 161, 191, 293

avaliação, 5, 8, 9, 16, 17, 18, 19, 20, 32, 47, 199, 203, 205, 221, 222, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 235; Avaliação, 16, 17, 227, 234, 235

B

brinquedoteca, 4, 7, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110; Brinquedoteca, 100, 103, 109, 110

bullying, 4, 6, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52; Bullying, 4, 6, 25, 38, 40, 51, 52

C

cognição, 238
cognitivo, 7, 9, 100, 104, 107, 108, 125, 126, 130, 144, 160, 181, 184, 185, 200, 201, 202, 221, 222, 225, 226

cultura, 4, 8, 14, 41, 54, 66, 68, 72, 73, 75, 87, 102, 114, 120, 123, 125, 135, 137, 138, 141, 142, 144, 145, 149, 150, 151, 152, 155, 158, 160, 162, 167, 179, 180, 181, 182, 186, 187, 188, 211, 215, 216, 217, 218, 219, 229, 237, 248, 250, 252, 253, 267, 270, 276, 278; Cultura, 68, 114, 274

D

Desenvolvimento, 67, 68, 71, 159, 160, 161, 191

E

Educação Básica, 9, 75, 77, 104, 109, 146, 196, 206

Educação de Jovens e Adultos, 87

Educação Especial, 104, 109, 124, 130, 133, 193, 194, 195, 199, 205, 206, 207, 293

Educação Infantil, 4, 5, 6, 8, 9, 11, 20, 23, 53, 58, 61, 76, 77, 144, 145, 146, 147, 157, 160, 161, 162, 163, 164, 167, 174, 175, 176, 177, 179, 187, 189, 190, 250, 251, 252, 253, 254, 258, 260, 261, 262, 263, 267, 272, 274, 287, 288

Ensino Fundamental, 53, 61, 76, 77

escola, 4, 6, 8, 13, 14, 15, 18, 19, 23, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 43, 44, 45, 46, 47, 50, 51, 57, 58, 60, 62, 63, 64, 71, 72, 73, 75, 89, 91, 95, 101, 104, 105, 113, 116, 124, 126, 129, 130, 139, 141, 142, 146, 147, 155, 156, 158, 175, 179, 185, 186, 188, 189, 190, 193, 194, 196, 197, 198, 200, 201, 202, 203, 206, 213, 215, 216, 217, 218, 219, 223, 227, 228, 229, 237, 240, 246, 254, 266; Escola, 23, 32, 41, 52, 75,

102, 103, 115, 116, 121, 134, 161, 190,
191, 210, 213, 234, 249, 272

escrita, 9, 53, 54, 58, 59, 60, 63, 64, 65, 66,
67, 68, 111, 115, 120, 125, 134, 136,
146, 149, 158, 202, 208, 210, 211, 221,
222, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 229,
230, 231, 233, 234, 235, 242, 246, 253,
255, 287; Escrita, 224, 228, 234

espaço, 4, 8, 25, 26, 27, 31, 35, 56, 61, 66,
77, 83, 84, 89, 100, 101, 102, 103, 105,
107, 118, 125, 128, 134, 143, 144, 162,
163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170,
171, 172, 173, 174, 175, 176, 198, 201,
203, 208, 210, 211, 213, 218, 237, 254,
259, 271

estágio supervisionado, 89, 90, 91, 92, 93,
94, 95, 97, 99; Estágio Supervisionado,
2, 6, 7, 98, 99

F

funções psíquicas superiores, 4, 7, 8, 53,
55, 67, 135, 136, 137, 142, 145, 250,
254, 257, 261, 288

G

gestão, 9, 11, 15, 17, 21, 60, 92; Gestão, 2,
6, 220

H

História da Educação, 111, 214, 292

I

inclusão, 81, 84, 124, 170, 193, 195, 196,
197, 198, 199, 201, 203, 204, 206, 293;
Inclusão, 82, 195, 198, 206, 207

Indígena, 72, 74, 75, 76, 78, 82, 83;
indígenas, 4, 7, 69, 70, 71, 72, 73, 74,
75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85,
86, 87, 112, 240, 267, 293

J

jogos de papéis, 157, 178, 186, 190

L

leitura, 6, 7, 9, 53, 58, 59, 60, 63, 64, 66,
100, 101, 117, 119, 123, 125, 126, 127,
131, 133, 134, 158, 170, 174, 186, 194,
221, 222, 226, 227, 228, 229, 231, 241,
242, 243, 245, 246, 259, 284

linguagem oral, 5, 9, 58, 59, 65, 67, 149,
155, 172, 214, 223, 250, 276, 277, 278,
281, 283, 284, 286, 287

P

Paulo Freire, 4, 7, 111, 113, 114, 115, 116,
117, 118, 121, 122, 213

pedagogia hospitalar, 4, 7, 123

políticas, 4, 7, 11, 21, 28, 31, 49, 68, 69,
70, 71, 72, 76, 77, 80, 81, 82, 83, 84, 85,
98, 111, 113, 122, 194, 195, 196, 199,
210, 211, 215, 234, 266, 270, 272, 273,
293; Políticas, 68, 82, 206, 275, 293

práticas, 5, 6, 8, 30, 33, 43, 53, 54, 62, 63,
68, 71, 72, 91, 93, 94, 96, 100, 137, 139,
141, 144, 158, 162, 165, 166, 193, 194,
195, 200, 201, 202, 204, 215, 217, 219,
221, 227, 228, 234, 238, 250, 252, 260,
262, 274, 276, 277, 281, 284, 285, 286,
287; Práticas, 2, 4, 7, 123, 134, 160,
189, 207, 233, 234, 292

pré-escolar, 5, 9, 161, 173, 176, 181, 183,
184, 190, 250, 262, 269, 272, 274, 276,
277, 278, 279, 280, 281, 283, 284, 286,
287

psicomotricidade, 135, 137, 141, 142, 143,
145, 202; Psicomotricidade, 4, 8, 135

SINOPSE

A pesquisa é um dos três pilares formativos dos cursos de graduação, em particular, deste curso de Pedagogia da Unespar, campus de Paranavaí. Juntamente com o ensino e a extensão, a pesquisa perpassa o processo formativo das(os) estudantes. Desde o ingresso no Curso as(os) acadêmicas(os) familiarizam-se com o universo científico da pesquisa e ao longo da trajetória acadêmica realizam diferentes aproximações de forma sistemática com a investigação, culminando com um artigo para o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), no último ano da graduação.

Este *e-book* é resultado de pesquisas desenvolvidas nos anos de 2020 e 2021, quando estudantes e docentes se comprometeram a alcançar novos horizontes no processo formativo. Por meio desta obra objetivamos socializar parte do trabalho desenvolvido no Curso de Pedagogia da Unespar, campus de Paranavaí, em que reunimos 20 artigos inéditos, desenvolvidos em três grandes áreas formativas: Fundamentos da Educação; Estágio Supervisionado e Práticas; e, Gestão Educacional.

Os artigos que fazem parte desta obra priorizam discussões entre os aspectos teóricos e as vivências do cotidiano da pesquisa. Os textos transitam por diferentes campos formativos, perpassados pela escola pública e aspectos da sociedade da região de abrangência deste *campus* da Unespar. As discussões perpassam a inclusão, o *bullying*, a organização das atividades escolares na educação de crianças pequenas, de jovens, de adultos, e a profissão professor, em diferentes contextos, entre outros. As pesquisas revelam desafios formativos, mas também perspectivas na construção de novos conhecimentos para a Universidade e a sociedade.

O TCC caracteriza-se pela iniciação à pesquisa, com temáticas que apresentam potencial para ser desdobradas em investigações mais aprofundadas junto a programas de pós-graduação, entre eles o PPIFOR, ofertado neste *campus* da Unespar. Após essa primeira experiência na pesquisa e a escrita do artigo científico, há egressas(os) que buscam pelo mestrado, evidenciando a inter-relação entre a graduação e a pós-graduação na formação de pedagogas e pedagogos.

SOBRE AS ORGANIZADORAS



A Professora Márcia Marlene Stentzler é graduada em Pedagogia pela UFPR (1994) e especializada em Psicopedagogia pela FAFIUV (2000). Tem Mestrado em Educação pela UEPG (2002-2023), linha de pesquisa em formação de professores e Doutorado em Educação pela UFPR (2011-2015), linha de pesquisa história e historiografia da educação. Realizou estágio pós-doutoral na Unicamp (2022) com pesquisa no CEINCE, na Espanha. É docente adjunta no Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná, em regime de Tempo Integral de Dedicção Exclusiva. Docente e orientadora no Mestrado em Ensino: formação docente interdisciplinar (PIFOR). Atuou como Diretora de Programas e Projetos da Prograd (2018-2020) e foi membro do Fórum Permanente de Apoio à Formação Docente no estado do Paraná. É Líder do Núcleo de Catalogação, Estudos e Pesquisas em História da Educação (NUCATH/Unespar). Participante do Núcleo de Estudos e Pesquisas em História da Formação e das Práticas Educativas (NUHFOPE/UFPR). Associada da Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE). Desenvolve pesquisas na área de história da educação e formação de professores. Avaliadora ad-hoc do MEC/INEP para cursos de Graduação. Membro do Comitê editorial da Revista Ensino e Pesquisa. Ocupante da cadeira no 14 da Academia de Letras do Vale do Iguaçu, (ALVI).



A Professora Maria Simone Jacomini Novak é Doutora em Educação (PPE/UEM). Mestre em Educação (PPE/UEM). Graduada em História (UEM) e Pedagogia (FAINSEP). Professora Adjunta do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) Campus de Paranavaí, do Mestrado em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar (PIFOR) e do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI). Coordenadora

da linha "Povos indígenas no Brasil: História, Educação Escolar e Políticas Públicas" do grupo de Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação na Diversidade do Campo (GESPEDIC-Paranavaí) e Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (GEPEEIN). Membro da Comissão Universidade para os Índios (CUIA) estadual. Desenvolve pesquisas na área das políticas públicas para a formação de professores; educação escolar indígena, interculturalidade e inclusão de indígenas na educação superior com ênfase nas políticas desenvolvidas no Estado do Paraná. Tem experiência na formação de professores indígenas e produção de material didático.



A Professora Rita de Cassia Pizoli possui doutorado e mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Maringá e graduação em Pedagogia pela UNESPAR, campus de Paranavaí. Formada no curso de Pedagogia pela FAFIPA/ atual UNESPAR - campus de Paranavaí em 1994. Atualmente é Professora Adjunta da Universidade Estadual do Paraná, campus de Paranavaí, atuando principalmente na área de Ensino e Aprendizagem. Participa do Grupo de Estudos e Pesquisas Trabalho e Educação na Sociabilidade do Capital (GEPTESC/CNPQ/UNESPAR). Coordena o Projeto de Residência Pedagógica do curso de Pedagogia.

EDITORA FECILCAM