



ISSN - 2763-6615



REVISTA CIENTÍFICA MULTIDISCIPLINAR

ESPAÇO ACADÊMICO

v.1, n.3, jul./set. 2021

FACULDADES INTEGRADAS POTENCIAL
COTIA-SP

Faculdades Integradas Potencial / BIBLIOTECA
(Ficha Catalográfica)

Revista Científica Multidisciplinar Espaço Acadêmico – RCMEA/
Faculdades Integradas Potencial. -- v.1, n.3, jul./set. 2021.
– Cotia/SP : FIP, 2021-.

Quadrimestral.
ISSN 2763-6607 - versão impressa
e-ISSN 2763-6615 - versão eletrônica

1. Produção científica - Faculdades Integradas Potencial. 2.
Multidisciplinar - Periódicos.

CDD - 000

Catálogo na fonte : Biblioteca FIP

ISSN 2763-6615

REVISTA CIENTÍFICA MULTIDISCIPLINAR ESPAÇO ACADÊMICO

v.1, n.3, jul./set. 2021

COTIA - SP
2021

EXPEDIENTE

PUBLICAÇÃO QUADRIMESTRAL

ISSN 2763-6615

TEMÁTICA MULTIDISCIPLINAR (TÉCNICO/CIENTÍFICO)

REVISÃO PORTUGUÊS

Cassio Henrique de Souza
Lucia Matias da Silva Oliveira
Márcia Maria Martinelli Elias
Marta Olivia Bem de Medeiros
Sandra Maria Barbosa Farias

REVISÃO INGLÊS

Sarah Pereira Camilo
Simone Clini

CAPA

RESPONSÁVEL PELA PUBLICAÇÃO

Editoração Eletrônica e Layout
Potencial Editora & Comunicação
Rua Catarina Etelvina Pedroso, nº 214
Vila São Francisco - Cotia - SP - Cep: 06717-125

<http://www.potenciaeditora.com.br>
email: atendimento@potenciaeditora.com.br
Telefone: (11) 46144780

Marketing - Faculdades Integradas Potencial - FIP

<https://fipcotia.edu.br/>

Os artigos publicados nesta revista são de inteira responsabilidade de seus autores e não refletem, necessariamente, os pensamentos dos editores.

CORRESPONDÊNCIAS PARA A REVISTA

Direção Acadêmica

Faculdades Integradas Potencial - FIP.

Rua José Augusto Pedroso, nº 44 - Bairro: Vila São Francisco de Assis - Cotia - SP / 06.717-126

E-mail: revistacientifica@fipcotia.edu.br

FACULDADES INTEGRADAS POTENCIAL - FIP

DIRETOR GERAL

Marcelo Rizzo

DIRETOR ACADÊMICO

Jocimar Fernandes

COORDENADORES DE CURSO

Ana Maria Bonjorni Rosano

Cíntia dos Santos Monteiro

Denise de Almeida Prado

Eduardo Maalouf

BIBLIOTECÁRIA

Angela Marcia Stephano

CORPO EDITORIAL

EDITOR CHEFE

Jocimar Fernandes - FIP

EDITOR ASSOCIADO

Julio Neil Cassa Louzada - Universidade Federal de Lavras - UFLA

COMISSÃO CIENTÍFICA/EDITORIAL

Ana Maria Bonjorni Rosano

Cassio Henrique de Souza

Cíntia dos Santos Monteiro

Denise de Almeida Prado

Eduardo Maalouf

Fabiane Regina Carvalho A. Ibrahin

Jocimar Fernandes

Márcia Maria Martinelli Elias

Mário Nobuyuki Nakashima

Simone Clini

Victor Dos Santos Moraes

Vimerson Araújo de Souza

APRESENTAÇÃO

“É preciso acreditar em um projeto, saber o momento certo para dar vida a ele e criar condições para que ele aconteça”.
(Marcelo Rizzo - Diretor Geral)

Não bastasse ter um colégio com o maior número de alunos na região de Cotia, o empresário resolveu investir no ensino superior credenciando a FIP – Faculdades Integradas Potencial - primeira Faculdade presencial no centro de Cotia a ser credenciada pelo MEC com conceito 4 (nota máxima 5). Concorrer com as Faculdades já existentes tornou-se desafiador para o **Grupo Potencial**. Comprometido com tudo o que faz, o empresário, Marcelo Rizzo, investiu na contratação de professores qualificados entre eles mestres e doutores, com ampla experiência no ensino superior e envolvidos na formação pedagógica dos alunos, que extrapola as salas de aula com atividades extra-classe, por meio de cursos de extensão universitária, projetos de responsabilidade social, visitas técnicas, semanas acadêmicas, fóruns, jornadas, investigação científica entre outros.

Para isso foram criados dois grandes projetos que sistematizam e orientam as ações, tanto dentro como fora da IES, que são: **Centro de Formação e Desenvolvimento Humano Potencial e a Escola de Negócios Potencial**. Nossas ações não ficam restritas somente aos alunos de graduação, pois já em 2019 iniciamos vários cursos de pós-graduação, como também, ações de capacitação de docentes da rede pública.

E agora, como parte de nosso propósito de crescimento entregamos a vocês nossa primeira edição da **Revista Científica** com a finalidade de ser um veículo de disseminação do conhecimento científico para nossa comunidade acadêmica e todos os interessados em ampliar seus conhecimentos e desenvolver seu Potencial Cultural. O propósito de seus idealizadores, Marcelo e Sandra Rizzo, é contribuir, cada vez mais, com o desenvolvimento educacional e cultural dos docentes, dos discente e da comunidade externa da FIP e daqueles a quem esse periódico conseguir alcançar.

SUMÁRIO

PDF	Nome do Artigo	Paginação
001	A CONTRIBUIÇÃO DO ATO DE BRINCAR NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL Jéssica Lopes Pereira Ferreira Viviane da Silva Glória Gomes Lúcia Matias da Silva Márcia Maria Martinelli Elias Rosângela Aparecida da Silva Libório	6 a 19
002	A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO HOSPITALAR: A CONFIGURAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS Rosemeire de Barros Santana Lúcia Matias da Silva Márcia Maria Martinelli Elias Rosângela Aparecida da Silva Libório	20 a 31
003	A INFLUÊNCIA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL Elaine Lira de Almeida Patrícia Soares Melo Lúcia Matias da Silva Márcia Maria Martinelli Elias Rose Mara Gozzi	32 a 45
004	AÇÕES PEDAGÓGICAS DA PEDAGOGIA HOSPITALAR Damaris Emerick Tibúrcio Mônica do Nascimento Lúcia Matias da Silva Márcia Maria Martinelli Elias Rose Mara Gozzi	46 a 56
005	INOVAÇÃO PEDAGÓGICA: A MÚSICA NO ENSINO DE FRAÇÕES Rosângela Aparecida Da Silva Libório	57 a 71
006	RELAÇÕES INTERPESSOAIS E EDUCAÇÃO NA CONSTRUÇÃO COGNITIVA DA CRIANÇA Flávia Cardoso Aciole Rafaela da Silva Mazzali Serra Lúcia Matias da Silva Márcia Maria Martinelli Elias Rose Mara Gozzi	72 a 87

A CONTRIBUIÇÃO DO ATO DE BRINCAR NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Jéssica Lopes Pereira Ferreira¹
Viviane da Silva Glória Gomes²
Lúcia Matias da Silva³
Márcia Maria Martinelli Elias⁴
Rosângela Aparecida da Silva Libório⁵

RESUMO

Essa pesquisa teve como objetivo investigar o quanto a contribuição do ato de brincar é importante para construir conhecimentos na Educação Infantil. Ao perceber as potencialidades pedagógicas da brincadeira partimos da hipótese de que o ato de brincar pode construir aprendizagens significativas na Educação Infantil, por permitir que a criança promova interações que levem a construção de habilidades, a partir da ludicidade. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que usou o método de levantamento bibliográfico para colher dados de artigos científicos que, ao tratar do tema, trazem importantes contribuições para a prática pedagógica. A fundamentação teórica se pautou nos estudos de Kishimoto (2009), Froebel (1997) e Almeida (2000), além de aportes da base legal, para discutir fundamentos e práticas da brincadeira na Educação Infantil e problematizar as questões levantadas a partir da pesquisa bibliográfica. Os resultados apontam que a brincadeira pode ser usada como recurso que ensina, desenvolve e educa de forma prazerosa, por isso, pode ser explorado em diversas situações na educação infantil. Quando as situações lúdicas são intencionalmente criadas com vistas a estimular certos tipos de aprendizagem é que surge a dimensão educativa e o educador pode potencializar o processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Lúdico; Educação Infantil; Materiais; Recursos.

¹ Faculdades Integradas Potencial – FIP: Graduanda do curso de Licenciatura em Pedagogia. E-mail: jelopespereira2013@gmail.com

² Faculdades Integradas Potencial – FIP: Graduanda do curso de Licenciatura em Pedagogia. E-mail: vividsgomes2704@gmail.com

³ Faculdades Integradas Potencial – FIP – Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – Professora dos cursos de Licenciatura em Letras e Pedagogia - Orientadora de TCC – Presidente da Banca Examinadora. E-mail: luciamatias@yahoo.com.br

⁴ Faculdades Integradas Potencial – FIP – Doutora em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – Professora dos cursos de Letras e Pedagogia. E-mail: martinellimarcia@yahoo.com.br

⁵ Faculdades Integradas Potencial – FIP – Mestre em Ciências da Educação pela Escola Superior de Educação Almeida Garrett – Universidade Lusófona – Professora do curso de Licenciatura em Pedagogia. E-mail: rosangelaliborio.puc@gmail.com

ABSTRACT

This research aimed to investigate how the contribution of the act of playing is important to build knowledge in Early Childhood Education. When realizing the pedagogical potential of play, we start from the hypothesis that the act of playing can build significant learning in Early Childhood Education, as it allows the child to promote interactions that lead to the construction of skills, based on playfulness. It is a qualitative research that used the bibliographic survey method to collect data from scientific articles that, when dealing with the topic, bring important contributions to the pedagogical practice. The theoretical foundation was based on studies by Kishimoto (2009), Froebel (1997) and Almeida (2000), in addition to contributions from the legal basis, to discuss fundamentals and practices of play in early childhood education and problematize the issues raised from the bibliographical research. The results show that play can be used as a resource that teaches, develops and educates in a pleasurable way, therefore, it can be explored in different situations in early childhood education. When playful situations are intentionally created with a view to stimulating certain types of learning, the educational dimension emerges and the educator can enhance the teaching-learning process.

Keywords: Playful; Child education; Materials; Resources.

1 INTRODUÇÃO

Para atender necessidades infantis e por conseguinte, as demandas da Educação Infantil, entendemos que o brincar torna-se uma atividade lúdica adequada para a aprendizagem não só de conteúdos escolares, como também de procedimentos de socialização importantes no espaço coletivo em que passam a conviver. A brincadeira pode ser usada como recurso que ensina, desenvolve e educa de forma prazerosa, por isso, pode ser explorada em diversas situações na educação infantil. Assim, nosso objetivo foi o de investigar o quanto a contribuição do ato de brincar é importante para construir conhecimentos na Educação Infantil.

Ao perceber as potencialidades pedagógicas da brincadeira buscamos confirmar a hipótese de que o ato de brincar pode construir aprendizagens significativas na Educação Infantil, por permitir que a criança promova interações que levem a construção de habilidades, a partir da ludicidade. O levantamento bibliográfico permitiu extrair dados de artigos científicos que, ao tratar do tema, trazem importantes contribuições para a prática pedagógica, para a reflexão dos professores e, também, para a organização das escolas.

Após a organização dos dados, confrontamos as ideias defendidas nas pesquisas à fundamentação teórica embasada nos estudos de Kishimoto (2009), Froebel (1997) e

Almeida (2000), além de aportes da base legal, para problematizar a pergunta de pesquisa construída para essa investigação: Como a brincadeira pode desencadear aprendizagens a partir de dinâmicas lúdicas? Os resultados apontam que as atividades lúdicas são importantes na educação infantil, portanto, os jogos, brinquedos e brincadeiras devem estar presentes nas ações pedagógicas das educadoras.

Na realidade observada, mesmo que algumas atividades deixem a desejar, as mesmas, vem contribuindo no dia a dia, pois, promovem diversas aprendizagens significativas a partir da visão de mundo das crianças. Portanto, o lúdico se mostrou elemento presente nas práticas pedagógicas da instituição e elemento facilitador da ação das professoras e do aproveitamento das crianças.

De maneira geral, a brincadeira se traduz em momentos de interação que permitem a socialização das crianças e, também, a observação das professoras em relação à condutas e comportamentos, para posteriormente, planejar atividades que estejam em consonância com os objetivos priorizados pela escola.

1.1 A Importância Do Brincar

Com o passar dos anos, o Estado preocupou-se em aprimorar o atendimento à educação infantil, dando a ele caráter educacional. A promulgação da Constituição Federal do Brasil de 1988 descreve a educação como um direito fundamental do indivíduo, garantindo seu livre acesso e gratuidade.

O Sistema Educacional Brasileiro, na verdade, não é um sistema, mas redes que se dividem em federais, estaduais e municipais. Isto porque possuem administrações descentralizadas, embora o MEC organize um corpo de documentos com validade nacional. A Constituição Federal do Brasil de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9394/96 estruturam o funcionamento da educação no Brasil, estes são documentos que estão diretamente ligados às diretrizes implantadas pelos Estados e Municípios para organizar suas redes de ensino.

A Lei 9394/96 foi a primeira lei a incluir a educação infantil como parte da educação básica, trazendo diversas modificações ao ordenamento das ações nesse nível de ensino, bem como em relação à formação de professores. Ao longo do tempo, para muitos

estudiosos pioneiros em educação, tornou-se notória a diferença acerca das necessidades e características da criança, o que inclui, inclusive, a visão que se tem da infância.

A Lei n.º 13.257/2016 prevê a formulação e implementação de políticas públicas voltadas para as crianças que estão na “primeira infância”, além disso, altera o ECA, a CLT, a Lei nº 11.770/2008 e o CPP.

A Declaração Universal dos Direitos da Criança, aprovada na Assembleia Geral das Nações Unidas em 1959 e fortalecida pela Convenção dos Direitos da Criança de 1989, enfatiza: “Toda criança terá direito a brincar e a divertir-se, cabendo à sociedade e às autoridades públicas garantirem a ela o exercício pleno desse direito”.

O Brasil foi signatário dessa convenção. A Constituição Brasileira e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) também asseguram esse direito que, neste ano, foi fortalecido com o Marco Legal da Primeira Infância (Lei 13.257/2016).

A nova legislação coloca a criança desde o nascimento até os 6 anos como prioridade no desenvolvimento de programas, na formação dos profissionais e na formulação de políticas públicas. Esta lei ainda assegura que a primeira infância deverá ser protegida contra toda forma de violência e de pressão consumista (art. 5º).

É previsto pela Carta Magna Brasileira de 1988, Estatuto da Criança e da Adolescência de 1990 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. Outros direitos infantis são pronunciados nesses documentos como os direitos em relação à vida, à saúde, à alimentação, à educação, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, incluindo o lazer como uma solução que deve ser de direito a todas às crianças.

Ao mesmo tempo em que corrobora com a lei, o brincar está contido no lazer e no aprender, possuindo um relevante papel para o desenvolvimento infantil. Através dos jogos e das brincadeiras a criança desenvolve o seu raciocínio e começa a se expressar com mais facilidade, é um momento essencial para o desenvolvimento da personalidade e do caráter.

De acordo com esses estudos, a criança constrói sua própria linha de pensamento e conseqüentemente sua imaginação e criatividade, inclusive, ao brincar além de favorecer a autoestima estarão se preparando para situações diversas que enfrentarão em determinados momentos durante sua vida e que exigirão uma tomada de decisão. Essas ideias se justificam, pois, (...)

Muitas características humanas desenvolvem-se na criança pela sua brincadeira com a boneca, porque em razão disso sua própria Natureza se tornará, em um certo tempo, objetiva e daí reconhecível para a criança e para os pensativos e observadores pais e babás. Daí se tornar visível mais tarde, através da e pela diferença espiritual, a diferença de vocação e vida entre o menino e a menina. (Froebel, 1987, p. 93)

As brincadeiras desenvolvem o senso de competência e auxiliam na aquisição de conceitos, como: nomear, descrever, ordenar, construir, redigir, criticar, discriminar, entre outros. Já os jogos têm como função autocontrole, a aquisição de flexibilidade e empatia, o desenvolvimento da cooperação e do senso de criatividade, a capacidade de controlar respostas pessoais e de adquirir o pensamento abstrato, além de possibilitar um maior equilíbrio emocional.

O jogo, como atividade agradável, não pode ser confundido como o sentido de competição que pode significar obrigação ou treinamento. Toda vez que o elemento competitivo suplanta os demais atributos do brinquedo que tem como essência a natureza criativa, perde a função de lidar com as condições humanas; mais quando bem aproveitado é umas das mais construtivas experiências. O brincar estimula a representação e evoca aspectos da realidade. O mundo imaginário é proposto pelo objeto lúdico. Assim, (...)

O brinquedo fotografa e metamorfoseia a realidade. Este mundo imaginário varia conforme a idade: para o pré-escolar estão carregados de animismo, aos seis anos, a criança integra predominantes elementos da realidade. A infância é a idade do possível e através das brincadeiras a criança pode expressar o mundo real, seus valores e seu modo de pensar (Kishimoto, 2009; p 19, 20).

Segundo Kishimoto (2009), as brincadeiras infantis, apresentam como características a não literalidade, o efeito positivo e a flexibilidade. Cria-se então um clima propício para investigações necessárias à solução de problemas.

Ao atender necessidades infantis, o brincar torna-se uma forma adequada para a aprendizagem de conteúdos escolares. O brinquedo pode ser usado como recurso que ensina, desenvolve e educa de forma prazerosa, por isso, pode ser explorado em diversas situações na educação infantil. Quando as situações lúdicas são intencionalmente criadas com vistas a estimular certos tipos de aprendizagem é que surge a dimensão educativa e o educador pode potencializar o ensino-aprendizagem. Isto ocorre porque (...)

Utilizar o jogo na educação transporta para o ensino condições para maximizar a construção do conhecimento, introduzindo as propriedades do lúdico e da ação motivadora. O brincar potencializa a exploração e construção do conhecimento. Faz-se necessário reconhecer o homem como ser simbólico, cuja capacidade de pensar está ligada à capacidade de sonhar, imaginar e jogar com a realidade (Kishimoto, 2009; p 21).

Por ser livre de pressão e avaliação, a brincadeira cria um clima de liberdade, propício à aprendizagem e as crianças são estimuladas para o desenvolvimento do interesse, descoberta e reflexão. Propicia experiências de êxito, é um canal de comunicação, motiva a superação de objetivos cognitivos e emocionais, possibilita a autodescoberta, a integração e a relação de confiança (Kishimoto, 2009).

O aspecto lúdico e prazeroso que existe no processo de ensino-aprendizagem não se encaixa na concepção tradicionalista de educação, que prioriza a aquisição de conhecimentos, a disciplina e a ordem como valores a serem cultivados. A educação exige sérias discussões e práticas sobre as vivências cotidianas dos seus alunos, que devem ser consideradas em todos os âmbitos da aprendizagem.

De acordo com Almeida (2000, p.47), a brincadeira é universal e própria de saúde. O brincar facilita o crescimento e conduz aos relacionamentos grupais. É no brincar que a criança desenvolve sua liberdade de criação, utiliza sua personalidade integral e descobre o seu “eu”.

São oportunidades de expressão oral, corporal, de interação e diálogo, que, para as crianças pequenas representam um espaço de construção de prontidão para as exigências que virão nos processos subsequentes da escolarização.

Com a atividade lúdica (um dos aspectos mais legítimos do desempenho infantil) é possível formar uma ideia sobre os tipos de mecanismos defensivos, flexibilidade, espontaneidade, afeição e minimização da agressividade, entre outros. Utilizando-se da brincadeira dirigida e jogos com regras, podendo ser utilizado na observação é um meio de demonstração que coloca a criatividade em prática e estimula a participação social.

1.2 Brincar – Ludicidade

A atividade lúdica é muito viva e caracteriza-se sempre pelas modificações e não pelo cuidado, de objetos, papéis ou ações do passado das sociedades, conforme assinalam diversos pesquisadores. Como uma atividade dinâmica, o brincar modifica-se de uma

situação para a outra, de um grupo para o outro. Por isso sua riqueza. Essa qualidade de mudança dos contextos das brincadeiras não podem ser ignoradas.

A intervenção é fator preponderante à revisão do programa de estudos, à reavaliação do trabalho didático-pedagógico do professor e ao reexame do nível de aproveitamento global da classe.

As contradições conceituais e metodológicas persistem. Porém, existe um movimento que promete ampliar e fomentar os conhecimentos sobre a atividade lúdica. Para tanto, oferece informações que influenciam a prática educacional de forma bastante significativa.

Sendo assim, o educador deve fazer do lúdico uma arte, um instrumento para promover e facilitar a educação da criança. A melhor forma de conduzir a criança à atividade, à auto expressão e à socialização seria através do método lúdico.

Com a livre manipulação de materiais variados, a criança passa a reconstituir, reinventar as coisas, o que já exige uma adaptação mais completa. Essa adaptação só é possível a partir do momento em que ela própria evolui internamente, transformando essas atividades lúdicas, que é o concreto da vida dela, em linguagem escrita que é o abstrato.

Uma das tarefas centrais do desenvolvimento nos primeiros anos de vida é a construção dos sistemas de representação, tendo papel-chave neste processo a capacidade de “jogar com a realidade”. É neste sentido que podemos dizer que o jogo simbólico constitui a gênese da metáfora, possibilitando a própria construção do pensamento e a aquisição. (KISHIMOTO, 2009, p. 46,47).

Aprender por meio da brincadeira é uma premissa da Educação Infantil. De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998, p.27), pois, inclui o lúdico na construção de aprendizagens e fortalece a interação entre os alunos de diferentes grupos etários.

2 O QUE A LUDICIDADE APONTA SOBRE A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR

Essa pesquisa bibliográfica analisou artigos que tratam do brincar a partir da perspectiva lúdica da aprendizagem, ou seja, em que medida a ludicidade contribui para que a criança construa suas aprendizagens e como a brincadeira pode representar um recurso pedagógico.

Nos documentos analisados, por meio de pesquisa bibliográfica, a importância da ludicidade na educação infantil aparece como elemento que contribui na aprendizagem e conhecimento da criança, pois possibilita criatividade, interação social e crescimento sadio através do relacionamento entre o grupo desenvolvendo seu potencial cognitivo, motor e social.

É possível entender, portanto, que os relatos presentes nos documentos *apoiam o uso da ludicidade como elemento central da aprendizagem das crianças pequenas*. Portanto, concordam com Kishimoto (2009), quando ela diz que:

Uma das tarefas centrais do desenvolvimento nos primeiros anos de vida é a construção dos sistemas de representação, tendo papel-chave neste processo a capacidade de “jogar com a realidade”. É neste sentido que podemos dizer que o jogo simbólico constitui a gênese da metáfora, possibilitando a própria construção do pensamento e a aquisição. (KISHIMOTO, 2009, p. 46,47).

Para que o professor possa trabalhar a ludicidade na educação infantil, apontam que *o lúdico viabiliza readquirir a autoestima das crianças, reiterando para a sociedade. Mediante a valorização de brinquedos, brincadeiras e jogos é possível ensinar a criança a usufruir, sem possuir. Logo, proporcionar que seja desenvolvido hábitos de responsabilidade e trabalho*.

Através das brincadeiras a criança desenvolve o raciocínio e começa a se expressar com mais facilidade, pois, permite que a criança possa construir uma linha de pensamento e desenvolver a imaginação e a criatividade. *Ao brincarem, as crianças estarão mais preparadas para enfrentar determinadas situações na vida adulta, pois, além de favorecer a autoestima, ganham habilidades para tomar decisões ao longo da vida*. Essa ideia, presente nas pesquisas analisadas, se justifica, também, na fala de Froebel (1987) quando afirma que:

(...) Muitas características humanas desenvolvem-se na criança pela sua brincadeira com a boneca, porque em razão disso sua própria Natureza se tornará, em um certo tempo, objetiva e daí reconhecível para a criança e para os pensativos e observadores pais e babás. Daí se tornar visível mais tarde, através da e pela diferença espiritual, a diferença de vocação e vida entre o menino e a menina. (Froebel, 1987, p. 93)

As brincadeiras desenvolvem o senso de competência e auxiliam na aquisição de conceitos, como: nomear, descrever, ordenar, construir, redigir, criticar, discriminar, entre outros. Enquanto que os jogos têm como função autocontrole, a aquisição de

flexibilidade e empatia, o desenvolvimento da cooperação e do senso de criatividade, a capacidade de controlar respostas pessoais e de adquirir o pensamento abstrato, além de possibilitar um maior equilíbrio emocional. Esses são argumentos defendidos por Kishimoto (2009), Fröebel (1987), e outros pesquisadores que dedicaram seu trabalho a estudos relacionados ao comportamento de brincar em sua relação com o desenvolvimento, e defendem a aplicação do mesmo.

Os estudos de Vygotsky (1987) confirmam a importância do lúdico para a educação da criança. Afirma que elas têm maneiras de ver, sentir e pensar que elas são próprias e só aprendem através da conquista ativa, ou seja, quando elas participam de um processo que corresponde à sua alegria natural.

O desenhar e brincar deveriam ser estágios preparatórios ao desenvolvimento da linguagem escrita das crianças, os educadores devem organizar todas essas ações e todo o complexo processo de transição de um tipo de linguagem escrita para outro. Devem acompanhar esse processo através de seus momentos críticos até o ponto da descoberta de que se pode desenhar não somente objetos, mas também a fala se quiséssemos resumir todas essas demandas práticas e expressá-las de uma forma unificada poderiam dizer o que se deve fazer é, ensinar às crianças a linguagem escrita e não apenas a escrita de letras. (Vygotsky, 1987, p.134).

Estimular a ludicidade no desenvolvimento das aprendizagens está relacionado, segundo os documentos, ao jogo ou a brinquedo. Dessa forma, afirmam que atividades lúdicas normalmente passam por estratégias que utilizam esses instrumentos, sejam brincadeiras em roda, com dança, no parquinho, jogos de tabuleiro, jogos de palavras, gincanas, entre outros.

Sendo assim, o educador deve fazer do lúdico uma arte, um instrumento, um recurso e uma metodologia para promover e facilitar a educação da criança. As atividades lúdicas não são apenas uma forma de desafogar o professor ou entretenimento para gastar a energia das crianças, mas estratégias que contribuem para o enriquecimento do desenvolvimento intelectual. As atividades lúdicas tornam-se significativas à medida que a criança se desenvolve por meio da livre manipulação de materiais variados que permitem reconstituir, reinventar, recriar e usar a imaginação.

O jogo está relacionado não só ao ato de jogar um jogo, mas ao de envolver-se com o brinquedo, de fantasiar, isso é jogar. “Os jogos são brincadeiras e ao mesmo tempo meios de aprendizagem” (PIAGET,1967, p. 87).

Assim, relatam que o objetivo da ludicidade como metodologia significa respeitar a interpretação da criança sobre o mundo e o lugar que ela ocupa nele. Através do lúdico, a criatividade, curiosidade e o desejo por saber acontecem de maneira natural, ampla e fluida, fazendo com que a educação aconteça de forma emancipadora, afetiva e plural.

A criança também constrói conhecimento através de brincadeiras livres e a educação infantil deve propiciar o desenvolvimento e descobertas, de forma prazerosa e compreender que a criança tem seu “mundo” repleto de brincadeiras e imaginação, e devemos procurar estar próximos de suas necessidades para proporcionar atividades que permitam desenvolvimento completo, em todos os aspectos.

O jogo e a brincadeira permitem ao aluno criar, imaginar, fazer de conta, funciona como laboratório de aprendizagem, permitem ao aluno experimentar, medir, utilizar, equivocar-se e fundamentalmente aprender (VYGOTSKY e LEONTIEV, 1998 p.23).

Para os autores, o lúdico na aprendizagem é capaz de desenvolver habilidades importantes, como atenção, imitação, memória e imaginação. O cérebro humano se desenvolve por estímulos recebidos nos primeiros sete anos de vida. Através de brincadeiras, a criança tem apoio para superar dificuldades de aprendizado.

O brincar contribui também, com o equilíbrio das emoções ao permitir que tensões provenientes do contexto não afetem a individualidade, sua marca pessoal e sua personalidade.

A brincadeira tem um papel fundamental no desenvolvimento do próprio pensamento da criança. É por meio dela que a criança aprende a operar com o significado das coisas e dá um passo importante em direção ao pensamento conceitual que se baseia nos significados das coisas e não dos objetos. A criança não realiza a transformação de significados de uma hora para outra (Vygotsky, 1994, p.54).

Os documentos afirmam que é importante que o educador trabalhe a ludicidade em sala de aula para que as crianças possam descobrir que esta atividade é um momento de construção de conhecimento dela e do mundo que vive, assim usando sua imaginação, permitindo relacionar-se com as suas necessidades e com a realidade do mundo.

Ao trabalhar com crianças na educação infantil, Kishimoto (2009) afirma que a metodologia não deve ser baseada nos princípios rígidos do ensino formal, mas também não deve pautar-se ao mero improvisado. O professor deve planejar a aula com

antecedência e utilizar a criatividade para que sua aula seja agradável e capaz de mobilizar a atenção e participação das crianças.

Nessa fase, o jogo constitui a principal atividade da criança, uma vez que atrai e absorve os interesses dela. É através do lúdico que se torna possível explorar suas fantasias e captar o mundo a sua volta. Brincando a criança constrói, combina e compõe.

O brincar é a atividade principal do dia a dia para as crianças. Pois neste momento a criança toma decisões, expressar sentimentos, valores, conhece a si, os outros e o mundo, repete ações prazerosas, partilhar brincadeiras com o outro, expressa sua individualidade e identidade, explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura para compreendê-lo, usar o corpo, os sentidos, os movimentos, as várias linguagens para experimentar situações que lhe chamam a atenção, solucionar problemas e criar. Mas é no plano da imaginação que o brincar se destaca pela mobilização dos significados. Enfim, sua importância se relaciona com a cultura da infância que coloca a brincadeira como ferramenta para a criança se expressar, aprender e se desenvolver. (KISHIMOTO,2010, pág.1).

Assim, afirmam que o papel do professor na brincadeira é o de conduzir um trabalho voltado para o brincar, visando atender todas as necessidades dessa faixa etária, tendo em vista que as brincadeiras propiciam a fantasia e a criatividade da criança, possibilitando também que estas adquiram o domínio da linguagem simbólica.

Não é aconselhável, assim, que a metodologia seja baseada em princípios rígidos do ensino formal, mas também não deve pautar-se ao mero improvisado.

Percebe-se uma forte ligação entre o jogo, a aprendizagem e o prazer que a criança demonstra ao jogar. “O jogo aumenta o aprendizado, garante a diversão num contexto que reúne não só prazer e fantasia, mas também regras”. (REVISTA NOVA ESCOLA, 2007, pág.28).

Por fim, os documentos apontam que a vivência da ludicidade auxilia o professor na sua prática pedagógica porque é através da ludicidade que a criança vai absorver com mais facilidade o aprendizado. A criança ao brincar organiza seu espaço, desenvolve a noção de casualidade e representação. E quando isso flui em sala de aula, torna-se favorável para o educador descobrir a realidade de cada criança.

A ludicidade, portanto, privilegia caminhos metodológicos determinantes para que a educação infantil atinja os objetivos esperados nesta fase da escolarização, de modo que os alunos alcancem o sucesso desejado.

Brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. O fato de a criança, desde muito cedo, poder se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde representar determinado papel na brincadeira faz com que ela desenvolva sua

imaginação. Nas brincadeiras as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais (RCNEIs 1998, p. 22).

Os resultados apresentados nos parece informar que as pesquisas realizadas nos trabalhos publicados reafirmam as posições teóricas defendidas para o trabalho pedagógico na Educação Infantil. A ludicidade, a brincadeira e toda dinâmica envolvida nessas atividades se mostram pertinentes ao devido desenvolvimento das crianças.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao atender necessidades infantis, o brincar torna-se uma forma adequada para a aprendizagem de conteúdos escolares. O brinquedo pode ser usado como recurso que ensina, desenvolve e educa de forma prazerosa, por isso, pode ser explorado em diversas situações na educação infantil. Quando as situações lúdicas são intencionalmente criadas com vistas a estimular certos tipos de aprendizagem é que surge a dimensão educativa e o educador pode potencializar o ensino-aprendizagem.

Assim, o objetivo deste trabalho foi o de verificar o atendimento às necessidades infantis e como o brincar torna-se uma forma adequada para a aprendizagem de conteúdos escolares. Levantamos a hipótese de que a brincadeira como atividade lúdica favorece de maneira decisiva a construção de conceitos importantes na Educação Infantil.

A pesquisa bibliográfica permitiu analisar artigos que tratam do brincar a partir da perspectiva lúdica da aprendizagem, ou seja, coletar dados que mostrem em que medida a ludicidade contribui para que a criança construa suas aprendizagens e como a brincadeira pode representar um recurso pedagógico singular e mais, o quanto essa posição era defendida, a partir da pesquisa.

Os resultados apontam que a brincadeira pode ser usada como recurso que ensina, desenvolve e educa de forma prazerosa, por isso, pode ser explorado em diversas situações na educação infantil. Quando as situações lúdicas são intencionalmente

criadas com vistas a estimular certos tipos de aprendizagem é que surge a dimensão educativa e o educador pode potencializar o ensino-aprendizagem.

Podemos concluir que é bastante importante mencionar que as atividades lúdicas em sala de aula, podem ser consideradas contribuições positivas para professores e crianças da educação infantil. No momento em que depreendemos a essência do lúdico, fomos impulsionadas a nos aprofundar nessa temática, e compreender as práticas lúdicas dos professores na Educação Infantil.

É muito delicado trabalhar com educação infantil, pelo fato de se tratar do início da vida escolar das crianças. Na educação infantil não se busca aplicação de conteúdos, mas situações que possibilitem às crianças conhecer o mundo que elas estão habituadas, tornando a ação de aprender prazerosa por interligar com a ludicidade.

As atividades lúdicas são importantes na educação infantil, portanto, os jogos, brinquedos e brincadeiras devem estar presentes nas ações pedagógicas das educadoras. Na realidade observada, mesmo que algumas atividades deixem a desejar, as mesmas, vem contribuindo no dia a dia.

É possível dizer, ainda, que o conceito de infância, de ludicidade como forma de educar e aprender, traz consigo representações que promovem diversas aprendizagens significativas a partir da visão de mundo das crianças.

O lúdico se mostrou elemento presente nas práticas pedagógicas da instituição e elemento facilitador da ação das professoras e do aproveitamento das crianças. É importante destacar que a aprendizagem proporcionada pelo lúdico não acontece somente nos momentos de atividades educacionais, mas também nos momentos em que as crianças brincam livres e naturalmente, sem influência de adultos ou dos profissionais da educação.

4 REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação Lúdica - técnicas e jogos pedagógicos**. São Paulo: Edições Loyola, 1987.

BRASIL. **Constituição. 1988.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Declaração universal dos direitos da criança.**

Disponível em: <<http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/conanda/declara.htm>>. Acesso em: 29 de agosto de 2021.

BRASIL. MEC. SEF. **Referencial curricular nacional para a educação infantil. (RCNEI).** Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. **Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (1998).**

BRASIL. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil.** Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. **PARECER CNE/CEB Nº: 20/2009.** Brasília. DF. 2009.

KISHIMOTO, T. M. **O jogo e a educação infantil.** 2009.

KOCH, D. Friedrich Froebel, **o criador do jardim-de-infância, no seu bicentenário.** Convivium, São Paulo, v. 25, 1982.

KOCH, D. **Desafios da educação infantil.** São Paulo: Loyola, 1985.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança.** Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

RESOLUÇÃO N. 5, de 17 de DEZEMBRO DE 2009. **Fixa a diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil.** Brasília: 2009.

VIGOTSKY, L. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO HOSPITALAR: A CONFIGURAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Rosemeire de Barros Santana¹
Lúcia Matias da Silva²
Márcia Maria Martinelli Elias³
Rosângela Aparecida da Silva Libório⁴

RESUMO

Este trabalho de pesquisa busca evidenciar a importância da pedagogia hospitalar, a partir da análise das práticas pedagógicas desenvolvidas nesse ambiente. Com o objetivo de verificar em que medida a base legal e os estudos teóricos são considerados no atendimento em classes hospitalares, a configuração das práticas pedagógicas nos fala sobre essa experiência singular, específica e ainda pouco exercida no Brasil. A hipótese que guia essa investigação é a de que um planejamento de práticas voltado às demandas das crianças atendidas em classes hospitalares pode resultar na continuidade do tratamento, além de favorecer a recuperação. O levantamento bibliográfico permitiu levantar dados de estudos de Matos e Mugiatti (2008), Biermann (1980), Mantoan (2006), Barros (1980) e o Projeto Hoje (1999) para analisá-los à luz dos referenciais teóricos de Libâneo (2001; 2002; 2004; 2007; 2010), Pimenta (2002) e a Base Legal que tratam de aspectos essenciais em relação ao tema. Os resultados mostram que nas últimas décadas, com o desenvolvimento acelerado, o ensino se depara com novas necessidades em que se é exigido da educação um novo formato, que adequa às demandas sociais. Cobram-se novos tipos de ensino que possibilitem novas aprendizagens, como o surgimento das classes hospitalares. Esse novo campo da pedagogia que ainda se faz novo na realidade pedagógica, mostra a educação fora dos muros da escola.

Palavras-chave: Educação; Classe hospitalar; Pedagogia hospitalar.

ABSTRACT

This research work seeks to highlight the importance of hospital pedagogy, based on the analysis of pedagogical practices developed in this environment. In order to verify to what extent the legal basis and theoretical studies are considered in the care in hospital classes, the configuration of pedagogical practices tells us about this unique, specific and still little exercised experience in Brazil. The hypothesis that guides this investigation is that a planning of practices aimed at the demands of children cared for in hospital classes can result in

¹ Faculdades Integradas Potencial – FIP: Graduanda do Curso de Licenciatura em Pedagogia. E-mail: rrose122358@gmail.com

² Faculdades Integradas Potencial – FIP – Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – Professora dos cursos de Licenciatura em Letras e Pedagogia - Orientadora de TCC – Presidente da Banca Examinadora. E-mail: luciamatias@yahoo.com.br

³ Faculdades Integradas Potencial – FIP – Doutora em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – Professora dos cursos de Letras e Pedagogia. E-mail: martinellimarcia@yahoo.com.br

⁴ Faculdades Integradas Potencial – FIP – Mestre em Ciências da Educação pela Escola Superior de Educação Almeida Garrett – Universidade Lusófona – Professora do curso de Licenciatura em Pedagogia. E-mail: rosangelaliborio.puc@gmail.com

continuity of treatment, in addition to favoring recovery. The bibliographic survey allowed the collection of data from studies by Matos and Mugiatti (2008), Biermann (1980), Mantoan (2006), Barros (1980) and Projeto Hoje (1999) to analyze them in the light of theoretical references by Libâneo (2001) ; 2002; 2004; 2007; 2010), Pimenta (2002) and the Legal Base that deal with essential aspects in relation to the theme. The results show that in recent decades, with the accelerated development, teaching is faced with new needs in which a new format is required from education, which adapts to social demands. New types of teaching are required that enable new learning, such as the emergence of hospital classes. This new field of pedagogy, which is still new in the pedagogical reality, shows education outside the school walls.

Keywords: Education; Hospital class; Hospital pedagogy.

1 INTRODUÇÃO

Quando se fala em pedagogia, as pessoas já pensam em professores, escola e sala de aula, porém, não é apenas em uma escola que um pedagogo pode atuar. Uma dessas diferentes áreas de atuação é o hospital, pouco conhecido pela sociedade e por profissionais da área. Devido ao pouco conhecimento sobre o assunto decidiu-se realizar estudo acerca dos desafios encontrados para atuação dentro de um ambiente hospitalar, a partir do entendimento das práticas pedagógicas e organização dos ambientes.

Com o objetivo de verificar em que medida a base legal e os estudos teóricos são considerados no atendimento em classes hospitalares, a configuração das práticas pedagógicas nos falam sobre essa experiência singular, específica e pouco exercida no Brasil. A hipótese que guia essa investigação é a de que um planejamento de práticas voltado às demandas das crianças atendidas em classes hospitalares pode resultar na continuidade do tratamento, além de favorecer a recuperação.

O levantamento bibliográfico permitiu levantar dados de estudos de Matos e Mugiatti (2008), Biermann (1980), Mantoan (2006), Barros (1980) e o Projeto Hoje (1999) para analisá-los à luz dos referenciais teóricos de Libâneo (2001; 2002; 2004; 2007; 2010), Pimenta (2002) e a Base Legal que tratam de aspectos essenciais em relação ao tema.

Os resultados apontam que a pedagogia hospitalar acontece como uma base para a continuidade do desenvolvimento intelectual daqueles educandos que necessitam dar sequência ao seu desenvolvimento educacional, mesmo em casos de internação ou de convalescença.

O cuidado com as atividades pedagógicas e com os ambientes de aprendizagem podem fazer toda diferença para que as crianças em situação de tratamento hospitalar tenham garantido sua

continuidade de estudos. Ela realiza a conexão do ensino que o aluno tinha na escola, dando assim continuidade no processo de aprendizagem dentro do hospital. Esse processo representa a parceria entre o hospital e escola, onde os professores, de uma forma diferenciada e flexível, conseguem dar continuidade no desenvolvimento escolar do aluno.

2 UMA REFLEXÃO SOBRE A PEDAGOGIA HOSPITALAR

Ao longo da minha trajetória acadêmica no curso de Pedagogia, cursei várias disciplinas que tratavam da educação no contexto escolar, muitas discussões sobre o universo da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Recuperar o nascimento do curso de Pedagogia nos remete à primeira lei criada pelo Decreto-Lei nº 1190, no dia 4 de abril de 1939, na qual se supôs a formação de bacharel em Pedagogia que, ao término do curso seria denominado como "técnico em educação".

No decorrer de um longo período, o curso de Pedagogia sofreu diversas modificações por meio de determinações legais, ou seja, gradativamente ele foi se remodelando. Isto é notório quando explícito o seguinte Parecer da CNE/CP nº 3/2006, aprovado pela decisão do Ministério da Educação e publicado no Diário Oficial da União de 15/05/2006 no qual está contemplado o perfil do curso Pedagogia:

A docência abrange atividades pedagógicas referentes a sistemas de ensino e de aprendizagens, além daquelas particularidades da gestão dos métodos educativos em meios escolares e não-escolares, como também na construção e transmissão de conhecimentos da área da educação (CNE/CP nº 3, de 15 de maio de 2006, p. 8).

A partir desta concepção, é possível entender que o professor pode atuar em instituições escolares, empresas, hospitais e em outros lugares, como ONGs e museus, desde que estes respeitem as Diretrizes Curriculares Educacionais, tal como ficou determinado pela Lei, de modo que o pedagogo poderá colaborar na gestão e avaliação da organização e dos processos de ensino de modo geral.

Para essa pesquisa buscou-se melhor compreender o que o Parecer da CNE/CP nº 3/2006, aprovado por decisão do Ministério da Educação e publicado no Diário Oficial da União de 15/05/2006 delibera sobre a atuação do pedagogo em uma classe hospitalar.

Inicialmente o professor precisa ter graduação em Pedagogia e realizar posteriormente pós-graduação ou especialização na área de pedagogia hospitalar. Se faz necessário, também, que esse profissional permaneça nesse caminho de estudos e realize outras especializações como, por exemplo, psicopedagogia, pois isso facilitará seu trabalho.

As demandas surgidas na atuação do pedagogo hospitalar em relação ao comportamento de algumas crianças e, naturalmente, também de seus pais e funcionários do hospital, obriga esse profissional a estar sempre em busca de atualização para que suas ações possam, além de beneficiar as crianças, ser compreendidas pelos adultos que rodeiam a criança. São posicionamentos construídos pelo pedagogo por meio de cursos que representam o processo de formação continuada.

Para Libâneo (2010), o pedagogo é visto na atualidade como profissional com possibilidades de atuar em diversas frentes que conduzem também, diferentes processos de acordo com os ambientes em que está inserido.

[...] Pedagogo, o profissional que atua em várias instâncias da prática educativa, direta ou indiretamente ligada à organização e aos processos de transmissão e assimilação ativa de saberes e modos de ação, tendo em vista objetivos de formação humana definidos em sua contextualização histórica (LIBÂNEO, 2010, p. 52).

Pelo que se pode perceber, atualmente o pedagogo dispõe de um amplo espaço de atuação que lhe permite diversificar práticas de acordo com as necessidades postas por cada contexto de atuação e construir experiências diferenciadas em função das demandas e desafios que assume profissionalmente.

O curso de Pedagogia estará atribuído à formação de profissionais interessados em pesquisas do campo teórico-investigativo do ensino e no exercício técnico-profissional, como educadores no processo de ensino, nas escolas e em outras organizações educacionais, até mesmo as não-escolares (LIBÂNEO, 2001, p. 14).

Entende-se, então, que o pedagogo pode atuar em diferentes ambientes e não obrigatoriamente apenas dentro de uma sala de aula, desde que seja capaz de promover a educação de um jeito pedagogicamente criativo, uma vez que, como todos sabemos, não existe uma forma exclusiva nem um único tipo de método para educar alguém.

Destaca-se, portanto, a importância da formação continuada que também é prevista no Parecer CNE/CP nº 2, de 1 de julho de 2015, aprovado por Despacho do Ministro de Estado da Educação e publicado no Diário Oficial da União de 25 de junho de 2015 que, em seu Art. 3º do Cap. 1, afirma:

A formação inicial e a formação continuada destinam-se, respectivamente, à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica em suas etapas: educação infantil, ensino fundamental, ensino médio – modalidades educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância a partir de compreensão ampla e contextualizada de educação e educação escolar, visando assegurar a produção e difusão de conhecimentos

de determinada área e a participação na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico da instituição, na perspectiva de garantir, com qualidade, os direitos e objetivos de aprendizagem e o seu desenvolvimento, a gestão democrática e a avaliação institucional (BRASIL, 2015).

Diante de tais orientações, entende-se que o pedagogo permanece como profissional apto a exercer tanto funções estritamente escolares, dentro e fora de uma sala de aula, como também em outros ambientes onde se faz necessária a sua presença como educador.

Dessa forma, o hospital é um destes espaços no qual o pedagogo se torna essencial para o desenvolvimento e a continuidade da educação dos pacientes alunos. Mas, afinal, qual a função e papel de um pedagogo dentro desses ambientes formais e não formais? Conforme Pimenta (2002):

O curso específico de Pedagogia refere-se à formação de pedagogos especialistas que venham contribuir em vários setores sociais da educação, derivados de novas exigências e demandas socioculturais e econômicas, tais áreas são: as escolas e os sistemas escolares, a análise didática os movimentos sociais, as diferentes mídias, envolvendo o campo editorial, os setores da saúde e assistência social, os sindicatos, as empresas, as realizações de animação cultural e lazer, a educação de adultos, a criação de vídeos e filmes educativos, e outros que se fazem necessários [...] (PIMENTA, 2002. p. 73).

Diante desse ponto de vista, como já foi referido anteriormente, entende-se que o pedagogo é aquele ser capaz de atuar em locais para além da escola, já que o seu objetivo principal é a formação humana. Dessa forma, ele precisa construir e reconhecer a sua identidade para fazer a diferença e executar o seu papel dentro deste ambiente que, se não for, deve passar a ser propício à aprendizagem. Além disso, o Conselho Nacional de Educação, por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, Resolução nº 2, de 1 de julho de 2015, em seu Art. 13, pressupõe o seguinte:

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 (BRASIL, 2015).

O pedagogo tem, assim, um papel fundamental a ser devolvido para com as crianças e jovens. Esse papel é tão importante quanto o de um professor que trabalha dentro da sala de aula na

escola, pois ele vai dar suporte para que os alunos internados em tratamento de saúde consigam manter de certa forma, sua formação social e cognitiva, até a sua reinserção na escola.

A partir da consideração desses novos contextos educacionais de atuação do pedagogo, a educação vem conseguindo, cada vez mais, mostrar sua importância, mostrando seu papel inovador e fundamental no desenvolvimento do processo formativo das crianças.

Segundo Toscano (1984) temos o dever de criar maneiras capazes de produzir diferentes intervenções de aprendizagem presididas por elos entre cultura, hierarquias, formas de conhecimento, incluindo todo conhecimento possível de ser construído.

Libâneo (2004) complementa que a educação tem o papel de desenvolver cidadãos que sejam participantes, como também melhorar o pensamento crítico, independente e criativo. É de total importância melhorar a estrutura desses contextos educativos que cada vez mais, vem obtendo espaço na sociedade. Sendo assim, à medida que esses contextos conseguem espaços significativos, a exigência aumenta e o processo educacional prevê novas demandas:

É necessário formar cidadãos participantes em quaisquer as instâncias da vida social moderna, o que demanda estabelecer os objetivos da escola, participação e compreensão ativa dos conteúdos, desenvolvimento do pensamento autônomo, ações às condições postas pela sociedade comunicacional integrada, maior poder reflexivo e uma relação crítica (LIBÂNEO, 2004, p.9).

São diferentes papéis educacionais que sugerem ambientes e discursos contextualizados, há hoje uma constatação de que a educação acontece em muitos locais, como bem afirma Libâneo (2004), quando diz que hoje em dia, além de se desempenhar na família, a educação ocorre em muitos lugares como: hospitais, empresas, academias, clubes, sindicatos, meios de comunicações, na rua, hospitais, etc.

O próprio meio se transforma em agência pedagógica por meio de iniciativas captadas para responder aos desafios gerados pelo capitalismo e pelo desenvolvimento tecnológico na era da informação. De acordo com Libâneo (2007), educação e comunicação sempre estiveram juntas. No entanto, para encararmos os desafios é necessária uma relação entre teoria e prática, em que o trabalho docente seja capaz de realizar discussões que mobilizem a sociedade.

Por tantas razões e diante de tantas exigências, adequações e competências voltadas ao desenvolvimento da sociedade em tempos de globalização, o educador efetiva seu trabalho em diferentes setores que demandam o profissional da educação.

Atualmente o ambiente hospitalar abriga equipes multiprofissionais e dentre eles está o pedagogo. A Constituição Federal de 1988 garante o direito à educação e à igualdade de

acesso e continuidade de estudos. No entanto, somente a partir do ano de 1990 foi estabelecido que toda criança impossibilitada de comparecer em uma escola de classe regular, ainda que estivesse dentro de um espaço não escolar, teria que receber uma outra assistência educacional.

Em 1995, a Sociedade Brasileira de Pediatria, publicou a Resolução nº41, que especifica vinte direitos das crianças e dos adolescentes hospitalizados. Ressalta-se, aqui, a importância da função do pedagogo em pediatria. Esses direitos da criança aparecem reafirmados pelo Conselho Nacional de Educação, do CNE/CBE, nº 2, de 11 de setembro de 2001 que enfatiza como objetivo essencial a continuação dos estudos, mesmo que não seja em escolas, como se pode verificar na sequência:

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). § 1º As classes hospitalares e o atendimento em ambiente domiciliar devem dar continuidade ao processo de desenvolvimento e ao processo de aprendizagem de alunos matriculados em escolas da Educação básica, contribuindo para seu retorno a reintegração ao grupo escolar, e desenvolver currículo flexibilizado com crianças, jovens e adultos não matriculados no sistema educacional local, facilitando seu posterior acesso à escola regular (BRASIL, 2001).

Toda discussão legal e teórica mostra a importância da ocorrência da educação mesmo fora de instituições escolares. Reafirmam também, o direito a esse tipo de atendimento que infelizmente, ainda não corre como deveria.

3 O ENSINO EM CLASSE HOSPITALAR: COMO SE CONFIGURA A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Por meio da pesquisa bibliográfica realizada buscou-se elementos para colher dados sobre a configuração das práticas pedagógicas no que se refere ao ensino em classe hospitalar. Com o objetivo de verificar em que medida a base legal e os estudos teóricos são considerados no atendimento em classes hospitalares, as práticas pedagógicas desenvolvidas nos falam sobre essa experiência singular, específica e ainda pouco exercida no Brasil.

Para Matos e Mugiatti (2008) é possível produzir um plano para cada aluno, de acordo com a doença e orientação de tratamento para que o aprendizado do estudante possa acontecer com competência e atender à exigência do aluno em sua especificidade. Afirma que a criança e ao adolescente "fica grosseira com grande facilidade se não obter incentivo algum. Há um

importante desafio do conjunto responsável que conta com os atendentes clínicos como também a necessidade da participação de professores em hospitais, com o objetivo exclusivo e específico de atender alguns elementos de natureza pedagógica do enfermo, quanto a de dar a continuidade da escolarização no espaço hospitalar.

Segundo Biermann (1980) o indivíduo não se adapta, mas faz com que o processo se encaixe às suas necessidades, rompendo aquele velho paradigma de que ensino é somente em sala de aula e hospital é apenas para procedimento médico.

Mantoan (2006) enfatiza que o aluno com necessidades especiais não tem distinção do aluno com condições consideradas normais, nem mesmo a bagagem de aprendizado que ele possui. Na classe hospitalar é preciso partir-se da situação de que os alunos sempre conhecem alguma coisa, de que todo aluno pode aprender no momento e do modo que lhe é próprio. Para ela, o sucesso de conhecimento está em descobrir talentos, renovar possibilidades, melhorar habilidades naturais de cada aluno. Os obstáculos e as limitações são reconhecidos, mas não conduzem, não limitam o desenvolvimento do ensino, como normalmente se deixa que aconteça.

É de suma importância recordar, de acordo com Barros (1980), que, ainda que o aluno hospitalizado não esteja frequentando a escola regular, é realizado o estudo de competências próprias para suas etapas de crescimento intelectual. Dentro do hospital, é realizado o atendimento pedagógico através de um grupo aberto e com estrutura dinâmica, em que se é quebrado aquele velho paradigma tradicional, e se faz necessário trabalhar com esses educandos de maneira lúdica e sempre com tarefas diferenciadas, tentando ao máximo não criar rotinas entediadas.

O Projeto Hoje, por sua vez, foi produzido em agosto de 1999, quando sua primeira classe hospitalar foi instalada no Hospital Araújo Jorge e no Albergue Filinha Nogueira. O programa é uma ação de sucesso há dez anos. Soraya Carlos Dias e Lucélia Alves Cunha, foram coordenadoras até aproximadamente 2001 quando a professora Zilma Rodrigues Neto assumiu a coordenação geral. O projeto Hoje foi aprovado pelo Conselho Estadual de Educação como ação da coordenação de Ensino Especial, Resolução n. 161 de 13 de novembro do mesmo ano. Em 2002, o projeto era formado por dez classes hospitalares. Já em 2003 eram dezessete e atualmente é composto por dezoito.

Foram atendidos, na capital e interior, cerca de 19.958 alunos, 45 classes hospitalares e 358 educadoras, isso dentro de um período de dez anos de atendimento educacional hospitalar. Ao longo da elaboração da prática pedagógica hospitalar, o programa se preocupa em considerar

esse novo ambiente da pedagogia, preocupado com atitudes positivas, a ação educacional no hospital faz a conexão de Educação/Saúde.

No projeto Hoje, os professores precisam ter conhecimento e habilidades para exercer as atividades integradas, tornando-se necessário conhecer métodos que reduzam as dificuldades encontradas nas diversas situações, a começar da experiência angustiante do estado de saúde, ao desequilíbrio psicológico. Nesse contexto, é necessário um perfil de educador que entenda que a educação não é exclusiva da escola, assim como a saúde não é exclusiva do hospital. O professor que aceitar esse papel precisa transformar e recuperar todo conhecimento possível de seus alunos.

A partir dos dados oriundos de pesquisas e do “Projeto Hoje” desenvolvido em alguns hospitais brasileiros, foi possível verificar que há todo um cuidado com as práticas desenvolvidas na classe hospitalar. Tal fato parece se dar em função da consciência de que essas crianças necessitam de um atendimento específico, uma vez que estão em condições adversas temporariamente.

Como diz Libâneo (2004) a educação ocorre em todo lugar, entretanto, essas crianças e adolescentes que vivem temporariamente condições especiais são amparadas por lei e tem o direito de ter educação, desenvolver sua formação em seu tempo de internação, pois para que se alcance o total desenvolvimento humano e preparo para a sociedade, entende-se que essa educação não pode ser realizada em ambientes segregados, nem tão pouco sofrer rupturas.

Os resultados, por fim, apontam que os estudos em relação à história da educação no Brasil, no final do século XX, registram que as crianças e jovens hospitalizados já obtinham atendimento escolar. No entanto, por conta desses estudos voltados à infância, tanto na área da psicologia como na pediatria, a criança / jovem passou a ser vista como sujeito de direitos. É necessário, portanto, entendermos que as práticas pedagógicas planejadas e aplicadas em classe hospitalar ressaltam a importância de aspectos cognitivos e emocionais que interferem diretamente em sua formação integral. O cuidado dos ambientes também surge como preocupação para que as atividades pedagógicas possam obter o sucesso esperado.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo buscou avaliar sobre o que dizem os estudos realizados em condições educacionais diferenciadas e ambientes específicos, e realçar a importância da educação na vida de crianças que integram o novo cenário socioeconômico e cultural globalizado e que por determinado período, estão em internação hospitalar.

Com o objetivo de verificar em que medida a base legal e os estudos teóricos são considerados no atendimento em classes hospitalares, a configuração das práticas pedagógicas nos falam sobre essa experiência singular, específica e ainda pouco exercida no Brasil.

A hipótese que guia essa investigação é a de que um planejamento de práticas voltado às demandas das crianças atendidas em classes hospitalares pode resultar na continuidade do tratamento, além de favorecer a recuperação.

O levantamento bibliográfico permitiu levantar dados de estudos de Matos e Mugiatti (2008), Biermann (1980), Mantoan (2006), Barros (1980) e o Projeto Hoje (1999) para analisá-los à luz dos referenciais teóricos de Libâneo (2001; 2002; 2004; 2007; 2010), Pimenta (2002) e a Base Legal que tratam de aspectos essenciais em relação ao tema.

Nas últimas décadas, com o desenvolvimento acelerado, o ensino se depara com novas necessidades em que se é exigido da educação um novo formato, que adeque às demandas sociais. Cobram-se novos tipos de ensino que possibilitem novas aprendizagens, como o surgimento das classes hospitalares. Esse novo campo da pedagogia que ainda se faz novo na realidade pedagógica, mostra a educação fora dos muros da escola.

A pedagogia hospitalar acontece como uma base para a continuidade do desenvolvimento intelectual daqueles educandos que necessitam dar sequência ao seu desenvolvimento educacional, mesmo em casos de internação ou de convalescença.

Pode-se concluir, portanto, que o cuidado com as atividades pedagógicas e com os ambientes de aprendizagem podem fazer toda diferença para que as crianças em situação de tratamento hospitalar tenham garantido sua continuidade de estudos.

Pensando em tudo que foi descrito nesse trabalho acadêmico, desde o surgimento da pedagogia até os desafios encontrados para atuação do pedagogo hospitalar, é possível dizer que assim como a escola precisa de um pedagogo atuante, dentro do hospital não é diferente, ou seja, de acordo com meu ponto de vista, por meio deste processo de formação profissional, a função do pedagogo sempre será a mesma, seja em instituições formais ou não formais, pois em qualquer fase do desenvolvimento humano, esse profissional sempre trabalhará na formação de sujeitos.

5 REFERÊNCIAS

BARROS, Alessandra Soares. **Cadernos do Cedes/Centro de Estudo Educação e Sociedade**. vol. 1. nº 1. São Paulo: Cortez, 1980.

BIERMANN, G. **A criança e a hospitalização**: Documento destinado a classe. Disponível em: <<https://1library.org/article/a-crian%C3%A7a-e-a-hospitaliza%C3%A7%C3%A3o-classes-hospitalares.z1dneqdz>>. Acesso em: 15 de agosto de 2021.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12. ed. São BRASIL.

CARTILHA PEDAGOGIA HOSPITALAR. 14 p. Disponível em: <http://www.fest.edu.br/data/fckfiles/file/cartilha_pedagogia_hospitalar.pdf. Cortez, 2004>. Acesso em: 20 de setembro de 2021.

ESTADO DE GOIÁS SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO GERÊNCIA DE ENSINO ESPECIAL. Núcleo de Atendimento Educacional Hospitalar - HOJE. Goiânia, 2014. 10 p. Disponível em: <https://www.medialab.ufg.br/up/679/0/PROJETO_HOJE_2014.pdf>. Acesso em: 18 de setembro de 2021.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor**. São Paulo: Cortez, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos: Educar**. Curitiba: UFPR, 2001, p. 153-176.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 9. ed. São Paulo: 2007.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Inclusão Escolar: o que é? Por que? Como**. 2006.

MATOS, Elizete Lúcia Moreira; MUGIATTI, Margarida Teixeira de Freitas. **Pedagogia Hospitalar: A humanização integrando educação e saúde**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. Médica. Roche, 1980.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CP nº 3**, de 15 de maio de 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp0505.pdf>>. Acesso em: 15 de setembro de 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CP, nº 2** de 1º de julho de 2015. 3 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/Paulo>>. Acesso em: 20 de setembro de 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CP, nº 2** de 1º de julho de 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf>. Acesso em: 20 de setembro de 2021.

PEDAGOGIA HOSPITALAR LS. **Classe Hospitalar**. Disponível em: pedagogiahospitalarts.blogspot.com Acesso em: 20 de setembro de 2021.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2002.

Tecnologias-educacionais-em-classes-hospitalares UFMS. Disponível em: <<https://cpaq.ufms.br/inscricoes-abertas-para-curso-de-extensao-sobreutilizacao>>

de tecnologias-educacionais-em-classes-hospitalares>. Acesso em: 20 de setembro de 2021.

TOSCANO, Moema. **Introdução à Sociologia Educacional**. Petrópolis: Vozes, 1984.

A INFLUÊNCIA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Elaine Lira de Almeida¹
 Patrícia Soares Melo²
 Lúcia Matias da Silva³
 Márcia Maria Martinelli Elias⁴
 Rose Mara Gozzi⁵

RESUMO

A influência da contação de histórias na Educação Infantil é um tema de grande interesse na Educação Infantil, assim, o objetivo desse trabalho é analisar a influência da contação de história no desenvolvimento da criança e compreender como despertar o gosto pela literatura. Busca discutir ainda, a importância do ato de contar história pelo professor, como prática pedagógica significativa, para ampliar o vocabulário das crianças. Qual seria o ato da contação de histórias? A hipótese é a de que a contação de história contribui no desenvolvimento e na aprendizagem da criança nos anos iniciais de vida e escolarização, na construção das suas primeiras experiências. A pesquisa de cunho qualitativo coletou dados empíricos por meio de questionário aplicado aos professores da Educação Infantil de escola pública e particular. Para análise dos dados foram priorizadas as discussões teóricas de Abramovich (1991) e Araújo (2018) no esforço de compreensão sobre o ato de contar histórias. Os resultados apontam que em um tempo atípico como o que vivemos, a pandemia trouxe muitos questionamentos aos pedagogos, impôs uma adaptação de forma “remota” para interação com as crianças e as fez buscar caminhos para oferecer leveza, uma vez que estavam confinadas em suas casas. Isso se fez também através de contações de histórias, sem contar as dificuldades de adaptação com as mídias interativas.

Palavras chave – Educação Infantil; Contação de História; Pandemia; Mídias Sociais.

¹ Faculdades Integradas Potencial – FIP: Graduanda do curso de Licenciatura em Pedagogia. E-mail: naniliraalmeida@hotmail.com

² Faculdades Integradas Potencial – FIP: Graduanda do curso de Licenciatura em Pedagogia. E-mail: patriciasoares.melo@bol.com.br

³ Faculdades Integradas Potencial – FIP – Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – Professora dos cursos de Licenciatura em Letras e Pedagogia - Orientadora de TCC – Presidente da Banca Examinadora. E-mail: luciamatias@yahoo.com.br

⁴ Faculdades Integradas Potencial – FIP – Doutora em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – Professora dos cursos de Letras e Pedagogia. E-mail: martinellimarcia@yahoo.com.br

⁵ Faculdades Integradas Potencial – FIP: Mestre em Ciências da Comunicação pela Universidade de São Paulo. Professora do curso de Licenciatura em Pedagogia. E-mail: rmgozzi1@gmail.com

ABSTRACT

The influence of storytelling in Early Childhood Education is a topic of great interest in Early Childhood Education, thus, the objective of this paper is to analyze the influence of storytelling on child development and understand how to awaken a taste for literature. It also seeks to discuss the importance of the act of telling a story by the teacher, as a significant pedagogical practice, to expand the vocabulary of children. What would the act of storytelling be? The hypothesis is that storytelling contributes to the development and learning of children in the early years of life and schooling, in the construction of their first experiences. The qualitative research collected empirical data through a questionnaire applied to Kindergarten teachers from public and private schools. For data analysis, the theoretical discussions of Abramovich (1991) and Araújo (2018) were prioritized in the effort to understand the act of telling stories. The results show that in an atypical time like the one we live in, the pandemic brought many questions to educators, imposed an adaptation in a "remote" way for interaction with children and made them look for ways to offer lightness, since they were confined in their This was also done through storytelling, not to mention the difficulties of adapting to interactive media.

Keywords: Early Childhood Education; Storytelling; Pandemic; Social media.

1 INTRODUÇÃO

A contação de história na educação infantil, contribui significativamente para o desenvolvimento da criança, despertando o encanto, prazer e a imaginação, esta prática subsidia a aproximação do real com as fantasias que são fundamentais para o progresso na primeira infância. Mesmo a criança ainda não sabendo ler, ela naturalmente é curiosa, questionadora e esperta, portanto o contato diário com a escuta de histórias, promove o gosto pela leitura, pelos livros e pela aprendizagem que vincula o desenvolvimento, ludicidade e estímulo.

Assim, o objetivo dessa pesquisa foi analisar a influência da contação de história no desenvolvimento da criança e compreender como despertar o gosto pela literatura. Busca discutir ainda, a importância do ato de contar história pelo professor, como prática pedagógica significativa, para ampliar o vocabulário das crianças. Qual seria o ato da contação de histórias? A hipótese é a de que a contação de história contribui no desenvolvimento e na aprendizagem da criança nos anos iniciais de vida e escolarização, na construção das suas primeiras experiências.

A pesquisa de cunho qualitativo coletou dados empíricos por meio de questionário aplicado aos professores da Educação Infantil de escola pública e particular. Para análise dos dados

foram priorizadas as discussões teóricas de Abramovich (1991) e Araújo (2018) no esforço de compreensão sobre o ato de contar histórias.

Os resultados apontam que contar histórias para os pedagogos, além de ser essencial para o desenvolvimento cognitivo, emocional e criativo das crianças é também prazeroso. Mesmo em tempos difíceis como a “pandemia”, eles não abandonaram o barco e se reinventaram com as contações à distância, através das mídias sociais. Aceitaram o desafio imposto e, com isso, ampliaram seus conhecimentos e viveram experiências singulares que, sempre nos ensinam a reinventar a velha arte de ensinar.

2 O PAPEL DO PROFESSOR ENQUANTO MEDIADOR E CONTADOR DE HISTÓRIAS

Contar não é uma tarefa simples, precisa ter habilidades, técnica e disposição, muitos têm o dom de prender a atenção das pessoas, sendo elas adultas ou crianças. Já quando o alvo são as crianças da educação infantil, o professor pode contar com vários recursos lúdicos pedagógicos e sua atuação como contador de história, como por exemplo: caracterizações (fantasias, acessórios, pinturas pelo corpo, trejeitos dos personagens), fantoches, deboche, palitoches, flanelógrafo, avental (roupão onde as gravuras são fixadas com velcro), livros em papel, imagens, fotografias, livros-brinquedos e instrumentos musicais.

O professor contador de histórias, também deve saber utilizar o corpo, como entonação de voz, movimentos corporais, expressões faciais (medo, alegria, indignação, tristeza, raiva, malícia). Para contar histórias para crianças, é necessário antes de tudo conhecer o que se contará, como diz Abramovich:

Para contar uma- seja qual for- é bom, saber como se faz. Afinal, nela se descobrem palavras novas, se entrar em contato com a música e com a sonoridade das frases, dos nomes... Ou se brinca com a melodia dos versos, como o acertar das rimas, com jogo das palavras. E tão linda!!! É ela que equilibra o que é ouvida com o que é sentindo, e por isso não é nem remotamente declaração ou teatro... Ela é o uso simples e harmônico da voz. (ABRAMOVICH,1991, p.18).

O professor contador, deve sempre contar com sua criatividade para momentos que exijam improvisos. É importante que o contato do professor contador, com a turma seja mais próximo possível, isto, inclui a forma de se aproximar do educando, abaixar para ficar no

mesmo nível do olhar, escutar com atenção o que os pequenos têm a dizer, orientar os pais da importância de contar histórias para crianças no seio familiar, fortalecendo assim os laços de afetividade.

2.1 Em Tempos De Pandemia: Contação De Histórias, Sensibilização e Acolhimento De Crianças

Na escola a contação de histórias é uma estratégia pedagógica que pode contribuir de forma significativa na prática docente. A contação de história pode promover a socialização dos alunos e desenvolver nas crianças o desejo de participar e ter opiniões. Além de auxiliar na formação de um sujeito capaz de vivenciar situações do cotidiano dando a elas oportunidades de fazer parte do mundo do faz – de – conta. É importante que as histórias sejam contadas de modo que, possam chegar:

(...) ao seu coração e a sua mente, na medida exata do seu entendimento, de sua capacidade emocional, porque continham esse elemento que a fascinava, despertava o seu interesse e curiosidade, isto é, o encantamento, o fantástico, o maravilhoso, o faz de conta. (ABRAMOVICH, 1991, p.37).

Dada a importância da contação de histórias para atingir o público infantil, chama-se a atenção para o meio tecnológico vivenciada hoje pelas crianças e pergunta – se: como adaptar a contação de histórias via canais de redes sociais como YouTube, Instagram e Facebook sem perder as técnicas de interação com o público infantil, em particular em tempos de pandemia?

O processo de contação de histórias mudou da forma tradicional para a inovadora, um grande desafio para os professores que, a princípio assustou, mas depois “tiraram de letra”. Fez com que os professores reinventassem práticas com técnicas inovadoras, trazendo personagens próprios e adaptando utensílios e objetos domésticos, de acordo aos personagens fictícios da literatura infantil que proporcionam criatividade e interação com as crianças mesmo a distância.

O contador, professor ou não, acaba por assumir o papel de mediador, utilizando técnicas e formas de interagir com os espectadores, seja na contação presencial ou na virtual. Nas palavras Araújo (2018), o:

[...] mediador interage positivamente elaborando formas e jeitos de articular as palavras dando vida aos personagens, seduzindo-os no intuito de prender a atenção do aluno, pois cada história contada se fará diferente não pelo texto, mas pela pessoa que está intermediando essa história [...] (ARAÚJO, 2018, p.10).

A contação de história é uma técnica de linguagem que visa apresentar uma dada história a um público alvo e possui boa aceitação pela faixa etária mais baixa, uma vez que as crianças se envolvem no enredo das histórias e partir delas, podem construir posturas, comportamentos e valores que a seguirão por toda a vida.

Neste período de pandemia, a internet e os meios remotos têm sido grandes aliados para a transmissão de informações e para desenvolvimento de atividades lúdicas a fim de tornar os dias mais leves. Por meio da contação de histórias, as crianças minimizam a falta que sentem da escola, dos coleguinhas e do próprio processo de socialização que está implícito nesse tipo de atividade.

Todo o esforço dos professores foi articulado no sentido de propiciar às crianças atividades que estivessem o mais próximo possível do presencial, de modo que o distanciamento social pudesse ser minimizado. De modo geral, as crianças respondem muito bem a estímulos dessa natureza e é possível que esta prática pedagógica tenha, de fato, contribuindo com o acolhimento tão necessário nesses tempos de pandemia.

3 AS CONTRIBUIÇÕES DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Contar histórias é uma prática recorrente na educação infantil e o professor lança mão dessa prática pedagógica para fortalecer laços afetivos, favorecer a interação e trabalhar literatura infantil. Normalmente as crianças eram acomodadas em círculos, depois da leitura ocorria a roda de conversa, dramatização e sintetização da mensagem trazida pela obra.

Porém, essa atividade sofreu várias adaptações em função da pandemia e da obrigatoriedade do ensino remoto que demandou um ajuste de todas as atividades desenvolvidas no ensino presencial. A imposição dessa nova realidade trouxe desafios aos professores, no que se refere

à interação com os alunos, desenvolvimento e avaliação de conteúdos de aprendizagem, além de tensões causadas pelos desafios encontrados no caminho.

Assim, nosso interesse de pesquisa se voltou para o modo como o professor estava desenvolvendo a contação de histórias de maneira remota, bem como compreender as contribuições positivas dessa prática.

Para desenvolver a pesquisa, foi aplicado um questionário para cinco professoras da educação infantil de escolas particulares e públicas. Foi utilizado o Google Forms, contendo dez perguntas dissertativas.

Sobre a contribuição da contação de história na educação infantil para o desenvolvimento da criança e de sua oralidade, as professoras afirmam que:

Professora A: *Sim, acredito. Através das histórias a criança tem a oportunidade de viver em seu imaginário, situações comuns ao mundo adulto e também pode experimentar diferentes sentimentos e emoções, como o medo, tão importante para seu desenvolvimento. Além disso, as histórias oferecem uma gama de palavras novas as crianças para as crianças, permitindo que seu repertório oral aumente.*

A Professora B: *A contação de história é uma ferramenta fundamental na formação da educação infantil, através dela pode despertar o interesse pela leitura na criança, explorando a imaginação ampliando a linguagem oral, o conhecimento e até mesmo o surgimento da escrita.* Professora C: *Sim. A contação de história na educação infantil, ajuda na criatividade, possibilidade de várias formas de expressão e na língua falada.*

A Professora D: *Sim, tudo que se diz a respeito da contação de história sou a favor, esses momentos únicos e muito contribuem não só para oralidade, mas para todos o desenvolvimento de uma criança nesta fase, desde coordenação motora, quanto uma criança imagina dentro da história até quando chegam em casa e reproduzem o que vivenciaram.*

Professora E: *Sim, pois a contação de história abre um leque para criança se expressar em relação aos seus sentimentos agregando a sua aprendizagem. Quando ela a ouvir também verbaliza e aprende com o outro.*

A utilização da contação de história como recurso pedagógico é visto pelas professoras como:

Professora A: *Como professora utilizo esporadicamente, como auxiliar na introdução de assuntos novos ou com a finalidade de ajudar a criança a perceber conceitos.*

Professora B: *Sim. Em nossas aulas a linguagem oral e utilizamos a contação de histórias como recurso de ludicidade para incentivar o apoio a atividade proporcionada, também temos os momentos do dia do livro e visita a sala de leitura.*

Professora C: *Sim, em várias situações favorecendo uma linguagem de fácil acesso e forte fixação.*

Professora D: *Sempre, em todas as fases da história é um ótimo recurso para o desenvolvimento criativo, cognitivo e social. A socialização nesse momento incrível muitas vezes é a única que aquela criança terá. Mães ocupadas e digitalmente perdidas não tem mais tempo para essas “bobagens” como dizem infelizmente mal informadas e despreparadas para tal riqueza.*

Professora E: *Sim, a contação de história é essencial para quebrar o gelo no início das aulas, principalmente vindo de um final de semana ou feriado.*

Como dar vida aos personagens e fazer as encenações, as professoras afirmam que:

Professora A: *Eu particularmente gosto muito de permitir à criança que “monte” em sua mente os cenários e personagens. Por isso, não utilizo muitos recursos visuais, mas faço uso da voz e ofereço detalhes de forma oral. Quando percebo que as crianças estão se dispersando, convido-as a participarem das histórias com perguntas, por exemplo.*

Professora B: *Consigo dar vida aos meus personagens, através do tom de voz, gestos e em algumas mais elaboradas, utilizo, dedoches e máscaras dos personagens. Muitas vezes faço encenações corporais para os alunos.*

Professora C: *De várias formas, depende de cada tema trabalhado. Bonecos de pano, gestos, entonação de voz.*

Professora D: *Utilizar recursos como confecção de roupas e lembrancinhas. Assim as crianças se sentem dentro da história e levam um pedacinho para casa.*

Professora E: *Eu utilizei vários recursos ao meu redor e utilizo o corpo, entonação de voz, gesticulando as mãos, pés, cabeça, e a expressão facial.*

Quanto às estratégias de leitura que utilizadas para contação de histórias e sobre os objetivos e as contribuições dessas estratégias, as professoras pesquisadas apontam que:

Professora A: *Para me preparar para contação de história, eu gosto de ler várias vezes a história, faço a leitura do texto e das ilustrações (às vezes as ilustrações “falam” mas do que o texto escrito) E costumo reescrever a história, porque isso ajuda na memorização, além de me permitir usar um vocabulário mais acessível às crianças. E conto a história para mim mesma, pelo menos uma vez em voz alta. Esse exercício me ajuda, permite possíveis alterações e dá ideias sobre possíveis e recursos visuais.*

Professora B: *As estratégias que utilizam para contação de histórias, são simples, mas poderosas, procuro um local adequado para a leitura, canto sempre uma canção inicial para começar a história, procuro utilizar livros e recursos para o auxílio e tento conhecer a história antes de apresentar para as crianças, faço uma roda de conversa prévia para envolver os alunos e despertar sua curiosidade para leitura que irá acontecer.*

Professora C: *Uma muito usada são, movimentos do corpo e a altura da voz. Objetos de chamar a atenção de quem está ouvindo, suspense e fazer o aluno não perder a atenção.*

Professora D: *Busco associar ao conteúdo de um projeto ou atividade em sala de aula. Uma aula interdisciplinar com história. Se as crianças saem com um sorriso no rosto já estou mais que satisfeita, meu objetivo é levar encantamento e magia para nossos pequenos.*

Professora E: *Leitura pausada pedindo para os alunos refletirem as entonações e personagens.*

A importância os benefícios da contação de histórias na educação infantil são vistos pelas professoras como:

Professora A: *A contação auxilia no desenvolvimento cognitivo da criança, permite que ela experimente sentimentos emoções que por ser criança ainda não consegue nomear, auxilia o desenvolvimento da oralidade, o que é muito importante apresentar a criança o universo de possibilidades de atitudes frente à desafios da vida e permite uma prática criativa.*

Professora B: *Contar histórias é muito importante na educação infantil, pois forma uma caixinha de conhecimentos para seu leitor e para seu ouvinte, ajuda a produzir o interesse através da imaginação ao conhecer o mundo cheio de letras, palavras e frases, trazendo com textualização e aumentando a comunicação do aluno.*

Professora C: *Na educação infantil é um dos lugares mais propícios para começarmos a praticar a contação de história é a prática da leitura. Estimular a imaginação, interação com o meio.*

Professora D: *Uma importância sem igual, magia, alegria e conhecimento em um único ambiente,*

não tem como ser ruim. Os benefícios são diversos, dentre eles a socialização, intimidade com a leitura, exercita sua capacidade de criação e imaginação, dispersa a criança para um hábito que vem se perdendo com tantas tecnologias, o ler é ter um momento com sua família.

Professora E: *Descobrir o mundo e se descobrir através do encantamento lúdico de uma história. Socialização, interação, construção, compartilhar, dividir.*

Os critérios utilizados para escolher os livros que serão usados na contação de histórias são:

Professora A: *Eu escolho histórias que me tocam, que conversam com a minha alma e me permite expressar sentimentos e emoções, que acredito ser tanto ou mais importante no desenvolvimento Infantil do que nas práticas escolares de repetição.*

Professora B: *Gosto muito de envolver os alunos nas escolhas dos livros e tentam sempre selecionar livros pela faixa etária em que serão utilizados.*

Professora C: *Faixas etárias, educativas, com conteúdo estimulador.*

Professora D: *Observo as ilustrações do livro, qual o momento que estamos vivendo, as parceiras com os professores, o material que tem disponível como adereços etc. Uma coisa muito importante é se o livro pode ser lido em pouco tempo, livros com histórias curtas e bem ilustradas.*

Professora E: *O que vai despertar no meu aluno: a curiosidade, observação, empatia, compreensão, desejo de leitura.*

Quanto à possibilidade de as professoras solicitaram ajuda na escolha dos livros, elas relatam que:

Professora A: *As crianças às vezes pedem histórias específicas, geralmente por que já conhecem. Em sala eventualmente elas escolhem pela capa do livro (e já estão aprendendo que a capa pode enganar).*

Professora B: *Sim, gosto sempre de trazer muitas opções e fazer uma leitura onde o amiguinho que escolheu o livro escolhe a próxima criança para também escolher a próxima leitura, assim todos se interessam e mesmo ansiosos acabam esperando sua vez.*

Professora C: *Em algumas ocasiões sim, em outras trazem de casa umas da sua preferência e dividem a história com o grupo.*

Professora D: *Nem sempre, somente quando solicitar que tragam para compartilhar as suas escolhas.* **Professora E:** *Sim.*

A receptividade dos alunos no ato da contação de história, suas reações e como as professoras sentem esse feedback foram descritos por elas como:

Professora A: *As crianças amam, geral, ficam atentas, perguntam, ficam com os olhos brilhando, viajam comigo e com os personagens e eu sigo “a viagem” com as crianças. Amo estar com elas vivendo aventuras!*

Professora B: *As crianças adoram um momento da história, sabe realizar a hora do silêncio pois cantamos uma canção juntos para iniciar histórias, também amo fazer a releitura do que ouviram através dos mesmos recursos que são utilizados. É prazeroso ouvir a criança reproduzir o que você contou e melhor ainda é despertar de criança o que são tímidas a vontade de falar e contar suas histórias.*

Professora C: *Eles amam, ficam muito felizes. Me sinto muito bem.*

Professora D: *Eles são bem receptivos, um momento bem esperado por todos. Vou até a sala buscá-los caracterizada. Quando apareço na porta é uma loucura. Felicidade é pouco para expressar o que sinto.*

Professora E: *São muitos participativos, gosto que eles interajam comigo e algumas histórias.*

As estratégias utilizadas para contar histórias em tempo de pandemia foram, segundo as professoras:

Professora A: *Durante a pandemia eu me aventurei no mundo do áudio visual, passei a gravar as histórias para que as crianças tivessem algum contato comigo e com as histórias e também contei poucas vezes encontros virtuais com a turma.*

Professora B: *Nos tempos de pandemia foram criados muitos recursos visuais como, máscaras e aventais, guarda-chuvas, fantoches, palitoches, livros e dedoches. Também utilizei alguns instrumentos musicais e slides.*

Professora C: *Vídeos com fundos musicais, espaços coloridos, entonação de voz e semblante sempre com conteúdo de história.*

Professora D: *Busco trabalhar temas que tranquilize e façam daqueles momentos um refúgio de tantas tristezas.*

Professora E: *Histórias em vídeos, e contação de história por vídeo pela professora.*

As dificuldades dos pedagogos para a contação de histórias nas redes sociais foram:

Professora A: *O primeiro obstáculo, foi o medo, depois a ansiedade. Esses foram grandes vilões,*

como era novidade para mim e ao mesmo tempo algo urgente, não tive tempo de pesquisar, treinar... Também não tinha material adequado. Tive medo de fazer tudo errado na contação, de esquecer, de travar, de não conseguir ficar olhando para câmera do celular. Os maiores obstáculos existiram mesmo na minha imaginação, e foram sendo vencidos na prática.

Professora B: *Em alguns momentos que você está contando a história e você não observa tanto foco do ouvinte e também a expressão e a emoção virtual que eles demonstram, não são o mesmo no contato pessoal, fora que muitas vezes a internet é uma inimiga, por causa do acesso, muitas vezes acaba caindo e atrapalhando o contexto da história.*

Professora C: *Chama atenção para minha pessoa, além de qualquer coisa, barulho no ambiente onde a criança está, tira o foco do momento importante.*

Professora D: *O maior obstáculo foi a parceria da família, já que a maioria acha que não faz parte do processo pedagógico e por isso não é um momento importante.* Professora E: *A falta de habilidade com a tecnologia.*

Como podemos perceber, ser um professor contador de histórias não é uma tarefa tão fácil como parece. É preciso chamar a atenção das crianças que geralmente se distraem com qualquer coisa e para que isso aconteça é preciso utilizar recursos pedagógicos e lúdicos como fantasias, aventais, palitoches, fantoches, tudo bem colorido. E o uso do corpo também é essencial nesse momento como, gestos, movimentos e a oralidade. A contação é, assim, uma atividade importante para o desenvolvimento das crianças. Sobre essas contribuições Cardoso (2016) ressalta que:

Além disso, a história permite o contato das crianças com o uso real da escrita, levando-as a conhecer novas palavras, e discutirem valores como o amor, família, moral e trabalho, e usarem a imaginação, eu não tenho mais tempo para desenvolver a oralidade, a criatividade e o pensamento crítico, auxílio na construção da Liberdade do educando, seja esta pessoal ou cultural, melhoram seus relacionamentos, afetivos interpessoais que abrem espaços para novas aprendizagens nas diversas disciplinas escolares, pelo caráter motivado da criança (CARDOSO, 2016, p.08).

Todos esses recursos citados acima, são utilizados não só como passatempo ou simplesmente para que as crianças fiquem quietas, mas como auxílio no desenvolvimento cognitivo, na socialização, interação e construção de novos conceitos. E para que tudo isso aconteça o professor contador de história precisa ser criativo.

No auxílio do desenvolvimento intelectual, onde acabará estimulando o imaginário e a criatividade e, com isso, criando o mundo diverso na mente da criança podendo assimilar o mundo ao seu redor. Ouvir histórias é um recurso significativo onde estará trabalhando emoções, como raiva, insegurança, medo, saudade, lembranças, alegrias e fantasias.

E capaz de despertar (...) inquietude provocada, emoção deflagrada, suspense a ser resolvido, torcida desenfreada, saudades, lembranças ressuscitadas, caminhos novos apontados, sorrisos gargalhadas, belezuras desfrutados Yasmin mil maravilhas mais que boa história provocada... (ABRAMOVICH, p, 24,1991).

O contador, professor ou não, acaba por assumir o papel de mediador, utilizando técnicas e formas de interagir com os espectadores, seja na contação presencial ou na virtual, o professor é, assim, um mediador. Nas palavras Araújo (2018), o:

[...] mediador interage positivamente elaborando formas e jeitos de articular as palavras dando vida aos personagens, seduzindo-os no intuito de prender a atenção do aluno, pois cada história contada se fará diferente não pelo texto, mas pela pessoa que está intermediando essa história [...] (ARAÚJO, 2018, p.10).

Contar histórias para os pedagogos, além de ser essencial para o desenvolvimento cognitivo, emocional e criativo das crianças é também prazeroso. Mesmo em tempos difíceis como a “pandemia”, eles não abandonaram o barco e se reinventaram com as contações a distância, através das mídias sociais buscando levar momentos mágicos e prazerosos, mesmo sentido medo em relação a pouca intimidade com a tecnologia se encorajaram e foram em busca de levar mais alegria e leveza às crianças confinadas neste tempo difícil e atípico. É importante que as histórias sejam contadas de modo que, possam chegar:

(...) ao seu coração e a sua mente, na medida exata do seu entendimento, de sua capacidade emocional, porque continham esse elemento que a fascinava, despertava o seu interesse e curiosidade, isto é, o encantamento, o fantástico, o maravilhoso, o faz de conta. (ABRAMOVICH,1991, p.37).

Nesse aspecto foi possível perceber o empenho dos professores para vencer as barreiras que se colocaram entre eles e seus alunos no ensino remoto. Por outro lado, também é possível afirmar que o professor, ao sair de sua zona de conforto, contribuiu não só para oferecer a seus alunos uma prática pedagógica diferenciada, mas também com sua própria formação.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos constatar que a influência da contação de histórias na Educação Infantil, é um instrumento poderoso e fundamental, para o professor utilizar em sala de aula e até mesmo através das mídias sociais, porque contribui de diversas maneiras no desenvolvimento das crianças, despertando nelas a imaginação, criatividade, curiosidade, oralidade e a escrita.

Pela importância que essa discussão tem no campo educacional, o objetivo deste trabalho foi analisar a influência da contação de história no desenvolvimento da criança e compreender como despertar o gosto pela literatura. Busca discutir ainda, a importância do ato de contar história pelo professor, como prática pedagógica significativa, para ampliar o vocabulário das crianças.

Qual seria o ato da contação de histórias? A hipótese é a de que a contação de história contribui no desenvolvimento e na aprendizagem da criança nos anos iniciais de vida e escolarização, na construção das suas primeiras experiências coletivas.

A pesquisa de cunho qualitativo coletou dados empíricos por meio de questionário aplicado aos professores da Educação Infantil de escola pública e particular e priorizou discussões teóricas de Abramovich (1991) e Araújo (2018) no esforço de compreensão sobre o ato de contar histórias.

Os resultados apontam que em um tempo atípico como o que vivemos, a pandemia trouxe muitos questionamentos aos pedagogos, impôs uma adaptação de forma “remota” para interação com as crianças e as fez buscar caminhos para oferecer leveza, uma vez que estavam confinadas em suas casas. Isso se fez também através de contações de histórias, sem contar as dificuldades de adaptação com as mídias interativas.

Nos depoimentos das pedagogas ao responder nosso questionário observamos o prazer delas em contar histórias para os pequenos, mesmos em tempo de Pandemia e sem nenhuma experiência com a tecnologia; algumas delas ousaram, ultrapassando os obstáculos e seus próprios medos e dificuldades e foram mais além.

Usaram as mídias sociais e a internet para transmitir aos seus pequenos um pouco de acolhimento, interação e imaginação, tudo isso mesmo à distância. Em alguns casos, houve empatia entre as professoras e a tecnologia, uma vez que ela oferece algumas facilidades. Nesse modelo, a proposta é chegar não só a um público restrito, mas sim a todos os tipos de público, para isso, passaram a usar o canal para transmitir essas contações de histórias de forma inovadora.

Uma professora relata que contar histórias é muito importante na educação infantil, pois forma uma caixinha de conhecimentos para seu leitor e para seu ouvinte, ajuda a produzir o interesse através da imaginação ao conhecer o mundo cheio de letras, palavras e frases, trazendo contextualização e aumentando a comunicação do aluno.

Após as reflexões podemos dizer que, o ato de contar histórias é a ação de descortinar novos mundos, interesses e possibilidades! Só para os alunos? Não, para todos os envolvidos nesse processo rico e surpreendente.

5 REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH Literatura Infantil: **Gostosuras e bobices**. São Paulo, SP: Scipione, 1991.

ARAÚJO, Márcia Maria de Melo; SOUZA, Edilson Alves de; OLIVEIRA, Simone da Silva. **Letramento Literário no curso de Letras: Desafios e Caminhos**. ISSN 1986-6576 v.10 n.1 - Maio, 2018. p. 243 - 260 – Inhumas/Goiás Brasil. 2018. Disponível em: <<https://ueg.academia.edu/EdilsonAlvesdeSouza>>. Acesso em: 22 de agosto de 2021.

CARDOSO, Ana Lúcia Sanches; FARIA, Moacyr Alves de. **A Contação de Histórias no Desenvolvimento da Educação Infantil**. 2016. Disponível em: <<http://docs.uninove.br/artefac/publicacoes/pdf/v6-2016/artigo-ana-lucia-sanches.pdf>>. Acesso em: 20 de agosto de 2021.

ACÇÕES PEDAGÓGICAS DA PEDAGOGIA HOSPITALAR

Damaris Emerick Tibúrcio¹

Mônica do Nascimento²

Lúcia Matias da Silva³

Márcia Maria Martinelli Elias⁴

Rose Mara Gozzi⁵

RESUMO

Falar da realidade dos pedagogos hospitalares, dos desafios que enfrentam ao escolher atuar nesse ambiente, bem como da perspectiva encantadora de ver sorrisos e esforços por parte das crianças para aprender coisas novas, mesmo internadas, nos moveu a discutir esse tema. Assim, o objetivo dessa pesquisa foi o de investigar situações pedagógicas em classe hospitalar, possibilidades e desafios. Nossa hipótese foi a de que um trabalho pedagógico realizado na classe hospitalar é um elemento que contribui não só com a formação, mas com a recuperação da criança. Optamos pelo Estudo de Caso e analisamos os dados oriundos de uma experiência vivida em classe hospitalar em um hospital público na cidade de Palmas/TO. A publicação do relato trata da atuação docente, considerando-se as especificidades de crianças em tratamento de saúde e os desafios enfrentados pelas professoras. A discussão teórica sobre formação e atuação profissional em classes hospitalares está pautada nos estudos de Mutti (2016), Ortiz; Freitas (2005), Fontes (2005) para problematizar seus apontamentos e os dados do estudo apresentado. Os resultados apontam que, é possível pensar que se temos que buscar espaços para as crianças nos ambientes hospitalares, temos também que abrir espaços de formação para que os professores possam desenvolver essa prática tão desafiadora, de maneira a atender as demandas colocadas para as crianças em situação de internação hospitalar.

Palavras-chave: Ações pedagógicas; Classe hospitalar; Formação docente.

¹ Faculdades Integradas Potencial – FIP: Graduanda do curso de Licenciatura em Pedagogia. E-mail: damaristiburcio1996@gmail.com

² Faculdades Integradas Potencial – FIP: Graduanda do curso de Licenciatura em Pedagogia. E-mail: monicanascimento7452@gmail.com

³ Faculdades Integradas Potencial – FIP – Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – Professora dos cursos de Licenciatura em Letras e Pedagogia - Orientadora de TCC – Presidente da Banca Examinadora. E-mail: luciamatias@yahoo.com.br

⁴ Faculdades Integradas Potencial – FIP – Doutora em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – Professora dos cursos de Letras e Pedagogia. E-mail: martinellimarcia@yahoo.com.br

⁵ Faculdades Integradas Potencial – FIP: Mestre em Ciências da Comunicação pela Universidade de São Paulo. Professora do curso de Licenciatura em Pedagogia. E-mail: rmgozzi1@gmail.com

ABSTRACT

Talking about the reality of hospital pedagogues, the challenges they face when choosing to work in this environment, as well as the charming perspective of seeing smiles and efforts on the part of children to learn new things, even when hospitalized, moved us to discuss this topic. Thus, the objective of this research was to investigate pedagogical situations in the hospital class, possibilities and challenges. Our hypothesis was that pedagogical work carried out in the hospital classroom is an element that contributes not only to the formation, but also to the child's recovery. We chose the Case Study and analyzed data from an experience lived in a hospital class in a public hospital in the city of Palmas/TO. The publication of the report deals with the teaching performance, considering the specificities of children undergoing health treatment and the challenges faced by the teachers. The theoretical discussion on training and professional performance in hospital classes is based on studies by Mutti (2016), Ortiz; Freitas (2005), Fontes (2005) to discuss their notes and the data of the study presented. The results indicate that, it is possible to think that if we have to look for spaces for children in hospital environments, we also have to open spaces for training so that teachers can develop this very challenging practice, in order to meet the demands placed on children in hospitalization situation.

Keywords: Pedagogical actions; Hospital class; Teacher training.

1 INTRODUÇÃO

O espaço hospitalar é um ambiente de desafios para o docente, por exigir equilíbrio e saúde emocional, mas ao mesmo tempo é gratificante oferecer formação às crianças e adolescentes que não podem ir à escola. Esse processo educativo também contribui significativamente, para que as crianças sintam-se acolhidas, alegres e contribuam com o tratamento médico e com sua autoestima.

Por esse motivo, o objetivo dessa pesquisa foi o de pesquisar situações pedagógicas em classe hospitalar, possibilidades e desafios para o trabalho a ser realizado em âmbito hospitalar. Nossa hipótese foi a de que um trabalho pedagógico realizado na classe hospitalar é um elemento que contribui não só com a formação, mas com a recuperação da criança.

Assim, optamos pelo Estudo de Caso e analisamos os dados oriundos de uma experiência vivida em classe hospitalar em um hospital público na cidade de Palmas/TO. A publicação do relato trata da atuação docente, considerando-se as especificidades de crianças em tratamento de saúde e os desafios enfrentados pelas professoras.

A discussão teórica sobre formação e atuação profissional em classes hospitalares está pautada nos estudos de Mutti (2016), Ortiz; Freitas (2005), Fontes (2005) para problematizar seus apontamentos e os dados do estudo apresentado.

Os resultados apontam que o atendimento em classes hospitalares se mostram positivos não só para que a formação da criança não seja interrompida, mas também como elemento que poderá contribuir para sua recuperação. É, assim, uma prática que precisa ser conhecida, valoriza e legitimada na cultura social. Temos também que abrir espaços de formação para que os professores possam desenvolver essa prática tão desafiadora, de maneira a atender as demandas colocadas para as crianças em situação de internação hospitalar.

2 PEDAGOGIA HOSPITALAR: BREVE HISTÓRICO, FORMAÇÃO DOCENTE E DESAFIOS DA ATUAÇÃO PROFISSIONAL

Entre muitas possibilidades, leituras e reflexões, foi possível perceber o quanto a pedagogia hospitalar é encantadora e ao mesmo tempo desafiadora para o pedagogo, pois, cada vez que entra em um hospital se depara com situações diversas e, assim, é imprescindível que tenha empatia e entenda o quanto é difícil ficar em um hospital, deixando todos os dias de sair, ver gente, ir à escola, brincar com os colegas etc. O desafio da docência em classes hospitalares é grande, muitas vezes, os pedagogos não sabem lidar com situações sofridas, e para as quais ele não tem resposta. Então o que o pedagogo deve fazer, e como fazer?

Os pedagogos que escolhem essa área, escolhem por que realmente gostam, e têm clareza de que a formação é um direito de todos, o que abrange àqueles internados para tratamento de saúde.

Cabe lembrar que este atendimento pedagógico, às crianças e adolescentes em condições especiais de saúde, está garantido legalmente, pois eles encontram também amparo legal junto ao ministério da educação e cultura que define, por meio das políticas de educação especial, responsabilidades quanto à execução do direito à educação de crianças e adolescentes hospitalizadas. Incluem-se neste rol as diretrizes nacionais para a educação especial no Brasil, que também dedicam parte de sua proposição para recomendar o atendimento pedagógico para crianças que se encontram por determinado tempo, no hospital, ou adoentadas e por consequência, impedidas de frequentar a escola regular. (Mutti, 2016, p.16).

Mas como tudo isso começa?

Em consequência da segunda guerra mundial, inúmeras crianças e adolescentes em idade escolar foram mutiladas e feridas, o que motivou a permanência delas em hospitais por longos períodos.

Diante disso surge a primeira classe hospitalar em Paris, criada pelo professor Henri Sellier em 1935, com o intuito de amenizar o sofrimento causado pela guerra e oportunizar a essas crianças a chance de prosseguir com os estudos mesmo nos hospitais.

E assim, com o incentivo e a colaboração de médicos, religiosos e voluntários, a classe hospitalar foi conquistando um espaço na sociedade, sendo difundida para vários países, entre os quais pode-se citar a Alemanha e os Estados Unidos, que aderiram à criação de classe hospitalar com o objetivo de beneficiar crianças tuberculosas que na época eram isoladas do convívio social e impossibilitadas de frequentar a escola.

Ao longo do tempo, a ideia veio se difundindo para muitos países e regiões do mundo e, cada vez mais, é preciso pensar na atuação do professor e nos desafios enfrentados por esse profissional.

Para isso, é preciso considerar que o espaço hospitalar é um ambiente de desafios para o docente, por exigir equilíbrio e saúde emocional, mas ao mesmo tempo é gratificante oferecer formação às crianças e adolescentes que não podem ir à escola. Esse processo educativo também contribui significativamente, para que as crianças sintam-se acolhidas, alegres e contribuam com o tratamento médico e com sua autoestima.

A criança, ao adentrar o hospital, traz consigo uma constituição permeada pelas experiências socioculturais desenvolvidas por meio das suas relações intersubjetivas; o espaço do hospital é ambiente de desafios para o restabelecimento da saúde, mas é também local de desenvolvimento da infância quando tratamos da criança em internação. Pensar sobre o desenvolvimento infantil da criança em situação de internação é colocar em destaque a pedagogia hospitalar, atividade que abre espaço para uma educação diferenciada às crianças afastadas do contexto escolar devido a alguma patologia.

Assim, o profissional que, no exercício de sua atividade, atuar no contexto do hospital, será deslocado do seu espaço rotineiro, a escola, para um ambiente em que a doença, a dor e a morte estão presentes. A professora estará diante da diversidade de fatores contraditórios que envolvem a criança em tratamento, vivenciando em seu fazer docente restrições impostas pelo diagnóstico e pelo tratamento, mas também encontrará possibilidades de ensino e aprendizagem.

Nessa perspectiva, a pedagogia hospitalar desenvolve-se como movimento para uma educação que atenda às crianças afastadas do contexto escolar devido à doença. Caminhar que questiona a atuação das professoras buscando reconhecer o contexto da enfermidade e compreender a dinâmica desenvolvida nesse processo. Trata-se de fazer docente que extrapola o âmbito escolar formal.

Os desafios da pedagogia hospitalar implicam que o professor que opta por esse tipo de atuação tenha clareza de que precisa estar qualificado de maneira a sustentar uma prática pedagógica que pode sofrer rupturas, intercorrências, pausas, mas que também pode construir um processo de superação, vitórias e avanços que permitam à criança agregá-lo ao seu tratamento, inclusive como uma terapia.

A prática docente é fortemente marcada pelas relações afetivas, servindo de reforço para que a criança não desista da luta por sua saúde e se mantenha esperançosa em sua capacidade de esforço. O professor passa a ser um mediador de estímulos cauteloso, solícito e atento, reinventando formas para desafiar o enfermo quanto à continuidade dos trabalhos escolares, a vencer a doença e a engendrar projetos na vida emancipatória. (ORTIZ; FREITAS, 2005, p.67).

Portanto, conhecer as especificidades desse trabalho é imprescindível para que o professor possa desenvolver um bom trabalho.

O pedagogo deve estar preparado para ocupar este lugar específico, conhecendo tal contexto e suas peculiaridades, interagindo com os profissionais que estão em contato direto com a criança em situação de internação, com os familiares, e conhecer a história de vida dos alunos procurando desenvolver um trabalho pedagógico eficiente ao auxílio do aluno neste momento delicado, possibilitando um processo de humanização no ato de educar. Outra metodologia utilizada é escuta pedagógica cujo objetivo é “acolher a ansiedade e as dúvidas da criança hospitalizada, criar situações coletivas de reflexão sobre elas, construindo novos conhecimentos que contribuam para uma nova compreensão de sua existência, possibilitando a melhora de seu quadro clínico” (FONTES, 2005, p. 135).

No trabalho com a Pedagogia hospitalar é possível que o pedagogo se depare com muitos desafios, a seguir, apontamos alguns:

Professores naturalmente restituem a autoestima dessas crianças fazendo crescer neles a vontade de viver. Distante da escola, essa criança não se distancia da família, pelo contrário; há uma tendência maior de aproximação entre os membros. A relação pedagogo e família é uma relação importantíssima nesse momento da vida do aluno enfermo.

A Pedagogia hospitalar é um direito de todas as crianças hospitalizadas, mas isso não se efetiva em todos os hospitais, portanto é um direito negado, de certa forma a população. Há uma precariedade no número de classes hospitalares com atendimento pedagógico voltado ao paciente/aluno no Brasil.

Conseqüentemente faltam profissionais preparados para atuar na área e a criança ou adolescente hospitalizada fica à mercê apenas dos cuidados médicos, deixando de lado o seu processo de formação e apropriação de conhecimento. Para Zorzo (2004), a situação de morte de um paciente exige uma atitude de escuta, envolvimento, senso crítico e acolhimento, para a qual o professor muitas vezes não está formado, representando limitações para a perspectiva de humanização das práticas em saúde. Deparar-se com o sofrimento do outro pode ser uma experiência “humanizadora”, mas esta situação de morte vivida pelo pedagogo hospitalar é vista como um momento difícil para todos.

A ausência de estrutura física, é outro desafio que pode comprometer o trabalho do pedagogo da classe hospitalar.

A estrutura física é um aspecto fundamental no trabalho do professor na classe hospitalar. Visto que é necessária uma sala de aula adaptada ao ambiente hospitalar para atender crianças e adolescentes em internação temporária ou permanente, garantindo seu vínculo com a escola e ajudando no seu ingresso e até retorno ao seu grupo escolar. Esse espaço precisa ser um local organizado e decorado com muita criatividade, com brinquedos diversos, para que a criança se sinta estimulada a ficar ali, até mesmo se esquecendo de que está em um hospital (CARDOSO; SILVA; SANTOS, 2012).

Vale ressaltar que a Lei Federal nº 11.104, de 21/03/2005 determina a obrigatoriedade de instalação de “Brinquedotecas” nos hospitais brasileiros. Esta lei é um avanço, mas não assegura um espaço lúdico nos hospitais.

Em relação à formação, segundo Ribeiro (2012), para atuar no campo da pedagogia hospitalar o pedagogo precisa ter formação específica com alguma especialização na área e, além disso, deve estar disposto a enfrentar esse desafio com muita criatividade e dedicação. Infelizmente os cursos de Pedagogia enfatizam a formação de professores em espaço escolar, não preparando os profissionais para atuarem em espaços não escolares, como no caso dos hospitais. E a formação dos profissionais da saúde, geralmente não enfatiza questões pedagógicas. Assim a formação de professores é um grande desafio para a Pedagogia Hospitalar.

3 O ENSINO NO AMBIENTE HOSPITALAR: RELATO DE EXPERIÊNCIA

A pesquisa aqui apresentada é um estudo de caso que trata de uma experiência pedagógica, vivida em ambiente hospitalar por Souza e Rolim (2019) e tratou da prática docente para o atendimento de crianças internadas para tratamento médico.

A seguir, trazemos os dados coletados da publicação que socializa a experiência vivida com práticas pedagógicas em classe hospitalar.

As professoras relatam que vivenciar o contexto hospitalar com o olhar voltado às crianças em tratamento de saúde traz questionamentos que dizem respeito aos direitos congregados à infância ao longo dos anos. Questionamentos sobre a doença e a saúde, a vida e a morte, como também sobre o direito à educação.

Relatam que a criança, mesmo hospitalizada, mantém a vontade de estar ativa e de vivenciar experiências comuns à sua idade, situação que, por vezes, é modificada no decorrer da internação. A vontade é capturada e as escolhas típicas da infância são despedidas diante das limitações impostas pelas condições do tratamento.

Por outro lado, a experiência revela que *além dos desafios do processo de implantação da proposta, é necessária uma busca, por vezes solitária, da equipe, para pensar o espaço da criança no hospital. Sendo uma das ações a criação de um grupo de estudos para mais esclarecimentos sobre o atendimento, com assuntos relacionados à importância do brincar no ambiente hospitalar, o atendimento à criança em situação de violência, bem como a morte e o luto, assuntos recorrentes no contexto da pediatria.*

Há, segundo o relato, muitos desafios, como por exemplo: *o atendimento educacional desenvolvido no contexto do hospital exige mais do que um espaço adequado para atividades, requer o encontro dos profissionais da Saúde e da Educação em prol da criança.*

A busca por um norteamento que guiasse o trabalho a ser desenvolvido, levou a conhecer o Regimento que *reconhece que a criança, ao se deparar com a internação, vivencia incertezas no período de permanência no hospital. O afastamento do convívio social, familiar, dos amigos e da escola é também evidenciado, sendo destacadas a importância de se considerar a integralidade da criança e a necessidade de propostas que venham minimizar o distanciamento do contexto social e de atividades diárias típicas da infância. Nesse sentido, o brincar proposto no Regimento tem o olhar voltado principalmente para os movimentos lúdicos de descontração, imaginação, interatividade e bem-estar, mas esse brincar possibilita,*

também, o trabalho com a realidade interna e externa do mundo infantil, elemento importante para a continuidade do desenvolvimento em contexto inóspito do hospital.

Com relação às especificidades para a realização desse trabalho no ambiente hospitalar declaram que *não se pode perder de vista as adversidades vivenciadas no contato com a doença e com a internação, mas que existe como elemento norteador o direito da criança ao desenvolvimento pleno, pois envolve a saúde e a educação.*

Afirmam que: *observamos que adentrar o contexto hospitalar por meio da pedagogia é uma proposição desafiadora. Desafios que perpassam o entendimento desse contexto, ambiente que, em sua característica, apresenta debilidade orgânica, restrições de espaço físico e social, mas, ao mesmo tempo, pensa a criança e o seu desenvolvimento, então busca a vida.*

Declaram ainda, que *mesmo sendo reconhecida a necessidade de apoio pedagógico no hospital, as primeiras iniciativas se deram em meio a resistências dos profissionais da Saúde. Entendemos que é atribuído maior valor às práticas clínicas, desconsiderando-se a relevância das atividades pedagógicas para o desenvolvimento da criança.*

Essa situação revela, nas entrelinhas do processo, *a falta de reconhecimento da educação como essencial ao desenvolvimento infantil. Mesmo sendo a brinquedoteca instituída por força da lei, a sua atividade no hospital ainda passa por reconhecimento de espaço necessário. Nesse cenário, observamos que a classe hospitalar não chegou sequer a conquistar um espaço no ambiente do hospital.*

A experiência revela que *as crianças em situação de internação são colocadas à parte do sistema educacional, como se a situação de enfermidade anulasse o direito à continuidade escolar. Assim, acentua-se um processo de exclusão e segregação dos enfermos. Nesse contexto, revelam que, diante do reconhecimento do direito à educação, os profissionais da Saúde e da Educação começam a dar os primeiros passos, no hospital em questão, mas ainda há muito que se fazer, seja para garantir atenção ao espaço do brincar como também para oportunizar o direito à continuidade escolar por meio das classes hospitalares.*

Para finalizar, *defendem que a pedagogia hospitalar mostra a sua relevância nesse processo à medida que possibilita pensar o processo escolar no contexto do hospital, perspectiva que não deixa de lado a atenção aos aspectos orgânicos, aos cuidados para com a saúde, mas carrega o investimento na educação. Esse movimento vai além de suprir a ausência de conteúdos escolares, é o processo que investe na continuidade da vida.*

Os dados revelam, por um lado, muitos desafios enfrentados pelo pedagogo hospitalar, mas, por outro lado, defendem esse direito da criança e relatam ações positivas em relação ao trabalho realizado com elas em classes hospitalares.

Nesse sentido, entendemos que pensar sobre o desenvolvimento infantil da criança em situação de internação é colocar em destaque a pedagogia hospitalar, atividade que abre espaço para uma educação diferenciada às crianças afastadas do contexto escolar devido a alguma patologia.

Para os professores fica o desafio de:

O pedagogo deve estar preparado para ocupar este lugar específico, conhecendo tal contexto e suas peculiaridades, interagindo com os profissionais que estão em contato direto com a criança em situação de internação, com os familiares, e conhecer a história de vida dos alunos procurando desenvolver um trabalho pedagógico eficiente ao auxílio do aluno neste momento delicado, possibilitando um processo de humanização no ato de educar. Outra metodologia utilizada é escuta pedagógica cujo objetivo é “acolher a ansiedade e as dúvidas da criança hospitalizada, criar situações coletivas de reflexão sobre elas, construindo novos conhecimentos que contribuam para uma nova compreensão de sua existência, possibilitando a melhora de seu quadro clínico” (FONTES, 2005, p. 135).

É possível, portanto, pensar que se temos que buscar espaços para as crianças nos ambientes hospitalares, temos também que abrir espaços de formação para que os professores possam desenvolver essa prática tão desafiadora, de maneira a atender as demandas colocadas para as crianças em situação de internação hospitalar.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No contexto hospitalar, a criança em tratamento de saúde deseja vivenciar momentos bons, assim, recriar o ambiente escolar numa classe hospitalar, aponta para a possibilidade de contribuir não só para a formação do sujeito, bem como para o sucesso de seu tratamento. O professor que atuar na classe hospitalar estará diante de vários desafios e contradições, porém, estará também diante da possibilidade de propiciar a essas crianças e adolescentes momentos de contato indireto com a escola, que podem permitir que sua autoestima se eleve.

A partir do interesse em discutir esse tema, o objetivo dessa pesquisa foi o de pesquisar situações pedagógicas em classe hospitalar, possibilidades e desafios. Nossa hipótese foi a de

que um trabalho pedagógico realizado na classe hospitalar é um elemento que contribui não só com a formação, mas com a recuperação da criança.

Assim, optamos pelo Estudo de Caso e analisamos os dados oriundos de uma experiência vivida em classe hospitalar em um hospital público na cidade de Palmas/TO. A publicação do relato trata da atuação docente, considerando-se as especificidades de crianças em tratamento de saúde e os desafios enfrentados pelas professoras.

A discussão teórica sobre formação e atuação profissional em classes hospitalares está pautada nos estudos de Mutti (2016), Ortiz; Freitas (2005), Fontes (2005) para problematizar seus apontamentos e os dados do estudo apresentado.

Os resultados apontam que o atendimento em classes hospitalares se mostrarem positivos não só para que a formação da criança não seja interrompida, mas também como elemento que poderá contribuir para sua recuperação. É, assim, uma prática que precisa ser conhecida, valorizada e legitimada na cultura social.

Vimos também que o desafio do professor é grande, marcado por relações afetivas, pela necessidade de mediar estímulos para que essa criança não desista, o enfrentamento da resistência dos profissionais da saúde, a falta de espaços adequados para a realização de seu trabalho, além da falta de reconhecimento de seu trabalho.

Por fim, podemos dizer que apesar de todos os desafios, é possível pensar a possibilidade de desenvolver um trabalho pedagógico de qualidade nas classes hospitalares, aos poucos, os espaços se abrem e a educação ocupa o seu lugar, que também é legítimo no ambiente hospitalar.

5 REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei Federal nº 11.104, de 21/03/2005 determina a obrigatoriedade de instalação de “Brinquedotecas” nos hospitais brasileiros.** 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111104.htm#:~:text=Art.,pedi%C3%A1trico%20em%20regime%20de%20interna%C3%A7%C3%A3o.> Acesso em: 15 de agosto 2021.

CARDOSO, C. A.; SILVA, A. F.; SANTOS, M. A. **Pedagogia hospitalar: a importância do pedagogo no processo de recuperação de crianças hospitalizadas.** Cadernos da Pedagogia. São Carlos, Ano 5 v. 5 n. 10, p. 46-58, jan-jun 2012. Disponível em: <<http://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/viewFile/372/172>>. Acesso em: 26 de agosto de 2021.

- FONTES, Rejane de S. **A escuta pedagógica à criança hospitalizada: discutindo o papel da educação no hospital.** Revista Brasileira de Educação. Maio /Jun /Jul /Ago no. 29, 2005. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/gJN94n3wRvTyCZnPnnJzQzv/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 15 de agosto de 2021.
- MUTTI, Maria do Carmo da Silva. **Pedagogia hospitalar e Formação Docente.** Paco Editorial. Jundiaí, SP. 2016.
- ORTIZ, Leodi Conceição e FREITAS, Soraia Napoleão. Classe Hospitalar – **caminhos pedagógicos entre saúde e educação.** 1ª Edição. Santa Maria. Ed. UFSM. 2005. Disponível em: <http://uniesp.edu.br/sites/_biblioteca/revistas/20170427174339.pdf>. Acesso em: 02 de setembro de 2021.
- SOUZA, Zilmene Santana; ROLIM, Carmem Lucia Artioli. **As Vozes das Professoras na Pedagogia Hospitalar: Descortinando Possibilidades e Enfrentamentos.** Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial – ABPEE. Bauru, SP. 2019.
- ZORZO, Juliana Cardeal da Costa. **O processo de morte e morrer da criança e do adolescente: vivência dos profissionais de enfermagem.** Dissertação de Mestrado – Universidade de São Paulo. 2004. Disponível em: <<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/22/22133/tde-07072004-114012/pt-br.php>>. Acesso em: 15 de setembro de 2021.

INOVAÇÃO PEDAGÓGICA: A MÚSICA NO ENSINO DE FRAÇÕES

Rosângela Aparecida Da Silva Libório¹

RESUMO

Apesar da modernização dos meios tecnológicos e processos de aprendizagem, a Matemática na escola pública brasileira permanece difícil de ensinar e aprender, falta inovação metodológica que promova condições necessárias na apropriação dos saberes pelo aluno. Essa pesquisa sobre a Formação continuada de professores de Matemática do Ensino Fundamental Ciclo I e inovação da prática pedagógica: a música no ensino de frações propõe o uso da música como recurso didático metodológico inovador para o ensino de frações, com o objetivo de substituir aulas expositivas e exercícios mecânicos por vivências prazerosas, significativas e formadoras de um sujeito crítico participativo. Apresenta os mecanismos de avaliação da política educacional brasileira bem como o Ensino Fundamental de nove anos. Destaca a inovação metodológica como necessidade na formação continuada para o professor polivalente não especialista em matemática. Desenvolve a pesquisa qualitativa, estudo de caso, e considera o processo histórico da sociedade e do sujeito, para compreender o papel da escola, do professor e as especificidades do processo ensino e aprendizagem. Os resultados dessa pesquisa mostram a necessidade de revisão, pelas instituições de ensino superior, na formação de profissionais de postura interrogativa de sua própria ação docente, capazes de reproduzir tal atitude no aluno. Este estudo contribui para a aprendizagem de frações, evitando-se aulas expositivas, exercícios mecânicos, por meio de uma proposta de formação continuada, utilizando música como instrumento para o ensino de frações, desenvolvida pela pesquisadora durante o processo da pesquisa ação, além de promover o debate nas unidades escolares envolvidas nas inovações de seus Projetos Pedagógicos.

Palavras-chave: Inovação; Ensino; Aprendizagem; Música; Matemática.

ABSTRACT

Despite the modernization of technological means and learning processes, Mathematics in Brazilian public schools remains difficult to teach and learn, lacking methodological innovation that promotes necessary conditions in the appropriation of knowledge by the student. This research on the Continuing Education of Mathematics Teachers of Elementary School Cycle I and innovation of pedagogical practice: music in the teaching of fractions proposes the use of music as an innovative methodological didactic resource for the teaching of fractions, with the objective of replacing lectures and mechanical exercises for pleasurable, meaningful and formative experiences of a participative critical subject. It presents the evaluation mechanisms of the Brazilian educational policy as well as the nine-year Elementary School. It highlights

¹ Faculdades Integradas Potencial – FIP – Mestrado em Ciências da Educação pela Escola Superior de Educação Almeida Garrett (Universidade Lusófona), Professora dos cursos de Pedagogia e Gestão (Administração, Marketing e Logística), Email: rosangelaliborio.puc@gmail.com

methodological innovation as a necessity in continuing education for the multipurpose teacher who is not a specialist in mathematics. It develops qualitative research, case study, and considers the historical process of society and the subject, to understand the role of the school, the teacher and the specifics of the teaching and learning process. The results of this research show the need for a review, by higher education institutions, in the formation of professionals with an interrogative posture of their own teaching action, capable of reproducing such an attitude in the student. This study contributes to the learning of fractions, avoiding lectures, mechanical exercises, through a proposal of continuing education, using music as an instrument for teaching fractions, developed by the researcher during the action research process, in addition to promoting the debate in the school units involved in the innovations of their Pedagogical Projects.

Keywords: Innovation; Teaching; Learning; Music; Math.

1 INTRODUÇÃO

É possível observar atualmente várias propostas educacionais, sugerindo mudanças para o sistema de ensino, com o intuito de despertar nos alunos o interesse e auxiliar na aprendizagem dos conteúdos. No caso deste trabalho, trata-se da Matemática, disciplina que historicamente mantém o mito da dificuldade que, na maioria das vezes, recai sobre o método de ensino adotado pelo professor em seu plano de ensino. Para que haja inovação, entendemos que o professor deve estar preparado e aberto para compreender as dificuldades que permeiam o trabalho pedagógico no contexto didático, tendo em vista a sociedade atual e o uso social do conhecimento matemático pelo aluno, para implantar, então, novas estratégias de ensino.

O professor na relação com o aluno é o sujeito protagonista da ação educativa, tarefa na qual se vê frente aos desafios, conflitos e questionamentos a se fazer diante das transformações sociais, sobretudo das inovações causadas pela comunicação eletrônica e seus imediatismos que tornam a prática pedagógica, muitas vezes, lenta e sem nexos com a realidade, mostrando - se descompassada (GALLI, 2006). As inquietações que rondam a educação e os pesquisadores preocupados com a qualidade do fazer pedagógico não advêm de perguntas meramente retóricas; trata-se, na maioria dos casos, de um questionamento profundo sobre qual é o papel da escola, do conhecimento e do professor.

Como ensinar por meio de novas concepções metodológicas? Sabe-se que o não equacionamento de tais problemas resulta, dentre os inúmeros problemas, na não aprendizagem e na indisciplina, o que induz a avaliações nem sempre justas. Por outro

lado, há que se evitar a crítica contundente das práticas do professor, sem antes oferecer a ele perspectivas de superação, abertura de caminhos para a capacitação e condições objetivas para a mudança de sua prática pedagógica. Caso contrário, corre-se o risco de produzir um efeito paralisante que faz com que o professor deixe de fazer o que fazia por saber que é ineficaz, inapropriado, desinteressante e até errado, mas também não faça o novo, por não saber como fazer. Na maioria das vezes, o professor se sente inseguro e desanimado com o seu fazer. É assim que comumente o encontramos nos cursos de formação continuada oferecidos pelo sistema educacional, quando questionados sobre os aspectos inovadores do seu fazer pedagógico.

Essa pesquisa aborda a relação ensino e aprendizagem, tendo como objeto central, de um lado, o papel do professor, sua capacidade e disposição para inovar a prática pedagógica, pesquisando novas formas e metodologias de ensino e de avaliação da aprendizagem do aluno e, por outro, o aluno e suas motivações para aprender numa sociedade cada vez mais acelerada pela comunicação e suas distrações.

Os métodos tradicionais de ensino encontram-se cada vez mais inadequados diante das perspectivas da sociedade da informação e do conhecimento que caracteriza o século XXI. Por outro lado, a formação continuada de professores em serviço constitui, hoje, um dos problemas mais sérios da educação brasileira, na medida em que se observa, no âmbito das políticas educacionais desde a LDB de 1996, um deslocamento da formação de professores do campo da educação realizada nas Universidades em suas Faculdades de Educação, as Licenciaturas, para o campo de uma “epistemologia da prática” e na lógica das “competências”.

O despreparo do Professor para dinamizar atividades e inovar o ensino e aprendizagem com metodologias instigadoras da motivação e do interesse dos alunos tem sido tema relevante na busca da elevação da qualidade do ensino, para superação das defasagens na educação. A necessidade de propor programas de formação continuada que contribuam para a instrumentalização do professor de Matemática, para reverter esse quadro, é uma constatação que motivou essa pesquisa.

Desta forma, o presente tem como objetivo analisar as contribuições da música para o ensino das frações, assim como evidenciar a importância da formação continuada dos professores nesse processo.

2 MATERIAIS E MÉTODOS

Como forma de conseguir elementos que nos ajudassem a responder nossos questionamentos, optamos por um estudo de caso, que de acordo com Minayo (1994), se apresenta em um recorte, onde o pesquisador representa uma realidade empírica a ser estudada, partindo de concepções teóricas que fundamentam o seu objeto de investigação.

Os sujeitos participantes desta pesquisa são professores e estudantes de Pedagogia que atuam no Ensino Fundamental Ciclo I. A pesquisa buscou elaborar e implementar a proposta de ensino, envolvendo Matemática e Música através da experimentação e avaliação das atividades pelos professores e futuros professores, sujeitos da pesquisa, e análise da proposta e dos resultados das pesquisas.

Para que os sujeitos da pesquisa fizessem a experimentação e avaliação das atividades, optamos por promover uma oficina que foi realizada no segundo semestre de 2012, isto é, a proposta do ensino de frações utilizando Música.

Para a coleta dos dados, utilizamos roteiro de questões, de perguntas abertas e fechadas, aplicado para 29 professores, sendo que 15 atuam como professores do Ensino Fundamental Ciclo I, 14 não estão exercendo a função de professores, 3 são estudantes de Pedagogia e 1, estudante de Letras. Em decorrência da pertinência da pesquisa, utilizamos como população os 15 professores que atuam no Ensino Fundamental Ciclo I e os 3 estudantes de Pedagogia, totalizando 18 sujeitos. Os roteiros de questões foram divididos em duas etapas.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 Implementação da Proposta

Iniciando com a proposta, apresentamos os tempos das notas musicais em um compasso quaternário para relembrar a relação entre a figura e o tempo de duração, pois no início da oficina já fora apresentado a eles essa relação. Para verificar se os professores estavam entendendo essa relação, foi perguntado: Pesquisador: Quantos tempos têm essa figura? Foi respondido por alguns: Quatro tempos. Pesquisador: Como posso marcar essa duração? - Um, dois, três, quatro batidas.

Foi feita a leitura das demais notas musicais e seus respectivos tempos. Salienciamos que não era necessário decorar os nomes das figuras, mas compreender os tempos de cada uma. Com isso, iniciamos a apresentação com a nota de maior duração (mais tempo) no compasso quaternário, a semibreve. Pesquisador: Quantos tempos têm uma semibreve? Professores: Quatro tempos. Pesquisador: Logo, a fração que pode representar essa nota é $4/4$.

Nesse momento, chamamos a atenção dos professores, pois nessa fase, dependendo do ano em que o professor está trabalhando, ele pode explorar também o conceito de divisão que a fração representa (pois muitos alunos têm apresentado ao longo de sua escolarização essa dificuldade de associar que a escrita a/b representa repartir/dividir algo). Então, foi mostrado que uma semibreve pode ser dividida em duas mínimas e, a partir daí, o professor pode explorar as várias formas de escrita dessa divisão, iniciar as operações de adição de frações com denominadores iguais e a multiplicação de um número inteiro e uma fração.

Apresentamos, na sequência, a divisão da semibreve em quatro partes iguais e a sua representação através de quatro figuras de semínima, como também a possibilidade do professor continuar a explorar as várias formas de escrita dessa divisão, as operações de adição de várias frações com denominadores iguais, além da multiplicação de um número inteiro e uma fração. Feito isso, apresentamos a proposta de introduzir o conceito de equivalências, partindo da nota de quatro tempos; assim, podemos escrever a mesma utilizando duas de dois tempos ou quatro de um tempo. Ressaltamos a importância dessa proposta, pois os alunos apresentam muita dificuldade ao fazer essas subdivisões.

A todo o momento, deixávamos claro para os professores, que essa proposta deve ser explorada de acordo com a realidade da turma e adaptada conforme a necessidade, podendo ser introduzida pelo uso do recurso sonoro de marcar com os alunos esses tempos, como foi feito no início, a título de motivação.

Nesse momento, foi feita uma atividade com os professores, para que pudessemos observar a manifestação da compreensão sobre o que foi exposto aos professores. Notamos em suas falas que não sabiam nem por onde começar, pois estava nítido que o conceito de fração para eles é algo incompreensível. Outros tentavam ver como os colegas estavam desenvolvendo a atividade e, frente a isso, mostramos novamente as figuras e seus respectivos tempos, indagando: - Quantos tempos têm essa nota, mostrando para a mínima? - E essa nota (semínima)? De acordo com as respostas: -

Então $2/4 + 1/4 + 1/4 = 4/4$ Alguns disseram: - Há, é só isso? Responderam algumas, pois não tinham compreendido o enunciado da atividade que estava propondo a transposição de figuras para suas respectivas frações. Esse aspecto nos fez avaliar o grau de compreensão sobre nosso instrumento.

Desenvolvida a atividade e discutida, exploramos o conceito de equivalência para somar frações com denominadores diferentes, assunto que pode ser trabalhado no 4º ano, mas, como relatado depois por alguns professores, apenas acontece no 6º ano do Ensino Fundamental Ciclo II.

Retomamos as notas e seus respectivos tempos, foi perguntado: - Quantas colcheias são necessárias para completar o tempo da semínima? Já um grupo grande de professores responderam (pois no início eram bem poucos a responder): - Quatro colcheias. Logo, foi concluído por eles que duas colcheias é igual a uma fração $2/2$, o que equivale a 1 tempo; isto é igual a uma mínima, que equivale à fração $2/2$ de tempo. Chamamos a atenção sobre o símbolo de equivalência “ \rightarrow ” que na matemática é muito utilizado e já pode ser apresentado aos alunos desde cedo.

Depois foi a vez da mínima, que pode ser representada por quatro colcheias ou por duas semínimas. Nesse momento, várias representações de equivalência são trabalhadas a fim de oferecer ao professor um amplo leque de possibilidades.

Para finalizar, novamente os professores foram convidados a participar de uma atividade, utilizando o que foi apresentado e novamente fizemos os registros a partir das observações. Diferente da primeira, eles desenvolveram essa atividade com mais vontade, pois no momento da verificação muitos trouxeram resoluções diferentes do que mostramos, o que nos levou a concluir que a proposta foi entendida, levando-nos a uma satisfação, porque, quando o professor aprende algo novo, essa nova bagagem cultural será utilizada em sua vida pessoal e profissional.

3.2 Analisando o Roteiro de Questões

Os dados coletados foram tratados da seguinte forma: 1ª) Leitura dos mesmos e 2º) Escolha das categorias para a análise dos dados. O roteiro de questões, juntamente com a intervenção da Oficina, foram instrumentos de coleta de dados de grande importância para a sistematização das informações trazidas pelos sujeitos pesquisados. Adicionamos a isso nossa observação de pesquisadora, preocupada com as manifestações ou reações dos participantes, seja de desinteresse ou de motivação para com o tema abordado.

1º) Leitura e a Tabulação do roteiro de questões.

Iniciamos, fazendo a leitura de todos os roteiros de questões que foram devolvidos; logo depois, organizamos as informações contidas nesses roteiros para facilitar a inferência das informações. Como nossa pesquisa é qualitativa e, tentando não tratar superficialmente as respostas que apresentarem alguma relevância para a análise das contribuições da proposta, classificamos as respostas, buscando nelas seus pontos comuns e estabelecemos quatro categorias para a análise dos dados, pois, segundo Minayo (1994 p.70) “as categorias são empregadas para estabelecer classificações. Nesse sentido, trabalhar com elas significa agrupar elementos, idéias ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo isso”. São elas:

Categoria 1 – Metodologias de ensino (sobre o fazer o ensino).

Categoria 2 – Aceitação de mudanças (postura crítica diante da necessidade de inovação no fazer pedagógico).

Categoria 3- Inovação pelo ensino da Matemática através da Música (como mudanças no fazer pedagógico).

Categoria 4 – Dificuldades do professor (limitações para inovação).

Em síntese, ao analisarmos as respostas dos sujeitos da pesquisa, identificamos essas categorias nos seguintes depoimentos:

- Inovação

O conceito de estratégias de ensino ocupou, por décadas, a Didática e a Prática de Ensino no trabalho de sala de aula. As críticas sobre a qualidade da aprendizagem e os resultados da educação, seja no sistema público de ensino ou no privado, em todo o país, vinham quase sempre pautadas pelas estratégias ultrapassadas e desmotivadoras do ensino. Teóricos e progressistas da educação tratavam o conceito de estratégia como mais apropriado para plano de combate na guerra, destacando sua contradição ao ser utilizado nos planos de ensino. O conceito de metodologias de ensino prenunciava-se como uma inovação no conceito que, em nossa opinião, não assegurava ser trazida para a prática. Desta forma, a afirmação de nossos pesquisados sobre as estratégias serem sempre as mesmas, pode ser compreendida como ausência de inovação, seja em relação ao uso do termo, seja em seu sentido original.

Ao mencionar o material concreto, jogos, pizza, chocolate etc, os pesquisados enumeram elementos muito comuns da prática conservadora no ensino de frações. São recursos que apareceram há mais de duas décadas, como forma de sair do livro didático com ilustrações e exemplos mais próximos da realidade do aluno. Por fim, a afirmação de que inovar é difícil, esconde ao mesmo tempo que revela, uma realidade da condição e preparo do professor para responder às novas perspectivas da educação em tempos de tecnologias e de transformações velozes (SOARES, 2006).

- Metodologias de ensino

Considerando o que já registramos sobre o conceito de estratégia e analisando as três primeiras respostas, percebemos que os professores se encontram ainda presos a conceitos e posturas tradicionais. Apesar de mencionar a pesquisa, ela vem associada a novas estratégias, se não a metodologias que implicam num avanço da visão do ensino, da aprendizagem e da avaliação nos dias atuais. A resposta seguinte sinaliza para o exercício de fixação, que pode ser interpretado como repetição mecânica, se não vier acompanhado da explicação de sua metodologia. Podemos inferir que buscam estratégias diferentes, mas não encontram o que os levam a utilizar das mesmas práticas. Ou quando o professor é insistente, ele vai buscando inovar através de tentativas, o que poderia ter a conotação de pesquisa de metodologias adequadas a partir dos resultados obtidos e, assim, requereu uma sistematização de seu trabalho como professor pesquisador, o que não se pode confirmar aqui.

Retomamos nossa observação sobre um grupo expressivo de professores que ainda acredita que o aprendizado dos alunos acontecerá, se os mesmos forem submetidos aos exercícios de fixação, o aprendizado pela repetição. Essa postura, como já indicamos, demonstra uma visão de educação tradicional que se manifestava por meio da cópia, da “decoreba”, das lousas cheias e outras formas quantitativas de ensinar e aprender. A afirmação sobre “aprendi a ensinar com a prática” revela uma realidade educacional com raízes na formação precária que leva o profissional a fazer da sala de aula seu laboratório, de ensaio e erro, trazendo consequências graves para a educação de nossas crianças e jovens. Por fim, a metodologia de ensino, como vimos em nossas leituras e discussões sobre a relação ensino e pesquisa, está longe ainda de ser uma prática corrente no meio escolar da grande maioria das escolas do nosso país.

- Mudanças

O conceito de Mudança sofreu releituras e redefinições com o advento das tecnologias de informação e comunicação, que exigiu da sociedade em todos os seus segmentos mudanças fundamentais, seja nas organizações sociais, nas estruturas físicas, ou nos processos produtivos (SOARES, 2006). No campo educacional ficou explícito o conceito de mudanças a partir das transformações no mundo, reclamando saberes necessários para a nova condição do planeta, da sociedade e do homem (MORIN, 2000). Mais diretamente focada em posturas educacionais, foram desenvolvidas inúmeras reflexões sobre o paradigma educacional emergente das transformações sociais. Tais paradigmas identificam as mudanças ocorridas e as que estão em processo de desenvolvimento contínuo, trazendo para a discussão, na educação, as novas necessidades de aprendizagem (MORAES, 2001).

Nesse contexto, a mudança tornou-se um elemento que anda junto com a atitude e esta, por sua vez, com o conceito de consciência crítica, revelando a capacidade de aceitação da mudança. Não podemos descartar ainda a questão da capacitação para a mudança

Na educação escolar vemos, por meio das respostas de nossa pesquisa, um pouco dessa problemática. Quando nosso pesquisado afirma: “as propostas que apresento são ultrapassadas, geram poucos resultados, mas são as técnicas que tenho segurança”, vemos essa dupla consciência manifestando-se em relação ao trabalho que realiza como ultrapassado, ao mesmo tempo em que, novamente, a consciência de que é o que sabe fazer com segurança. Ou ainda, “sempre tem que se buscar novas estratégias para melhorar o ensino de Matemática para ser gostoso e prazeroso aprender a matéria”. Novamente surge a consciência de que é preciso buscar o novo, no entanto, ela vem de forma passiva, sem muita determinação por parte de quem a revela.

Percebemos que sabem que o aprendizado só acontece quando é significativo e, para isso, é necessário mudar a forma de ensinar. Percebemos, também, que mudar traz insegurança e muitas vezes, por causa dessa insegurança, preferem continuar trabalhando da mesma forma, sem os riscos da inovação, sem ameaça de erros, sem o

trabalho de pesquisar, estudar, controlar a prática com registros, enfim, com a segurança de quem faz tudo sempre igual.

- Dificuldades do professor

O conceito de dificuldades na educação é mais usado e conhecido quando remetido aos estudantes, ou seja, as dificuldades de aprendizagens dos alunos, suas necessidades especiais. Essas dificuldades podem ser relacionadas a possíveis transtornos, o que requer muita experiência profissional e diálogo com outros profissionais, além dos cuidados na análise de cada caso e contexto. No caso de nossa categoria de análise, a dificuldade está relacionada ao trabalho do professor, ou seja, sua capacidade e habilidades aprimoradas na formação docente para o exercício profissional. Para Moojen (1999), os casos que chegam para diagnóstico se classificam em específico e geral, sendo o primeiro atribuído aos transtornos de aprendizagem manifestos em problemas na leitura, na escrita, na Matemática, enquanto no segundo, as dificuldades de aprendizagem são identificadas pela desmotivação, desinteresse etc.

Analisando as respostas dos professores e as anotações feitas das observações durante a oficina, ficou claro que o assunto fração para eles é um assunto que não dominam e, conseqüentemente, não gostam. Por esse motivo, quando se veem obrigados a trabalhar o assunto, exigem dos alunos domínio de técnicas e fórmulas, quase sempre sem sentidos, não permitindo aos alunos resolver problemas, nem dominar a linguagem ao ler e escrever Matemática, tornando um assunto de difícil compreensão. Esses professores não aprenderam como ensinar esse conteúdo e, mais ainda, não conhecem a ciência que eles ensinam. Culpa de um sistema onde os professores que vão alfabetizar os alunos, na sua formação, não são capacitados para esse fim, como podemos verificar no relato de alguns professores, quando questionados sobre as suas aulas de práticas de ensino de Matemática “...que a defasagem era tanta que o assunto foi trabalhado superficialmente”, outros “... o assunto não foi trabalhado”.

A questão crucial deste problema, da dificuldade de ensinar, está localizada na formação do professor na Licenciatura, curso de graduação que o habilita para a docência, com disciplinas específicas de didática, de psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem, avaliação etc. e do estágio supervisionado. No entanto, não se pode negar que essa

formação na Licenciatura soma-se a todas as lacunas da vida escolar que a antecede. Tudo começa nos bancos escolares, acumulando-se na formação e reproduzindo-se na profissão de professor. É uma roda viva.

Na análise do roteiro de questões aplicado no final da oficina, onde o nosso intuito era saber o que os professores e os futuros professores acharam da proposta de utilizar a Música como recurso inovador no ensino de fração, percebemos, tanto pelas respostas das questões, como pela fala e pela reação dos envolvidos na oficina, que uma grande parte gostou da ideia de relacionar Matemática e Música porque “...dinamiza o trabalho pedagógico”, “... da funcionalidade a matemática”, “... demonstrou o uso da Matemática em uma situação diferente” . Esses depoimentos confirmam a análise feita no roteiro de questões inicial sobre a consciência que o professor tem de que é preciso buscar novas estratégias, que o aprendizado só acontece quando é significativo e que o papel do professor pode ser entendido como o de introduzir novas ferramentas no ensino de Matemática aos alunos.

Quando questionados sobre a estratégia de representar os tempos das notas através das frações, se isso facilitou ou não o entendimento sobre elas, 15 professores responderam que facilitou o entendimento, 3 afirmaram ter dificultado e 3 não responderam a questão. O que demonstra mais uma vez que, quando o aluno (nesse caso, o professor) é exposto a atividades significativas, integradoras e desafiadoras, que geram interesse e estimulam a curiosidade, aquilo que era difícil torna-se fácil, como afirma D’Ambrósio (2004, p.79): “outras propostas metodológicas devem ser empregadas com vistas à melhoria do ensino de Matemática”. Quando foi apresentado a tema da oficina, percebemos na face das pessoas o ar de decepção, pois acreditavam que era mais uma oficina onde utilizamos melodias de Músicas, mas, quando apresentamos a proposta de utilizar os tempos das notas musicais como recursos, algo novo, desafiador, pois alguns ali não conheciam a teoria da Música, percebemos a mudança de comportamento. Alguns que no começo não queriam participar, apenas ficariam ali como espectadores, se sentiram desafiados e passaram a desenvolver as atividades. É esse comportamento que temos que criar (desenvolver) em nossos alunos e implementar em nossas salas de aulas, “... um ambiente que instigue os alunos para pesquisa, participação, construção de conhecimento, descobertas e reflexão e para que isso ocorra, precisamos dispor de

diferentes recursos, que vão muito além do giz e do livro didático” (NUNES, 2012, p. 25).

Já os que afirmaram ter dificultado o entendimento, justificaram que o tempo foi curto para essa compreensão e não dominam os tempos das notas. Isso confirma as pesquisas e as experiências acumuladas na escola todos os dias, pois na escola há uma diversidade muito grande de alunos, uns com muita facilidade e outros com pouca facilidade em aprender determinados conteúdos. Estas diferenças estão relacionadas à universalização do ensino. Abrimos a escola para todos, mas não sabemos ainda trabalhar com todos. Sendo assim, precisamos diversificar as nossas estratégias de ensino, para que possamos alcançar o maior número de alunos em nossas salas de aula, pois aquilo que é fácil para alguns pode não ser fácil para outros. E, por fim, a última questão buscou a opinião dos professores sobre a utilização da proposta nas aulas de Matemática e as sugestões e críticas para possíveis melhorias da proposta.

Todos os que responderam afirmaram que a proposta pode ser aplicada nas aulas de Matemática. Assim, sintetizando as justificativas apresentadas temos: - “Desde que os professores tenham conhecimento sobre notas musicais”. - “Utilizar com os alunos do 5º ano em diante”. - “Como recurso concreto”. - “Por aguçar o interesse dos alunos e facilitar o aprendizado”. - “Porque o aluno tem mais facilidade para aprender com os tempos das notas”.

Ao analisarmos as respostas, observamos que um grupo referiu-se à utilização para que o aprendizado seja aplicado à prática, o que contribui para despertar o interesse dos alunos. Outro grupo acredita que é necessário um conhecimento aprofundado de Música; por outro lado, não é necessário para uma pequena parcela, para quem essa estratégia deve ser usada com alunos maiores. Isso também foi mencionado durante a execução das oficinas por alguns professores, para os quais esse conteúdo não deve ser trabalhado no Ensino Fundamental Ciclo I, contrariando o objetivo desse segmento que é construir o significado do número racional e de suas representações (fracionária e decimal), a partir de seus diferentes usos no contexto social.

Destacamos algumas sugestões e crítica feitas pelos professores:

- 1) “Os professores devem ter um conhecimento mínimo de Música”.
- 2) “Iniciar com coral, com instrumentos musicais e depois introduzir a teoria”.

3) "Precisam de mais tempo para a oficina".

Na sugestão/ crítica 1, analisando as respostas dos professores, novamente aparece a preocupação dos mesmos sobre o conhecimento de Música para a utilização da proposta.

Percebemos que eles não têm consciência de que para o uso de qualquer instrumento/ ferramenta/ recurso/ estratégia que utilizaremos em nossas aulas, como calculadora, computador, softwares educativos, textos, entre outros, temos que nos preparar, buscar informações (formação continuada), antes de levar para dentro da sala, e a Música não é diferente. Isso nos leva a refletir que muitas inovações não chegam à sala de aula por estarem interligadas com a formação docente, pois o professor não sabe utilizar, não busca informação e, então, continua a usar somente aquilo que ele já domina.

Na sugestão/ crítica 2, percebemos que os professores entenderam a proposta, pois já sugeriram complementá-la, iniciando com Música, coral, utilizando instrumentos musicais para explorar os tempos da nota e, por fim, trabalhar a teoria.

A sugestão/ crítica 3, quando eles citam: "Precisam de mais tempo para a oficina", concordamos, pois, assim, poderíamos explorar mais o recurso, o que ajudaria a mostrar aos professores que esse conhecimento prévio de Música não é importante para a utilização dessa estratégia.

3 CONCLUSÃO

Pelo crescente avanço da tecnologia, no contexto atual, as manifestações culturais têm se propagado de modo intenso, rápido e diversificado. As nossas crianças são todos os dias expostas a uma grande variedade de recursos, fortemente influenciadas pela mídia, pelo celular e pela internet. Mesmo com todos esses avanços, a escola ainda não conseguiu alcançar o aprendizado de todos os alunos e continua tendo a função de apenas efetuar a transposição didática dos conteúdos, permanecendo com um ensino excludente, fruto do método tradicional.

Os resultados da pesquisa mostraram que ainda estamos enfrentando os mesmos problemas do passado quanto ao ensino de Matemática no Ensino Fundamental Ciclo I. É necessário que se reconstrua a proposta de formação das instituições de ensino, para que possamos formar profissionais dotados de uma postura interrogativa, que os torne um pesquisador de sua própria ação docente e, assim, possa reproduzir essa atitude no seu aluno.

A Matemática é objetivamente difícil e quando não bem ensinada, com ausência de métodos atrativo e realista, provoca traumas que são carregados durante toda a vida das pessoas, como foi apontado neste trabalho. Por outro lado, estando de acordo com o desenvolvimento psicossocial do aluno, possibilita um aprendizado acessível, prazeroso, sem traumas e leva ao desenvolvimento pessoal, pois o processo de ensino aprendizagem requer constantemente adequações e inovação de metodologias que possam promover as condições necessárias como forma de assegurar a apreensão do conhecimento e o constante interesse do aluno para a aprendizagem.

A formação continuada em serviço, nesse sentido, pode ser a principal saída para a superação desse problema, pois são nos encontros de formação, a partir das experiências e das dificuldades apontadas pelos professores, que novas práticas pedagógicas podem ser apresentadas, com o objetivo de facilitar o trabalho em sala de aula e preencher as lacunas da má formação

Por fim, quando se introduz algo novo, as pessoas tendem a ficar preocupadas, assumindo apenas o papel de espectadores, mas quando são provocadas, desafiadas, tendem a sair da zona de conforto e a enfrentar o desafio. Inovar é algo difícil, mas quando são criadas oportunidades e possibilidades para que as inovações possam ser vividas com intensidade, refletidas em profundidade, valorizadas e avaliadas, elas podem acontecer, como foi o caso da proposta que apresentamos aos professores através da oficina que nos permitiu coletar dados para análise da questão da pesquisa.

4 REFERÊNCIAS

D'AMBRÓSIO, U. **Matemática e sociedade ou sociedade e matemática?** A difícil questão da primazia. In: **ENEM**, 8., 2004. Conferência de Abertura. Recife. Anais ... Recife: SBEM, 2004.

GALLI, S. Educação e Comunicação. **O Ideal de inclusão pelas tecnologias de informação.** Otimismo exacerbado e lucidez pedagógica. São Paulo: Cortez, 2006.

MINAYO, M. G. S. **Ciências técnicas e arte: o desafio da pesquisa social.** In: **pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis: Vozes, 9 – 29, 1994.

MOOJEN, S. **Dificuldades ou transtornos de aprendizagens.** In: Rubinstein, E. (Org.) **Psicopedagogia: Uma Prática, Diferentes Estilos.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

MORAES, M. C. **O Paradigma Educacional Emergente.** Campinas: Papyrus, 2001.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo: Cortez: Brasília: Unesco, 2000.

NUNES, K. R. A. **Arte e recursos digitais no ensino da matemática.** Revista Pátio, v. 4, n. 13, 2012.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos.** Pátio, Revista pedagógica, v. 8, n. 29, p. 18-22, fev./abr. 2004.

RELAÇÕES INTERPESSOAIS E EDUCAÇÃO NA CONSTRUÇÃO COGNITIVA DA CRIANÇA

Flávia Cardoso Aciolo¹
Rafaela da Silva Mazzali Serra²
Lúcia Matias da Silva³
Márcia Maria Martinelli Elias⁴
Rose Mara Gozzi⁵

RESUMO

O objetivo desse trabalho é observar se a construção da afetividade pelo professor em sala de aula, a fim de manter uma relação e comunicação saudável com os alunos da educação infantil, promove de fato a melhora da aprendizagem dos mesmos. A prioridade no desenvolvimento da criança, é que ele ocorra em sua totalidade, ou seja, em âmbito cognitivo, emocional e social, visto que a criança é um ser indissociável. O professor é uma peça chave nessa atuação, pois a maneira com que ele age em sala de aula e se relaciona com os alunos e demais integrantes do espaço educacional, têm o poder de transformar toda a cadeia de aprendizado de um indivíduo, seja positivamente ou não, pois crianças inseguras e sem amparo emocional, não se desenvolvem como as que possuem relacionamentos afetuosos na escola (GONZALEZ-MENA, Janet, 2015, pág. 28). Para a análise das hipóteses, foram utilizados os estudos de González-Mena (2015) e Rossini (2001). O tipo de pesquisa do trabalho é qualitativa, e por meio de levantamento bibliográfico analisou-se os resultados sobre o tema. Portanto, foram apresentados casos de pesquisadores como Costa (2018), Oliveira (2013), Brito (2019), Pinheiro (2017) e Cardoso (2015), que foram em determinadas escolas saber o que professores e gestores falavam acerca da afetividade e sua importância na construção cognitiva dos alunos. Resultados desses estudos, demonstraram que a afetividade está relacionada a resultados positivos na aprendizagem. A questão é sobre respeitar a infância, a criança e seu aprendizado, possibilitando que este último ocorra de modo natural, autônomo e com qualidade, considerando sempre as relações interpessoais e o afeto como elementos fundamentais nesse processo. São através de emoções e sentimentos, que os fenômenos psíquicos que abarcam a aprendizagem são experimentados e vivenciados pela criança.

Palavras-chave: Educação infantil; Afetividade; Segurança; Desenvolvimento cognitivo.

¹ Faculdades Integradas Potencial – FIP: Graduanda do curso de Licenciatura em Pedagogia. E-mail: flacardoso1996@gmail.com

² Faculdades Integradas Potencial – FIP: Graduanda do curso de Licenciatura em Pedagogia. E-mail: rafaelasmazzali@gmail.com

³ Faculdades Integradas Potencial – FIP – Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – Professora dos cursos de Licenciatura em Letras e Pedagogia - Orientadora de TCC – Presidente da Banca Examinadora. E-mail: luciamatias@yahoo.com.br

⁴ Faculdades Integradas Potencial – FIP – Doutora em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – Professora dos cursos de Letras e Pedagogia. E-mail: martinellimarcia@yahoo.com.br

⁵ Faculdades Integradas Potencial – FIP: Mestre em Ciências da Comunicação pela Universidade de São Paulo. Professora do curso de Licenciatura em Pedagogia. E-mail: rmguzzi1@gmail.com

ABSTRACT

The objective of this work is to observe whether the construction of affectivity by the teacher in the classroom, in order to maintain a healthy relationship and communication with early childhood education students, actually promotes an improvement in their learning. The priority in the child's development is that it occurs in its entirety, that is, in the cognitive, emotional and social scope, since the child is an inseparable being. The teacher is a key player in this performance, because the way he acts in the classroom and relates to students and other members of the educational space, have the power to transform an individual's entire learning chain, whether positively or not, because children who are insecure and without emotional support, do not develop like those who have affectionate relationships at school (GONZALEZ-MENA, Janet, 2015, p. 28). For the analysis of the hypotheses, the studies by Gonzalez-Mena (2015) and Rossini (2001) were used. The type of research in the work is qualitative, and through a bibliographical survey, the results on the subject were analyzed. Therefore, cases of researchers such as Costa (2018), Oliveira (2013), Brito (2019), Pinheiro (2017) and Cardoso (2015), were presented. who went to certain schools to find out what teachers and administrators spoke about affectivity and its importance in the cognitive construction of students. Results of these studies demonstrated that affectivity is related to positive learning outcomes. The issue is about respecting childhood, the child and their learning, enabling the latter to occur naturally, autonomously and with quality, always considering interpersonal relationships and affection as fundamental elements in this process. It is through emotions and feelings that the psychic phenomena that encompass learning are experienced by the child.

Keywords: Early childhood education; Affectivity; Safety; Cognitive development.

1 INTRODUÇÃO

Por meio deste trabalho, buscaremos observar como pode ocorrer a construção de um ambiente seguro, afetivo e acolhedor, além da afetividade, na sala de aula, e se essas práticas contribuem ou não para o desenvolvimento cognitivo das crianças, em especial, da educação infantil. Trataremos a hipótese, de que os primeiros anos importam, e que a afetividade traz resultados positivos no processo de ensino-aprendizagem dos bebês e crianças bem pequenas. Essa ideia foi validada por cientistas, afirmando que o cuidado e a educação nos primeiros anos de vida, têm impacto significativo nas etapas seguintes de escolarização, além do ótimo desenvolvimento cerebral (incluindo a parte cognitiva), que, em parte, depende dos acontecimentos que ocorrem a partir do nascimento. Segundo o “Núcleo ciência pela infância” do Ministério da Saúde, em seu Estudo I sobre “O impacto do desenvolvimento na primeira infância sobre a aprendizagem” (pág. 4), relatou pesquisas que revelaram que uma das tarefas das células cerebrais nos

primeiros anos de vida é a de criar conexões e caminhos por meio das sinapses, e que os bebês nascem com um número de células cerebrais excessivos para suas necessidades, o que leva posteriormente à chamada ‘poda sináptica’. Ou seja, quaisquer células ou conexões não utilizadas, perdem força e desaparecem.

A pesquisa que aqui será discutida, conta com as contribuições de duas autoras principais, Gonzalez-Mena (2015) e Rossini (2001), que trazem elementos para a reflexão e, possível conscientização de educadores, sobre o fato de que bebês e crianças precisam realizar conexões e caminhos neuronais da melhor qualidade, resultando em um desenvolvimento integral saudável. Outro ponto a ser trabalhado é a responsabilidade nesse processo, do pedagogo, que necessita buscar competências e habilidades para atuar em sala de aula de maneira satisfatória. Considerando que o desenvolvimento social e emocional esteja conectado à aprendizagem e, portanto, ao cognitivo, construído com base em sua estabilidade e segurança, tais concepções se tornam essenciais.

Nas pesquisas que traremos à frente, de Costa (2018), Oliveira (2013), Brito (2019), Pinheiro (2017) e Cardoso (2015), que auxiliaram no trabalho, serviram como um meio de levantamento bibliográfico para comprovar as hipóteses. Serão mostradas as evidências da importância do relacionamento saudável entre Professor-aluno, e como a maioria das (dos) Professoras (es) reconhecem que manter um laço de afeto contribui de forma natural para a aprendizagem, conduzindo a resultados positivos para as crianças em sala de aula, além de trazer para eles um desenvolvimento prazeroso, realizado em um ambiente seguro e de confiança.

2 A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE NO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO

Os educadores precisam compreender que não são seres superficiais interagindo com as crianças, mas sim seres reais, com sexo, raça, etnia, cultura, circunstâncias familiares e de origem. Ao relacionarem-se com o filho de outras pessoas, conhecem muito sobre si mesmos, intenções ocultas, sentimentos reprimidos e experiências esquecidas. Por isso, suas ações devem ser reflexivas, observando as relações e interações entre adultos e crianças (onde ocorrem grande parte da aprendizagem). Necessitam também, buscar aprofundamento na ciência do desenvolvimento infantil, como base de sustentação para

sua prática, caso contrário, estarão sempre se baseando nas suas próprias suposições e experiências, e nisso residem riscos reais para o desenvolvimento da criança.

Se o professor é um indivíduo que veio de uma família que acredita na surra como uma forma de ensinar a criança a se comportar, ou mesmo o grito ou palavras ofensivas, ele irá aplicar essa prática. Ou então, agindo pela ignorância, pode esperar que as crianças se comportem em certas ocasiões com uma maturidade que elas não têm. Em contrapartida, se é um profissional que pesquisa e se especializa, irá ter acesso a muitos estudos que indicam as punições físicas como propulsores da violência e sentimentos hostis, além de saber que evidências científicas mostram as expectativas de comportamento adequadas à cada estágio de desenvolvimento, e isso vai fazer com que o professor repense sua prática diária.

A afetividade é um elemento importante para estabelecer as relações interpessoais entre professores e alunos, alunos e alunos, além de outros atores do processo educacional. Nesse sentido, é possível pensar que existem alguns princípios fundamentais da afetividade entre Professor e aluno, no processo de ensino-aprendizagem, que se traduzem em contribuição efetiva para o sucesso da aprendizagem.

Dentre os princípios, podemos destacar um dos tópicos trabalhados no livro “Fundamentos da Educação Infantil”, de Janet Gonzalez-Mena, **a abordagem holística**, conceito que interage mente, corpo e sentimento, já que não podemos separar uns dos outros, pois a criança, como qualquer ser humano, funciona no todo. Além de considerar o indivíduo em si, é necessário também lembrar que essa criança vem de um contexto, um grupo racial, étnico, cultural, linguístico e socioeconômico. Apreciar e apoiar os laços que unem a criança à sua família é de extrema importância.

Por outro lado, a mesma autora também relata a importância dos **interesses e desejos específicos das crianças em relação à aprendizagem**. Quando isso é completamente ignorado, podemos estar desviando o sentido da formação. É preciso pensar em como elas irão se sentir no ambiente escolar, e o que então despertará o desejo de estar ali. É por isso que existe o currículo emergente, que trabalha sob a observação e escuta apurada das crianças, pois assim, evita-se a apresentação de sequências de atividades isoladas e desconectadas, e permite ao professor trabalhar a partir de um currículo que tenha significado e continuidade para as crianças.

Outro aspecto importante é a **observação**. Alguns teóricos como John B. Watson e B. F. Skinner por exemplo, precursores do chamado Behaviorismo, que estudavam os comportamentos que podiam ser vistos e mensurados, foram um dos que acreditavam na

mudança do desenvolvimento através de influências ambientais, como treinamento para se modificar algo, ou mesmo por meio de recompensas (reforços positivos), e para que tudo isso ocorresse era imprescindível a observação direta, só que porém desconsiderando conceitos como mente e emoções.

O que se pode levar de interessante desses grandes teóricos, é que realmente existem formas de induzir comportamentos positivos, principalmente quando são feitos através de relacionamentos saudáveis. É por meio da observação que se conhece a criança, e o que está por trás de seu comportamento, necessidades, desejos e motivações. Ela traz informações que ajudam no relacionamento individual com cada uma das crianças, promovendo melhor aprendizagem. A observação passa também consciência sobre o ambiente ideal, e quando é preciso alterá-lo, assim como quando é necessário intervenções, abstenções e espera para as coisas acontecerem.

“Como educadores, sabemos que devemos gostar de todas as crianças; mas a realidade é que nos sentimos mais atraídos por algumas crianças do que por outras.” (GONZALEZ-MENA, Janet, 2015, pág. 35).

Aceitamos isso como verdade, porém, quando qualquer criança nos chamar a atenção negativamente, não devemos agir com base nos sentimentos que nos surgirem, mas ao contrário, precisamos admiti-los, reconhecê-los, para poder inseri-los no processo ensino-aprendizagem.

Ao conhecermos as crianças melhor, esses sentimentos nocivos são amenizados. Elas ainda irão apresentar comportamentos que incomodam, mas haverá uma coisa que não poderá mais ser desconsiderada, o afeto. E ao haver apreciação, as intenções do pedagogo mudam, e por consequência, isso irá gerar mudanças na criança e no relacionamento entre ambos. Gerber (2015), especialista em bebês e crianças bem pequenas, dizia que devemos ir até as crianças com a mente aberta, ou seja, colocar de lado o que se sabe e abrir a possibilidade de aprender com elas e sobre elas. Tal afirmação nos parece significativa, na medida em que, de um outro ponto de vista, Gonzalez-Mena também trata da questão ao afirmar que:

“Alguém que não tem relações com as crianças e que ainda não ganhou o seu respeito, em geral o que acontece é as crianças ignorarem seus pedidos e ordens.” (GONZALEZ-MENA, Janet, 2015, pág. 39).

As reflexões retratam exatamente o que acontece quando não há relacionamento sadio entre as crianças e professores. Então, surgirá a dúvida, como observar e interagir de forma afetiva com as crianças individualmente e com a turma no todo?

Gonzalez-Mena (2015) fala sobre o conceito de foco duplo, ou seja, método de supervisão que permite que o adulto se foque em uma criança e ao mesmo tempo ciente do que está acontecendo no ambiente como um todo. Ou seja, enquanto o professor que age com foco específico concentra todas as suas atenções em uma só criança, ou em grupo pequeno e vira de costas para o restante, e o professor com foco amplo, se mantém com papel de supervisor apenas, sem abaixar para conversar com as crianças ou interagir com elas, o professor de foco duplo, consegue se concentrar na atividade que está desenvolvendo com alguma criança específica, e olhar ao redor para tentar apaziguar situações conflituosas que possam vir a acontecer em sala de aula. As habilidades que o professor de foco duplo precisa desenvolver e aplicar, são, portanto, a imparcialidade, o supervisionamento com interação, e orientação para saber o que fazer na ocorrência de situações difíceis que não puderam ser evitadas.

É possível também considerar a **cooperação**. Através da observação e do exemplo dos adultos, portanto, os professores devem sempre demonstrar esse comportamento com outros adultos e crianças, para servir de modelo. Essa conduta auxilia no desenvolvimento do respeito das crianças umas com as outras, compreendendo os limites do seu comportamento.

O bom relacionamento com as crianças é o fator mais importante que ajuda na compreensão delas sobre a cooperação e o saber ouvir, quando isso acontece, a chance delas prestarem a atenção no que o adulto diz é muito maior, pois foi estabelecido ali confiança entre ambos. E é imprescindível dizer, que quando certas situações do dia-a-dia envolverem questões de segurança e saúde, a mensagem precisará ser passada de forma clara, e o educador necessitará ser firme e assertivo, assim como quando acontecem comportamentos inaceitáveis. Mas sobre isso, também existe um questionamento, como é realizada essa comunicação? Uma das formas é a partir do redirecionamento, ou seja, oferecer à criança mais de uma alternativa. Um exemplo: “Não suba na cerca pois é perigoso, suba no brinquedo ao invés disso”. Dessa forma pode-se evitar resistência das crianças, que muitas vezes acontece quando é dito

somente “não pode” ou “não faça”. Dar escolha à criança, faz ela se sentir empoderada ao invés de desamparada, e uma criança assim, possui menos necessidades de desafiar.

A tentativa de orientar o comportamento das crianças através da raiva, é depender do medo delas para obedecerem. O educador precisa se comunicar de maneira efetiva com as crianças pequenas, para que se sintam seguras, para que haja um bom relacionamento, que é um dos principais fatores que ajudam no processo de ensino-aprendizagem e para que também não tentem imitar esse comportamento de usar a raiva para controlar as pessoas. Há formas menos dramáticas de orientar o comportamento das crianças, de maneira que não tente manipulá-las, mas sim expressar o posicionamento em relação à elas.

A **comunicação efetiva**, por sua vez, deve ser feita próxima à criança, de preferência 30 cm para cada ano de sua idade. Por exemplo, os professores devem falar com os bebês não mais que a distância de 30 cm para que eles possam se fazer entendidos por elas, afinal de contas o seu campo de visão e entendimento ainda é muito restrito, o que vai melhorando e aumentando com o passar dos anos. Além disso, outra questão é a de que dessa forma evita-se gritar a distância, assim quando o professor precisar ser ouvido, a sua voz chamará a atenção das crianças, o que acontecerá diferente se a gritaria se tornar um hábito.

Uma das abordagens mais efetivas que o professor pode ter com um aluno em uma situação de conflito, é relacionar o ato da criança com sua possível consequência, ou seja, criar uma conexão lógica entre os dois. Por exemplo, se uma criança insiste em subir em uma cerca, mesmo a professora alertando sobre o perigo daquela ação, ele pode ser retirado daquele local específico, pois não é confiável que ele permaneça ali, já que não está sabendo lidar com a limitação que foi imposta. E isso não retrata uma punição por parte do adulto, ou mesmo dos seus caprichos, mas sim do resultado direto do próprio comportamento, das próprias ações daquele aluno. Com consistência, ele vai passar a perceber que seus atos geram consequências, que podem ser positivas ou não para ele.

Outro ponto pouco comentado, mas que também possui muita importância na orientação do comportamento e na promoção de saúde e segurança, é o **ambiente**

seguro. Um ambiente seguro para exploração (adequado para uma aprendizagem de qualidade), trabalha com questões simples. Exemplo: Não deixar objetos convidativos as crianças subirem e se machucarem, pequenos objetos que possuem riscos de engasgo aos bebês e crianças bem pequenas, brinquedos e equipamentos quebrados, a falta de higiene com as mãos ao entrarem e saírem do banheiro (isso serve para professores e alunos), também antes e após as refeições, a higiene dos brinquedos e atividades que são manipulados por todos eles o dia todo e que carregam um alto risco de transmissão de doenças e germes, assim como das superfícies do banheiro coletivo.

O professor precisa deixar a disposição atividades adequadas à idade das crianças com a qual ele está trabalhando, isso evita frustração e tédio por parte delas, tanto se o caso for de não poderem brincar com quase nada que está em acesso, por se tratar de atividades para faixa etária acima, como com atividades que já não são mais interessantes por carregar habilidades que já foram adquiridas por eles há tempos.

Outra questão que o docente de crianças bem pequenas precisa ficar atento diariamente, é com o cansaço dos alunos. Se é de seu interesse criar um ambiente calmo e seguro para todos, então é bom prestar atenção nisso, pois uma criança cansada, ou com sono, tem seus índices de frustração ampliados, e pode não conseguir lidar bem com seus colegas ou mesmo tomar boas decisões.

Por último, ensinar as crianças a **avaliar os riscos** adequadamente também é uma forma de aprenderem segurança. Ou seja, crianças “precisam ser expostas a diversas experiências para aprender a avaliar o grau de risco envolvido em suas atividades” (Gonzalez-Mena, 2015, pág.45), precisam aprender a assumir riscos razoáveis.

Gonzalez-Mena, 2015, pág. 46, relatou que a conhecida Dra. Emmi Pickler, iniciou seus estudos sobre desenvolvimento da movimentação em 1930, e constatou que crianças que tinham liberdade de movimentação desde os primeiros dias de vida, desenvolviam um ótimo controle sobre os seus corpos e conseguiam superar muito mais desafios físicos, tanto que em seu Instituto em Budapeste, somente uma criança quebrou um osso em 60 anos, e essa estava em sua primeira semana no local.

É fundamental que as crianças sintam as consequências de seus atos, pois assim compreenderão melhor o que devem ou não fazer, e quais são seus limites. Entretanto, o

professor deve permitir que isso aconteça em um ambiente rico e seguro, deixando que as crianças tomem decisões adequadas ao seu tamanho e nível de desenvolvimento.

Corroborando com as considerações anteriores, Rossini (2001, p.9) afirma que “as crianças que possuem uma boa relação afetiva são seguras, têm interesse pelo mundo que as cerca, compreendem melhor a realidade e apresentam melhor desenvolvimento intelectual”.

Rossini (2001, p.17) afirma ainda que “o desenvolvimento da afetividade pressupõe um trabalho baseado em três alicerces (ou pontos básicos): Limites, Mitos do cotidiano e Ritmos.”

Sobre os **limites**, a autora garante que “no pensamento da criança, a falta de limites é codificada como ausência de afeto, de amor. Portanto, vale a pena dizer a elas o que fazer e como fazer, mostrar os limites.” (Rossini, 2001, p.22).

Em relação aos **mitos do cotidiano**, Rossini (2001, p.41) afirma que “para que a afetividade aflore, desenvolva-se, é preciso resgatar os mitos do cotidiano, do nosso dia-a-dia.”

O terceiro e último ponto é o **ritmo**, que segundo a autora “[...] proporciona conforto, equilíbrio, segurança: contribui para o desenvolvimento sadio da afetividade.” (Rossini, 2001, p. 65).

Todas as ideias aqui discutidas remetem à uma relação interpessoal construída entre professores e alunos que prevê além da dimensão afetiva que engloba a consideração de seus sentimentos, emoções e memórias, a dimensão pedagógica, que comporta respeito, compromisso, seriedade, confiança e alusão contínua à conhecimentos científicos, que alicerçam o processo de ensino e aprendizagem.

A seguir, por meio de pesquisa bibliográfica, a questão da relação interpessoal como elemento decisivo do processo de ensino pelo fato de mobilizar a cognição das crianças, será colocado em relevo a partir de dados trazidos dos artigos científicos analisados para esse trabalho.

3 O QUE AS PESQUISAS ABORDAM SOBRE AFETIVIDADE E COGNIÇÃO?

As pesquisas retratadas trazem diferentes perspectivas e discussões que abordam a importância da afetividade para o desenvolvimento da cognição. São argumentos que

colocam em destaque as relações interpessoais como parte indissociável da prática pedagógica de professores que buscam sucesso na prática educativa.

3.1 Relação Professor-Aluno

Um artigo que retrata um pouco de tudo que foi dito até então, foi o realizado pela graduanda Costa (2018), e consiste na análise da “relação professor-aluno”. Foi realizada uma pesquisa de campo com três professores e setenta alunos de uma Escola Municipal, em Itaituba-PA, que responderam a um questionário.

Os resultados apontam que segundo as professoras, a confiança e o respeito são fatores essenciais na relação entre o professor e o aluno, e a afetividade pode ser demonstrada através da atenção e elogios para com os alunos, visando aumentar sua autoestima, e acrescentou ainda que o professor tem um papel fundamental no desenvolvimento do aluno. E quanto ao ponto de vista dos alunos, ela afirmou que a característica que os alunos mais admiram em suas professoras é a forma com que elas explicam os conteúdos, a inteligência que possuem, e o respeito que elas têm por eles.

3.2 Afetividade Na Perspectiva Do Docente

Já o trabalho de Oliveira (2013), que traz como tema “O entendimento do educador sobre a afetividade na educação infantil”, também é referência no assunto abordado ao longo deste trabalho. Nela constam duas pesquisas de campo, realizadas em uma escola municipal, localizada em Ribeirão das Neves.

A primeira pesquisa foi de observação. Algumas narrativas da pesquisadora parecem ilustrar um pouco da realidade vivida na escola: um aluno de quatro anos e sua professora tinham dificuldade para interagir e se aproximar. Durante as observações no parquinho, a pesquisadora e também a diretora da escola propõem que a professora vá até as crianças que estão brincando sozinhas. E então, ela se aproxima do aluno de quatro anos, eles conversam por muito tempo, e ao final ela abraça o menino, que demonstra gostar de seu gesto. Após isso, a professora continuou o trabalho de socialização com o aluno, e ele passou a demonstrar interesse e prazer em estar na escola, realizar as atividades, e inclusive os demais alunos começaram a se aproximar para brincar. Ao longo desse processo o aluno teve momentos de indisciplina, machucando um de seus colegas e não querendo obedecer às regras, mas com paciência

a professora conseguiu conquistá-lo e trazê-lo para perto. A pesquisadora conclui então a diferença no relacionamento dos dois, e entre ele e os colegas, a partir de gestos afetivos colocados em prática.

A segunda parte da pesquisa realizada na escola, foi um questionário, aplicado a todos os professores, e que a levou a concluir que apesar de alguns dos professores já colocarem em prática a afetividade no cotidiano escolar com os alunos, ainda seria necessário um estudo aprofundado referente ao assunto, a fim de obterem maior entendimento sobre a afetividade no ambiente escolar, para que assim pudessem repensar suas práticas pedagógicas, considerando a importância da construção de vínculos afetivos, tanto para o desenvolvimento quanto para o aprendizado dos alunos, respeitando as diferenças e especificidade de cada um.

Brito (2019) em seu artigo, cujo tema é “Afetividade na Educação Infantil: perspectivas e práticas docentes”, realizou um estudo de caso em uma Creche Municipal, localizada em Queimadas-PB. Seu instrumento de coleta de dados foi um questionário, aplicado a dez professoras das turmas do Maternal I e Maternal II.

A primeira questão tinha como objetivo trazer à tona, as três primeiras palavras que as professoras pensavam ao ouvir o termo “afetividade”. Após ouvi-las, Brito (2019) observou que elas relacionavam a afetividade a laços afetivos e emoções, pois as palavras mais citadas foram "amor" e "carinho". A segunda questão consistia em compreender quais atitudes os professores da educação infantil consideravam que evidenciaram a afetividade existente na relação professor-criança dentro da sala de aula. Após escutar as respostas, Brito (2019) montou um quadro com as atitudes citadas, distribuindo-as em duas categorias: “Desenvolvimento afetivo” e “Desenvolvimento da aprendizagem”, e assim, concluiu que “mantendo um laço de afetividade, ambos se sentiram seguros e assim podem ter um bom relacionamento, o que pode contribuir de forma natural para uma boa aprendizagem.”

Posteriormente, solicitou que as professoras citaram as atividades principais, que ajudaram a desenvolver a afetividade da criança, e assim, observou que cinco atividades se destacaram: 1) musicalização; 2) jogo / brincadeira (lúdicas); 3) roda de conversa; 4) dinâmicas; 5) atividades coletivas.

Por fim, Brito (2019) buscou conhecer qual a importância que os professores atribuem à afetividade no processo de desenvolvimento e aprendizagem, e ao término da pesquisa,

conclui que 70% das professoras relacionam a afetividade a resultados positivos no desenvolvimento e na aprendizagem. E afirma ainda, que a criança que se sente segura, confiante e tem autoestima elevada, passa a ter resultados positivos na sua aprendizagem.

3.3 A Afetividade Na Educação Infantil

Em consonância ao conteúdo abordado, podemos citar também o artigo de Pinheiro (2017), que traz como tema "Afetividade na Educação Infantil: Uma possibilidade para a formação integral da criança." Pinheiro (2017) realizou uma pesquisa de campo em uma escola da rede particular no município de Fortaleza, CE. Nessa pesquisa, três profissionais foram entrevistadas: a diretora da instituição, a coordenadora pedagógica, e uma professora da Educação Infantil, com o objetivo de compreender a visão dos profissionais sobre a influência da afetividade nas relações docente-discentes.

Após a conclusão da pesquisa, Pinheiro (2017) declara que “as profissionais entrevistadas reafirmaram que a afetividade influencia de um modo significativo na relação docente-discente, e acrescentou ainda que a presença de afeto, de amorosidade, nessa relação, corrobora com o aprendizado, uma vez que somente a partir do amor, da criação de vínculo com seus professores é que a criança se sentirá bem na instituição e assim se permitirá vivenciar os processos de aprendizagem, de construção do próprio conhecimento.”

Podemos citar ainda o artigo de Cardoso (2015), que tem como tema "Importância da afetividade na Educação Infantil". Cardoso (2015) realizou uma pesquisa com dez professoras da Educação Infantil, sendo duas da rede particular e oito da Rede Pública Municipal, em Campina Grande PB.

Foi aplicado um questionário a cada uma delas, e ao término da pesquisa, Cardoso (2015) concluiu que “as professoras entrevistadas observam a sua turma, acompanham o seu desenvolvimento dia a dia, se preocupam com a preparação da aula, em preparar um ambiente acolhedor, em transmitir carinho, afeto, amor às crianças e principalmente desenvolver um ambiente de confiança.”

Cardoso (2015) acrescenta ainda que “a criança precisa sentir acolhida para desenvolver de forma prazerosa a sua capacidade de aprender.”

Todas as ideias discutidas teoricamente remetem à uma relação interpessoal construída entre professores e alunos que apontam duas dimensões: a dimensão afetiva (sentimentos, emoções e memórias) e a dimensão pedagógica (respeito, compromisso, seriedade, confiança e alusão contínua à conhecimentos científicos).

Para explicitar de que modo tais dimensões aparecem nos trabalhos pesquisados, eles foram agrupados no Quadro 1 abaixo:

Dimensão afetiva (Afetividade)	Dimensão pedagógica (Cognição)
Atenção, elogio (Costa, 2018)	Confiança, respeito, explicar conteúdos, a inteligência da professora (Costa, 2018)
Interação, aproximação, conversa, gesto, socialização, desobediência, indisciplina (Oliveira, 2013)	Interesse, prazer nas atividades, repensar práticas, respeito às diferenças (Oliveira, 2013)
Laços afetivos, amor, carinho (Brito, 2019)	Segurança na aprendizagem, atividades que desenvolvem a afetividade e contribuem com a aprendizagem, articulação afetividade/ensino (Brito, 2019)
Influência da afetividade, amorosidade (Pinheiro, 2017)	Vínculo contribuidor da aprendizagem, da construção de conhecimento (Pinheiro, 2017)
Ambiente aconchegante, carinho, afeto, amor, acolhimento, prazer (Cardoso, 2015)	Professor planeja, observa, acompanha (Cardoso, 2015)

Quadro 1. Descrição das dimensões que aparecem nos trabalhos pesquisados

De acordo com o agrupamento, o quadro parece evidenciar que as duas dimensões são consideradas pela escola, pelos professores e gestores, bem como pelas crianças que afirmam admirar seus professores pela capacidade e sensibilidade ao lidar com as práticas pedagógicas na sala de aula.

De fato, o professor é figura central para que esse processo possa se construir de maneira efetiva na escola, pois, suas ações representam um diferencial importante para que os vínculos se estabeleçam e promovam a aprendizagem dos alunos.

Os ritmos (ROSSINI, 2001, pág. 61) e limites (ROSSINI, 2001, pág. 19) construídos pelo professor são construtos de um ambiente acolhedor que pode fortalecer os laços de afetividade entre professor e alunos e tornar, assim, as relações interpessoais uma ferramenta estratégica para a consecução de seus objetivos.

“(…) as crianças que possuem uma boa relação afetiva são seguras, têm interesse pelo mundo que as cerca, compreendem melhor a realidade e apresentam melhor desenvolvimento intelectual” (ROSSINI, 2001, pág. 9).

Quando o professor aceita o desafio de estabelecer essa relação e interagir de forma afetiva com as crianças, ele constrói o que Gonzalez-Mena (2015) chama foco duplo, ou seja, método de supervisão que permite que o adulto se foque em uma criança e ao mesmo tempo ciente do que está acontecendo no ambiente como um todo e preocupado também com o desenrolar do processo ensino e aprendizagem, ou seja, ele mantém os vínculos, realimenta as relações interpessoais, ao mesmo tempo em que desenvolve ações pedagógicas.

A análise dos dados parece, então, corroborar com as orientações teóricas que apontam a necessidade de contemplar nas práticas pedagógicas cotidianas a construção e manutenção de relações interpessoais entre professores e alunos para que, a partir desses vínculos afetivos se construa aprendizagens significativas que promovam o sucesso do trabalho realizado na escola.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho tinha como objetivo analisar se a relação afetiva construída pelo professor junto com os alunos da educação infantil em sala de aula, propiciava de fato a melhoria da aprendizagem.

Para garantir a qualidade da aprendizagem e o desenvolvimento integral da criança, que é um ser completo, é fundamental que o professor tenha um olhar amplo, e considere todos os aspectos que a fazem ser quem ela é, e mediante a isso reflita sobre sua prática docente, e busque alternativas para fazer da escola um ambiente afetivo, seguro e acolhedor, onde a criança deseje estar e se sinta motivada a aprender. Desse modo, o trabalho que o professor desenvolve em sala de aula é totalmente decisivo para a aprendizagem dos alunos, pois suas ações têm o poder de transformar esse processo de desenvolvimento e aprendizado, tanto de maneira positiva, quanto negativa.

Para a análise das hipóteses apresentadas, as contribuições de Gonzalez-Mena (2015) e Rossini (2001), foram utilizadas como fundamentos teóricos. Em consonância com a fala de (GONZALEZ-MENA, 2015, pág. 28), o desenvolvimento de crianças que são

inseguras e não têm um apoio emocional não é o mesmo de crianças que possuem relacionamentos afetivos no ambiente escolar. Sendo assim, os ritmos (ROSSINI, 2001, pág. 61) e limites (ROSSINI, 2001, pág. 19) construídos pelo professor são construtos de um ambiente acolhedor que pode fortalecer os laços de afetividade entre professor e alunos e tornar, assim, as relações interpessoais uma ferramenta estratégica para a consecução de seus objetivos.

Com base nas considerações dos autores citados, alguns fatores devem ser colocados em prática pelo professor, como: realizar uma abordagem holística, compreender a importância dos interesses e desejos específicos das crianças em relação à aprendizagem, fazer observações, promover a cooperação, ter uma comunicação efetiva e criar um ambiente seguro, avaliando os riscos, estabelecendo limites, resgatando mitos do cotidiano que se perderam ao longo do caminho e estipulando ritmos na rotina e no processo educativo.

A pesquisa realizada foi qualitativa, e os resultados foram analisados por meio de um levantamento bibliográfico, onde foram apresentados estudos de pesquisadores como: Costa (2018), Oliveira (2013), Brito (2019), Pinheiro (2017) e Cardoso (2015), que realizaram entrevistas com profissionais da educação e pesquisas de campo em escolas, a fim de verificar o que pensavam a respeito da afetividade e de sua importância na construção cognitiva dos alunos. Assim, foi possível constatar que de fato, a afetividade tem um impacto muito positivo no processo ensino aprendizagem, uma vez que, os artigos analisados comprovaram a hipótese de que a qualidade do processo educativo está totalmente relacionada às relações interpessoais baseadas na afetividade, pois assim, a criança se desenvolve em todos os aspectos, em especial, no cognitivo.

A relação professor-aluno deve ser pautada no carinho, no respeito, na atenção e no acolhimento, pois as crianças que se sentem seguras, também se tornam mais motivadas a aprender, e consecutivamente produzem melhores resultados no processo do seu desenvolvimento e aprendizado.

Nesse sentido, podemos concluir que a prática docente não se reduz à simples transmissão de conhecimento e reprodução de metodologias de ensino, mas o professor / educador deve refletir e flexibilizar suas ações sempre que necessário. Deve buscar a aproximação com seus alunos, e assim, conhecer, aceitar, respeitar e atender cada um conforme suas especificidades e necessidades. Dessa maneira ambos, professor e aluno, serão capazes de criar laços afetivos, e de construir juntos, um ambiente próprio para o crescimento de todos, que garanta qualidade tanto no ensino, quanto na aprendizagem.

5 REFERÊNCIAS

BRITO, Katia Priscila Oliveira. **Afetividade na educação infantil [manuscrito]: perspectivas e práticas docentes**. Pág. 43. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2019. Disponível em: <<https://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/20349/1/TCC%20-%20K%20c3%2081TIA%20PRISCILA%20OLIVEIRA%20BRITO.pdf>>. Acesso em: 06 de setembro de 2021.

CARDOSO, Michelle Gertrudes. **Importância da afetividade na educação infantil [manuscrito]**. Pág. 36. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2015. Disponível em: <<http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/10463/1/PDF%20-%20Michelle%20Gertrudes%20Cardoso.pdf>>. Acesso em: 09 de agosto de 2021.

COSTA, Marcela Cristina Marques da. **A afetividade do processo de aprendizagem: Análise da relação professor-aluno na Escola Municipal de Ensino Fundamental São Francisco das Chagas, Itaituba/PA**. Monografia de Graduação do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia. Itaituba: Faculdade de Itaituba-FAI, 2018. Disponível em: <<http://www.faculdadedeitaituba.com.br/pdf.php?id=115&f=TCC%20-%20Marcela%20ok.pdf>>. Acesso em: 26 de setembro de 2021.

GONZALEZ-MENA, Janet. **Fundamentos da Educação Infantil: Ensinando crianças em uma sociedade diversificada**. Tradução: Marcelo de Abreu Almeida; revisão técnica: Maria Graça Souza Horn. - 6ª edição - Porto Alegre: AMGH, 2015.

NÚCLEO CIÊNCIA PELA INFÂNCIA. **O impacto do desenvolvimento na primeira infância sobre a aprendizagem – Estudo I**. 2014. Disponível em: <https://www.mds.gov.br/webarquivos/arquivo/crianca_feliz/Treinamento_Multiplicadores_Coordenadores/IMPACTO_DESENVOLVIMENTO_PRIMEIRA%20INFANCIA_SOBRE_APRENDIZAGEM.pdf>. Acesso em 12 de agosto de 2021.

OLIVEIRA, Dirlene Raquel Felipe de. **Afetividade na Educação Infantil: O entendimento do educador sobre afetividade na educação infantil**. Monografia (Especialização em Docência Infantil). Belo Horizonte: Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUBD-9FSH3Y/1/monografia_dirlene4_12_2_.pdf>. Acesso em: 13 de agosto de 2021.

PINHEIRO, Joana Vidal. **Afetividade na Educação Infantil: uma possibilidade para a formação integral da criança**. Pág. 64. Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) - Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Curso de Pedagogia, Fortaleza, 2017. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/29050/1/2017_tcc_jvpinheiro.pdf>. Acesso em: 24 de agosto de 2021.

ROSSINI, Maria Augusta Sanches. **Pedagogia afetiva**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. CDD-370.15



Rua José Augusto Pedroso, 44
Vila São Francisco de Assis, Cotia - SP
www.fipcotia.edu.br



(11) 4614-1340



(11) 94749-3003



/fipcotia



@fipcotia