

REVISTA AQUARELA

MULTIDISCIPLINAR



1ª edição eletrônica - Volume I • Ubá, Minas Gerais

DIRETOR PEDAGÓGICO DA FUPAC-UBÁ

Prof. Me. Israel Iasbik

CONSELHO EDITORIAL

Prof. Me. Alexandre Ribeiro da Silva
Prof. Me. Bráulio da Silva Fernandes
Prof. Dr. César Augusto Caneschi
Prof. Me. Daniel Rodrigues Machado
Prof. Dr. José Damato Neto
Prof. Dr. José Dionísio de Paula Júnior
Prof. Dr. Gilson Soares Toledo
Prof. Me. Isac da Silva Haber
Prof^ª. Dr^ª. Karina Oliveira Martinho
Prof^ª. Ma. Kerla Fabiana Dias Cabral
Prof^ª. Dr^ª. Patrícia Mattos Amato Rodrigues
Prof. Me. Pedro Martins Bellei
Prof^ª. Ma. Risiel Cristine Pires Koch Torres
Prof^ª. Ma. Sandra Maria Jannotti Quintão
Prof^ª. Dr^ª. Suymara Toledo Miranda

CONSELHO EXECUTIVO

Prof. Me. Alexandre Ribeiro da Silva
Prof. Me. Bráulio da Silva Fernandes
Prof. Dr. Gilson Soares Toledo
Prof^ª. Dr^ª. Patrícia Mattos Amato Rodrigues

COORDENAÇÃO EDITORIAL

Prof. Dr. Gilson Soares Toledo

SECRETÁRIOS

Gustavo Jesus Magaton de Paula
Júlia Crescencio de Almeida
Lavínia Esther Martins de Paula Dias
Rayssa Furtado Pinto

CAPA E DIAGRAMAÇÃO

Paolla Gilson Mello Affonso de Souza Lima

REVISÃO TEXTUAL

Maria do Carmo Pedro

EDITORIAL

É com imensa satisfação que apresentamos a primeira edição da Revista Eletrônica Aquarela, um espaço dedicado à expressão acadêmica, cultural e científica de nossa comunidade.

De caráter verdadeiramente multidisciplinar, a Revista Aquarela oferece aos leitores uma seleção de produções oriundas dos diversos cursos oferecidos pela instituição, refletindo o compromisso com a difusão do conhecimento em suas múltiplas formas.

Este trabalho constitui-se no resultado do empenho coletivo e da dedicação rigorosa de todos os envolvidos. Registramos nossos agradecimentos aos professores integrantes do Conselho Editorial, aos avaliadores externos, aos estagiários — discentes e egressos da FUPAC Ubá —, cuja participação foi essencial para a concretização desta edição. Agradecemos, de modo especial, à professora Maria do Carmo Pedro (UNIPAC-Barbacena) pela revisão textual e à jornalista Paolla Gilson M. A. de Souza Lima (UniFOA), pelo exímio trabalho realizado na diagramação, que muito enriqueceu esta publicação.

Cada contribuição reflete a seriedade, o esforço e a qualidade que consolidam a presente revista como instrumento de fortalecimento científico e cultural.

Prof. Me. Israel Iasbik
Diretor Pedagógico
Faculdade Presidente Antônio Carlos de Ubá
Grupo FUPAC/UNIPAC

SUMÁRIO

Influência das redes sociais na autoestima e autoimagem de adolescentes **06**

Ana Caroline Ervilha
Sáylen K. Reis de Souza Lima
Lucimar Freitas de Amorim

A importância do brincar na Educação Infantil **21**

Aline da Silva Gomes
Gilson Soares Toledo

A importância da afetividade no desenvolvimento da criança em idade pré-escolar **34**

Paula Cristina Melo Gomes
Gilson Soares Toledo

Práticas de iniciação da leitura na Educação Infantil **50**

Rafaela da Silva Costa
Gilson Soares Toledo

Uma análise sobre a proposta da Orientação Sexual nos primeiros anos do Ensino Fundamental **63**

Fabiana da Rocha Souza
Gilson Soares Toledo

SUMÁRIO

**A percepção docente sobre a literatura na
educação infantil** **84**

Maria Eduarda da Silva Marques
Gilson Soares Toledo

**A contação de histórias como prática pedagógica na
Educação Infantil** **99**

Viviane Fernandes
Gilson Soares Toledo
Maria Alice Abranches

**Metodologias utilizadas pelos professores de
matemática no Ensino Fundamental I** **114**

Isabel Cristina de Carvalho
Gilson Soares Toledo
Érica Miranda Marciel

INFLUÊNCIA DAS REDES SOCIAIS NA AUTOESTIMA E AUTOIMAGEM DE ADOLESCENTES

The Influence of social networks on self-esteem and self-image of adolescents

ERVILHA, Ana Caroline - psicologaanacarolines@gmail.com

LIMA, Sáylen K. Reis de Souza - reissaylen@gmail.com

AMORIM, Lucimar Freitas de - lucimar.neuropsi@gmail.com

RESUMO

O presente estudo consiste em compreender como as redes sociais influenciam a autoestima e a autoimagem dos adolescentes. Considera-se que para chegar a tal compreensão faz-se relevante, inicialmente, estudar os conceitos de autoestima e autoimagem no século XXI, as redes sociais e sua influência na vida dos adolescentes. Para realizar tal estudo foi feita uma pesquisa básica de caráter exploratório, caracterizada como pesquisa bibliográfica a partir das bases de dados *Google Acadêmico*, *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), Periódicos Eletrônicos de Psicologia (Pepsic) e *Scopus Preview*, com ênfase nas publicações dos últimos dez anos. Por fim, foram realizados apontamentos acerca das contribuições da psicologia em casos de baixa autoestima e autoimagem negativa dessa população específica, uma vez que a utilização excessiva das redes sociais influencia negativamente esses usuários, atingindo sua autoestima e autoimagem, tornando-se fator desencadeante para o desenvolvimento de patologias.

Palavras-chave: Redes Sociais. Adolescentes. Autoestima. Autoimagem. Psicologia.

ABSTRACT

This study aims to understand how social networks influence adolescents' self-esteem and self-image. To achieve this understanding, it is important to initially study the concepts of self-esteem and self-image in the 21st century, social networks and their influence on adolescents' lives. Finally, notes were made about the contributions of psychology in cases of low self-esteem and negative self-image in this specific population. To carry out this study, a basic exploratory research was carried out, characterized as a bibliographical search based on the databases Google Scholar, Scientific Electronic Library Online (SciELO), Electronic Psychology Journals (Pepsic) and Scopus Preview, with emphasis on publications from the last ten years. Excessive use of social networks negatively influences these users, affecting their self-esteem and self-image, becoming a triggering factor for the development of pathologies.

Keywords: Social networks. Adolescents. Self-Esteem. Self-Image. Psychology.

INTRODUÇÃO

Diante do cenário atual, muito se tem visto sobre o uso inadequado das redes sociais que, além de serem uma grande distração, servem como instrumento de trabalho, fonte de informação, divulgação, exposições, além de inúmeras outras funções. Apesar dos grandes benefícios, o uso inadequado e a exposição de “vidas e corpos perfeitos” podem atrapalhar grande parte da população que sofre com o impacto negativo relacionado à autoestima e autoimagem, acarretados pelo mau uso das redes sociais; instigando a busca pelo inalcançável, sendo os adolescentes um dos públicos que mais utilizam tais recursos (Cubrelati *et al.*, 2014).

A adolescência é um período de transição entre a infância e a vida adulta, caracterizada pelos impulsos do desenvolvimento físico, mental, emocional, sexual, social e pelos esforços do indivíduo em alcançar os objetivos relacionados às expectativas culturais da sociedade em que vive. Inicia-se com as mudanças corporais da puberdade e termina quando a pessoa consolida seu crescimento e sua personalidade, obtendo, progressivamente, sua independência econômica, além da integração em seu grupo social. Os limites cronológicos da adolescência são definidos pela Organização Mundial da Saúde e pela Organização das Nações Unidas, entre 10 e 19 anos. Já o Estatuto da Criança e do Adolescente delimita a idade de 12 a 18 anos (WHO, 1986; ECA, 1990; Eisenstein, 2005; ONU, 2007).

As tecnologias, mais especificamente as redes sociais, fazem parte do universo dos adolescentes do século XXI, interferem na construção da subjetividade e exercem forte influência na construção de sua identidade, uma vez que estão intensamente imersos nesse *cyberespaço*. Dois dos aspectos dessa subjetividade são a autoestima e a autoimagem, que dizem respeito ao conhecimento que cada um tem de si, surge na tenra idade à medida em que o indivíduo se relaciona consigo mesmo, com o mundo ao seu redor e como se vê na interação do seu contexto social, consequência de relações estabelecidas com os outros, emocional e cognitivamente (Oliveira, 2021; Franco *et al.*, 2021).

Ainda nessa lógica, a autoestima está relacionada com a percepção positiva ou negativa do indivíduo em relação a si mesmo. O termo está ligado à maneira como as pessoas se sentem diante de seus feitos e seus relacionamentos, ou seja, é realizada uma autoavaliação levando em consideração suas habilidades e noção de si. Sendo assim, o conceito é pertinente à avaliação da própria vida aplicando concepções subjetivas e, nesse processo, apoiando-se em suas próprias expectativas, valores, emoções e experiências, o que também tem estreita relação com a qualidade de vida. Contudo, há uma lacuna em relação a instrumentos sistemáticos para avaliação na população brasileira infantojuvenil, sob essa perspectiva a Literatura aponta que o autoconhecimento é construto complexo e multidimensional (Franco *et al.*, 2021; Ferreira *et*

al., 2022).

A baixa autoestima e autoimagem negativa podem refletir de forma impactante na saúde psicológica do ser humano, podendo culminar em um diagnóstico de depressão, transtorno do pânico, transtornos alimentares ou outros transtornos psicológicos que podem estar associados à percepção que se tem de si mesmo e da própria aparência física. Questões relativas à autoestima e autoimagem sempre estiveram presentes na sociedade, porém são despertadas de formas diferentes conforme a evolução dos tempos. Discutir as influências das redes sociais sobre a autoestima e percepção da autoimagem é justificado diante do cenário atual, devido ao fato de que muito se tem visto sobre o uso inadequado das redes sociais. As buscas desenfreadas pela aprovação dos outros, *likes* e comentários causam frustração nos usuários quando não conseguem um número considerável em suas publicações. Esse uso inadequado das redes sociais provoca uma grande demanda de pessoas que sofrem com as influências negativas relacionadas à autoestima e autoimagem, e transtornos acarretados por elas (Gobitta; Guzzo, 2002; Silva, 2021; Cruz *et al.*, 2021).

Há necessidade de mais estudos na área, sendo a Terapia Cognitivo Comportamental (TCC) uma das abordagens mais utilizadas atualmente no processo de autoconhecimento com base científica robusta. Essa é uma abordagem criada por Aaron Beck e consiste em uma modalidade de psicoterapia que se baseia na teoria de que o modo como o indivíduo estrutura as suas experiências determina a forma como ele se sente e se comporta. De acordo com a teoria, os sentimentos não são determinados por situações, mas sim pela maneira como as pessoas interpretam tais situações. As intervenções da TCC são embasadas na identificação de pensamentos, comportamentos, emoções, manejo emocional, reestruturação cognitiva e diminuição de comportamentos e pensamentos disfuncionais para melhor qualidade de vida. Na TCC, o que as pessoas pensam tem relação com o que elas sentem e com a forma como elas se comportam, onde um influencia o outro (Beck *et al.*, 1997; Neufeld, 2017; Ferreira *et al.*, 2022).

Assim, é possível notar que abordar sobre a influência das redes sociais na autoestima e na percepção da autoimagem pode repercutir direta ou indiretamente em reflexões sobre a saúde mental dos adolescentes. Sendo assim, este trabalho busca compreender a influência das redes sociais na autoestima e autoimagem desta população.

DESENVOLVIMENTO

Autoestima e autoimagem do(a) adolescente no século XXI

Vários campos do saber dedicam-se a compreender a adolescência, além de produzirem teorias e conceituações que visam a elaborar definições que abrangem a temática adolescente, indo desde a ordenação jurídica e legal, ao Estatuto da Criança e do Adolescente, no direito; como também no estudo do desenvolvimento biológico e psicológico individual, na medicina, e na psicologia do desenvolvimento (Barbosa *et al.*, 2021).

Ao longo da história humana, foram construídos conceitos de adolescência, apontando caminhos na construção de práticas para esse público. Dessa forma, é importante discutir essas definições e pensar em que consiste a adolescência. Então, faz-se necessário um olhar contextualizado sem encerrar uma identidade pré estabelecida, trazendo as multiplicidades de cada um para a construção de práticas significativas junto aos adolescentes (Barbosa *et al.*, 2021).

Desse modo, deve-se considerar o contexto de cada um, as identidades, subjetividades e as necessidades produzidas com reflexões que não se limitem, unicamente, na determinação de adolescência em relação a uma faixa etária. É possível estabelecer práticas que se pautem nas necessidades dos grupos a que se destinam, pois não há uma universalidade e um padrão no qual todos se encaixem. A escuta aos adolescentes, a respeito de si mesmos, pode construir práticas voltadas a esse público trazendo benefícios a partir de suas demandas. Para estudar a adolescência é preciso um olhar específico para cada grupo, para cada meio e suas vivências, precisando ir além das construções teóricas (Barbosa *et al.*, 2021).

As redes sociais fazem parte da vida de qualquer jovem da atualidade que têm a tecnologia e internet presentes em seu crescimento. Nascidos na “era digital”, os adolescentes são familiarizados com a internet, tendo conhecimento das possibilidades de seu uso. Eles dimensionam o tempo de uma nova forma nessa “geração *touch*”, pois estão conectados à internet, evoluindo no uso das tecnologias digitais da interação para a integração com o contexto em que estão inseridos. Há significativa variação na forma como cada adolescente vive as mudanças internas. Na puberdade, ocorrem as mudanças corporais e, devido à remodelagem da imagem corporal, desencadeiam um processo de “luto”. A antiga imagem do corpo infantil não é mais compatível com a imagem atual do corpo de adulto, o que pode ser difícil para alguns adolescentes. Sob essa ótica, idealiza-se um corpo ideal na adolescência, mas nem sempre corresponde ao real, tornando-se maior a possibilidade de comprometer a autoestima e de desencadear uma distorção de imagem corporal, quanto mais o corpo real estiver longe do ideal (Cubrelati *et al.*, 2014; Oliveira, 2017; Brito *et al.*, 2020;

Freitas *et al.*, 2021).

Os primeiros estudos sobre autoestima foram realizados por William James, psicólogo que empregava o pensamento funcionalista para investigar de que forma o organismo recorria às funções da mente para se adaptar ao meio ambiente. Diferentes pesquisadores e psicólogos chegaram a várias definições para autoestima, geralmente, definida por mais de um conceito, porém, com dois aspectos inter-relacionados sendo senso de eficiência pessoal e senso de valor pessoal (Schultheisz; Aprile, 2013; Kose; Doğan, 2018).

Embora não tenha um consenso na Literatura sobre a definição, a autoestima é utilizada para mostrar como o indivíduo vê o mundo que o cerca e como ele reage às situações e ao ambiente. As experiências vivenciadas e as relações estabelecidas, de forma positiva ou negativa, fazem com que a pessoa se comporte de determinada maneira e, a partir dessas experiências, vão construindo e desenvolvendo a autoestima conforme se comporta e interpreta as situações. As maneiras como alguém percebe e julga suas habilidades e capacidades determinam sua autoestima, podendo ser avaliada positiva ou negativamente. Quando a manifestação é positiva, presume-se que a pessoa se sinta confiante, útil, competente e possuidora de valores pessoais que a auxiliam a encarar a vida de forma mais prazerosa. Quando negativa, tende a observar no indivíduo a dificuldade de aceitar as próprias limitações, timidez em excesso, medo da rejeição, busca constante por reconhecimento e falta de confiança em si mesmo (Kose; Doğan, 2018; Silva, 2021).

De acordo com Schultheisz e Aprile (2013), a autoestima está relacionada ao quanto o sujeito está satisfeito ou insatisfeito diante das situações. Quando a percepção da imagem corporal é negativa faz com que o indivíduo viva em busca de aprovação alheia para se sentir aceito ou incluso ao meio, podendo acarretar problemas emocionais com intenso sofrimento psíquico e desencadear algum tipo de transtorno, como depressão, transtornos alimentares, dentre outros. Consequentemente, ocasiona prejuízos em diversas áreas da vida e interfere nas condições afetivas, sociais e psicológicas já que impacta na saúde, no bem-estar e na qualidade de vida.

A relação que se estabelece com o mundo externo desenvolve na mente uma imagem de como se acredita que a pessoa seja. Ao falar de autoimagem, refere-se à percepção que a pessoa tem de si e de seu reflexo em comparação ao retorno de sentimentos, pensamentos ou ações em seus relacionamentos interpessoais, fracassos e sucessos, os medos e inseguranças, as sensações físicas, os prazeres e desgostos que se organizam em uma imagem interna sobre sua própria pessoa. Desse modo, a autoimagem influencia diretamente na autoestima do indivíduo (Silva, 2021).

Frequentemente, as pessoas são expostas ao ideal de corpo perfeito. Essa é uma realidade que atinge a poucos e torna-se o ideal para muitos que, por vezes, não conseguem e

se frustram por não alcançarem tais expectativas, o que reflete diretamente na forma como o indivíduo percebe a si mesmo e, conseqüentemente, reflete em sua autoestima (Silva, 2021).

Na adolescência, a formação da imagem corporal pode ser influenciada por inúmeros fatores que estão diretamente relacionados ao contexto em que o adolescente está inserido. Na maioria das vezes, a formação da imagem de um corpo ideal e a percepção que o adolescente tem do corpo real envolvem os padrões de beleza impostos pela sociedade. Para se manterem em um convívio socialmente integrado com os valores que lhes são relevantes, os adolescentes, por vezes, adotam comportamentos que colocam em risco sua integridade física, psicológica e emocional, em busca de uma autoafirmação corporal (Micaliski; Oliveira, 2020).

Ao considerar que a adolescência é um período de grandes mudanças e, muitas vezes, sem conhecimento suficiente para entendê-las, é comum que surjam questões relacionadas à autoestima, derivadas da comparação e, também, de insegurança, principalmente, quando não se tem uma base familiar ou social acolhedora. Essa insegurança pode surgir a partir do sentimento de vergonha das novas características físicas, como o aumento dos seios nas meninas ou a mudança de voz nos meninos. Nessa fase do ciclo vital, o adolescente passa a ter maior senso crítico avaliando a realidade, o que influencia diretamente na relação com a autoestima. Dessa forma, ele tem maior capacidade de pensar sobre si, estando vulnerável também a distorções cognitivas relacionadas a sua autoimagem (Lorenzon *et al.*, 2021).

A preocupação com a própria imagem pode ser considerada algo comum. A pessoa investe certa quantidade do seu tempo diário com o intuito de melhorar sua aparência, entretanto, torna-se disfuncional quando esse comportamento é obsessivo e autodestrutivo, como, por exemplo, chegar ao ponto de comprometer sua vida social e econômica na busca incessante por um ideal de beleza, sem nunca ficar totalmente satisfeito com os resultados (Bodanese; Padilha, 2017).

Portanto, a partir do contexto descrito, observa-se que a instabilidade emocional e psicológica na adolescência possui uma essência fisiológica e faz parte do desenvolvimento humano. Os comportamentos apresentados, até certo ponto, são comuns aos adolescentes e tendem a atenuar conforme se desenvolvem. Sobretudo, é possível perceber certa confusão por parte dos indivíduos quando passam por essa etapa da vida pois, são, muitas vezes, inseguros e influenciáveis tanto em relação ao comportamento, quanto à aparência física. Com isso, torna-se preocupante considerar essa vulnerabilidade e instabilidade mental quando situadas no atual contexto da juventude imersa nas redes sociais (Papalia; Feldman, 2013).

Redes sociais e a influência na autoestima e autoimagem de seus usuários

Com o avanço da internet, as redes sociais surgiram para contribuir com a fácil

comunicação, encurtando a distância e permitindo a interação com pessoas distantes fisicamente. Aqui, pontua-se o acesso às informações do mundo todo, ampla oportunidade de estudos, entre outras contribuições. Ainda, tenta-se compreender, por ser algo recente, os efeitos dessa nova forma de interação social em diferentes populações (Abjaude *et al.*, 2020).

Apesar dos vários pontos positivos relacionados ao uso das redes, existem também os pontos negativos quando se trata de ter o mundo nas palmas das mãos. As redes sociais têm impactado, profundamente, nos valores da nossa sociedade, idealizando aparências, status e uma vida perfeita que, por diversas vezes, só existe dentro das telas, mas que podem causar em seus usuários a baixa autoestima, distorção da autoimagem e gatilhos de sofrimento, uma vez que são, diariamente, apresentados a um estereótipo de beleza e estilo de vida que não é facilmente alcançável (Silva, 2021).

O mundo midiático apresenta, frequentemente, o que lhe interessa e deseja ser mostrado, como modo de alcançar a fama demonstrando uma “falsa felicidade”. O corpo magro é divulgado como sinal de status e sucesso por *influencers*, propiciando a distorção da imagem corporal e sendo um dos fatores que podem influenciar o desenvolvimento de transtornos alimentares. A pressão social da mídia impõe a busca pelo corpo perfeito como sendo um “ideal mágico”, o que oculta as necessidades pessoais e dá ênfase às necessidades sociais. A exposição excessiva nas redes sociais conduz a comparações da autoimagem perante corpos “perfeitos” e a felicidade constante que essas pessoas mostram, comprometendo e impactando na autoestima dos adolescentes (Brito *et al.*, 2020; Gomes *et al.*, 2021).

O cotidiano dos jovens adultos é ocupado cada vez mais pelas mídias sociais. Com a nova e mais frequente forma de se comunicar digitalmente, as mídias sociais têm causado impacto no modo de vida, linguagem, comunicação, saúde, bem-estar e interesses de seus usuários. O conceito das mídias sociais sofreu uma mudança com a invenção do *Facebook*, e a partir deste surgiram o *Twitter*, *Instagram*, *Snapchat*, entre outras. As redes sociais como o *Orkut*, *Facebook* e *Instagram* foram rapidamente difundidas pelo mundo, na velocidade da internet, sendo um novo caminho para interagir, satisfazer e conquistar atuais e novos consumidores dos mais diversos produtos (Kose; Doğan, 2018; Magalhães *et al.*, 2022).

Contudo, a divulgação de imagens pessoais nas mídias digitais produz comparações sociais que podem ocasionar impactos negativos. Para minimizar tais repercussões e maximizar sua atratividade, os usuários tendem a postar suas melhores fotos, muitas vezes, editadas. O *YouTube* e o *Instagram*, compostos por imagens “modelo” de corpos e comportamentos que influenciam os padrões de beleza e estilo de vida, contribuem gerando um significativo aumento de insatisfação corporal, podendo ser um problema grave de saúde para a população de diversos países. A propagação de imagens de corpos e vidas que não são reais, ocasionam

percepções variadas e expectativas com comparações de sua vida com a de outras pessoas. Ao buscar os padrões desse meio, os adolescentes podem se frustrar e desenvolver transtornos como o de ansiedade (Tiggermann *et al.*, 2020; Brito *et al.*, 2020; Lorenzon *et al.*, 2021).

Há certa preocupação com os aspectos psicológicos desses adolescentes. Problemas ligados a transtornos mentais que não havia conhecimento, hoje ganharam visibilidade devido a exposição de diversos fatores aos adolescentes, como o *cyberbullying*, que acontece virtualmente em ligações e mensagens, compartilhamento de fotos, exposição da intimidade, informações pessoais, compartilhamento de conteúdo erótico, falsa realidade exposta, construção de autoimagem e dificuldade em lidar com a insatisfação corporal (Freitas *et al.*, 2021).

A série “*13 Reasons Why*” e o jogo “Baleia Azul” trazem discussões sobre agravantes contribuições para o aumento da morbimortalidade entre os adolescentes como a depressão, *bullying*, automutilação e suicídio, além de acarretar outros riscos como: alterações de humor e comportamento, vulnerabilidade afetiva, timidez, pânico, fobia social, transtorno afetivo, isolamento social; pois nessa etapa do desenvolvimento dos adolescentes o processo de relacionamento afetivo, que está em constante mudança, torna-os inseguros. O *cyberbullying* acarreta também distúrbios, problemas acadêmicos, psicossociais, baixa autoestima e hostilidade exteriorizada, tendo probabilidade duas vezes maior de tentativa de suicídio entre vítimas de *cyberbullying*, por conta do estresse emocional, raiva, medo, depressão, ansiedade social e uso de drogas (Freitas *et al.*, 2021).

Para que os adolescentes se sintam incluídos socialmente, sobretudo no ambiente urbano, tem se tornado essencial a inserção no mundo virtual, além da exigência implícita em se atender padrões impostos pela sociedade como o de beleza e de vida. Esses padrões ocasionam insatisfação corporal, acarretando comportamentos narcisistas e consumistas. É notório o conflito vivido entre a beleza real e a ideal que é imposta pela sociedade atual. Cada vez mais jovens estão com medo da obesidade, levando-os a fazerem dietas perigosas e buscarem um controle extremamente excessivo do peso corporal, através de excesso de exercícios físicos, produtos e intervenções cirúrgicas, tornando o corpo um objeto de faturamento (Santos; Gonçalves, 2020; Freitas *et al.*, 2021).

Com isso, Rousseau e Eggermont (2018), desenvolveram uma pesquisa na Bélgica com adolescentes e verificaram que a internalização dos ideais corporais impostos pela mídia tem relação com a vigilância corporal para gerenciamento da imagem. A vigilância corporal foi associada a um nível elevado de percepção distorcida da imagem corporal, e os resultados apontam a importância da influência da mídia social, que pode ser prejudicial à concepção da imagem corporal de acordo com seu gerenciamento. Pode-se observar que meninos de classes mais favorecidas estão mais expostos à influência da mídia e, conseqüentemente, mais

insatisfeitos com suas imagens, sob essa lógica pode ser levada em consideração a diferença sociocultural.

O padrão de autoimagem é um fator muito preocupante para o sexo feminino. A existência da insatisfação corporal nas adolescentes provém da pressão social patriarcal que se faz presente em nossa sociedade desde os primórdios, até atualmente, como pode ser percebido ao longo da história, em que as adolescentes buscam corpos mais magros, cabelos alinhados, entre outros. A mídia e os meios de comunicação vão além da questão física, da padronização, da imposição de modelos corporais que interferem na autoimagem e no bem-estar; essa exigência do padrão estético acarreta problemas de saúde, transtornos alimentares como a bulimia e anorexia e, também, o uso de medicamentos como suplementos e anabolizantes (Murari, 2018).

O uso excessivo, de forma errônea, das redes sociais traz malefícios que incluem dependência, vício e necessidade de ser aceito pelos demais adolescentes, atrapalhando o autoconhecimento e desenvolvimento de práticas sociais saudáveis, que proporcionam conflitos na família, déficit de atenção, transtorno de ansiedade, dificuldade na aprendizagem e interação social (Freitas *et al.*, 2021).

O uso da internet de forma negativa tem engajado pesquisas sobre sua relação com a dependência tecnológica, depressão e outros transtornos mentais. Assim, questionamentos como: Quais são os mediadores, fatores de risco, de proteção, exposição virtual e o uso de substâncias legais e ilegais? Estes são assuntos que levantam discussões sobre o que os adolescentes, usuários dessas redes, estão sujeitos ao utilizá-las de modo disfuncional e as divergências entre a relação das redes sociais e a depressão, necessitando de atenção para definições formais de doenças, diagnóstico e tratamento (Neves *et al.*, 2020).

Contribuições da psicologia em casos de adolescentes com baixa autoestima e autoimagem negativa

Em se tratando das contribuições da psicologia, mais especificamente da Terapia Cognitiva Comportamental, sobre a percepção da imagem corporal, a maioria dos estudos realizados, utilizando a abordagem da TCC, referem-se a transtornos alimentares e não especificamente à imagem corporal. No entanto, a prática clínica sugere que essa abordagem terapêutica pode ser uma opção bastante eficaz nesses casos. Pacientes que apresentam distúrbios de imagem e pensamentos distorcidos devem ser ensinados a identificar essas cognições a fim de conseguir torná-los mais funcionais e adaptativos, com base em evidências que confirmam ou refutam as crenças que o indivíduo tem sobre si (Veras, 2010).

A TCC é considerada por muitos a principal abordagem da atualidade. A pesquisa e a

prática clínica realizadas mostram que ela é efetiva na redução de sintomas e taxas de recorrência, com ou sem medicação, em uma ampla variedade de transtornos psiquiátricos. Transtornos esses que podem ser causados pela insatisfação corporal e a autoimagem distorcida, que é um descontentamento com o próprio corpo, podendo fugir da realidade e estar associada a transtornos alimentares (Reyes; Fermann, 2017; Gomes *et al.*, 2021).

Conforme analisa a Sociedade Brasileira de Neuropsicologia [SBNp] (2019), nas últimas décadas, obteve-se um aumento em dobro de incidência de transtornos alimentares, sendo esses transtornos ocorridos, principalmente, em mulheres em idade adulta e jovens. A incidência estimada da Anorexia Nervosa é de aproximadamente 8 a cada 100 mil indivíduos por ano, e a Bulimia apresenta, aproximadamente, a incidência de 13 a cada mil indivíduos por ano.

A busca pela psicoterapia, com frequência, está associada a sentimentos de inadequação, pouco valor e ansiedade relacionada à baixa autoestima. Tais características podem refletir de forma impactante, junto a autoimagem negativa, na saúde psicológica do ser humano, culminando em um diagnóstico de depressão, transtorno do pânico, transtornos alimentares ou de outros transtornos psicológicos que podem estar associados à percepção que o indivíduo tem de si mesmo e de sua aparência física. De acordo com Beck e Alford (2016), pacientes que apresentam sintomas da distorção da imagem corporal, quando ainda apresentam um grau leve nessa patologia, tendem a demonstrar preocupação excessiva em relação à aparência física (Gobitta; Guzzo, 2002).

De outra forma, ao apresentarem um grau moderado, a preocupação com a aparência física aumenta em nível grave, assim esses indivíduos passam a acreditar, de forma mais exacerbada, que não são atraentes, que são feios e repulsivos ao olhar. Uma das propostas de intervenção em casos de distorção da autoimagem e baixa autoestima é trabalhar a autonomia dos adolescentes e desenvolver a capacidade cognitiva e comportamental para fazer escolhas responsáveis e assertivas, além de construir e fortalecer outras habilidades como resolução de problemas, reflexão, manejo das emoções e construção de um projeto de vida (Beck; Alford, 2016; Neufeld, 2017).

A TCC é uma abordagem que atua como uma estratégia de cuidado e ajuda a aprender novos comportamentos com base na resignificação de crenças, busca da qualidade de vida e formas adaptativas para enfrentar as dificuldades e conflitos a partir do uso de técnicas e psicoeducação para manejar situações disfuncionais, favorecendo comportamentos que sejam adaptativos. Outro ponto a ser trabalhado no adolescente é sua habilidade de identificar, reconhecer e nomear suas emoções, uma vez que nesta fase do ciclo vital, as emoções são muito intensificadas. Desse modo, são imprescindíveis técnicas de regulação emocional para que, quando vierem as situações de risco social, eles possam agir com autoeficácia (Neufeld, 2017).

Essa abordagem tem o objetivo identificar e tentar modificar os pensamentos e distorções cognitivas que contribuem para a formação da imagem corporal negativa dos indivíduos, e Beck (1997) enfatiza que as características gerais do terapeuta como cordialidade, empatia e autenticidade devem estar presentes no processo terapêutico, pois podem facilitar a aplicação desse conceito. Quando o adolescente reestrutura suas crenças cognitivas e comportamentais, ele se empodera, com isso, os fatores externos ganham um menor peso em sua existência. Dessa forma, ele tem a possibilidade de ressignificar sua história, substituindo atitudes disfuncionais por saudáveis, construindo mais autoconfiança, autoeficácia e uma autoestima saudável, pois se coloca como protagonista da própria vida (Neufeld, 2017).

Esse modelo de terapia requer ênfase na colaboração e na participação ativa, tanto do paciente como do terapeuta. Também deve ser orientada com foco nos objetivos e nos problemas atuais do paciente. É um modelo de terapia breve, educativa, focada no presente e direcionada para ensinar o paciente a ser seu próprio terapeuta. Deve, ainda, ser orientada de forma que ensine e possibilite ao paciente a identificação de seus pensamentos e crenças disfuncionais, com o objetivo de alterar o pensamento automático, emoção e comportamento (Lacerda; Assumpção, 2018).

Nos protocolos de TCC, as técnicas de regulação emocional devem ser fatores primordiais no tratamento terapêutico. A visão negativa que muitas pessoas têm sobre suas emoções é um aspecto complicado no processo de enfrentamento e adaptação diante das situações, e essas técnicas são eficientes no processo terapêutico. O gerador de diversos transtornos psicológicos é o aumento excessivo das emoções ou o processo de suprimi-las, assim, a função do terapeuta é auxiliar o reconhecimento e a regulação das emoções que estão desproporcionais à situação. A importância de levar em consideração a regulação emocional dentro da TCC é apontada por estudos, e a tendência é reconhecer cada vez mais essa importância. O grande avanço na amenização do sofrimento do paciente com transtornos psicológicos é reconhecer a importância das emoções no processo de psicoterapia (Ferreira, 2020).

Além disso, como o ambiente virtual proporciona refúgio, tentativa de compensar os déficits de habilidades sociais e suprimento das necessidades interpessoais, o treino de habilidades sociais pode ser extremamente útil no tratamento e prevenção em casos nos quais há uso excessivo da internet. A inabilidade social é um relevante fator de risco para o desenvolvimento e manutenção de transtornos como os que se desenvolvem com a dependência de internet, contudo, o treino de habilidades sociais não atua diretamente nos sintomas característicos, havendo a necessidade de outras medidas interventivas para abranger o quadro de forma geral (Santos; Silva, 2018).

Desse modo, é fundamental o auxílio dos familiares e da escola no processo de

psicoterapia dos adolescentes, pois é muito significativa a relação que eles estabelecem com as pessoas mais próximas em seu cotidiano. A mudança no comportamento dos adolescentes pode estar ligada diretamente à mudança no comportamento dos familiares e das pessoas do convívio. Os pais têm como função observar não só o comportamento dos filhos, mas também suas circunstâncias e consequências, atentando-se para o próprio comportamento e analisando o que pode influenciar diretamente no problema; por isso os pais têm participação fundamental na intervenção (Monteiro, 2021).

A clínica com jovens deve ser fomentada e estimulada de forma preventiva, e tendo a valorização da atenção ao sofrimento psíquico que pode existir e não deve ser negligenciado. O trabalho cognitivo-comportamental com adolescentes deve ser dinâmico, pelo estímulo à criatividade e por ser gratificante, além de ser fundamental para a promoção da resiliência, que pode garantir um desenvolvimento saudável ao longo da vida. Cada adolescente é um ser único e especial e o trabalho pode contribuir para o enriquecimento clínico e pessoal do profissional, tendo o terapeuta o dever de exercer sua prática com sensibilidade e criatividade (Pureza *et al.*, 2014).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo buscou compreender a influência das redes sociais na autoestima e autoimagem dos adolescentes. É possível concluir que a adolescência é um período de grandes mudanças, sendo as modificações corporais marcantes nessa fase. Por terem nascido na “era digital”, os adolescentes estão expostos à internet com frequência e de forma excessiva, havendo imposição de um padrão de beleza e de vida. A exposição na internet de vidas e corpos “perfeitos” leva seus usuários a se compararem na busca de um “padrão” e assim causam baixa autoestima e autoimagem negativa. Na transição corporal, muitas vezes, os adolescentes idealizam um corpo que não condiz com a realidade e sentem-se frustrados.

Pode-se notar que o uso excessivo das redes sociais por esta população, em um momento vulnerável de suas vidas, tem influência negativa para esses usuários, atingindo sua autoestima e autoimagem. Tal situação pode ser fator desencadeante para o desenvolvimento de patologias, sendo o transtorno alimentar o mais evidenciado nos estudos sobre a temática.

A abordagem da TCC é eficaz no tratamento dos transtornos apresentados por adolescentes com baixa autoestima e autoimagem negativa, tornando possível que o paciente consiga identificar as distorções cognitivas e crenças disfuncionais que têm sobre si e torná-las funcionais, modificando os pensamentos que contribuem para a resignificação da percepção de sua autoestima e imagem corporal.

Na realização do estudo notou-se a escassez de pesquisas sobre a relação das redes

sociais e a autoestima, sendo as investigações mais dedicadas a autoimagem, portanto percebe-se a necessidade de mais estudos sobre a temática, sendo esta uma oportunidade para apontar a relevância de outras investigações que contribuam para o aprofundamento desta questão tão atual.

REFERÊNCIAS

- ABJAUDE, S. A. R.; PEREIRA, L. B.; ZANETTI, M. O. B.; PEREIRA, L. R. L. (2020). Como as redes sociais influenciam a saúde mental. **SMAD, Rev Eletrônica Saúde Mental Álcool Drog**, 16(1), 1-3.
- BARBOSA-SILVA, L.; PEREIRA, Á.; ALVES, F. A. (2021). Reflexões sobre os conceitos de adolescência e juventude: uma revisão integrativa. **Revista Prática Docente**, 6(1), e026-e026.
- BECK, A. T.; ALFORD, B. A. (2016). **Depressão: causas e tratamento**. Artmed Editora.
- BECK, A. T.; RUSH, A. J.; SHAW, B. F.; EMERY, G. (1997). **Terapia cognitiva da depressão**. Porto Alegre: Artes Médicas.
- BODANESE, G. R.; PADILHA, M. E. R. (2017). Análise do conceito de autoimagem de adolescentes no contexto escolar. **Psicologia**. Disponível em: <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A1329.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2022.
- BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 18 jul. 2021.
- BRITO, A. A.; THIMÓTEO, T. B.; BRUM, F. (2020). Redes Sociais, suas Implicações sobre a Imagem Corporal de Estudantes Adolescentes e o Contexto da Pandemia do Coronavírus (COVID-19). **Temas em Educação Física Escolar**, 5(2), 105-125.
- CRUZ, M. C. O.; CAMPOS, L. P.; MAYNARD, D. C. (2021). Influência do comportamento alimentar e da imagem corporal na autoestima de indivíduos. **Advances in Nutritional Sciences**, 2(1), 94-105.
- CUBRELATI, B. S.; RIGONI, P. A. G.; VIEIRA, L. F.; BELEM, I. C. (2014). Relação entre distorção de imagem corporal e risco de desenvolvimento de transtornos alimentares em adolescentes. **Conexões**, 12(1), 1-15.
- EISENSTEIN, E. (2005). Adolescência: definições, conceitos e critérios. **Adolescência e Saúde**, 2(2), 6-7.
- FERREIRA, I. M. F.; BARLETTA, J. B.; MANSUR-ALVES, M.; NEUFELD, C. B. (2022). Do autoconhecimento ao autoconceito: revisão sobre construtos e instrumentos para crianças e adolescentes. **Psicologia em Estudo**, 27.
- FERREIRA, W. J. (2020). Regulação emocional em terapia cognitivo-comportamental. **Pretextos – Revista da Graduação em Psicologia da PUC Minas**, 5(9), 618-630.

- FRANCO, B. Z.; RODRIGUES, G. P.; TSUKAMOTO, I. F. A.; COSTA, L. B.; DE MELLO BURTI, R. B. (2021). A autoimagem da mulher e como essa questão perpassa as gerações. **Revista Longeviver**, 10, 161-178.
- FREITAS, R. J. M.; OLIVEIRA, T. N. C.; DE MELO, J. A. L.; DO VALE, J.; DE OLIVEIRA, K. C.; FERNANDES, S. F. (2021). Percepções dos adolescentes sobre o uso das redes sociais e sua influência na saúde mental. **Enfermería Global**, 20(4), 324-364.
- GOBITTA, M.; GUZZO, R. S. L. (2002). Estudo inicial do Self-Esteem Inventory (SEI): Form A. **Psicologia, Reflexão e Crítica**, 15(1), 143.
- GOMES, G. D. S. C. R.; DE PAULA, N. D. S.; DE CASTRO, S. M. G.; DE SOUZA, A. M.; DE SOUZA, H. L. S.; DA SILVA MARTINS, A. L.; MALLETT, A. C. T. (2021). Transtornos alimentares e a influência das mídias sociais na autoimagem corporal: um olhar sobre o papel do nutricionista. **Research, Society and Development**, 10(16), e191101623277.
- KOSE, Ö. B.; DOĞAN, A. (2018). A relação entre o vício em mídias sociais e a autoestima entre estudantes universitários turcos. **Addicta Turk. J. Addict**, 6, 175-190.
- LACERDA, M. R. P.; ASSUMPCÃO, A. A. (2018). Tratamento cognitivo-comportamental para mulheres com a imagem corporal distorcida pela depressão. **Pretextos – Revista da Graduação em Psicologia da PUC Minas**, 3(6), 153-171.
- LORENZON, A. J. G.; SEIXAS, L. C.; LANGE, N. S.; ALVES, N. O.; JAEGER, F. P.; CARLESSO, J. P. P. (2021). Impactos do uso excessivo de redes sociais na adolescência: uma pesquisa bibliográfica. **Disciplinarum Scientia | Saúde**, 22(3), 71-82.
- MAGALHÃES, A. S.; PINHEIRO, A. C. L.; DA SILVA, A. P. L.; ALVES, K. L. F.; DE MORAIS SANDES, L. C. (2022). Gerenciamento de redes sociais na sociedade da informação. **RevIU. Revista Informação & Universidade**, 3, 1-11.
- MICALISKI, E. L.; DE OLIVEIRA PINHEIRO, B. (2020). Fatores de vulnerabilidade na construção da autoimagem corporal na adolescência. **Caderno Intersaberes**, 9(17), 39-51.
- MONTEIRO, A. D. O.; REINERTt JÚNIOR, A. J. (2021). Contribuições da abordagem cognitivo-comportamental para o desenvolvimento de habilidades educativas parentais. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, 03(02), 53-62.
- MURARI, K. S.; DORNELES, P. P. (2018). Uma revisão acerca do padrão de autoimagem em adolescentes. **Revista Perspectiva: Ciência e Saúde**, 3(1), 155-168.
- NEUFELD, C. B. (2017). **Terapia cognitivo-comportamental para adolescentes: uma perspectiva transdiagnóstica e desenvolvimental**. Artmed Editora.
- NEVES, A. B. C. S.; DA ROCHA, A. G.; NEVES, I. C. S.; DE MELO, A. M. D. (2020). Associação entre uso nocivo das redes sociais e a depressão em adolescentes: uma revisão sistemática. **ID On line Revista de Psicologia**, 14(51), 586-604.
- OLIVEIRA, E. S. G.** (2017). Adolescência, internet e tempo: desafios para a Educação. **Educar em Revista**, 64, 283-298.
- OLIVEIRA, M. R. D.; MACHADO, J. S. D. A. (2021). O insustentável peso da autoimagem: (re)apresentações na sociedade do espetáculo. **Ciência & Saúde Coletiva**, 26, 2663-2672.
- PAPALIA, D. E.; OLDS, S. W.; FELDMAN, R. D. (2013). Desenvolvimento físico e cognitivo na adolescência. In: PAPALIA, D.; FELDMAN, R. D. (Orgs.). **Desenvolvimento**

humano. 12. ed. Porto Alegre: Editora Artmed, p. 384-419.

PUREZA, J. R.; RIBEIRO, A. O.; PUREZA, J. R.; LISBOA, C. S. M. (2014). Fundamentos e aplicações da Terapia Cognitivo-Comportamental com crianças e adolescentes. **Revista Brasileira de Psicoterapia**, 16(1), 85-103.

REYES, A. N.; FERMANN, I. L. (2017). Eficácia da terapia cognitivo-comportamental no transtorno de ansiedade generalizada. **Revista Brasileira de Terapias Cognitivas**, 13(1), 49-54.

ROUSSEAU, A.; EGGERMONT, S. (2018). Ideais da mídia e imagem corporal de adolescentes precoces: evitação seletiva ou exposição seletiva?. **Imagem Corporal**, 26, 50-59.

SANTOS, D. A. N. DOS; SILVA, R. S. DA. (2018). Treinamento de habilidades sociais na dependência de internet: revisão narrativa. **Revista Brasileira de Terapias Cognitivas**, 14(2), 85-94.

SANTOS, M. S.; GONÇALVES, V. O. (2020). Uso das redes sociais, imagem corporal e influência da mídia em acadêmicos dos cursos de educação física. **Itinerarius Reflectionis**, 16(3), 01-18.

SCHULTHEISZ, T. S. D. V.; APRILE, M. R. (2013). Autoestima, conceitos correlatos e avaliação. **Revista Equilíbrio Corporal e Saúde**, 5(1).

SILVA, M. C. (2021). A relação entre redes sociais e autoestima. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, 7(4), 417-439.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE NEUROPSICOLOGIA. (2019). **Boletim SBNp**, 2(10). Disponível em: https://sbnpbrasil.com.br/categoria_download/boletins/. Acesso em: 23 jul. 2021.

TIGGEMANN, M.; ANDERBERG, I. (2020). Social media is not real: The effect of 'Instagram vs reality' images on women's social comparison and body image. **New Media & Society**, 22(12), 2183-2199.

VERAS, A. L. L. (2010). Desenvolvimento e construção da imagem corporal na atualidade: um olhar cognitivo-comportamental. **Revista Brasileira de Terapias Cognitivas**, 6(2), 94-117.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). Young People's Health – a Challenge for Society. Report of a WHO Study Group on Young People and Health for All. **Technical Report Series**, 731. Disponível em: <https://apps.who.int/iris/handle/10665/41720>. Acesso em: 19 jun. 2021.

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

The importance of play in early childhood education

GOMES, Aline da Silva - alinegomesvrb05@outlook.com
TOLEDO, Gilson Soares- gilson.soares.toledo@gmail.com

RESUMO

A importância do brincar na Educação Infantil foi o tema abordado neste estudo e se refere à necessidade de valorizar o brincar como um direito das crianças. A partir da relevância do tema, coube investigar: qual a importância do brincar na Educação Infantil? Acredita-se que as crianças estão em pleno processo de desenvolvimento e conhecimento do mundo e, sob este aspecto, o brincar, contribui de forma significativa, para enriquecer os processos cognitivos, sociais, afetivos e físicos da criança, além de possibilitar momentos em que o corpo possa se expressar livremente. A fim de responder a questão norteadora deste estudo, foi necessário analisar a importância do brincar na Educação Infantil. Como metodologia utilizada, este trabalho foi classificado por abordagem qualitativa, de caráter descritivo, por se tratar de dados empíricos coletados *in loco*, através da pesquisa de campo. Este procedimento foi realizado mediante o uso do questionário estruturado composto por 12 questões objetivas e 5 subjetivas, enviado via *WhatsApp*, através do link do *Google Forms* para 10 professoras da Educação Infantil de Visconde do Rio Branco, MG. A análise dos dados foi baseada em material bibliográfico de autores que versam sobre o tema, evidenciando a importância do brincar na Educação Infantil. Os resultados encontrados indicaram que os docentes entendem e respeitam o brincar como um direito das crianças. Portanto, no desenvolver das atividades cotidianas, as professoras proporcionam momentos de brincadeiras em suas práticas pedagógicas e entendem sua importância no processo de ensino-aprendizagem das crianças.

Palavras-chave: Brincar. Aprendizagem significativa. Crianças. Educação Infantil.

ABSTRACT

This study addressed the importance of playing in Early Childhood Education and refers to the need to value playing as a right of children. From the relevance of the theme, we investigated: what is the importance of playing in Early Childhood Education? Children are believed to be in the full process of development and knowledge of the world and in this aspect, playing, contributes significantly to enriching the cognitive, social, affective, and physical processes of a child, in addition to enabling moments in which the body can express itself freely. To answer the guiding question of this study, the importance of playing in Early Childhood Education was analyzed. The used methodology was classified by qualitative approach, of descriptive character, since it deals with empirical data collected 'in loco', through field research. This procedure was carried out using a structured questionnaire

consisting of 12 objective and 5 subjective questions, sent via WhatsApp, through the Google Forms link, to 10 teachers of Early Childhood Education in Visconde do Rio Branco, MG. Data analysis was based on bibliographic material from authors who deal with the subject, highlighting the importance of playing in Early Childhood Education. The survey demonstrated that teachers understand and respect playing as a right of children. In the development of daily activities, the teachers provide moments of play in their pedagogical practices and understand their importance in the teaching-learning process of children.

Keywords: Play. Meaningful Learning. Children. Early Childhood Education.

INTRODUÇÃO

Estudos de Piaget (1970), Wallon (2005) e Vygotsky (1988) demonstram que desde o nascimento a criança já está aprendendo algo e, por esse motivo, não se deve subestimar essa fase. Ao contrário disso, é necessário proporcionar vivências e experiências significativas, buscando compreender essa criança através do olhar atento perante o cotidiano em que ela se insere.

Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular para Educação Infantil (BNCC) apresenta seis direitos de aprendizagem: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se (Brasil, 2018). Brincar é certamente a melhor atração para a criança e essa é uma prática que propicia o enriquecimento no desenvolvimento dela. Por esse motivo é válido dedicar estudos sobre esse tema, uma vez que vai de encontro aos interesses de uma educação que valoriza e respeita as vivências e experiência infantil (DCNEIs, 2010).

Diante do exposto levantou-se a seguinte indagação: qual a importância do brincar na Educação Infantil? Para responder a essa questão de pesquisa tem-se como objetivo principal, analisar a importância do brincar na Educação Infantil, e específicos: verificar a importância do brincar como direito das crianças nas creches e pré-escolas, compreender a brincadeira como parte do processo de desenvolvimento da criança, citar os projetos trabalhados pelos professores envolvendo o brincar e verificar as interações que ocorrem entre as crianças durante as brincadeiras.

Desta forma, acredita-se que as crianças estão em pleno processo de desenvolvimento e conhecimento do mundo e sob este aspecto, o brincar, contribui de forma significativa, para enriquecer os processos cognitivos, sociais, afetivos e físicos da criança, além de possibilitar momentos em que o corpo possa se expressar livremente.

Justifica-se esta pesquisa devido à necessidade de compreender de maneira teórica e prática a importância do brincar. Este é um direito da criança, sobretudo é algo inerente a ela. A utilização adequada das brincadeiras na Educação Infantil valoriza esta atividade no

cotidiano da escola e da criança. Desse modo, é possível oferecer um ensino de qualidade e propor o desenvolvimento do processo criativo. Como afirmam Martins e Camargo (2022, p. 171), "[...] o brincar tem relação direta com a imaginação e a criatividade." Desse modo, é necessário investir nos estudos dessa atividade tão importante para o desenvolvimento da criança.

Levando em consideração a importância de uma educação que proporcione momentos de brincadeiras, buscou-se analisar o valor do brincar e aprofundar-se no papel que ele tem dentro do processo de ensino-aprendizagem. Contudo, percebe-se que os professores devem mediar e oportunizar essas vivências durante o desenvolvimento das crianças.

REFERENCIAL TEÓRICO

De acordo com Martins e Camargo (2022, p. 168), refletir sobre o brincar é de extrema importância quando se trata de formação de professores, explica ainda que é um assunto denso que não se esgota facilmente. É fato que a brincadeira sempre esteve presente na vida dos seres humanos, como afirma Wajskop (1995), a brincadeira é uma atividade na qual se constitui, que as crianças sozinhas ou em conjunto, buscam compreender as ações humanas e o mundo em que estão inseridas.

Piaget (1970) ressalta que o conhecimento da criança passa por fases em seu desenvolvimento, conhecidas como Fases de Desenvolvimento Humano, conseqüentemente a brincadeira vai evoluindo e se modificando de acordo com as fases. Cevolane (2017) apresenta os estágios do desenvolvimento cognitivo, sendo eles: sensório motor, pré-operacional, operacional concreto e operações formais.

O primeiro estágio é o sensório motor (0 a 2 anos), nesta fase a criança explora o ambiente em que está inserida, desenvolve seu repertório comportamental, explora o mundo pelos sentidos, desenvolve a noção de objeto, mas não o representa mentalmente. As características dessa etapa são: experimentação, curiosidade, imitação, entre outras.

Entrando no segundo estágio, o pré-operacional (2 a 7 anos), a criança desenvolve pensamentos mais rebuscados, sendo capaz de simbolizar ou imitar algo mesmo que não esteja vendo no momento. Nessa fase tem início a fala e é baseada no egocentrismo, quando a criança é o centro. As características são: início do reconhecimento no espelho, imitação diferida, egocentrismo, desenho e brincadeiras de faz de conta.

Operacional concreto (7 a 11 anos) é o terceiro estágio, a criança utiliza de um raciocínio capaz de organizar eventos mentalmente, começa a sair do egocentrismo, desenvolve a lógica e uma linguagem mais comunicativa. As características principais são:

coleccionar, brincar com jogos de tabuleiro, conversar sobre coisas, o início da lógica matemática, entre outras.

Por fim, a última fase são as operações formais (a partir de 12 anos). O adolescente passa a construir seus valores, desenvolvendo um pensamento hipotético e dedutivo. O sujeito é capaz de entender os ensinamentos, e essa fase é concretizada com a puberdade. Suas características principais são: desenvolver a lógica matemática, razão moral, raciocínio dedutivo e planejamento.

Ao analisar o conceito de brincar, pode-se questionar sobre quando esse passou a ser considerado um processo educativo, uma vez que na Educação Infantil um dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento é o brincar, como afirma Brasil (2018, p. 38):

Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.

Após ser estabelecido o brincar como direito da criança, as instituições possuem a obrigação de proporcionar momentos de brincadeiras. Para tal, deve-se compreender a criança como um sujeito que precisa ter seus direitos garantidos e seu caráter construído de modo integral nas questões afetivas, criativas e respeitado seu principal meio de interação com o mundo, ou seja, o brincar (Nicolielo *et al.*, 2019).

Contudo entende-se que grande parte das escolas de Educação Infantil utiliza das brincadeiras somente como um passatempo, não enxergando como podem ser ricas para o desenvolvimento da criança. Corroborando com este aspecto da brincadeira, Nicolielo *et al.* (2019, p. 356) afirmam que:

A oportunidade de se relacionar com seus pares, com os adultos e com os objetos lúdicos, a troca de experiências, a possibilidade de escolher de forma livre, de expressar suas curiosidades, de manifestar suas ideias e representar a realidade conhecida são algumas das oportunidades educativas promovidas nas brincadeiras.

Partindo da relevância que têm as relações nessa fase inicial da vida, notadamente através das brincadeiras, as crianças experienciam aprendizagens, momentos de convivência, constroem diálogos e expõem suas vontades (Nicolielo, *et al.*, 2019). De acordo com Rambo e Roesler (2019), as instituições de Educação Infantil, para muitas crianças, é um dos únicos lugares que as possibilitam conviver com outras crianças e vivenciarem momentos lúdicos. Por esse motivo “A escola, por ser também espaço de encontro de pessoas para viver a vida,

deve garantir o direito de brincar das crianças, direito este prescrito no Estatuto da Criança e do Adolescente.” (Nicolielo *et al.*, 2019, p. 357).

Diante disso pode-se inferir que a brincadeira não deve servir apenas para ensinar algum conteúdo, mas uma oportunidade de experimentar o novo, criar e recriar, ou seja, ser um elemento metodológico, desde que respeite as manifestações, a liberdade e a ludicidade da criança (Nicolielo *et al.*, 2019).

Para melhor elucidar o estudo em questão, faz-se necessário conceituar os diferentes tipos de brincadeiras no qual Kishimoto (2017) discorre, iniciando com a brincadeira tradicional infantil, parte da cultura popular, passada de geração em geração, não se sabe, muitas das vezes, a origem dessas brincadeiras, enfim, são brincadeiras que valorizam as culturas antigas. A *brincadeira de faz de conta* ou simbólica, nela é evidente a presença de criação e imaginação, ela é fundamental para o desenvolvimento do raciocínio. O jogo de construção é bem parecido com o faz de conta, porém desenvolve as habilidades manuais, criativas e vai evoluindo de acordo com o desenvolvimento das crianças.

Desse modo, pode-se afirmar que a criança vive brincando e esta é a sua principal atividade, o que norteia seus dias. É através da brincadeira que a criança se comunica (Cardoso e Ávila, 2021). Como atestam Valério e Silva (2021), ao brincar a criança desenvolve habilidades, explora ambientes, trabalha a ludicidade, manifesta seus sentimentos, faz escolhas, toma decisões, aprende através de seu corpo, sempre com movimentos livres, falam por meio das brincadeiras e desenvolvem através dessas vivências.

Para Wajskop (1995), é válido ressaltar que o conceito de brincar sob o aspecto sociocultural se define como a maneira que as crianças utilizam para compreender e explorar um mundo cheio de manias, culturas diferentes e relações variadas. Sendo assim, Barros e Rocha (2020) atestam que a vida da criança se resume no brincar e, por esse motivo, as escolas de Educação Infantil devem ofertar como prioridade as atividades lúdicas, essenciais para o desenvolvimento.

Ao analisar o processo educacional percebe-se que “Na educação infantil a criança necessita brincar, porque o brincar é um estímulo ao desenvolvimento motor e cognitivo, gerando sentimento que permeou durante todo o processo de construção do conhecimento.” (Barros e Rocha, 2020, p. 546).

Com a finalidade de garantir nas escolas de educação infantil o direito de brincar, compreende-se que é necessário respeitar esse momento, considerá-lo de extrema importância para o desenvolvimento da criança e inseri-lo nas rotinas pedagógicas, de forma respeitosa, proporcionando vivências significativas para os envolvidos.

METODOLOGIA

A metodologia abordada na pesquisa é classificada como qualitativa, pois, de acordo com Marconi e Lakatos (2017), trata-se de uma pesquisa que procura analisar o fenômeno social em profundidade e neste caso o pesquisador é o elemento primordial uma vez que é por meio dele que se construirá a relação entre a teoria e o objeto de análise.

Em relação à finalidade da pesquisa, se classifica como aplicada uma vez que “[...] objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática, dirigida à solução de problemas específicos.” (Kauark, Manhães e Medeiros, 2010, p. 26).

Quanto ao nível é descritivo, pois “[...] têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis.” (Gil, 2002, p. 42).

No que diz respeito à área da ciência, esta pesquisa é empírica, pois observa e analisa todos os elementos antes de chegar a uma conclusão partindo do real, do que está acontecendo de fato e pode ser mensurado (Kauark, Manhães e Medeiros, 2010).

Quanto à natureza, constitui-se um trabalho original, no qual o autor cria a partir de seus estudos e conhecimentos, “[...] requer-se originalidade. Isto significa que o problema identificado deve corresponder a uma lacuna no conhecimento da área e que o trabalho deve ser inédito.” (Gil, 2002, p. 62).

Quanto aos procedimentos, trata-se como uma pesquisa de campo porque tem como principal objetivo conseguir as informações desejadas de um assunto em questão *in loco*. Através delas é possível comprovar os fenômenos referentes à pesquisa. Esta coleta de dados permite a análise (Marconi e Lakatos, 2017).

A pesquisa contou com uma população de oito escolas públicas da cidade de Visconde do Rio Branco – MG, que ofertam a Educação Infantil com turmas pré-escolares. A amostra foi constituída por quatro escolas, cada uma delas com turmas de Educação infantil (SME - Visconde do Rio Branco).

Os fatores de inclusão foram as escolas públicas do município de Visconde do Rio Branco onde atuam professores de turmas de 3 e 4 anos. O fator de exclusão, as demais escolas que não são públicas e nem ofertam a faixa etária especificada. Seleccionadas as escolas e os professores, foi realizado o primeiro contato com a direção que autorizou a aplicação do instrumento de pesquisa.

Trata-se de um questionário, “[...] um conjunto de questões que são respondidas por escrito pelo pesquisado.” (Gil, 2002, p. 114), que foi enviado às professoras através de um *link* de *Google Forms* pelo *WhatsApp*, acompanhado do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) e agendado três dias para a devolução. Após serem respondidos, os dados da pesquisa foram coletados, compilados, analisados e transformados em gráficos ou

quadros facilitando a compreensão.

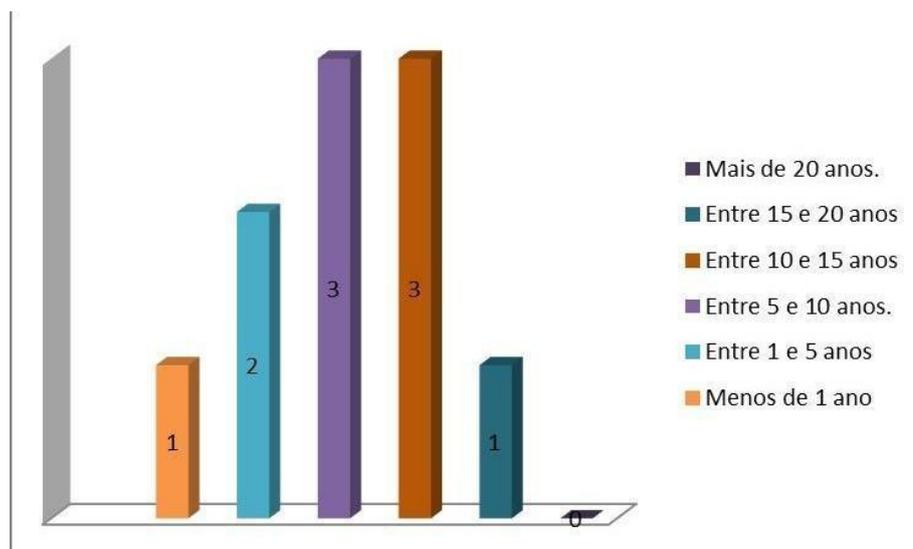
RESULTADOS E DISCUSSÃO UNIVERSO DA PESQUISA

A pesquisa foi desenvolvida nas escolas que atuam com Educação Infantil na cidade de Visconde do Rio Branco - MG. Este município possui quarenta e três mil, trezentos e cinquenta e um (43.351) habitantes, de acordo com o IBGE (2021). Os professores que atuam na Educação Infantil somam 82 e 1.197 alunos matriculados na Educação Infantil (SME - Visconde do Rio Branco).

O brincar na Educação Infantil é notoriamente uma atividade essencial e necessária para o desenvolvimento da criança. Por esse motivo é válido se aprofundar no assunto pois, como afirmam Nicolielo *et al.* (2019), ao brincarem, as crianças estão aprendendo e ensinando conhecimentos para além dos didáticos/escolares, construindo assim o seu caráter.

Participaram desta pesquisa, 10 professoras que atuam na Educação Infantil do município de Visconde do Rio Branco. A fim de conhecer o perfil profissional deste grupo, constatou-se que há 6 graduadas em Pedagogia, 3 graduadas em Normal Superior (uma das professoras possivelmente por esquecimento não marcou a opção graduação) e 5 pós-graduadas em nível *lato sensu*.

Das professoras que compuseram o grupo de análise, 5 trabalham somente em uma escola e 5 trabalham em duas escolas. Em relação ao tempo de atuação das professoras na Educação infantil obteve-se o seguinte resultado:



Fonte: Pesquisa (2023)

Nota-se que o número de professoras com mais de 5 anos de experiência na

Educação Infantil prevalece. A respeito da atuação por ano/série, 5 professoras atuam em turmas de primeiro período da Educação Infantil e 5 em turmas de maternal 3.

Ao serem questionadas se compreendiam o brincar como sendo um direito das crianças, todas confirmaram que sim. Ao verificar se percebem melhoria no rendimento/aprendizagem dos seus alunos quando propõem atividades lúdicas, novamente todas as professoras confirmaram. Desse modo, pode -se relacionar estes dados com o fato de que o brincar é um ato social, que promove vivências significativas entre as crianças, oportunizando a convivência com o próximo, com os brinquedos e com o lúdico (Nicolielo *et al.*, 2019).

Sobre a percepção das professoras a respeito das concepções em relação à importância do brincar na Educação Infantil, P1 disse que é *“Muito importante o lúdico nessa faixa etária, pois nessa idade, brincando é que se aprende.”* P2 afirmou que *“[...] brincar na educação infantil é coisa séria. É através das brincadeiras que a criança interage, aprende a respeitar regras, a respeitar o outro, a se conhecer, a descobrir o mundo à sua volta.”*

Estes dados coadunam com o que afirmam Nicolielo *et al.* (2019), quando se atribui o brincar como prática social, isto possibilita às crianças exercitarem sua autonomia, vivenciarem situações de empréstimos e negociações, entenderem as regras e, ainda, despertarem para a ludicidade. Estes aspectos confirmam a importância das práticas educativas que valorizam o brincar como fundamental para a aprendizagem.

Entendendo que a concepção do brincar não é única, foi perguntado às professoras: Qual (ou quais) concepção (ou concepções) do brincar mais se aproxima (m) das suas próprias concepções? Sobre este aspecto obteve-se as seguintes respostas:

Quadro 1: Qual concepção de brincar mais se aproxima da sua?¹

Respostas	Nº de professoras
Uma atividade espontânea e muito prazerosa, acessível a todo ser humano, de qualquer faixa etária, classe social ou condição econômica;	5
Comunicação e expressão, associando pensamento e ação;	4
Um ato instintivo-voluntário;	1
Uma atividade exploratória;	2
Ajuda a criança no seu desenvolvimento físico, mental, emocional e social;	10

Fonte: Pesquisa (2023)

Verifica-se que dentre as alternativas presentes no gráfico apenas uma opção obteve o total de escolha, sendo unanimidade: “ajuda a criança no seu desenvolvimento físico,

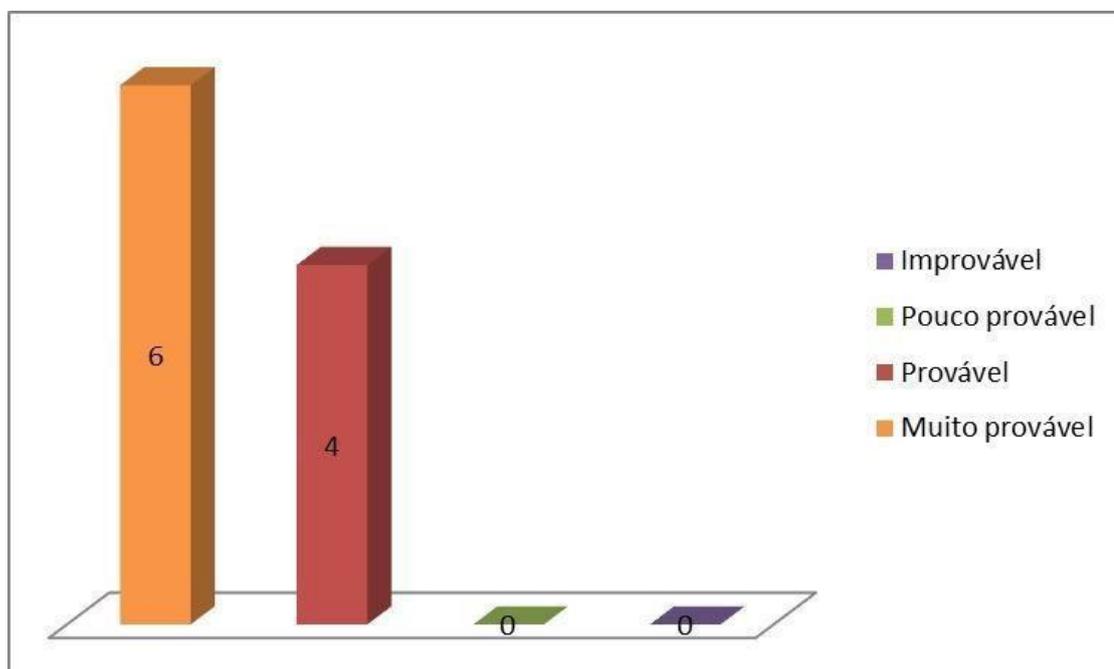
mental, emocional e social.” Considerando este dado, Cardoso e Ávila (2021) afirmam que as brincadeiras produzem variados benefícios aos processos físicos, cognitivos e espirituais na fase da infância.

Na questão que seguiu a pergunta anterior, foi sugerido às professoras que descrevessem sobre as próprias concepções do brincar e P1 disse: “*Coordenação motora (fina e grossa).*” Esta descrição corrobora com Martins e Camargo (2022), quando afirmam que o brincar amplia o repertório, os recursos e os elementos nas questões sensório-motor e também se aplica nas brincadeiras, ampliando a imaginação, a criatividade e a aprendizagem das crianças (Martins e Camargo, 2022).

A respeito do planejamento, as professoras foram questionadas se incluíam momentos de brincadeiras lúdicas (além do recreio) em suas práticas pedagógicas. A este respeito, 8 professoras confirmaram que incluíam diariamente, e 2 informaram que pelo menos uma vez por semana.

Foi perguntado também se as professoras compreendem que as brincadeiras são atividades de extrema importância para o processo de aprendizagem. Na mesma pergunta, foi verificado se oferecem momentos de brincadeira aos estudantes, e foram obtidos os seguintes dados:

Figura 2: Possibilidade de oferecer momentos lúdicos.



Fonte: Pesquisa (2023)

Como apresentado no gráfico acima observou-se que no geral as professoras possibilitam momentos lúdicos em suas práticas diárias. Sobre este aspecto, Kishimoto

(2017) explica que as brincadeiras são instrumentos indispensáveis para a criança e, por isso, devem ser aplicadas nas práticas pedagógicas diárias, tendo grande relevância para as propostas curriculares.

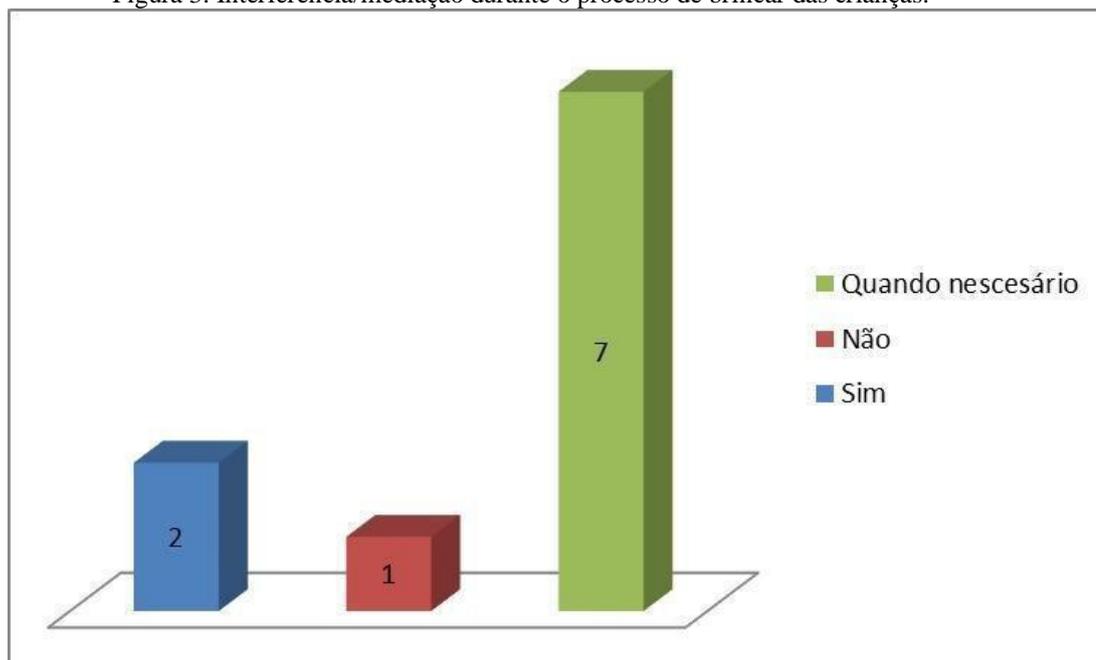
Para que haja valorização do brincar, a intencionalidade é um fator que se deve considerar e analisar no processo da Educação Infantil. Nesta perspectiva, Wajskop (1995, p. 64) descreve que:

Assim, a maioria das escolas tem didatizado a atividade lúdica das crianças, restringindo-a a exercícios repetidos de discriminação visomotora e auditiva, mediante o uso de brinquedos, desenhos coloridos e mimeografados e músicas ritmadas. Ao fazer isso, bloqueia a organização independente das crianças para a brincadeira, infantilizando-as, como se sua ação simbólica servisse apenas para exercitar e facilitar (para o professor) a transmissão de determinada visão do mundo, definida a priori pela escola.

Considerando o exposto acima, os dados mostraram que 4 professoras concordaram que as brincadeiras nem sempre necessitam ter intencionalidade e 6 professoras acreditam que as brincadeiras devem ser sempre intencionais. Estes dados coadunam com o que afirma Wajskop (1995), quando atesta que o brincar deve ser menos didatizado, ou seja, nem sempre deve ser intencional para efetivamente ensinar algo específico. Todavia, pode ser visto como um momento de experienciar vivências únicas.

Ao serem questionadas a respeito da interferência/mediação durante o processo de brincar das crianças, se obteve o seguinte gráfico:

Figura 3: Interferência/mediação durante o processo de brincar das crianças.



Fonte: Pesquisa (2023)

Observa-se que a maioria das respondentes compreendem que as brincadeiras devem ser mediadas apenas se houver necessidade, caso contrário deve-se proporcionar um brincar

livre (compreendido na pesquisa como oposto ao brincar dirigido/mediado). Do mesmo modo, Nicolielo *et al.* (2019), afirmam que durante as brincadeiras livres nas escolas, as crianças enriquecem seu processo de aprender, vivenciando momentos que são de interesse para elas e, ainda, situações de negociações como, por exemplo, quando ocorre uma disputa por um brinquedo, é necessária a negociação para obter o objeto desejado.

De acordo com a fundamentação teórica e estudos realizados, quando uma criança se nega a brincar em determinada atividade, o professor não deve obrigá-la nem impor que a realize, deve sim buscar saber os motivos que a levaram a não querer praticá-la. Desse modo cabe ao professor perceber as modalidades do brincar em que mais as crianças se envolvem e quais estão presente no cotidiano das brincadeiras de seus alunos.

No quadro abaixo buscou-se responder a seguinte questão:

Quadro 2: Qual modalidade do brincar é mais presente em sua sala de aula?

Respostas	Nº de Professoras
O brincar tradicional (popular)	0
O brincar de faz de conta (dramatização)	1
O brincar de construção (evoluem de acordo com o desenvolvimento da criança)	3
O brincar educativo (pedagógico, com intencionalidade)	6

Fonte: Pesquisa (2023)

Diante dos dados nota-se que nas três primeiras opções as respostas condizem com o exposto por Kishimoto (2017, p. 38), sobre as diferentes modalidades de brincadeiras como: “A brincadeira tradicional infantil [...]”, “A brincadeira de faz de conta [...]” e “O jogo de construção tem uma estreita relação com o de faz de conta.”

Percebe-se que na opção “O brincar educativo (pedagógico, com intencionalidade)” obteve-se maior índice de respostas, o que vai de encontro à questão observada acima, onde 6 professoras responderam que o brincar deve ter sempre uma intencionalidade, contradizendo o que se afirma em Wajskop (1995), que grande parte das escolas utilizam somente do brincar pedagógico e didatizado, restringindo as brincadeiras, bloqueando e moldando, em todos os momentos, a criação e imaginação das crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada teve como questão principal a importância do brincar na Educação Infantil. Como resposta, verificou-se que todas as professoras compreendem o brincar como um direito que deve ser garantido às crianças e entendem que a brincadeira

auxilia na aprendizagem. Este mesmo dado confirma a hipótese de que o brincar é inerente à criança e também considerado de extrema importância para seu desenvolvimento integral.

Foi possível verificar que brincar é essencial e deve ser um direito garantido, compreender que a brincadeira faz parte do processo de desenvolvimento da criança. Sobre o objetivo específico: “citar os projetos trabalhados pelos professores envolvendo o brincar”, não foi possível realizar essa pergunta às professoras, apesar disso constatou-se que a grande maioria incluiu em seu planejamento momentos (além do recreio) que envolvem brincadeiras lúdicas e ainda se questionou sobre as diferentes modalidades do brincar a partir das concepções de Kishimoto (2017). Como último objetivo, buscou-se verificar as interações que ocorrem entre as crianças durante as brincadeiras e como é válido observá-las.

Portanto, os objetivos foram alcançados e compreendidos através dessa pesquisa, esclarecendo e reafirmando as teorias iniciais. Sobre a concepção do brincar, afirma-se através dessa pesquisa, que além de ser uma atividade prazerosa e espontânea, contribui significativamente para o processo de desenvolvimento físico, mental, emocional e social das crianças.

Conclui-se que no ato de brincar as crianças imaginam, criam, se divertem, aprendem, compreendem, ensinam, escutam, verbalizam, respeitam as regras, constroem valores, conhecem o mundo a sua volta e interagem com ele através das brincadeiras.

Como proposta de novas pesquisas, é necessário analisar a questão do brincar também na etapa do Ensino Fundamental, a fim de se aprofundar nesta discussão e verificar como a brincadeira tem impacto na aprendizagem e no fazer diário do professor desse segmento.

REFERÊNCIAS

BARROS, M. H. SILVA, Sirlene Rosa, ROCHA Ana Paula. A importância do brincar para o desenvolvimento cognitivo de crianças na educação infantil. Uma Pesquisa Científica. **Anais do 2º Simpósio de TCC, das faculdades FINOM e Tecsoma**. 2020;

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

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

CARDOSO, Marilete Calegari e ÁVILA, Cristina D'. O brincar livre: caminho de sentidos e experiências. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**, v. 2, n. 6, p. 1-4, out./dez. 2021.

CEVOLANE, L. *et al.* Desenvolvimento Humano: Um esboço da perspectiva de Jean Piaget. **Revista Dimensão Acadêmica**, v.2, jan-jun. 2017.

- GIL, Antônio Carlos. Como Elaborar Projetos de Pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Brasileiro de 2021**. Rio de Janeiro: IBGE, 2021.
- KAUARK, Fabiana da Silva, MANHÃES, Fernanda Castro e MEDEIROS, Carlos Henrique. **Metodologia da Pesquisa: Um Guia Prático**. Bahia: Via Litterarum, 2010.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2017.
- MARCONI, Marina de Andrade e LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.
- MARTINS, Joice Peres e CAMARGO, Gislene. A natureza como possibilidade de brincar, criar e imaginar na Educação Infantil: As abordagens de Reggio Emília e Gandhy Piorski. Saberes Pedagógicos, Criciúma, v. 6, nº1, janeiro/abril 2022. **Científica**. 8. ed. São Paulo : Atlas, 2017.
- NICOLIELO, Maria Elisa, SOMMERHALDER, Aline, ALVES, Fernando Donizete e MALTA, Deise Aparecida Silva. **Brincar como prática social da pequena infância em contexto de Educação Infantil: aprender para a vida**. Educação Unisinos – v.23, n. 2, abril-junho 2019.
- PIAGET, J. **O nascimento da inteligência na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.
- RAMBO, Graciele Cristiane e ROESLER, Marli Renate von Borstel. Vivência com a natureza no ambiente escolar na primeira infância e sua relevância para construção do respeito e cuidados com o meio ambiente. **Revbea**, São Paulo, V. 14, No 1: 111-131, 2019.
- VALERIO, Viviane Graciele de Araujo e SILVA, Marta Regina Paulo. As interações e o brincar na e com a natureza: construindo uma infância desemparedada na creche. **Interfaces Científicas**. Aracajú. V.10. N.3, p. 407 – 423. Publicação Contínua, 2021.
- VYGOTSKY, L. S. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, Edusp, 1988.
- WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 2005.
- WAJSKOP, Gisela. O brincar na educação infantil. **Cad. Pesquisa**, São Paulo, n. 92, p. 62-69, fev. 1995.

A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA EM IDADE PRÉ-ESCOLAR

The importance of play in early childhood education

GOMES, Paula Cristina Melo - paulacristinamelogomes@gmail.com
TOLEDO, Gilson Soares – gilson.soares.toledo@gmail.com

RESUMO

O presente estudo busca compreender a importância da afetividade no desenvolvimento da criança em idade pré-escolar. Acredita-se que a afetividade no desenvolvimento da criança em idade pré-escolar, no que tange à relação professor-aluno, é importante, pois ela se relaciona aos interesses e às motivações do sujeito, promovendo maior engajamento nas atividades propostas e o desenvolvimento torna-se mais efetivo e significativo. Dessa forma, propôs-se investigar qual a importância da afetividade no desenvolvimento da criança em idade pré-escolar. Para responder esta questão, o objetivo geral consistiu em analisar a importância da afetividade no desenvolvimento da criança em idade pré-escolar neste nível de ensino. A fim de possibilitar que este fosse alcançado, estabeleceu-se mais quatro objetivos específicos, sendo eles: compreender qual é a percepção dos professores sobre o conceito de afetividade no contexto da relação aluno-professor, analisar qual a relevância atribuída pelos professores à manutenção de uma boa relação entre professor e aluno para o desenvolvimento deste último, verificar quais atitudes são executadas pelos docentes objetivando promover o afeto entre eles e as crianças no espaço da sala de aula e coletar os possíveis resultados de ações e atitudes que foram tomadas pelos professores objetivando promover o afeto entre eles e as crianças no espaço da sala de aula. Como instrumento de coleta de dados, foi utilizado um questionário estruturado contendo quatorze perguntas. Este foi elaborado e aplicado via Google Forms às professoras da educação infantil de cinco escolas públicas municipais na cidade de Ubá, Minas Gerais. Os dados foram compilados, analisados e discutidos, caracterizando a pesquisa como qualitativa, aplicada, descritiva, empírica e de campo. Os resultados encontrados indicam que a afetividade é importante no desenvolvimento da criança, bem como a manutenção de uma boa relação entre professor e aluno, tendo em vista que esse conjunto torna os processos mais efetivos e significativos, refletindo na evolução do sujeito.

Palavras-chave: Afetividade. Desenvolvimento. Criança.

ABSTRACT

The present study aims to understand the importance of affectivity in the development of children at preschool age. It is believed that affectivity in the development of preschool

children, concerning the teacher-student relationship, is important, as it is related to the subject's interests and motivations, promoting greater engagement in the proposed activities and development becomes more effective and meaningful. Thus, the objective was to analyze the importance of affectivity in the development of preschool children. To answer this question, the general objective was to analyze the importance of affectivity in the development of preschool children. In order to enable this to be achieved, four more specific objectives were established, namely: to understand what is the teachers' perception of the concept of affectivity in the context of the student-teacher relationship, to analyze the relevance attributed by teachers to maintaining a good relationship between teacher and student for the development of the latter, to verify which attitudes are performed by the teachers aiming to promote affection between them and the children in the classroom space and to collect the possible results of actions and attitudes that were taken by the teachers aiming to promote the affection between them and the children in the classroom space. As a data collection instrument, was used a structured questionnaire, containing fourteen questions. This was prepared and applied via Google Forms to early childhood education teachers from five municipal public schools in the city of Ubá, Minas Gerais. Data were compiled, analyzed, and discussed, characterizing the research as qualitative, applied, descriptive, empirical, and field. The results found indicate that affectivity is important in the child's development, as well as the maintenance of a good relationship between teacher and student, considering that this set makes the processes more effective and significant, reflecting on the subject's evolution.

Keywords: Affectivity. Child. Development.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa aborda a importância da afetividade no desenvolvimento da criança em idade pré-escolar. Observa-se que tal temática, por vezes, é tratada com irrelevância no campo educacional. Isso porque prioriza-se o cognitivo, afastando quaisquer preocupações com as dimensões afetivas e suas possíveis contribuições no desenvolvimento da criança, o que motiva a escolha desse tema para a construção deste trabalho (Leite, 2011).

Sendo assim, sabe-se que os estudos referentes à afetividade, de maior destaque, foram iniciados e atribuídos a teóricos como o francês Henri Wallon, que desenvolveu a teoria da psicogênese da pessoa completa em um período marcado por instabilidades políticas e crises sociais devido às duas grandes guerras mundiais, ao avanço do Fascismo e Nazismo no continente Europeu, além da Revolução Socialista na Rússia e das guerras travadas em prol da libertação das colônias africanas. Dessa maneira, entende-se que esse cenário, na primeira metade do século XX, estimulou a organização das ideias de Wallon, compreendendo a valia das questões afetivas no desenvolvimento da pessoa.

Portanto, busca-se solução para essa problemática que procura entender qual a importância da afetividade no desenvolvimento da criança e, para tanto, faz-se necessário analisar tal fato. Para tornar esta análise possível, é preciso compreender qual é a percepção dos professores sobre o conceito de afetividade no contexto da relação aluno-professor, além

de analisar qual é a relevância atribuída pelos professores à manutenção de uma boa relação entre professor e aluno para o desenvolvimento deste último. Por fim, é indispensável verificar quais atitudes são executadas pelos docentes objetivando promover o afeto entre eles e as crianças no espaço da sala de aula e coletar os possíveis resultados de ações e atitudes que foram tomadas objetivando visando promover o afeto entre eles e as crianças no espaço da sala de aula.

Assim, acredita-se que a afetividade no desenvolvimento da criança em idade pré-escolar é importante, pois ela se relaciona aos interesses e às motivações do sujeito, promovendo maior engajamento nas atividades propostas e, conseqüentemente, o desenvolvimento torna-se mais efetivo e significativo.

Justifica-se este estudo pela necessidade de compreender a afetividade como uma aliada indispensável no desenvolvimento da criança. Isso porque, de acordo com Gamez (2013), mediante o que estabelece a teoria psicogenética de Wallon, as ações educativas precisam levar em consideração todos os aspectos do desenvolvimento infantil, enxergando o indivíduo de maneira completa, o que inclui as questões intelectuais, motoras e afetivas interligadas. Desse modo, se nas interações estabelecidas em sala de aula houver a presença do afeto, o processo de ensino-aprendizagem será mais significativo, prazeroso e efetivo, despertando no aluno a vontade de fazer e de aprender, melhorando seu rendimento escolar e seu desenvolvimento.

Diante do exposto, ressalta-se a perspectiva contemporânea sobre o desenvolvimento integral do sujeito, defendida e explicitada em documentos como a Base Nacional Comum Curricular – (BNCC), que afirma a necessidade de “compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva” (Brasil, 2017, p. 14). Evidencia-se, portanto, a urgência de compreender a importância da afetividade no desenvolvimento infantil e ilustrar com propriedade como essas questões devem ser valorizadas e consideradas no atual contexto educacional.

REFERENCIAL TEÓRICO

A afetividade está presente na vida do sujeito desde seu nascimento e o acompanha até a morte. Dessa maneira, ela faz parte de todas as fases do desenvolvimento e é fundamental compreender o seu conceito.

A princípio, a afetividade pode ser entendida como “um conjunto amplo de manifestações compreendendo emoções e sentimentos” (Leite, 2011, p. 49). Para Almeida e

Mahoney (2014, p. 17), afetividade “[...] refere-se à capacidade, à disposição do ser humano de ser afetado pelo mundo externo e interno por meio de sensações ligadas a tonalidades agradáveis ou desagradáveis.”

Já para Castro (2011), a afetividade está relacionada a tudo que ocorre internamente e que, posterior a isso, passa a influenciar externamente, a partir das expressões do indivíduo. Destaca-se ainda que o verbete *afetividade*, segundo o dicionário Aurélio (2010, p. 66), está definido como “Psicol. Conjunto de fenômenos psíquicos que se manifestam sob a forma de emoções, sentimentos e paixões, acompanhados sempre da impressão de dor ou prazer, de satisfação ou insatisfação, de agrado ou desagrado, de alegria ou tristeza.”

Logo, é válido entender que a afetividade não se reduz apenas aos atos de carinho, mas torna-se significativa no processo de aprendizagem por perpassar por todos os setores da vida do sujeito, o que é defendido por Henri Wallon ao longo de seus estudos com a psicogênese da pessoa completa, que afirma a integração dos aspectos cognitivos, afetivos e motores (Silva e Bastos, 2022).

Diante do exposto, é fundamental compreender a relevância da manutenção de uma boa relação entre professor e aluno para o desenvolvimento deste último. Nesse sentido, sabe-se que Wallon, ao compreender a criança como uma pessoa integral, destaca em seus estudos:

[...] a importância do papel do educador no processo de desenvolvimento infantil, razão pela qual a qualidade dos relacionamentos estabelecidos entre professor e aluno é valiosa para a construção de laços afetivos e estabelecimento de confiança nas relações na sala de aula. (Silva e Bastos, 2022, p. 613).

De acordo com essa ideia, percebe-se que a parceria entre professor e aluno garante maior sucesso no que tange à aprendizagem, pois constrói-se, assim, um ambiente seguro e estimulante.

Dessa maneira, discute-se que a afetividade na sala de aula, entre os professores e os alunos, desperta estímulos para que a criança busque de maneira efetiva a própria aprendizagem, tendo em vista que o aluno quando motivado engaja muito mais nas atividades escolares e consegue desenvolver-se melhor. Isso porque,

O processo de ensino-aprendizagem não se restringe apenas a processos mentais e cognitivos, mas também ao intelectual e afetivo, pois o sujeito que aprende é aquele que também é dotado de sentimentos, desejos, opiniões e conhecimentos próprios. Portanto, o educador deve perceber o aluno em sua totalidade e se tornarem parceiros no processo de ensino-aprendizagem. (Silva e Bastos, 2022, p. 615).

Nesse sentido, evidencia-se que o desenvolvimento cognitivo infantil não se trata de uma sequência linear e isolada, mas sim de eventos interligados e que ocorrem de acordo com o processo de maturação biológica e afetiva, o que para Wallon pode ser dividido em

estágios, sendo eles o estágio impulsivo-emocional, estágio sensório-motor e projetivo, estágio personalismo, estágio categorial, estágio puberdade e adolescência e, por fim, a fase adulta (Almeida e Mahoney, 2014).

Desse modo, no estágio impulsivo-emocional (zero a um ano), sabe-se que a criança se expressa afetivamente por meio de seus impulsos corporais, pois ainda não consegue agir sob o mundo de forma independente. Logo, o choro, o riso, os movimentos do corpo e as expressões faciais são as principais formas de conexão entre ela e o adulto, que por meio dessas reações consegue atender às demandas da criança (Almeida e Mahoney, 2014).

Já no sensório-motor e projetivo (um ano a três anos), ela movimenta-se intensamente, com a marcha já desenvolvida, descobrindo o mundo ao redor dela através, principalmente, da manipulação dos objetos e da exploração do espaço ao seu redor, bem como das pessoas que a cercam. Além disso, ainda nesse estágio, outro marco importante alcançado é o desenvolvimento da linguagem e da função simbólica, mas o que caracteriza o emprego do termo “projetivo” é a necessidade apresentada pela criança de exteriorizar com gestos os seus pensamentos, ou seja, ao desejar pegar um objeto, ela pensa nele e sinaliza para conseguir expressar esse desejo e poder alcançá-lo (Almeida e Mahoney, 2014).

Wallon, citado por Almeida e Mahoney (2014), concebe ainda que, no estágio do personalismo (três a seis anos), a criança começa a se descobrir como um ser singular ao comparar-se de forma frequente com outras pessoas para conseguir diferenciar-se. Em razão desse acontecimento, ela passa por três fases: oposição, sedução e imitação. Dessa maneira, na oposição há a contradição por parte da criança a algumas situações propostas a ela, não em forma de “rebelião”, mas sim para que, a partir do desequilíbrio interno causado neste momento de oposição, ela consiga constituir sua própria personalidade. Quanto à sedução, sabe-se que ela se refere às atitudes de exibicionismo por parte da criança, tanto do seu próprio eu como de objetos que ela possui, por exemplo, a fim de conseguir se expressar no meio social e obter a atenção das pessoas próximas a ela a partir disso. Já na imitação, a criança se espelha nos indivíduos que mais admira, reproduzindo suas atitudes, a fim de adquirir as qualidades que a atraem, porém, sem deixar de lado as próprias características (Almeida e Mahoney, 2014).

Sendo assim, o próximo estágio vivenciado pelas crianças é o categorial (seis a onze anos) e observa-se que nele elas conseguem, de forma mais clara e concreta, perceber a diferenciação entre si mesmas e o outro, ampliando ainda as capacidades de abstração, agrupamento e classificação. De modo complementar, tem-se o estágio da puberdade e adolescência (onze anos em diante) que se destaca pela exploração e construção de uma identidade autônoma por parte do sujeito, além de uma constante reflexão sobre valores morais (Almeida e Mahoney, 2014).

Após perpassar por esses estágios, atinge-se a fase adulta, na qual há maior consciência por parte do indivíduo das necessidades, dos sentimentos, dos valores, das possibilidades e limitações que ele possui (Almeida e Mahoney, 2014).

Tais etapas precisam ser bem compreendidas e analisadas na prática pedagógica para que o professor entenda as reações da criança em determinadas situações e tenha um olhar sensível para com ela, a fim de auxiliar da melhor forma no desenvolvimento, sendo a afetividade uma das mediadoras nesse processo, pois “[...] a criança passa a adquirir as habilidades necessárias para o seu aprendizado na interação afetiva com outras pessoas no seu contexto sócio-histórico.” (Silva e Santos, 2020, p. 1031).

Dessa forma, “[...] a afetividade na Educação Infantil como em todas as fases da vida da criança contribuirá significativamente para o desenvolvimento integral da mesma.” (Silva e Santos, 2020, p. 1044). Assim, exclui-se qualquer tentativa de abandono da afetividade no espaço escolar, nas ações pedagógicas e na postura profissional dos professores para com os alunos sob a justificativa de que se prioriza a cognição, tendo em vista a relação de interdependência entre os dois aspectos.

METODOLOGIA

Este estudo é de abordagem qualitativa, haja vista a necessidade de analisar com mais profundidade a relação da afetividade com o desenvolvimento da criança na educação infantil. Dessa maneira, ele se caracteriza de tal modo por não envolver cálculos estatísticos na análise do problema selecionado, mas sim por buscar compreender algumas situações, seus sujeitos envolvidos e suas características. Portanto, responde a questões particulares que não podem ser quantificadas (Marconi e Lakatos, 2022).

No que tange à finalidade da pesquisa, ela classifica-se como aplicada, pois tem a intenção de solucionar questões específicas (Marconi e Lakatos, 2022). Além disso, é considerada aplicada por se preocupar com a aplicabilidade prática dos conhecimentos construídos ao longo do percurso (Lozada e Nunes, 2019).

Entende-se ainda que, quanto ao nível, trata-se de uma pesquisa descritiva, pois tem como objetivo descrever uma população com base em suas características (Marconi e Lakatos, 2022). Ela pode também ser definida assim porque busca “[...] reunir e analisar muitas informações sobre o assunto estudado.” (Lozada e Nunes, 2019, p. 139).

Por sua natureza, define-se como empírica, tendo em vista que trata “[...] dos fatos, das relações entre fenômenos observados ou percebidos no mundo, buscando explicá-los ou prever acontecimentos futuros.” (Lozada e Nunes, 2019, p. 16).

Quanto aos procedimentos, este estudo classifica-se como uma pesquisa de campo, porque requer o acompanhamento direto por parte do pesquisador, juntamente com observações, análises reflexivas e coleta de dados, com base no grupo social selecionado para a pesquisa (Marconi e Lakatos, 2022).

A população da pesquisa envolve vinte e três escolas de Educação Infantil da rede municipal de ensino da cidade de Ubá, com aproximadamente cento e setenta e nove professoras atuantes. Dessa população, foi composta uma amostra de treze professoras de cinco escolas municipais. Portanto, tem-se como fator de inclusão as professoras que atuam no primeiro e segundo períodos da educação infantil, sendo o fator de exclusão as demais professoras que atuam em outras fases e etapas de ensino.

Desse modo, o instrumento selecionado para a realização desta pesquisa foi o questionário. Ele se constitui como uma ferramenta para a realização de pesquisas, através da qual os sujeitos participantes deverão responder às mesmas perguntas, seguindo uma ordem pré-estabelecida (Lozada e Nunes, 2019).

Diante disso, a princípio, efetuou-se o contato com as diretoras das cinco escolas selecionadas, de forma presencial e por meios eletrônicos, solicitando autorização para a execução da pesquisa. Posteriormente, foi programado o envio do *link* dos questionários para as professoras, via *WhatsApp* ou *e-mail*, com as perguntas no *Google Forms* e o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE). Estabeleceu-se o prazo de cinco dias para a devolutiva dos questionários. Após o retorno dos questionários, os dados foram compilados, analisados e discutidos com base nas referências estudadas, sendo ainda transformados em alguns gráficos, a fim de atender aos objetivos da pesquisa, além de proporcionar um melhor entendimento.

UNIVERSO DA PESQUISA

A presente pesquisa foi realizada na cidade de Ubá, localizada na Zona da Mata do estado de Minas Gerais, com a média populacional atual de 117.995 habitantes, de acordo com dados apresentados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2021). Dessa forma, sabe-se que ela possui escolas federais, estaduais, municipais e privadas e que tem se destacado entre os municípios acima de cem mil habitantes no que tange ao eixo educação (Prefeitura de Ubá, 2022).

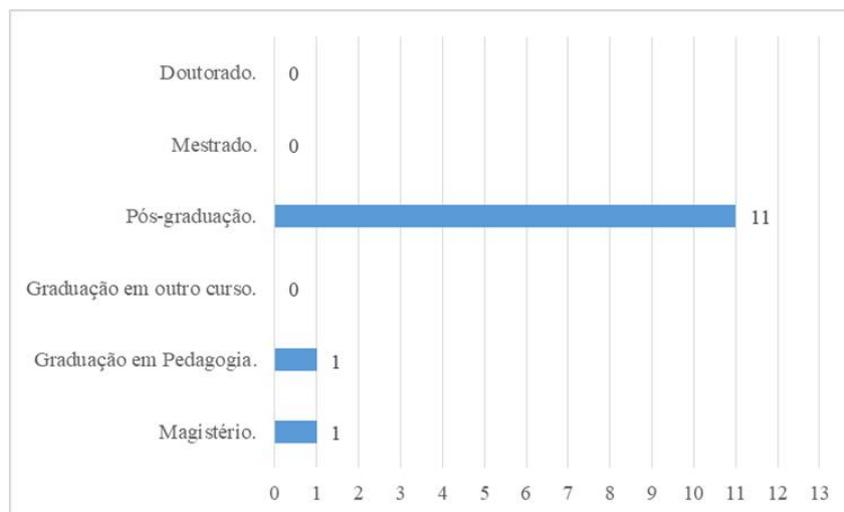
Nesse sentido, fazem parte deste estudo cinco escolas municipais que ofertam a Educação Infantil.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Dos participantes

A pesquisa teve como sujeitos treze professoras que atuam na Educação Infantil da rede pública municipal. A partir do gráfico abaixo, é possível visualizar a formação acadêmica das participantes que responderam ao questionário, evidenciando a predominância de professoras com pós-graduação.

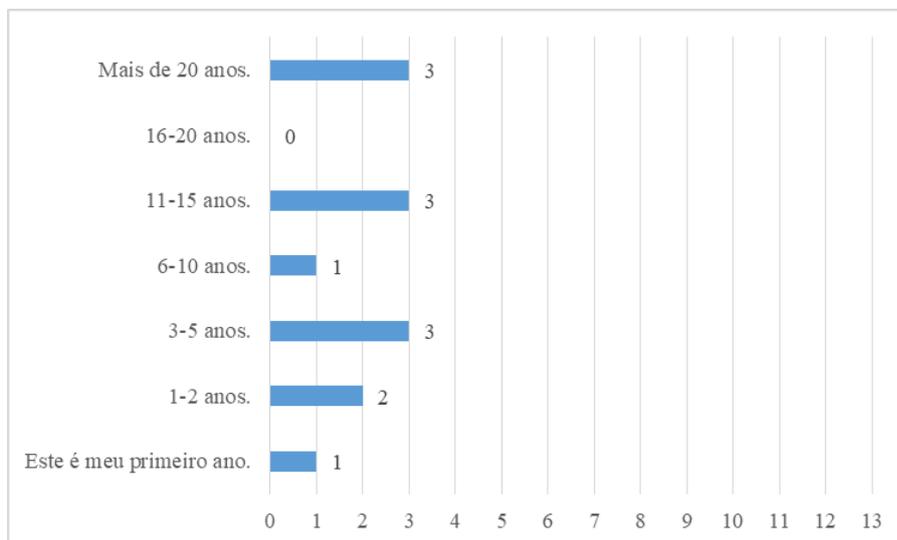
Figura 1- Formação acadêmica



Fonte: Pesquisa (2023)

Além disso, foi perguntado às docentes quanto tempo elas têm de atuação na área.

Figura 2- Tempo de atuação como docente



Fonte: Pesquisa (2023)

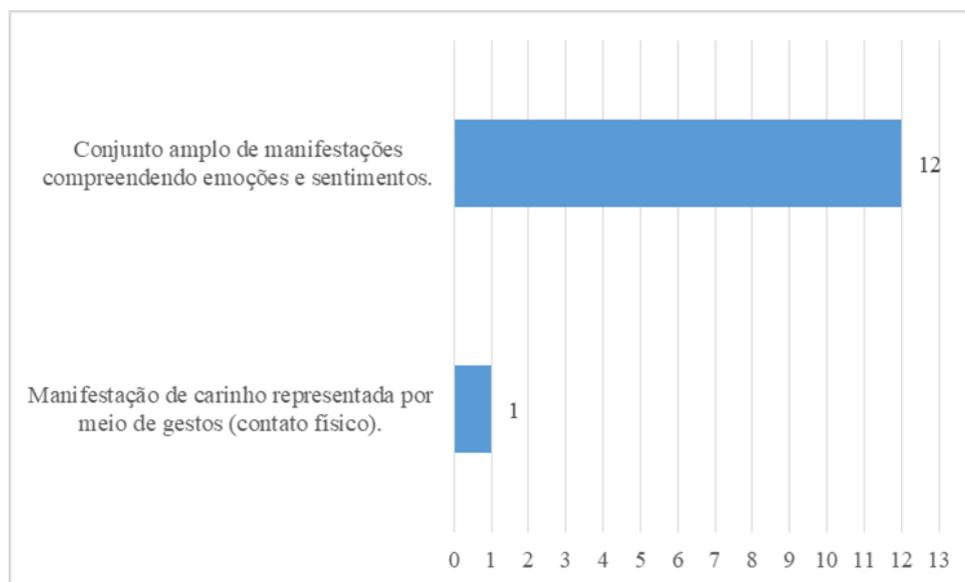
Pode-se observar na figura acima que a amostra é diversa no que tange ao tempo de atuação como docente, pois retrata a presença de professoras em seu primeiro ano de atuação, bem como algumas que têm mais de vinte anos de carreira.

Em relação ao número de escolas em que trabalham, seis professoras disseram atuar apenas em uma escola, seis atuam em duas escolas e uma professora afirmou atuar em três escolas ou mais.

O conceito de afetividade e as atitudes pedagógicas para promoção do afeto na sala de aula

Buscou-se inicialmente identificar qual é o conceito de afetividade compreendido e utilizado pelos professores, gerando os seguintes dados:

Figura 3- Conceito de afetividade no contexto da relação aluno-professor



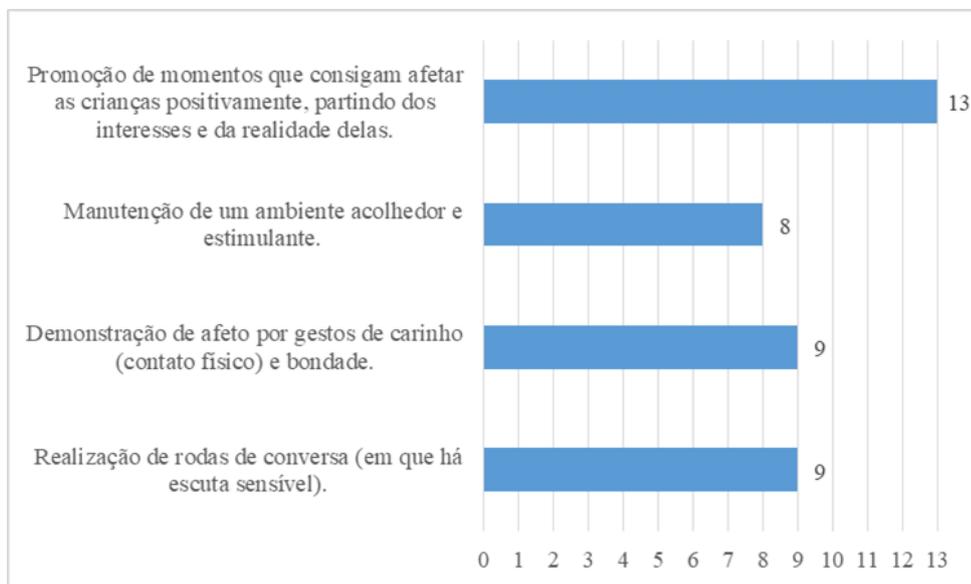
Fonte: Pesquisa (2023)

Nota-se que, por vezes, a afetividade é conceituada de forma errada. Nesse sentido, em consonância com a maioria das respostas apresentadas, é importante ressaltar que ela não se restringe apenas ao contato físico, mas sim deve ser entendida como um conjunto amplo de manifestações e trocas entre os sujeitos (Leite, 2011). Portanto, é fundamental que haja a compreensão desse conceito por parte dos docentes, a fim de que as práticas pedagógicas consigam incorporar o aspecto afetivo como um instrumento relevante, que considera as necessidades e as singularidades de cada aluno no processo de desenvolvimento (Silva e Santos, 2020).

Dessa maneira, sondou-se as professoras quanto às atitudes adotadas por elas no espaço da sala, objetivando promover o afeto, conforme ilustra o gráfico na sequência.

Figura 4- Atitudes adotadas no espaço da sala de aula objetivando promover o afeto com as crianças¹

¹ Observa-se nesse gráfico, e no gráfico da figura 8 na página 9 desta pesquisa, que o somatório dos dados indica um número maior que o número de participantes, devido ao fato da questão possuir mais de uma opção a ser escolhida.



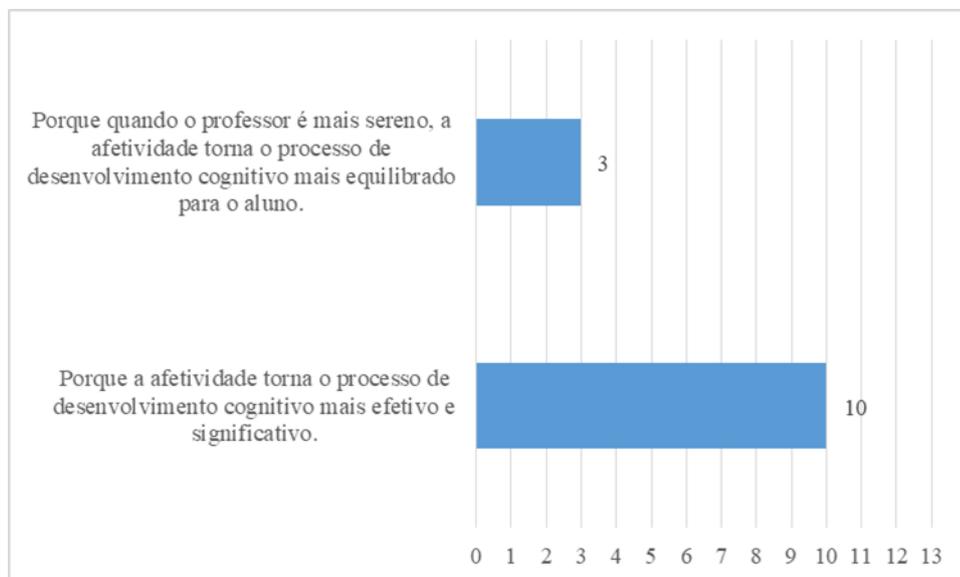
Fonte: Pesquisa (2023)

Verifica-se que além das demonstrações de afeto por gestos de carinho, outras práticas também são importantes e essenciais no espaço da sala de aula para assegurar a afetividade como um componente indispensável na aprendizagem do sujeito. Por conseguinte, é preciso criar situações que tornem o saber mais atrativo e que sejam capazes de considerar a realidade dos alunos, bem como de ouvi-los, afetando-os positivamente no decorrer das ações propostas (Leite, 2011).

A importância da afetividade no desenvolvimento infantil e os resultados das atitudes executadas para promovê-la na sala de aula

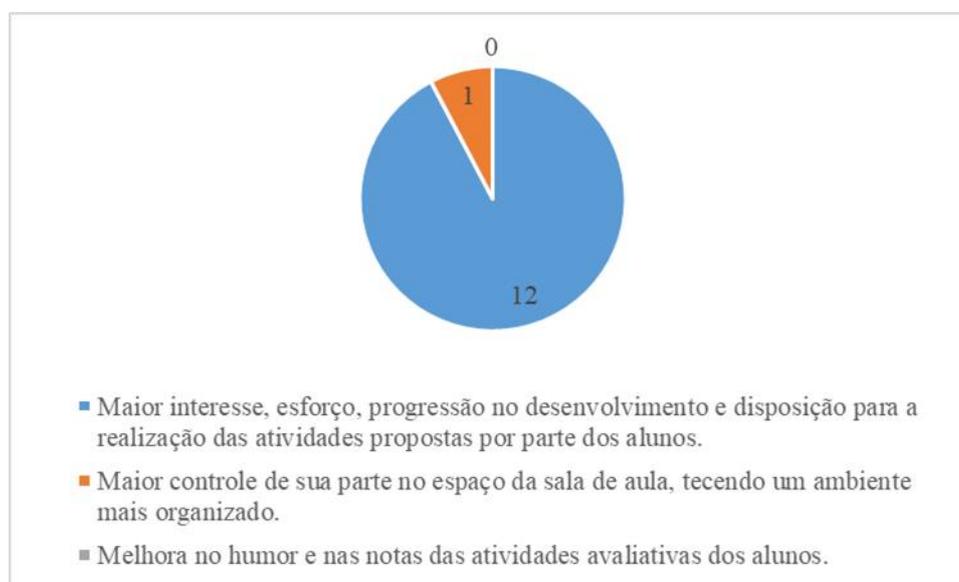
A fim de expandir as discussões, foi relevante analisar se as docentes participantes consideram a afetividade importante no processo de desenvolvimento infantil e de aprendizagem e todas afirmaram que sim, justificando essa afirmação. Além disso, questionou-se também se elas concordam com a ideia de que os aspectos afetivos melhoram o engajamento do aluno durante as atividades e, novamente, todas disseram concordar. Por fim, elencaram quais resultados são perceptíveis a partir das atitudes executadas por elas, objetivando promover o afeto com as crianças na sala de aula.

Figura 5- Por que considera a afetividade importante no processo de aprendizagem?



Fonte: Pesquisa (2023)

Figura 6- Resultados das atitudes que são tomadas objetivando promover o afeto entre professor e aluno na sala de aula



Fonte: Pesquisa (2023)

Para além dos dados apresentados nas Figuras 4 e 5, sobre a importância da afetividade, P7 disse que “a afetividade interfere diretamente na aprendizagem do aluno na Educação Infantil. [E ainda]² Contribui fazendo que o aluno se sinta motivado.”

Corroborando com os dados apresentados acima, Almeida e Mahoney (2014) esclarecem que a afetividade é fundamental no desenvolvimento da criança, pois os aspectos cognitivos, motores e afetivos estão interligados, gerando um impacto na pessoa de forma geral. Outrossim, explicitam que a execução de atitudes para promover o afeto na sala de aula pode refletir de maneira positiva no processo de ensino-aprendizagem, pois o aluno sente-se mais

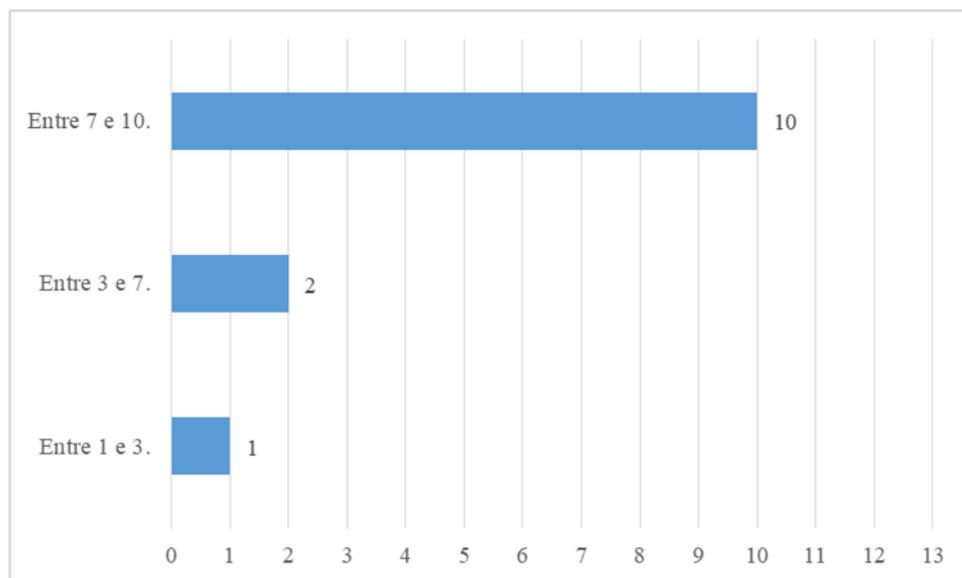
² [O colchete foi utilizado para realizar um ajuste na resposta sem mudar a essência do que foi dito].

motivado e engajado muito mais nas atividades propostas. Logo, a evolução torna-se mais efetiva e significativa, à medida que as situações pedagógicas passam a ser mais satisfatórias para a criança (Almeida e Mahoney, 2014).

A afetividade na relação professor-aluno e os reflexos dessa relação no desenvolvimento da criança

Para identificar se as participantes atribuem importância à manutenção de uma boa relação entre professor e aluno para o desenvolvimento cognitivo do estudante, solicitou-se que, em uma escala de um a dez, estimassem tal relevância.

Figura 7- Importância de uma boa relação entre professor e aluno para o desenvolvimento cognitivo do estudante

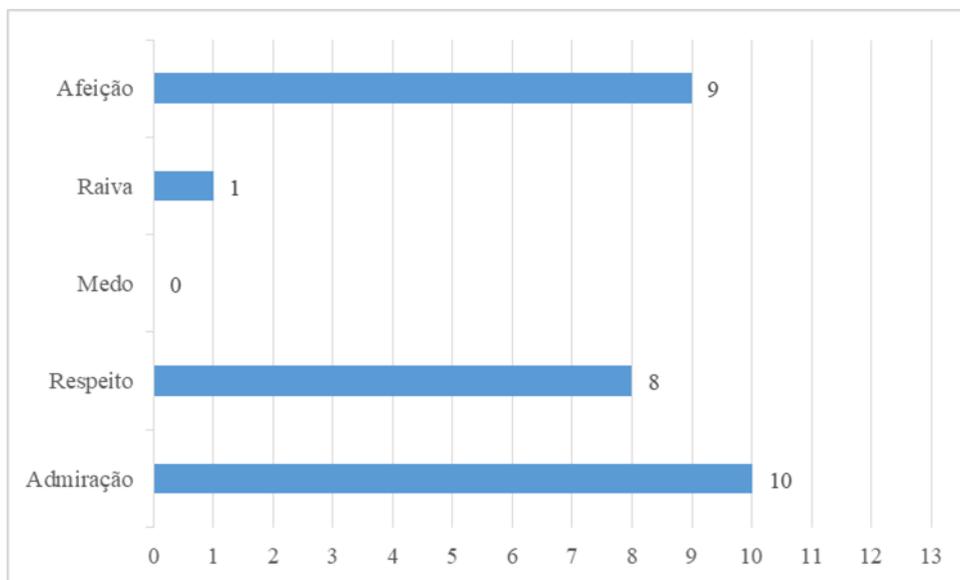


Fonte: Pesquisa (2023)

Complementando a indagação anterior, as docentes responderam se consideram a afetividade um elemento importante para a manutenção de uma boa relação entre elas e os alunos, bem como para o melhor desenvolvimento deles a partir dessa relação, ocorrendo unanimidade ao afirmarem que consideram a afetividade essencial nesse contexto.

Questionou-se, quais tipos de sentimentos despertam nos alunos, levando em consideração a relação aluno-professor.

Figura 8- Sentimentos que as docentes acreditam despertar nos alunos nos relacionamentos interpessoais no espaço da sala de aula



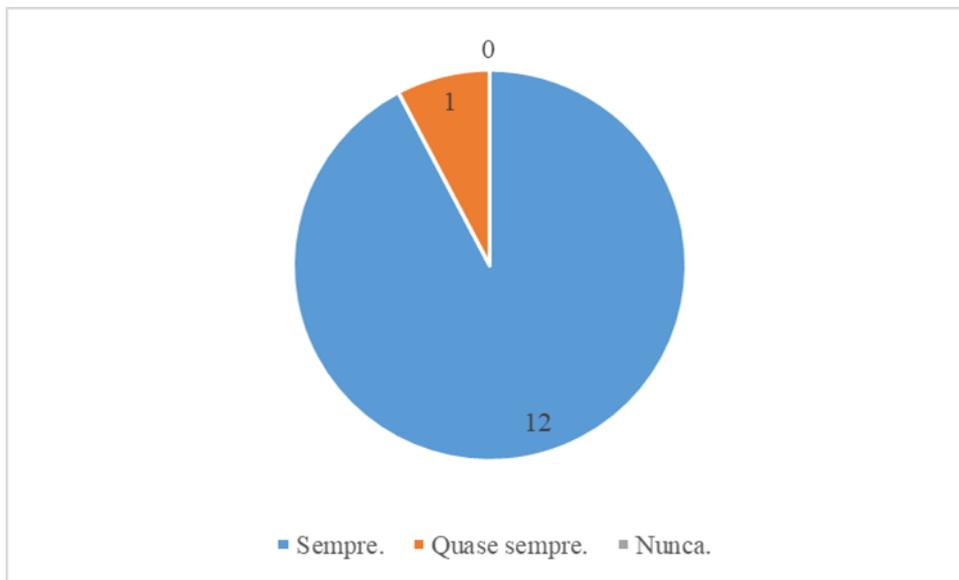
Fonte: Pesquisa (2023)

Em consonância com os dados apresentados acima, Silva e Santos (2020) concebem que o afeto nas relações interpessoais no espaço da sala de aula é fator determinante para que a criança tenha um desenvolvimento adequado. Desse modo, as respostas apontam para a essencialidade da manutenção de uma boa relação entre professor e aluno. Nesse sentido, e ciente de que as crianças em idade pré-escolar se encontram no estágio do personalismo de acordo com Wallon, sabe-se que, por vezes, a postura dos adultos que fazem parte do convívio delas pode influenciar nos seus comportamentos e evoluções. Então é relevante que as docentes se atentem aos sentimentos cativados nos alunos, tendo em vista que eles precisam de um ambiente que transmita segurança e que possibilite seu desenvolvimento, lançando mão da afetividade como via para efetivação dessa premissa (Castro, 2011).

Conhecimento sobre a afetividade e sua aplicabilidade

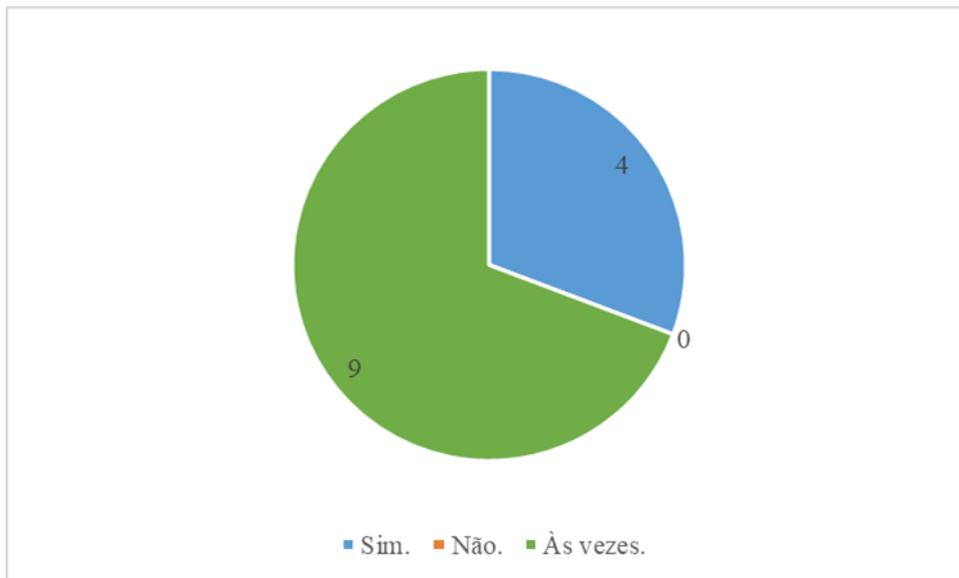
A fim de compreender melhor a presença da afetividade nas ações pedagógicas, as docentes responderam com que frequência se preocupam com os aspectos afetivos em suas práticas, bem como se possuem acesso a informações ou se participam de capacitações que apresentam a afetividade como fator de relevância para o desenvolvimento da criança.

Figura 9- Preocupação com aspecto afetivo nas ações educativas



Fonte: Pesquisa (2023)

Figura 10- Acesso a informações e participação em capacitações que abordam a afetividade como fator de relevância para o desenvolvimento infantil



Fonte: Pesquisa (2023)

Observa-se que, quanto à preocupação com os aspectos afetivos nas ações pedagógicas, a maioria afirmou se preocupar sempre. Ao questionar sobre o acesso às informações e sobre a participação em capacitações, a maior parte das docentes diz que isso ocorre às vezes. Nessa perspectiva, é válido ressaltar que, para incorporar o aspecto afetivo nas ações pedagógicas e reconhecê-lo como um elemento interdependente aos demais no desenvolvimento da criança, é preciso conhecimento sobre a temática e, assim, colocar de fato em prática, extrapolando a teoria (Silva e Santos, 2020).

Para além disso, evidencia-se atualmente a concepção de uma educação integral (intelectual, física, afetiva, social e cultural) para os sujeitos, que integra diversos aspectos,

considerando-os como seres completos. Dentro dessa perspectiva, entende-se que eles terão mais autonomia enquanto cidadãos no meio social. Isso se dá em decorrência de um desenvolvimento amplo desde a infância, amparado em práticas pedagógicas que não se limitaram apenas ao elemento cognitivo para a formação da pessoa (Silva e Bastos, 2022).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao término desta pesquisa, percebeu-se que a afetividade é muito importante para o desenvolvimento da criança em idade pré-escolar. Portanto, a hipótese inicial foi confirmada, pois, nesse contexto do estudo, percebe-se que ela se relaciona aos interesses e às motivações do sujeito, garantindo maior engajamento nas atividades que são propostas pelos professores aos alunos e, conseqüentemente, o desenvolvimento destes torna-se mais efetivo e significativo.

Dessa maneira, tendo em vista que o objetivo geral consistia em analisar qual a importância da afetividade no desenvolvimento da criança em idade pré-escolar, verificou-se a relevância desse aspecto do desenvolvimento. Tal constatação se fundamenta partindo do princípio de que há uma relação de interdependência entre a afetividade e os aspectos cognitivos e motores. Além disso, ele também se faz presente na vida do ser humano desde o nascimento e o acompanha até a morte, reafirmando sua importância.

Logo, entendeu-se que a afetividade não se restringe apenas às manifestações por gestos de carinho (contato físico), sendo, na verdade, muito mais ampla ao abranger emoções e sentimentos. Sendo assim, notadamente, as práticas pedagógicas precisam incluir momentos de acolhimento, acompanhamento e escuta sensível, bem como a proposta de atividades que considerem os interesses do grupo atendido, afetando-o positivamente.

Nesse sentido, destaca-se a relevância apontada para a manutenção de uma boa relação entre professor e aluno porque ela se articula como uma via para a manifestação da afetividade, considerando que as crianças em idade pré-escolar passam por um período em que as relações interpessoais interferem no desenvolvimento delas.

Diante do exposto, considerando que a pesquisa foi realizada na etapa da educação infantil, sugere-se a realização de outras pesquisas com a temática em questão em outros níveis e segmentos de ensino, como no Ensino Fundamental, por exemplo, almejando uma formação de qualidade para os sujeitos, enxergando-os de forma completa.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; MARHONEY, Abigail Alvarenga (org.). **Afetividade e aprendizagem: contribuições de Henri Wallon**. São Paulo: Loyola, 2014.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Brasília: Ministério da Educação, 2017.

CASTRO, Edileide. **Afetividade e limites: uma parceria entre família e escola**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

FERREIRA, Aurélio Buarde de Holanda. **Dicionário Aurélio da língua portuguesa**. 5. ed. Curitiba: Positivo, 2010.

GAMEZ, Luciano. **Série Educação - Psicologia da Educação**. Rio de Janeiro: Grupo GEN, 2013. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/978-85-216-2240-6/>. Acesso em: 28 ago. 2022.

IBGE. Cidades e Estados: Ubá. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)**, 2021. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/mg/uba.html>. Acesso em: 14 nov. 2022.

LEITE, Sergio Antônio da Silva. **Afetividade e práticas pedagógicas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.

LOZADA, Gisele; NUNES, Karina da S. **Metodologia Científica**. Porto Alegre: Grupo A, 2019. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788595029576/>. Acesso em: 26 set. 2022.

MARCONI, Marina de A.; LAKATOS, Eva M. **Metodologia Científica**. Rio de Janeiro: Grupo GEN, 2022. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9786559770670/>. Acesso em: 25 set. 2022.

PREFEITURA DE UBÁ. **Ubá vence 2º Prêmio BAND Cidades Excelentes no eixo Educação**. Disponível em: <https://www.uba.mg.gov.br/detalhe-da-materia/info/uba-vence-2o-premio-band-cidades-excelentes-no-eixo-educacao/256266>. Acesso em: 14 nov. 2022.

SILVA, Dineuza Neves da; BASTOS, Luciete. A afetividade no processo de ensino-aprendizagem: contributos da teoria de Henri Wallon. **Debates em educação**, Alagoas, v. 14, p. 606-620, jun. 2022. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/12719>. Acesso em: 13 nov. 2022.

SILVA, Graciela Ferreira da; SANTOS, Maximina Magda de França. A importância da afetividade no processo de aprendizagem na educação infantil. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 6, n.1, p. 1029-1047, jan. 2020. Disponível em <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/5961>. Acesso em: 13 nov. 2022.

PRÁTICAS DE INICIAÇÃO DA LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Reading initiation Practices in early childhood education

COSTA, Rafaela da Silva – costarafacla1303@gmail.com
TOLEDO, Gilson Soares – gilson.soares.toledo@gmail.com

RESUMO

A presente pesquisa fez uma análise e apresentou as práticas de iniciação da leitura na Educação Infantil. Foi realizada em escolas públicas municipais, situadas no município de Ubá - MG, na Zona da Mata Mineira. A questão levantada neste trabalho foi identificar quais as práticas devem ser trabalhadas na iniciação da leitura na Educação Infantil. Teve como objetivos: identificar as práticas na iniciação de leitura na Educação Infantil, verificar a forma como o docente desenvolve a prática de leitura em sala de aula, compreender a importância da leitura, descrever quais contribuições do processo de leitura para o desenvolvimento social e emocional das crianças e identificar as interações entre a criança e a leitura. O instrumento de coleta de dados foi um questionário contendo treze perguntas, direcionado a dez professoras que atuam no primeiro e segundo períodos da Educação Infantil. A análise dos dados coletados foi realizada utilizando-se como suporte a teoria retirada de textos de autores desta área de estudo e manuais disponíveis para orientação do trabalho com a leitura dentro da sala de aula (Solé, 2014; Fonseca, 2013; Campos, Carneiro e Souza, 2020; Santos *et al.*, 2021; Feitoza e Silva, 2018). Os resultados encontrados indicaram que as práticas utilizadas para iniciação da leitura estão em conformidade com o pensamento dos autores citados. Estas contribuem para o desenvolvimento da criança e estimulam o interesse pelos livros e pela leitura, apresentando assim resultados satisfatórios. Verificou-se também que os professores não utilizam apenas uma estratégia de ensino. Eles diversificam as formas de introduzir leitura a fim de obter melhorias no processo de ensino-aprendizagem. Constatou-se que através da leitura é possível estimular e auxiliar a criança em seu processo cognitivo, criativo, direcionando a uma postura crítica e autônoma sobre suas escolhas e decisões no futuro.

Palavras-chave: Leitura. Educação Infantil. Estratégias de Aprendizagem.

ABSTRACT

Reading initiation practices in Early Childhood Education This study analyzed and presented the practices of reading initiation in Early Childhood Education. The survey was carried out in municipal public schools, located in Ubá - MG, in the Zona da Mata Mineira. The issue of this study was to identify which practices should be worked on in the reading initiation in Early Childhood Education. This study aimed to identify practices in reading initiation in Early Childhood Education, verify how the teacher develops the practice of reading in the classroom, understand the importance of reading, describe what

contributions the reading process makes to the social and emotional development of children and identify the interactions between the child and reading. The data collection instrument was a questionnaire containing thirteen questions, addressed to ten teachers who work in the first and second periods of Early Childhood Education. Data analysis was carried out based on the theory taken from texts by authors in this field of study and manuals available to guide the work with reading in the classroom (Solé, 2014; Fonseca, 2013; Campos, Carneiro e Souza, 2020; Santos et al., 2021; Feitoza e Silva, 2018). The practices used to initiate reading were found to be in line with the thinking of the cited authors. These practices contribute to the development of the child and stimulate interest in books and reading, presenting satisfactory results. Also, teachers do not use just one teaching strategy. They diversify the ways of introducing reading to improve the teaching-learning process. Reading was found to stimulate and help children in their cognitive and creative process, directing them to a critical and autonomous stance on their future choices and decisions.

Keywords: Reading. Early Childhood Education. Learning Strategies.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa teve por finalidade abordar as práticas de iniciação da leitura na Educação Infantil, percebendo que através dela é possível estimular e auxiliar a criança em seu processo ensino-aprendizagem, direcionando o estudante a uma visão crítica e autônoma sobre suas escolhas e decisões futuras.

A Educação Infantil tornou-se parte integrante da Educação Básica com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996 (LDB/96) e é o início do processo de escolarização da criança. O objetivo é ampliar as experiências, habilidades e conhecimentos da criança operando de maneira que complemente a educação familiar. Na Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica acontece a separação das crianças com seus familiares e o seu primeiro contato com a socialização no mundo escolar (Brasil, 2017).

Neste estudo, foi apresentada, como problema de pesquisa, a seguinte questão: quais as práticas devem ser trabalhadas na iniciação da leitura na Educação Infantil? A fim de respondê-la, teve como objetivos: identificar quais são as práticas de iniciação da leitura na Educação Infantil; verificar a forma como o docente desenvolve a prática de leitura em sala de aula; compreender a importância da leitura; descrever quais contribuições do processo de leitura para o desenvolvimento social e emocional das crianças e identificar as interações entre a criança e a leitura.

Acredita-se que a leitura na Educação Infantil estimula o desenvolvimento cognitivo, crítico e criativo. O mundo literário abordado desde a infância auxilia na formação de futuros bons leitores. Diante disso, justifica-se este estudo visto que o contato das crianças com a leitura implica, como objetivo, ajudá-las a se integrarem na sociedade e se prepararem para a vida. A leitura na Educação Infantil deve ser abordada de forma natural, sem imposições. A intenção é apontar direções e abrir um mundo de possibilidades, despertando sua curiosidade, imaginação

e senso de descoberta (Solé, 2014).

Diante do exposto, é necessário refletir sobre o desenvolvimento da aprendizagem da criança. Para tanto, a leitura deve ser inserida no cotidiano dela desde a primeira infância e ao professor cabe atuar como mediador desse processo, sobretudo no sentido de propor práticas e atividades voltadas a estimular o interesse do aluno pela leitura.

REFERENCIAL TEÓRICO

A leitura é um tema que se destaca em muitos estudos e é de interesse dos mais variados segmentos e graus de ensino. Neste sentido, Solé (2014), explica que a leitura é um instrumento necessário, pois contribui para o desenvolvimento da autonomia assim como para as novas descobertas. Por meio dela, o aluno enriquece o vocabulário e melhora o raciocínio através da interação com os objetos de leitura, viaja para diferentes tempos e lugares, obtendo prazer no ato de ler. A esse respeito compreende-se que

Crianças que entram em contato, desde muito cedo, com histórias, desenvolvem o gosto e o prazer pela leitura, percebidas em pequenos gestos embrionários ao ler e manipular os livros com autonomia após a mediação de leitura do contador (Campos; Carneiro; Souza, 2020, p. 2).

Diante disso, percebe -se a importância de introduzir a leitura desde o primeiro momento de vida da criança estendendo durante toda a fase escolar, principalmente na Educação Infantil, pois trata-se de uma prática que auxilia na construção social e descoberta do mundo. Ao analisar os registros da história do início da Educação Infantil, nota-se que não havia os modelos educacionais que são observados hoje, não era considerada parte da Educação Básica, sendo responsabilidade exclusiva da família, além disso, tratavam as crianças como se só precisassem brincar. Não se trata somente do ato de brincar, mas de um espaço para estimular o desenvolvimento da criança, podendo ser incluídas as práticas de leituras. Apesar da criança não saber ler e escrever, a iniciação deste processo, auxilia no desenvolvimento de habilidades para alfabetização (Brasil, 2017).

De acordo com Feitosa e Silva (2018, p. 19) “Cabe à Educação Infantil não só estimular o aluno a pensar sobre função da escrita, nem tampouco inseri-la em práticas sociais da leitura e escrita, como principalmente, conduzir o educador a uma reflexão sobre sua prática em sala de aula.” Segundo os mesmos autores, o processo de educar uma criança ocorre, antes mesmo da inserção dela na Educação Infantil. Dessa forma, o meio sociocultural, no qual encontra-se inserida, possui inúmeras formas para que a criança entre em contato com a leitura, sendo desenvolvida em todos os ambientes que se tem acesso. Neste caso,

O processo educativo pode ser desenvolvido em vários ambientes, seja na família, na rua, nos grupos sociais, mas principalmente na instituição de ensino, onde ela adquire características formais no processo de educar. Porém, esse processo, na primeira etapa da Educação Básica, não pode ser confundido com o cuidar, ainda que as crianças necessitem de cuidados elementares como garantia da própria sobrevivência. (Feitosa e Silva, 2018, p. 14).

O desenvolvimento de uma criança na Educação Infantil vai além do cuidado. É necessário associar o cuidar ao processo de educar. Estes não podem ocorrer de forma separada. É importante ressaltar que só acontece a construção do conhecimento se houver aprendizagem significativa. Para isso, o professor precisa criar formas de aprendizado da leitura e escrita que façam sentido, desconsiderando o processo mecânico de aprender a ler. Devem ser propostas ações pedagógicas coerentes e em se tratando da leitura, também ações afetivas (Feitosa e Silva, 2018).

Rotinas pedagógicas na Educação Infantil propõem cuidar e educar de forma concomitante. Neste sentido, são estas rotinas que auxiliam na promoção de um ambiente acolhedor e estruturado para as crianças, visando desenvolver habilidades cognitivas, sociais, emocionais e físicas. A rotina pedagógica pode variar de acordo com a escola e os objetivos específicos de aprendizagem. O seu planejamento cuidadoso e flexível permite criar um ambiente de aprendizado e com ele, um desenvolvimento adequado às necessidades das crianças na Educação Infantil. Ao trabalhar o ensino da leitura, neste segmento, é preciso conciliar a rotina com a elaboração de objetivos antes de iniciá-la. Sobre este aspecto, vale ressaltar que a criança não é apenas receptora de informações, mas apresenta hipóteses e ideias baseadas no seu ambiente, o que implica que o desenvolvimento da leitura não deve ser encarado como um processo mecânico de repetição ou memorização, mas sim como um processo que busca a interação e a descoberta de novas aprendizagens (Santos *et al.*, 2021).

O processo de leitura deve propiciar ao aluno prazer e, ao professor, cabe criar formas diversificadas de inserir a leitura no cotidiano do estudante. Faz-se necessário também compreender que o brincar é importante nessa fase da vida da criança. Associar leitura à brincadeira favorece o desenvolvimento dela. E quanto ao professor, consegue avaliar e desenvolver situações que potencializam o ensino através da brincadeira, da leitura e da escrita (Feitosa e Silva, 2018).

É esperado que o professor também crie estratégias de ensino da leitura, exemplos: leitura compartilhada, leitura de imagem, leitura seriada, leitura em voz alta entre outras. De acordo com Solé (2014), ler vai muito além de um simples ato de decodificação das letras, palavras, frases e textos. Por sua vez, trata-se de processo de interação entre o leitor e o livro que abrange o interesse de ler. Esse fato ocorre mediante a elaboração de objetivos para mediar a leitura para que assim afete o interesse do aluno. Desse modo, o professor precisa dar

importância aos conhecimentos prévios existentes no aluno, fazendo a ligação entre o que vai ser lido com a representação da realidade. Diante do exposto, pode-se afirmar que:

A questão dos objetivos que o leitor se propõe a alcançar com a leitura é crucial, porque determina tanto as estratégias responsáveis pela compreensão, quanto o controle que, de forma inconsciente, vai exercendo sobre ela, à medida que lê. Isto é um pouco difícil de explicar, mas acontece. Enquanto lemos e compreendemos, tudo está certo, e não percebemos que, além de estarmos lendo, estamos controlando o que vamos compreendendo (Solé, 2014, p. 57).

Solé (2014) destaca que as estratégias de leitura são procedimentos de estudos. Com base nisso, o professor deve criar e ensinar procedimentos para que o aluno compreenda o texto exposto para ele. Tal procedimento auxilia no desenvolvimento cognitivo, pois torna o aluno ativo. Por esse motivo, deve-se desenvolver atividades variadas que tenham como propósito uma aprendizagem dotada de significado.

Para Santos *et al.* (2021), o professor tem um grande desafio dentro de sala, o de colocar as práticas de leitura como um hábito prazeroso. Porém, devido ao acesso mais frequente à tecnologia a motivação para ler um livro parece menos frequente em algumas culturas e faixas etárias. Destarte, cabe ao professor buscar soluções que auxiliem no processo de construção de hábitos de leitura prazerosa. Os mesmos autores acrescentam que

Para tornar os alunos bons leitores é fundamental que a escola ofereça condições favoráveis para a prática de leitura, é necessário também fazer com que as crianças achem a leitura algo encantador, interessante e desafiador. Formar leitores é algo que requer, portanto, compromisso e dedicação para desenvolver mais do que a capacidade de ler, mas também o gosto pela leitura, pois uma prática de leitura que não desperte o desejo de ler, não é uma prática pedagógica eficiente (Santos *et al.*, 2021, p. 6).

Fonseca (2013) pontua que para as crianças da Educação Infantil é necessário criar uma rotina segura e planejada, porque isso auxilia na compreensão e monitoramento do tempo. No contexto da leitura, é importante promover situações que incentivem o hábito de ler, desenvolvam uma postura de leitor e estimulem comportamentos relevantes para uma leitura eficaz. No entanto, é essencial evitar rotinas monótonas e desmotivadoras. As atividades de leitura não precisam ocorrer sempre da mesma forma e no mesmo local.

Por fim, para Freire (1989), a leitura é um processo individual, não é somente decodificar as palavras. O ato de ler um texto sem compreensão, é sem sentido. Ler desenvolve processo de significação profunda e afetiva e, só acontece se houver a devida compreensão do que foi lido. Após aprender a ler, cada indivíduo passa a entender o mundo à sua maneira.

A leitura é uma prática abrangente que possibilita ao professor formas variadas de introduzi-la em sua metodologia diária, fazendo com que o leitor aprecie e goste de ler.

METODOLOGIA

A presente pesquisa classifica-se como qualitativa, por se tratar da relação entre o mundo real e o sujeito, é dinâmica, representando um vínculo inseparável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito, que não pode ser quantificado. Ainda que “não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento chave” (Kauark, Manhães e Medeiros, 2010, p. 26).

Em relação ao nível, a pesquisa foi classificada como descritiva porque tem “[...] como objetivo a descrição das características de determinada população ou fenômeno com a finalidade de identificar possíveis relações entre variáveis.” (Gil, 2022, p. 40).

Quanto à finalidade, a pesquisa classifica-se como aplicada uma vez que “[...] abrange estudos elaborados com a finalidade de resolver problemas identificados no âmbito das sociedades em que os pesquisadores vivem.” (Gil, 2022, p. 41).

No que se refere à área da ciência, classifica-se como empírica e de campo. Porque utilizou dados reais do cotidiano e estes foram adquiridos diretamente na escola, onde estão os informantes desta pesquisa (Marconi e Lakatos, 2022).

A pesquisa tem como população vinte e três escolas da rede municipal de ensino de Ubá que ofertam a Educação Infantil, com a estimativa de cento e setenta e nove professores. A amostra foi composta por 20 professoras de duas escolas municipais e destas, apenas 10 devolveram o questionário devidamente respondido. O fator de inclusão foi definido com professoras que atuam no primeiro e segundo períodos da Educação Infantil do município de Ubá e o fator de exclusão, as demais professoras da rede municipal de ensino de Ubá que não atuam neste segmento.

Para coleta de dados foi utilizado como instrumento o questionário. “[...] constituído por uma série de perguntas que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do pesquisado.r” (Marconi e Lakatos, 2022, p. 122).

O primeiro contato com as escolas foi realizado por meio da diretora, quando foi verificada a possibilidade de fazer uma pesquisa tendo como entrevistadas as professoras que lecionam para turmas do 1º e 2º períodos da Educação Infantil.

Após autorização da direção, foi encaminhado o questionário e o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) via *WhatsApp*, utilizando o link do *Google Forms*, solicitando um prazo de cinco a sete dias para a devolutiva.

UNIVERSO DA PESQUISA

A presente pesquisa foi realizada no município de Ubá – MG, situado na Zona da Mata

Mineira, tendo como população estimada 117.995 habitantes. Sua área territorial possui aproximadamente 8.510.417,77 km². As matrículas na Educação Infantil no primeiro e no segundo períodos nas escolas municipais em 2021 foi de 1.906 alunos. De um total de 32 escolas municipais, 23 oferecem a Educação Infantil (IBGE, 2021).

De acordo com o site da Prefeitura do município (2022), Ubá venceu o 2º Prêmio BAND Cidades Excelentes, no eixo Educação, sendo reconhecida como Melhor Gestão 2022 do estado de Minas Gerais, no eixo Educação entre os municípios acima de 100 mil habitantes. Foram avaliadas várias cidades brasileiras com base no Índice de Gestão Municipal Aquila – IGMA e no eixo Educação, foram avaliados, entre outros indicadores, os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) para os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e acesso à Educação Infantil.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Foram sujeitos da pesquisa dez professoras que atuam em escolas públicas do município de Ubá – MG, no primeiro e segundo períodos da Educação Infantil. Todas as professoras têm pós-graduação. Em relação à atuação profissional por segmento de ensino, cinco atuam no primeiro período e cinco no segundo.

Como pergunta inicial, foi verificado que trabalhar com a leitura com alunos da Educação Infantil é, de fato, importante. Todas confirmaram que sim, que é importante. Sobre este dado, Fonseca (2013) explica que na Educação Infantil a leitura tem um papel essencial na fase de desenvolvimento da criança, porque descobre o mundo observando com cuidado tudo que está a sua volta, e nesse processo, a leitura tem inúmeras possibilidades de ser introduzida.

As professoras foram questionadas se a literatura está presente como instrumento de iniciação da leitura na prática da sala de aula e todas confirmaram que sim. A esse respeito, Fonseca (2013) atesta que a literatura é uma porta de entrada para as crianças, e isso permite recorrer, na fantasia de uma história, a situações que as aproximam da realidade e do cotidiano vivenciado. Desse modo, alimentam a imaginação, contribuindo para socialização e enriquecendo a compreensão do mundo, no espaço onde se encontram inseridas.

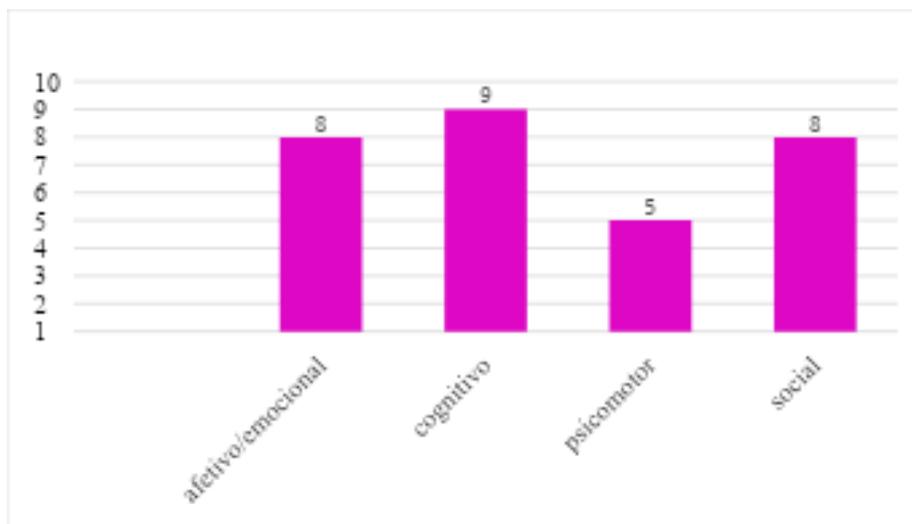
Ao verificar sobre a periodicidade de trabalhos com a leitura em sala de aula, duas professoras não trabalham a leitura todos os dias da semana, oito trabalham. Este dado corrobora com a afirmação de Solé (2014), quando atesta que a frequência de atividades de leitura em sala de aula pode variar de acordo com a faixa etária dos alunos, os objetivos do currículo e as diretrizes educacionais.

No entanto, a leitura deve ser incorporada de forma regular e na Educação Infantil é importante criar um ambiente propício, estimulando, desde cedo, o interesse dos alunos pelos

livros. Nesta fase, as atividades podem ocorrer diariamente, através de leitura compartilhada, momento em que o professor lê em voz alta para os alunos.

Outra questão verificada foi em que aspecto a prática diária da leitura contribui para o desenvolvimento da criança. Notam-se os resultados no Gráfico 1, podendo ser escolhida mais de uma resposta.

Gráfico 1– Contribuição da leitura para o desenvolvimento da criança



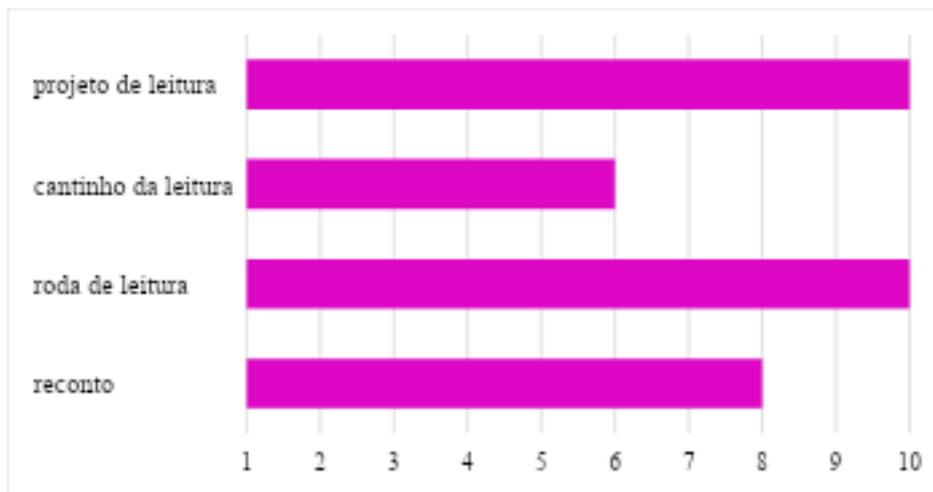
Fonte: Pesquisa (2023)

O Gráfico 1 apresenta dados que constatarem as afirmações de Santos *et al.* (2021) quando diz que a leitura permite que a criança aprimore aspectos cognitivos, sentimentos e emoções de maneira prazerosa, destacando a leitura no desenvolvimento infantil. Do mesmo modo, Brasil (2017, p. 22) explica que “A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.”. Neste caso, caberá ao educador conduzir estratégias que ajudem na inserção da criança no meio social, como também em sua independência, lembrando que a leitura é um dos instrumentos para efetivar essas finalidades.

De acordo com Feitosa e Silva (2018), a leitura possui muitos benefícios para o desenvolvimento cognitivo e emocional. A sua regularidade pode contribuir para o desenvolvimento geral das habilidades psicomotoras e sócio afetivas cognitivas e linguísticas, proporcionando uma base sólida para o crescimento e o aprendizado das crianças.

Constatou-se também sobre as práticas que as professoras utilizam em sala de aula, conforme se verifica no Gráfico 2, podendo ser escolhida mais de uma resposta.

Gráfico 2 – Práticas de leitura utilizadas em sala de aula



Fonte: Pesquisa (2023)

Os dados apresentam práticas importantes que estimulam o ato de ler. Segundo Campos, Carneiro e Souza (2020), em se tratando de projetos, não basta executá-los de maneira diversificada. Faz-se necessário compartilhar os objetivos dos projetos de leitura. Isto feito, possibilita a participação mais ativa diante destas atividades. Os autores recomendam também que o professor deve valorizar os conhecimentos prévios e vivências das crianças. Este procedimento permitirá promover o diálogo entre os alunos, socialização, conhecimento sobre o que fazem, gostam, experimentam. Em situações cotidianas essas crianças estarão mais dispostas a ouvir e expor opiniões e a compartilhar experiências.

Levando em consideração os mesmos dados apresentados acima, Solé (2014) enfatiza a importância de criar ambientes ricos em estímulos e oportunidades para prática de leitura. Neste caso, o cantinho de leitura contribui para a autonomia e interesse do aluno, incentiva-o quanto à escolha do livro em um espaço aconchegante e atraente onde os estudantes podem se envolver com os livros tornando essa atividade prazerosa.

Ao questionar as professoras se utilizam outras práticas além das que foram mencionadas no questionário, P2 descreveu que utiliza “*Músicas para iniciar o conto e o reconto.*” A esse respeito, Campos, Carneiro e Souza (2020) afirmam que o momento da leitura tem que ser algo planejado, atentando sempre para o que se deve fazer antes e após a leitura. Dessa maneira, o mediador da leitura deve criar estratégias que tornem aquele momento algo único para o aluno. A música é uma das estratégias viáveis, uma vez que motiva o interesse de ler, porque associa a leitura ao lúdico.

As professoras foram questionadas, se antes de iniciarem a leitura, utilizam procedimentos específicos para despertar o interesse dos alunos e todas responderam que sim. Sobre este aspecto, Fonseca (2013) aponta que os procedimentos específicos devem ser pensados antes da iniciação de qualquer leitura. Para isso, o professor deve criar situações que despertem o interesse do aluno para o que vai ser lido.

Considerando a importância de se elaborar objetivos pedagógicos para trabalhar a leitura,

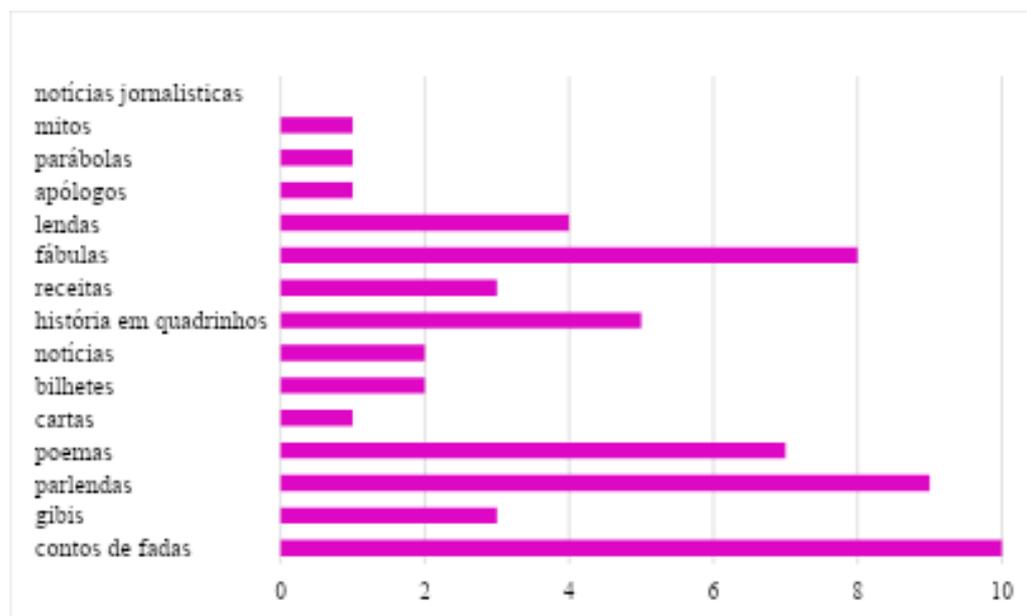
verificou-se com as professoras a necessidade de priorizá-los. Notou-se a importância dada a este procedimento, uma vez que nove respondentes confirmaram que sempre utilizam objetivos estabelecidos, antes de iniciarem a leitura. Somente uma respondente afirmou que nem sempre utiliza. Considerando este dado, Solé (2014) enfatiza a importância de se ter um objetivo antes da leitura. Ele facilita a compreensão do texto, ativa os conhecimentos prévios, direciona a atenção, incentiva os alunos a participarem e, sobretudo, direciona melhor a mediação do professor quanto ao desenvolvimento da leitura.

Considerando a elaboração de objetivos, antes da leitura, P1 disse que “*Contribui para organizar e nortear o trabalho docente e conferir sentido à sua prática, levando assim à consolidação das habilidades que se deseja trabalhar com as crianças.*”

Diferente do que foi apresentado pelas demais professoras, P9 relatou que “*Nem sempre precisa de objetivo pedagógico [...]¹, pode ser somente para despertar o prazer e encantamento pela leitura e pelos livros. [...] a literatura nos oferece um leque de opções como [a] sequência didática, [e assim] podemos explorar os diversos campos de experiência.*” Este dado contrasta com a afirmação de Solé (2014, p. 31) quando diz que “[...] sempre deve existir um objetivo para guiar a leitura; ou seja, sempre lemos para algo, para alcançar alguma finalidade”.

Em se tratando de gêneros literários mais utilizados em sala de aula, as professoras responderam que trabalham com diversos deles, conforme demonstrado no Gráfico 3.

Gráfico 3– Gêneros literários mais utilizados em sala de aula



Fonte: Pesquisa (2023)

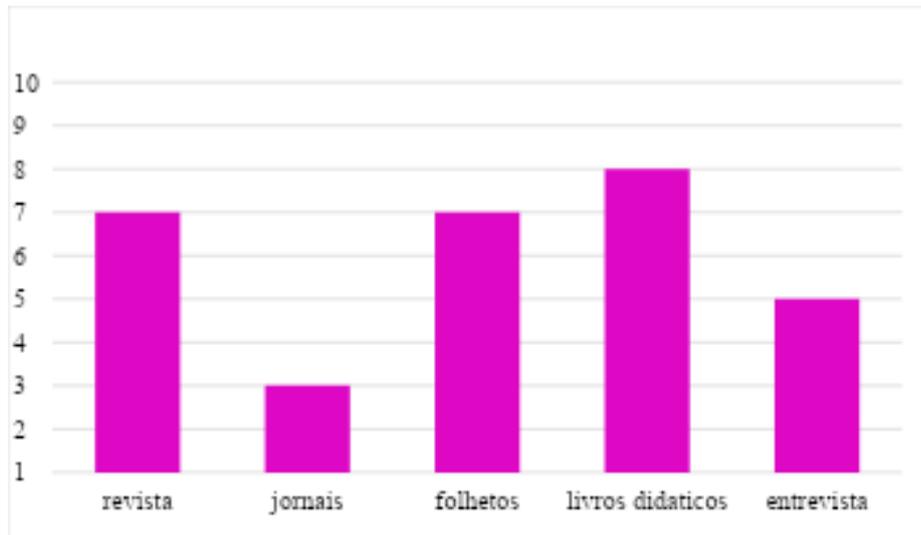
Considerando o gráfico apresentado acima, percebe-se que os professores trabalham com diversos gêneros literários. Sobre este dado, Fonseca (2013) afirma que ao ensinar Língua

¹ [Os colchetes serão utilizados para realizar alguns ajustes nas respostas, sem mudar a essência do que foi dito].

Portuguesa para crianças na Educação Infantil, é comum abordar diferentes gêneros literários, como contos de fadas, poemas, fábulas, histórias de aventuras, histórias realistas, entre outros, de acordo com os propósitos dos leitores. A introdução dos diferentes gêneros permite que as crianças experimentem uma variedade de estilos de escrita, temas e estruturas narrativas, desenvolvendo uma compreensão mais ampla da literatura, mesmo antes de saberem ler. Os professores podem explorar esses gêneros literários utilizando-se da leitura em voz alta, discussões, atividades de escrita criativa e incentivo à leitura independente.

No Gráfico 4 aparecem descritos quais textos informativos as professoras utilizam e trabalham em sala de aula.

Gráfico 4 – Textos informativos utilizados



Fonte: Pesquisa (2023)

O trabalho com textos informativos na Educação Infantil pode parecer, a princípio, complicado para compreensão dos alunos, contudo, Fonseca (2013) explica que além das crianças serem capazes de entender, é necessário trabalhar essa metodologia, pois os textos informativos na Educação Infantil têm como objetivo promover a curiosidade, a exploração e o desenvolvimento cognitivo das crianças. Eles também fornecem informações relevantes de maneira acessível e estimulante. Além disso, ao explorá-los, as crianças podem desenvolver habilidades de pesquisa, aprendendo a buscar informações em diferentes fontes e a formular perguntas sobre os assuntos abordados nos textos.

Questionadas se consideram importante a participação dos pais e/ou responsáveis dos alunos no acompanhamento do processo de iniciação da leitura, todas afirmaram que sim. Corroborando com este dado, Solé (2014) confirma que a família exerce um papel fundamental no processo de desenvolvimento da leitura, pois além de fornecer uma experiência literária, proporciona a interação familiar e a criança sente-se motivada a aprender a desenvolver habilidades.

Diante do exposto percebeu-se que as práticas de leitura na Educação Infantil favorecem

o desenvolvimento dos alunos e contribuem para torná-los leitores proficientes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao identificar quais práticas são trabalhadas na iniciação da leitura na Educação Infantil, notou-se que elas desempenham papel fundamental no estímulo e apoio ao processo de ensino-aprendizagem das crianças. Essas práticas direcionam os estudantes a desenvolverem uma visão crítica e autônoma, em relação às suas escolhas e decisões no futuro. Outrossim, verificou-se que o professor desempenha um papel essencial no desenvolvimento de estratégias que auxiliam o melhor contato com a leitura de forma significativa, colocando o aluno em posição ativa em seu desenvolvimento.

Foram verificadas as formas utilizadas pelo docente para desenvolver a prática de leitura em sala de aula. A esse respeito, foi observado que os professores estabelecem objetivos antes de iniciarem a leitura com as crianças, uma vez que esses contribuem para organizar e nortear o trabalho docente e assim, alcançar finalidades preestabelecidas.

Sobre a importância da leitura, os dados mostraram que o professor é, essencialmente, mediador em relação à inserção da leitura desde a primeira infância, haja vista que ela auxilia no desenvolvimento do ensino-aprendizagem das crianças.

Outro aspecto importante abordado nesta pesquisa, foi descrever quais são as contribuições do processo de leitura para o desenvolvimento social e emocional das crianças, destacando-se nas áreas afetivo-emocional, cognitiva, psicomotora e social. Neste sentido, identificou-se que o professor preocupa-se com o desenvolvimento cognitivo da criança vislumbrando a possibilidade de ela desenvolver, do mesmo modo, suas emoções e sentimentos de maneira suave, com leveza e desfrutando de uma atividade prazerosa favorecendo uma aprendizagem significativa.

Dessa maneira, ao serem identificadas as interações entre a criança e leitura, foi observado que as professoras utilizam metodologias, estratégias e práticas diversas para que ocorram as interações. Estas utilizam-se, como suporte, os projetos de leitura, cantinho da leitura, roda de leitura e recontos. Tais práticas valem-se de textos informativos e livros literários. Materiais estes que possibilitam aos estudantes vivenciarem as mais diversas experiências, especialmente ancoradas em sua própria realidade e contexto social.

Os resultados obtidos na pesquisa possibilitaram a confirmação da hipótese, uma vez que as professoras não se baseiam em qualquer método, contudo, utilizam-se daqueles apropriados ou mais adequados para o desenvolvimento de habilidades e competências para o exercício da leitura.

Como proposta de novas pesquisas sobre este tema tão interessante e atual, fica como sugestão analisar a importância da participação dos pais ou responsáveis no processo de iniciação à leitura, aspecto que, neste momento, não foi possível aprofundar.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Brasília, 2017.

CAMPOS, Cleide de Araújo; CARNEIRO, Ana Paula; SOUZA, Renata Junqueira de. Ler e contar histórias na primeira infância: Estratégias de leitura em foco. **Revista Leitura e Literatura em revista**, cidade, v1, edição, 2020.

FEITOZA, Samara Uchôa; SILVA, Fábio Bernardo da. As práticas sociais da leitura na educação infantil como alicerce para a aprendizagem da língua escrita. **Revista Saberes Docentes**, Juína-MT, Brasil, v.3, n. 5, jan./jul. 2018.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FONSECA, Edi. **Interações**: com olhos de ler. São Paulo: Edgard Blücher Ltda, 2013.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 7. ed. Rio de Janeiro: Atlas Ltda, 2022.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo brasileiro**: panorama população. Minas Gerais - Ubá, 2021. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/uba/panorama>. Acesso: 15 nov. 2022.

KAUARK, Fabiana da Silva; MANHÃES, Fernanda Castro; MEDEIROS, Carlos Henrique. **Metodologia da pesquisa**. Itabuna/Bahia: via litterarum, 2010.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico**. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2022.

PREFEITURA, Ubá. **Ubá vence 2º Prêmio BAND cidades excelentes no eixo educação**, 2022. Disponível em: <https://www.uba.mg.gov.br/detalhe-da-materia/info/uba-vence-2o-premio-band-cidades-excelentes-no-eixo-educacao/256266>. Acesso: 15 nov. 2022.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

SANTOS, Ronielle Batista Oliveira *et al.* A importância da leitura na sala de aula. **Revista Research, Society and Development**, v. 10, n. 4, mar/abril. 2022.

UMA ANÁLISE SOBRE A PROPOSTA DA ORIENTAÇÃO SEXUAL NOS PRIMEIROS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

An analysis of the proposal for Sexual Orientation in the first years of Elementary School

SOUZA, Fabiana da Rocha – fabianarochasouza932@gmail.com
TOLEDO, Gilson Soares - gilson.soares.toledo@gmail.com

RESUMO

Nesta pesquisa foi analisada a Orientação Sexual (OS) como proposta de ensino para as séries iniciais (4º e 5º anos) do Ensino Fundamental e enfatizou-se a percepção dos professores sobre o ensino deste tema. Para tanto, foi levantada a seguinte questão a ser investigada: qual a avaliação do professor sobre a OS? Como hipótese inicial, acredita-se que os docentes não se sentiam seguros e aptos metodologicamente para lecionarem os conteúdos da OS. O objetivo da pesquisa foi analisar a avaliação dos professores sobre o tema OS. A fim de alcançar esse objetivo, empregou-se o método qualitativo de análise, tendo em vista o caráter subjetivo do estudo. Para obter os dados necessários, foi utilizado como instrumento de pesquisa o questionário estruturado, constituído por 8 questões, sendo abertas e fechadas. Este questionário foi enviado a doze professoras de duas escolas municipais da cidade de Ubá-MG, que constituíram esta amostra. Os resultados obtidos indicam que as professoras avaliam o ensino da O.S. como importantes e essenciais e, contrapondo a hipótese inicial, declararam que trabalham com segurança quanto às metodologias utilizadas, considerando-as como adequadas. Reconheceram ainda que os alunos manifestam interesse pelas aulas e que ocorre a aprendizagem e a construção do conhecimento de forma efetiva. Apesar disso, alguns dados apontaram que ainda assim há necessidade dos professores em se capacitarem a fim de lecionarem às crianças tal conteúdo. Dessa forma, compreende a real importância do ensino da O.S. deve fazer parte do cotidiano da vida escolar dos alunos do Ensino Fundamental I, e que a escola e os professores precisam se adequar às diversidades sociais e culturais existentes, assim como atentar para as constantes demandas dos estudantes nos assuntos que se referem a esta temática de acordo com seu desenvolvimento e faixa etária.

Palavras-chave: Educação sexual. Metodologia. Ensino Fundamental I.

ABSTRACT

In this research, Sexual Education (ES) was analyzed as a teaching proposal for the initial grades (4th and 5th years) of Elementary Education and the teachers' perception of teaching on this theme was emphasized. For this, the following question was raised: what is the teacher's assessment of ES. As an initial hypothesis, it is believed that teachers did not feel safe and methodologically able to teach the contents of the ES. The objective of the research was then to analyze the teachers' evaluation on the ES. In order to achieve this objective,

the qualitative method of analysis was used, in view of the subjective character of the study. To obtain the necessary data, the structured questionnaire was used as a research tool, consisting of 8 open and closed questions. This questionnaire was sent to twelve teachers from two municipal schools in the city of Ubá-MG, who constituted this sample. The results obtained indicate that the teachers evaluate the teaching of E.S. as important and essential and, opposing the initial hypothesis, declared that they work safely with the methodologies used, considering them as adequate. They also recognized that students express an interest in classes and that learning and knowledge construction take place effectively. Despite this, some data pointed out that there is still a need for teachers to train themselves in order to teach children such content. Thus, it was concluded that the teaching of Sexual Education must be part of the daily life of school students of Elementary School 1 and that the school and teachers need to adapt to the existing social and cultural diversities, as well as paying attention to the constant demands of the students. students in subjects that refer to this theme according to their development and age group.

Keywords: Sex education. Methodology. Elementary School 1

INTRODUÇÃO

A Orientação Sexual (OS) é uma proposta de ensino que visa esclarecer às crianças, adolescentes e jovens questões relacionadas ao sexo, ao desenvolvimento do corpo e à compreensão das sensações que naturalmente envolvem o ser humano ao longo da vida. Trabalhar este tema não é uma tarefa fácil para os professores porque ainda provoca certos constrangimentos. Entretanto, é um assunto de extrema relevância pois possibilita aos estudantes aprenderem de forma sistemática e orientada sobre o seu próprio desenvolvimento e dos outros.

Neste sentido, a presente pesquisa analisou a OS como proposta de ensino para as séries iniciais dos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental I. Se esforçou também em compreender qual é a percepção dos professores sobre o tema, assim como quais são as metodologias utilizadas com crianças quando o professor se dispõe a ensinar conteúdos que se relacionam com a OS.

Sabe-se que a inclusão deste tema no ambiente escolar foi retomada com mais intensidade a partir da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1995) e do Caderno que trata sobre Pluralidade Cultural e Orientação Sexual (1997). Além desses documentos, a Educação Sexual (ES) teve seu enquadramento legal através da Lei n.º 3/84 que inclui a primeira menção jurídica sobre o direito à ES. Assim, no seu artigo 1º, apresenta que o Estado garante o direito à ES como um componente do direito fundamental à educação. Posteriormente, foi aprovada a legislação que tornou obrigatório o ensino deste conteúdo nas escolas (Lei n.º 60/2009). De acordo com esta lei, no ensino básico a ES integra-se ao âmbito da educação para a saúde.

Tratando ainda da atualidade do tema, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2017) é fundamental que os alunos tenham condições de fazer escolhas de

posicionamentos que valorizem as experiências pessoais e coletivas, e representem o autocuidado com seu corpo e o respeito com o do outro, na perspectiva do cuidado integral à saúde física, mental, sexual e reprodutiva.

Diante do exposto, levantou-se uma questão a ser investigada neste estudo: qual avaliação do professor sobre o ensino da ES? A fim de responder este questionamento, tem-se como objetivo principal, analisar a avaliação do professor sobre a importância do ensino dos conteúdos de OS. E como objetivos específicos: verificar se o tema OS é trabalhado em sala de aula; citar as metodologias adotadas pelo professor para trabalhar o referido tema e verificar se o ensino de OS produz algum efeito positivo ou negativo nos alunos em sala de aula, e analisar os resultados que têm sido alcançados.

Acredita-se que talvez o professor não esteja preparado para lecionar o conteúdo por não obter domínio sobre o tema OS. Possivelmente encontra dificuldades para tratar do assunto devido ao constrangimento ou mesmo pela falta de capacitação adequada, o que gera naturalmente certa insegurança.

Sendo assim, entende-se que seja necessário refletir sobre o ensino da OS desde os primeiros anos do Ensino Fundamental, uma vez que este conteúdo auxilia os alunos a fazerem escolhas corretas e compreenderem as transformações que ocorrem naturalmente em seu corpo e em sua mente durante o seu desenvolvimento. Também é necessário analisar quais são as dificuldades metodológicas e teóricas encontradas pelos docentes quando ministram este conteúdo.

REFERENCIAL TEÓRICO

De acordo com Caldeira e Lopes (2017), no Brasil tem crescido o número de casos de gravidez na adolescência, doenças sexualmente transmissíveis, abuso sexual e abortos. Esta situação demonstra que são necessárias intervenções para minimizar as causas desses problemas, e estas podem ocorrer através de orientações à família por meio dos profissionais de saúde e meios de comunicação social. Por sua vez, no caso das crianças e jovens, entende-se que a intervenção deva acontecer através da família, mas a escola e seus professores também assumiram a OS como sua responsabilidade.

Segundo Gagliotto (2014, p. 34), a “educação sexual é toda educação que o indivíduo recebe desde o nascimento, primeiramente no âmbito familiar, como concepções, valores e normas sexuais.” Desde criança, o indivíduo deve receber por meio da família uma OS livre de preconceitos, repressão e tabus. A este respeito, Machado (2010, p. 16), diz que:

A expressão sexual no ser humano é algo a ser aprendido desde o seu nascimento. Se faltar este aprendizado, que dá a sexualidade uma dimensão maior, ela fica reduzida ao simples uso do físico, que, neste caso, não precisa de maiores aprendizagens.

Como pode ser visto, é necessário dar a devida atenção à OS para que a criança não reduza sua compreensão sobre tudo que sente apenas aos impulsos do seu corpo. Desse modo, entende-se que escola seja o lugar adequado para se debater e compreender sobre os assuntos que abarcam tanto o sexo quanto a sexualidade por se constituir como espaço de compartilhamento e trocas de conhecimentos entre professores, especialistas, servidores, famílias e alunos.

É importante entender que a OS é necessária para a formação da sexualidade nas crianças porque contribui na capacidade de se fazer escolhas seguras e conscientes, além de ser um modo de se trabalhar o respeito ao próximo, assim como a diversidade (Barbosa e Folmer, 2019).

Atualmente existem leis aprovadas em favor da ES nas escolas e que definiram com precisão as suas finalidades e enquadramentos na dinâmica escolar. A Lei nº60/2009, tornou obrigatória a ES nas escolas de Educação Básica. Sobre este aspecto, Machado (2002a) afirma que a ES é um processo intencional e programado através do currículo. Segundo este autor:

Na E.S. Formal os conteúdos do âmbito da Sexualidade Humana são selecionados, sequenciados e desenvolvidos de acordo com os objetivos estabelecidos. São previstas atividades integradas por níveis de conhecimento, competências e valores, atitudes de acordo com as fases de desenvolvimento, o que implica também a adequação de metodologias. A avaliação deve ser também planejada em função dos objetivos e dos conteúdos. (Machado,, 2002a, p. 23)

Neste contexto, percebe-se que a escola deve cumprir o papel de oportunizar aos professores a capacitação teórica e metodológica apropriada para atuarem com esta temática. No entanto, Ribeiro, Silva e Amoroso (2018) afirmam que muitos professores deixam de trabalhar a ES por não se sentirem preparados para enfrentar os desafios ou por não terem o apoio da escola, dos pais e até mesmo devido à falta de recursos didáticos que os auxiliem.

A BNCC (Brasil, 2017) apresenta que desde o 1º ano do Ensino Fundamental os professores devem trabalhar com os alunos as noções de higiene do corpo e respeito. Estes assuntos estão localizados na unidade temática Vida e Evolução, onde os objetos de conhecimento são: corpo humano e respeito à diversidade. Ao apresentar estes temas, as habilidades a serem alcançadas são: discutir as razões pelas quais os hábitos de higiene do corpo (tais como: lavar as mãos antes de comer, escovar os dentes, limpar os olhos, o nariz e as orelhas etc.) são necessários para a manutenção da saúde, além de comparar características

físicas entre os colegas, reconhecendo sempre a diversidade e a importância da valorização, do acolhimento e do respeito às diferenças. O que se quer alcançar é que haja uma progressão

durante os anos conforme a faixa etária de cada aluno. Quando estiverem no 8º ano do Ensino Fundamental, os objetos de conhecimento são: sexualidade e mecanismos reprodutivos.

As habilidades da BNCC são voltadas para analisar e explicar as transformações que ocorrem na puberdade considerando a atuação dos hormônios sexuais e do sistema nervoso. Estas habilidades têm como proposta também comparar o modo de ação e eficácia dos diversos métodos contraceptivos, assim como justificar a necessidade de compartilhar a responsabilidade na escolha e na utilização do método mais adequado à prevenção da gravidez precoce e indesejada. Tem como intenção ainda esclarecer aos estudantes sobre Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST), identificar os principais sintomas, modos de transmissão e tratamento de algumas DST (com ênfase na AIDS) e, por fim, discutir estratégias e métodos de prevenção.

Para Cardoso, Lazzarotto e Braz (2005), a escola e seus professores são os agentes privilegiados para desenvolverem estratégias e processos de aquisição de conhecimento a respeito da sexualidade, levando em consideração que a escola, essencialmente, é um ambiente de heterogeneidade tanto de gêneros, quanto de etnia, idade, crença e religião. O contato com a escola possibilitará que as crianças aprendam umas com as outras e com os adultos sobre o mundo e sobre si, pois desse modo elas vivenciam novas formas de se relacionarem.

Entendendo a importância da escola no que tange à temática da OS, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) implantaram a orientação sexual como um dos temas transversais a partir de avanços e retrocessos, e isto foi considerado uma conquista, mas também um desafio. Segundo Gagliotto (2014, p. 58):

É importante dizer que a inclusão da sexualidade como tema transversal é produto de muita luta de educadores e pais que, entre recuos e avanços, puderam ver esse tema contemplado nas abordagens curriculares formais e institucionais da Escola.

Coadunando com Gagliotto (2014), Guimarães (1995, p. 11) relata que um “Programa de Educação Sexual, deve ser inserido no espaço participativo e interdisciplinar do cotidiano da escola, através de reflexões de experiências e trabalhos teóricos.” Percebe-se então que a escola precisa ser democrática e deve proporcionar à toda comunidade escolar contribuições sociais e educacionais que favoreçam a melhoria na qualidade de vida. Sendo assim, a escola deve se constituir como um espaço participativo e de oportunidades para as crianças aprenderem sobre os seus próprios assuntos acerca da OS e, sobretudo, compreenderem que a sexualidade é parte natural de suas vidas.

Um outro aspecto importante que será abordado neste trabalho, diz respeito às disciplinas que devem se utilizar do tema OS e nesse sentido, verifica-se que esta temática não pertence necessariamente a esta ou aquela disciplina, mas por se tratar de um tema transversal,

conclui-se que a temática da sexualidade deve ser abordada por todas as áreas do conhecimento. Sobre este quesito, Machado (2002a, p. 24) atesta que:

A integração em várias disciplinas é mais congruente com a temática da sexualidade, que exige na sua abordagem o contributo de várias áreas de conhecimento. Na prática implica condições ótimas do sistema educativo, nomeadamente uma equipe bem preparada na temática e no trabalho conjunto.

Apesar disso, nota-se que ainda hoje algumas escolas mantêm o modelo tradicional, demonstrando alguma fragilidade e insegurança quanto à introdução, nas mais diversas áreas do conhecimento, do tema sexualidade. De acordo com Guimarães (1995), este comportamento nas escolas é resultante de uma evolução cultural lenta e desinformada, dotada de preconceitos sobre o trabalho interessante e necessário que pode ser bem realizado a partir da transversalidade da OS. Corroborando com esta perspectiva, Cardoso, Lazzarotto e Braz (2005, p. 42) afirmam que:

[...] muitas escolas são conservadoras, mantendo posturas estereotipadas e repressivas em relação ao sexo. Os docentes são indiferentes frente a sexualidade e oferecem resistência às mudanças, pois terão de modificar seus conceitos morais, valores e hábitos.

O que se percebe é que algumas escolas e professores encontram dificuldades para desenvolver o trabalho com a OS devido aos próprios valores construídos a partir de processos identitários e culturais e, ainda, devido a falta de informação das famílias que podem não confiar que assuntos como sexo e sexualidade sejam objeto de ensino-aprendizagem. De acordo com Machado (2002a), existe uma certa desorientação e desconfiança da família a respeito do papel da escola no tocante a OS. A escola, por sua vez, nutre o receio de ensinar este tema a fim de evitar os reveses com as famílias.

Desse modo, para Barbosa e Folmer (2019), os professores enfrentam dificuldades para efetivarem seu trabalho no que diz respeito a OS na escola, uma vez que ficam receosos quanto à desaprovação dos pais, além de não se sentirem preparados para esse trabalho. A falta de um diálogo acerca da diversidade sexual contribui significativamente para o silenciamento, invisibilidade e exclusão de algumas pessoas e suas demandas. Reforçando esta questão, Brandão e Lopes (2018, p. 102) afirmam que:

Não incentivar a discussão de gênero e sexualidade na escola contribui para a persistência das desigualdades e discriminações sociais, bem como para expressões de violência, no espaço escolar ou em outros ambientes sociais. O debate sobre gênero e sexualidade na escola pode diminuir o machismo e a misoginia, conduzir a promoção da igualdade de gênero e da diversidade sexual, por meio do aprendizado do convívio com diferenças socioculturais. Assim, evitam-se situações de sofrimento,

A orientação sexual é uma proposta que está inserida também no tema transversal dos PCNs, e se dá dentro da escola como promoção da saúde de crianças e adolescentes. Segundo Brasil (1997) “A existência desse trabalho possibilita também a realização de ações preventivas em relação às doenças sexualmente transmissíveis de forma mais eficaz.”

Para Machado (2010), a falta de uma OS que oriente o aluno pode deixá-lo confuso, inseguro e com muitas dúvidas. Neste mesmo sentido, segundo Cardoso, Lazzarotto e Braz (2005), o professor é quem deve ter argumentos para realizar intervenções a respeito de questões sobre sexo e sexualidade e, desse modo, desenvolver habilidades e criatividade metodológica para proporcionar assuntos onde os alunos possam interagir e sentirem-se atraídos pelo tema. O professor vai ser o responsável por estimular a reflexão, fazer os alunos analisarem e serem críticos sobre os seus próprios comportamentos, e sobre os comportamentos dos demais.

Machado (2002a) afirma também que a participação das famílias é essencial, uma vez que garante a confiança dos professores possibilitando a aproximação e a construção de vínculos de afeto e segurança a partir dos diálogos ligados ao tema sexualidade.

De acordo com Guimarães (1995), é necessário envolver os pais ou responsáveis neste processo para serem esclarecidos sobre os objetivos e os conteúdos específicos que se referem à OS para que, assim, possam alargar o diálogo com seus filhos ou com as crianças pelas quais são responsáveis. Desse modo, nota-se a importância de desenvolver pesquisas que possam contribuir para com o aprofundamento sobre o tema e sobre as metodologias relacionadas à OS na escola, uma vez que é de suma seriedade esta reflexão e debate tanto para a instituição escolar e seus professores quanto para os alunos, pais e familiares.

METODOLOGIA

Este estudo destaca a importância do ensino de OS em escolas do Ensino Fundamental I. Para tanto, adotar-se-á a abordagem qualitativa que, segundo Marconi e Lakatos (2010), tem como foco a compreensão dos processos que envolvem a subjetividade humana, bem como seus simbolismos e significados.

Em relação aos níveis da pesquisa, classifica-se como pesquisa descritiva. De acordo com Gil (2008, p. 28), “as pesquisas deste tipo têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população, fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis.”

Quanto à área da ciência, a presente pesquisa é empírica. Para Marconi e Lakatos (2010), seu objetivo é testar hipóteses que se referem às relações de causa e efeito. Neste caso, é utilizada quando o pesquisador se propõe a comprovar através de experiências o que foi apresentado pela teoria ou o inverso, quando a sistematização dos dados serve à comprovação da teoria.

Quanto aos procedimentos, é uma pesquisa de campo. Segundo Marconi e Lakatos (2010), esta tem como proposta conseguir informações sobre um determinado problema a fim de buscar uma resposta, comprovar ou descobrir novos fenômenos. Para tanto, observa-se os fatos da forma como ocorrem, logo, de maneira espontânea durante a coleta de dados. Para estas autoras:

Pesquisa de campo é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles. (Marconi e Lakatos, 2010, p. 186)

Este trabalho foi realizado em 2 escolas municipais que oferecem o Ensino Fundamental no município de Ubá-MG, onde se efetivou a coleta de dados junto às professoras das turmas dos 4º e 5º anos, sendo um universo total de 49 docentes.

A amostra foi constituída por 12 professoras que atuam em turmas de 4º e 5º anos. Mesmo diante do contexto de pandemia causada pela propagação do novo Coronavírus, o número da amostra (24,49%) atendeu aos requisitos exigidos pela composição probabilística de amostragem (de 15 a 20%), uma vez que o acesso às escolas e o contato físico com os professores foi impossibilitado.

Desse modo, considerou-se como fator de inclusão as professoras das turmas dos 4º e 5º anos que aceitaram participar desta pesquisa e, por sua vez, devolveram os questionários respondidos. Como fator de exclusão, as professoras das demais turmas e segmentos de ensino, assim como aquelas que não quiseram participar da pesquisa, haja vista que não devolveram os instrumentos de pesquisa enviados.

O instrumento utilizado para coleta de dados foi o questionário que, segundo Marconi e Lakatos (2010), é constituído por perguntas respondidas por escrito, não sendo necessária a presença do pesquisador. Neste caso, utilizamos um questionário estruturado com 8 questões abertas e fechadas. Sobre este instrumento, Gil (2008, p. 21) diz que:

Pode-se definir como a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado, etc.

Os procedimentos para a coleta de dados ocorreram através do contato prévio com os diretores das escolas via telefone a fim de conseguir comunicar com os demais professores que se tornariam os sujeitos da pesquisa. Em seguida, os contatos foram realizados por meio de aplicativos de celulares (*WhatsApp*) e endereço eletrônico (*e-mail*). Assim, foi enviado aos professores que aceitaram participar da pesquisa o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCL) e o questionário, sendo acordado um tempo necessário para preenchimento e devolutiva.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Universo da Pesquisa

A fim de realizar esta pesquisa, foram aplicados 12 questionários aos professores de duas escolas municipais situadas na cidade de Ubá-MG. Estas escolas estão localizadas nos bairros Cibraci e Centro. Em ambas é ofertado o Ensino Fundamental I, incluindo as turmas do 1º ao 5º ano, nos turnos matutino e vespertino.

O ensino da Orientação Sexual no cotidiano da escola

Neste tópico será abordada a avaliação dos professores quanto ao ensino da OS. A este respeito, Soares e Monteiro (2019) dizem que o inserir em sala de aula depende da iniciativa e disposição dos professores para conseguirem administrar as adversidades e as diversidades. De acordo com Brasil (1997), o tema deve ser ministrado de forma transversal, ou seja, em linhas gerais, atendendo as necessidades de cada turma, tendo em vista que os PCNs abrangem os mais variados aspectos: sexualidade, cuidado e prevenção contra doenças sexualmente transmissíveis, o corpo, a saúde e até mesmo situações de violência sexual. Considerando esta perspectiva, foi perguntado aos professores: qual a sua avaliação sobre o ensino da OS direcionado aos estudantes do Ensino Fundamental 1?

Diante deste questionamento, P1 afirmou que: *“[A Orientação Sexual] é um tema primordial. É um assunto importante para a vida do aluno e este precisa ser bem orientado [pela escola] para uma vivência sexual saudável. Para isso, realiza-se uma retrospectiva histórica na inserção dos Parâmetros Curriculares Nacionais [...], observando o trabalho do tema por parte da escola, que às vezes é questionada quanto à negligência [por não tratar desse assunto] dentro de seus muros. [O que às vezes acontece é que a escola orienta] [...] seus alunos acerca de uma proteção higienista¹ e preventiva, ensinando-os alguns métodos*

¹ Especialista em higiene (parte da medicina); sanitarista.

contraceptivos. ' A este respeito, Gagliotto (2014) afirma que a OS é importante pois tem como intenção educar numa articulação consciente e planejada no espaço educativo. Nota-se que P1 reconhece de alguma forma que o tema Orientação Sexual é inserido como tema transversal e que a escola precisa se empenhar em nortear seus alunos para terem esclarecimentos. Esta narrativa vem de encontro ao que Abreu (2014, p. 73) afirma, quando diz que:

[...] incluir Orientação Sexual como tema transversal nos currículos, [...], discorre sobre o papel e a postura do educador e da escola, descrevendo, para tanto, as referências necessárias a melhor atuação educacional ao se tratar do assunto. Trabalho que se diferencia do tratamento da questão no ambiente familiar. Aborda ainda, por meio dos objetivos gerais, as capacidades a serem desenvolvidas pelos alunos no ensino fundamental.

Sobre esta mesma questão, P4 descreve que: *“O tema Orientação Sexual é importante [...] quando trabalhado de maneira apropriada, [porque] ajuda as crianças a se conhecerem melhor e [também] identificarem características de um possível abuso sexual.* De acordo com Diniz e Melo (2019), a compreensão da dimensão da sexualidade como inseparável da existência humana, faz parte dos direitos humanos e por isso a necessidade constante do diálogo entre professores e estudantes, e entre estudantes e seus familiares. Esses momentos de interação devem ser intencionais e planejados.

Ao refletir sobre as dificuldades que a escola pode encontrar ao assumir para si o encargo de instruir sobre a questão que envolve sexo e sexualidade, P8 afirma que: *“Ainda falar sobre o tema Orientação Sexual não é fácil [...]. Muito pelo contrário, existe muita polêmica sobre esse assunto. Alguns acreditam que as crianças serão erotizadas e que poderão iniciar a vida sexual precocemente. Outros já defendem [que se deve tratar esses temas com as crianças] [...]. Na minha opinião, acredito ser importante, pois podemos fazer com que nossas crianças [...] possam se defender de algum abuso, violência e [...] bullying.”* Este professor defende que o tema é importante apesar de polêmico e melindroso. Neste sentido, Guimarães (1995) atesta que muitas escolas têm receio da reação das famílias. Nunca se sabe ao certo qual será a devolutiva dos pais e responsáveis, por isso escolas com posturas mais conservadoras não falam sobre sexo ou sexualidade, porque acreditam que esta seja uma questão de responsabilidade da família.

A este respeito, Ribeiro, Silva e Amoroso (2018) dizem que a escola deve quebrar alguns tabus estabelecidos pela sociedade e precisa orientar seus alunos em como se prevenir das diferentes doenças sexuais que existem, de uma gravidez indesejada e, até mesmo, da violência sexual. Para estes autores, as escolas e os professores deverão propor diálogos,

orientações e palestras para as famílias perceberem a importância de se tratar o tema OS com as crianças no sentido da prevenção e de esclarecimentos.

Considerando ainda a descrição dos docentes, verifica-se opiniões em certa medida paradoxais. Segundo P7: “[...] penso que este tipo de educação deva ser mais trabalhado em casa, pela família. O problema que vejo é que [na escola] esta orientação sexual tem sido tendenciosa, procurando tratar sobre gêneros e não do ser biológico.” P11 diz que: “Não, acho que deva ficar a critério de cada família.” Apesar das opiniões divergentes dos professores, Caldeira e Lopes (2017, p. 1147) afirmam que “é inquestionável o papel crucial que a sexualidade desempenha no crescimento e desenvolvimento do adolescente, no relacionamento interpessoal, no respeito, na comunicação, na autoestima, na assertividade e na autoconfiança.” Dessa forma, para que ocorra uma construção bem estruturada sobre sexo e sexualidade nas crianças, esses autores defendem que os principais intervenientes devem ser, dentre outros agentes, a família e a escola.

Apesar da contraposição apresentada pelas professoras P7 e P11, Guimarães (1995) afirma que naturalmente a família estará envolvida no processo de educar desde o nascimento da criança e, por isso, não ficará isenta dessa responsabilidade primária. Posteriormente, como responsabilidade secundária, a escola irá se comprometer também com esta tarefa, porém ficará incumbida do assessoramento, cumprindo assim sua função formadora.

Nota-se certa dúvida na resposta de P7 quanto ao conteúdo que a escola vem trabalhando (partindo, claro, de uma experiência pessoal apresentada nos dados desta professora). Isto se deu, possivelmente, porque, segundo Guimarães (1995), a escola tem uma tendência a se preservar. O que se estabelece nessa relação é muitas vezes a transferência de responsabilidades. Tanto a família atribui à escola tal responsabilidade, quanto o inverso. O que não se pode negar é que família e escola deverão participar ativamente das discussões para se pensar na OS, porque a educação informal desenvolvida pelas famílias será refletida dentro do ambiente escolar. Ainda sobre este mesmo assunto, Ribeiro, Silva e Amoroso (2018, p. 2693) acrescentam que:

A educação sexual escolar parece-nos não apenas essencial, mas de extrema importância em muitos aspectos do desenvolvimento humano, mesmo que ainda pareça gerar dúvidas em muitas pessoas sobre ser ou não a escola o espaço adequado para tal formação.

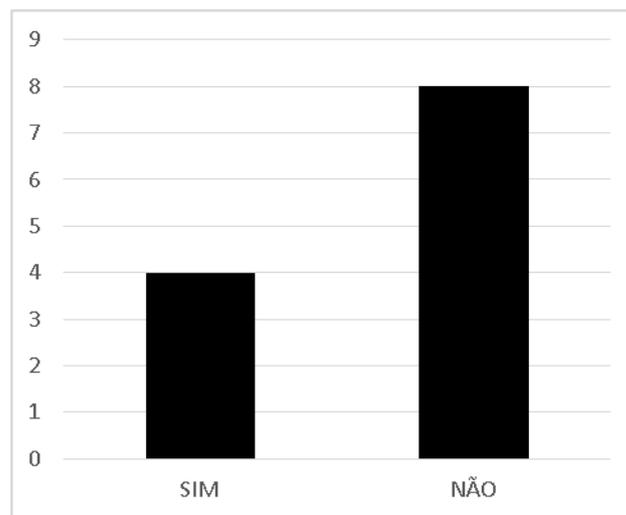
A fim de analisar qual a visão do professor sobre o tema OS, percebemos que a maioria dos entrevistados diz que é importante, uma vez que auxilia os alunos a se protegerem das questões que envolvem doenças sexualmente transmissíveis, preconceitos e também para se auto conhecerem.

Notou-se ainda que a maioria dos sujeitos da pesquisa (80%) concordam que é importante e necessário a escola compartilhar a responsabilidade do assessoramento às crianças sobre o ensino da OS, procurando atender às necessidades individuais de cada aluno e de cada família.

A abordagem da Educação Sexual

Neste tópico será analisado se os conteúdos de OS são trabalhados ou não no cotidiano da sala de aula. A fim de obter os dados necessários a esta análise, foi elaborada a seguinte questão: o tema OS é trabalhado em sala de aula? A partir desta questão, obteve-se os seguintes dados:

Figura 1- Abordagem do tema Educação Sexual em sala de aula



Fonte: Pesquisa (2020)

Nota-se que os professores se subdividem de forma mais ou menos equivalente. Dos 12 entrevistados, 4 afirmaram que lecionam sobre OS e 8 não lecionam. Sobre ministrar ou não este conteúdo, as opiniões dos professores divergem a partir de argumentos plausíveis e que devem ser observados.

De acordo com P3: “*Sim [ministro este conteúdo]. A partir do momento que percebo certa maturidade nas crianças, introduzo o assunto de forma leve e didática para que eles possam entender.*” P4 relatou que: “*Sim, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), já incluem Orientação Sexual para ser trabalhado em sala. [Considero que] o tema é complexo, principalmente se tratando de Anos Iniciais do Ensino Fundamental.* Em contraposição, P6 disse que: “*Não temos no currículo um conteúdo específico sobre o tema. Então, quando surge uma dúvida sobre o assunto, procuramos explicar exemplificando como uma atitude*

normal.” P10 respondeu que: “Não. As instituições não nos preparam para isso. Estamos restritos aos conteúdos sexuais do livro didático de Ciências”

Diante das descrições de P3 e P4, Ribeiro, Silva e Amoroso (2018) afirmam que a escola é quem deve ter o papel de estimular os seus professores para atuarem nesta temática. Já sobre as respostas de P6 e P10, Brandão e Lopes (2018) atestam que não trabalhar OS em sala de aula acarretará no aumento tanto do preconceito quanto da discriminação sobre o tema no espaço escolar.

O que se percebe é que as instituições, muitas vezes, não preparam o professor, pois de acordo com Guimarães (1995, p. 17), “tradicionalmente conservadora, a escola revela alguns pontos evidentes de que não está bem resolvida em relação a inserção da sexualidade em seus trabalhos.”

Metodologias adotadas no ensino de Educação Sexual

De acordo com Ribeiro, Silva e Amoroso (2018), é necessário atentar sobre as metodologias utilizadas no ensino de OS nas séries iniciais, tendo em vista que todo trabalho educativo deve ser criativo, flexível, planejado coletivamente entre todos os membros da equipe escolar: professores, diretores, supervisores e, até mesmo, os pais e os alunos. Ocorrendo de maneira planejada, promoverá a aprendizagem efetiva dos alunos. Desta forma, pensando em planejamentos e adaptações para ensinar, perguntou-se aos professores: quais são as metodologias atualmente utilizadas para o ensino da ES, e qual tem sido a mais adequada?

Diante da questão proposta, obteve-se os seguintes dados: P3 diz que: “São utilizados livros didáticos, material complementar como folhas xerografadas, filmes e vídeos ilustrativos. Quando possível é feito um convite a um profissional da saúde para que realize uma palestra.” Percebe-se neste relato que o professor utiliza de metodologias bem diversificadas, a fim de capturar os estudantes, atender suas demandas e ao mesmo tempo assessorá-los adequadamente. Diante destas estratégias de ensino, Gagliotto (2014, p. 20) afirma que:

A pedagogia está preocupada em como aprender e ensinar referências sobre a sexualidade e necessita conhecer os referenciais teóricos, históricos, antropológicos e educacionais para desenvolver uma didática da sexualidade.

Os professores que realmente estão preocupados em ensinar as temáticas da Orientação Sexual devem analisar os diferentes contextos para desenvolver uma boa prática que leve a aprendizagem dos alunos acerca da sexualidade. A este respeito, P7 afirmou que:

“Trabalho através de vídeos, construção de maquetes, pesquisas sobre proteção do corpo humano (saúde e puericultura, partes do corpo humano, etc.)”. Nesta mesma perspectiva, P12

destacou que “[Utilizo] Textos abordando o assunto, [as aulas de] educação física e projetos específicos no conteúdo de ciências.” Os professores, juntamente com a escola, precisam de constante preparação para colocar em prática os conhecimentos acerca do tema. Neste aspecto, segundo Brasil (2000, p. 123) *apud* Gagliotto (2014, p. 60)

O professor deve entrar em contato com questões teóricas, leituras e discussões sobre as temáticas específicas de sexualidade e suas diferentes abordagens; preparar-se para a intervenção prática junto dos alunos, e ter acesso a um espaço grupal de supervisão dessa prática, o qual deve ocorrer de forma continuada e sistemática, constituindo, portanto, um espaço de reflexão sobre valores e preconceitos dos próprios educadores envolvidos no trabalho de Orientação Sexual.

O que os autores destacam é a necessidade de estudo e preparação contínuos. Para Caldeira e Lopes (2017), a OS deverá abordar assuntos de acordo com a idade dos estudantes, através de ações que garantam a continuidade das orientações e ensinamentos, segundo as demandas de cada faixa etária.

Nesse sentido, os professores deverão organizar as metodologias de acordo com cada etapa da vida da criança. Corroborando com o que está posto, Ribeiro, Silva e Amoroso (2018) atestam que é de suma importância que esse tema seja tratado didaticamente, ou seja, pelo professor e pela escola, com materiais e recursos próprios e adequados. Para estes autores, os profissionais da educação devem ter formação específica e continuada a respeito desse tema, a fim de que este trabalho favoreça sempre a flexibilidade, criatividade e um planejamento feito com toda comunidade escolar.

Espera-se dos professores que sejam proativos, abrindo espaços de diálogos e favorecendo o esclarecimento de dúvidas. Este momento de conversas e questionamentos podem ser estimulados através de textos, trechos de filmes, novelas, etc., materiais que podem ser utilizados em sala de aula.

Inicialmente, acreditava-se que os professores não estivessem preparados para lecionar sobre ES ou mesmo que não apresentavam interesse para trabalhar com o tema. Logo, foi perguntado aos professores: você se sente apto e tem interesse em lecionar sobre ES?

A partir desta questão, P1 descreveu que: “[Sinto] Falta de preparo e motivação da própria escola.” Por sua vez, P7 afirmou que: “A escola não solicitou que eu trabalhasse nesse ano com o tema.” Além da ausência de capacitação, alguns professores revelaram ainda a preocupação com a falta de recursos didáticos. Nesse sentido, P10 atestou que: “Não utilizo metodologia por não ter sido preparada para tal. Utilizo, quando muito, no conteúdo de Ciências, mas não temos recursos adequados ou suficientes que atendam toda a turma.”

Porém, de acordo com Guimarães (1995), as escolas devem tanto capacitar os professores como também oferecer instrumentos metodológicos, tais como: ilustrações, slides, filmes, cartazes, moldes e maquetes.

Verifica-se que estes professores não se sentem preparados para trabalharem com o tema por falta de capacitação, recursos e, por vezes, motivação da própria escola. Estes dados confirmam o que dizem Ribeiro, Silva e Amoroso (2018) e Caldeira e Lopes (2017), quando afirmam que os professores não trabalham os conteúdos da OS por não se sentirem preparados ou até mesmo por não terem apoio da escola.

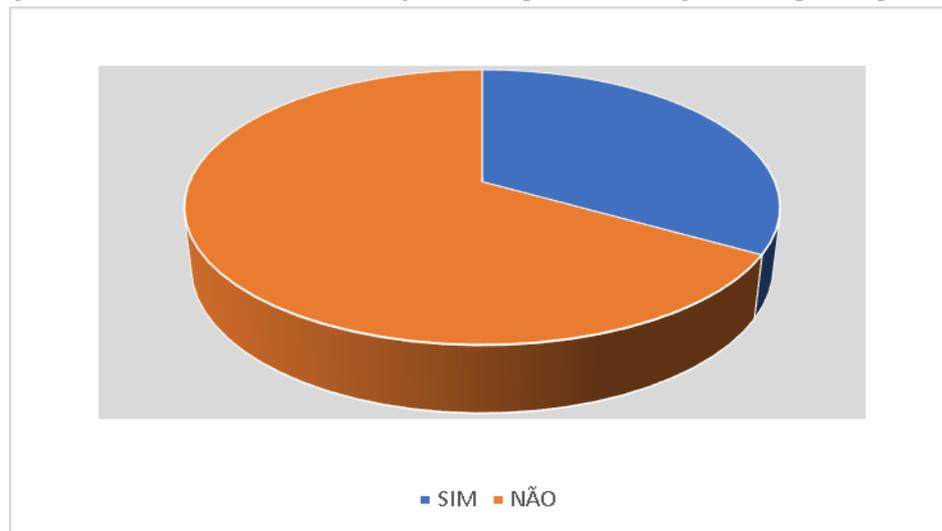
Como proposta para solucionar o problema apresentado, Soares e Monteiro (2019) afirmam que há necessidade de uma formação continuada por parte dos professores e de iniciativas das instituições escolares para tratar o tema.

Dos vários métodos que os entrevistados citaram, acredita-se que, se bem trabalhados, proporcionarão uma aprendizagem significativa a partir do momento que o professor se dispuser a fazer com que os alunos se interessem pelas suas aulas, relacionando o conteúdo com a realidade e necessidade de cada um deles.

Disciplina específica para se trabalhar o tema Educação Sexual

Nota-se que a escola culturalmente apresenta a ES apenas nos conteúdos relacionados à reprodução humana nas disciplinas de Ciências e Biologia. De acordo com Gagliotto (2014, p. 165), “ao restringir a Educação Sexual aos aparelhos reprodutores, a concepção, a contraceção e às doenças sexualmente transmissíveis²” notadamente não é uma boa escolha feita pela escola e seus professores. Pensando nisso, perguntou-se aos professores: vocês consideram que há alguma disciplina específica para se trabalhar os conteúdos relacionados à OS? Os dados podem ser observados na Figura 2.

Figura 2 - Os conteúdos sobre Orientação Sexual pertencem a alguma disciplina específica?



Fonte: Pesquisa (2020)

De acordo com os dados apresentados acima, 70% dos professores não consideram que existe uma disciplina específica para trabalhar o tema, e 30% consideram que existe. P5 e P7 responderam que a disciplina de Ciências é a mais adequada para o ensino de ES e P7 disse

² Atualmente Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST)

que existe, mas não definiu qual disciplina. Segundo Guimarães (1995), quando a escola e seus professores entendem que a disciplina de Ciências é a única responsável pela OS ou quando cria alguns programas apenas para se trabalhar este tema, reduz o sexo unicamente a dimensão biológica.

De acordo com Brandão e Lopes (2018), com base no PCN, a educação sexual deve ser tratada de forma transversal, trabalhada em todas as disciplinas e por todos os professores. Para estes autores, existem muitos desafios em relação à proposta de ensino transversal nas escolas, pois ainda persiste a concepção de que as disciplinas têm um fim em si mesmas. Neste sentido, Guimarães (1995, p. 26) afirma que:

[...] o comprometimento com uma única disciplina esconde a base da fragmentação do conhecimento. Suas descobertas mostram verdades parciais, dominadas por elites formais da ciência especializada, que cada vez mais se distanciam do saber do pesquisado e de sua realidade.

Desse modo, ao optar pelo ensino da OS somente em uma disciplina, os conhecimentos ficarão isolados, o que não se espera de conteúdos tão abrangentes como os que se referem a sexo e sexualidade. Esta escolha ficará restrita e promoverá reflexões estanques e engessadas. Diferente disso, ao optar pela transversalidade do tema, o docente ampliará também a reflexão e o debate.

Capacitação profissional para o Ensino da Educação Sexual

De acordo com Gagliotto (2014), a orientação sexual tem como objetivo promover a saúde das crianças e dos adolescentes e a escola é um dos espaços em que se pode abordar a sexualidade em suas diversas formas e possibilidades. Pensando no ambiente escolar como esse espaço legitimamente privilegiado para o debate, entende-se que seja necessária a devida preparação do seu corpo docente para tratar dos assuntos sobre sexo e sexualidade. Neste sentido, foi perguntado aos professores: você recebe algum tipo de orientação ou capacitação, como cursos ou palestras para trabalhar com o tema OS? Todos os professores responderam que “não tem nenhuma capacitação ou orientação para se trabalhar a temática”.

Segundo P3: “*Não recebemos. Tudo aquilo que fazemos é obtido através de pesquisa individual de cada um e de suas vivências.*” E P4 respondeu que: “*Este é um tema que não tem sido abordado de maneira ampla pelos gestores educacionais.*” P7 descreveu que: “*A escola não tem se pronunciado sobre este assunto diretamente. Não para a Educação Infantil e Ensino Fundamental I.*”

Coadunando com os dados apresentados, Caldeira e Lopes (2017) afirmam que para uma abordagem consistente da OS no ambiente escolar, os professores devem receber meios

de formação, treinamentos especializados, motivação e recursos ofertados pelas instituições para que tenham mais segurança e objetividade em suas ações. Estes autores atestam ainda que o professor não precisa ser especialista na sexualidade humana, mas, sobretudo, enquanto educador, deve repensar e refletir sobre ela, para que a proposta de ensinar sobre educação sexual seja de fato uma realidade no ensino e, principalmente, na aprendizagem.

Em seguida, foi perguntado aos professores: você conhece alguma orientação ou capacitação sobre OS? Dos 12 professores que compuseram a amostra, apenas 7 responderam esta questão e confirmaram que não conhecem nenhum curso ou capacitação. Sobre este assunto, Guimarães (1995) explica que existem escolas que abordam de forma geral os mais variados assuntos através de palestras (temas sobre Aids, reprodução humana, transformação do corpo humano, etc.), entendendo que assim a OS está sendo realizada adequadamente. Segundo esta autora, este procedimento caracteriza-se como um projeto de OS isolados e se apresenta como falta de comprometimento da escola em relação aos seus alunos. Demonstra também que as escolas se sentem desobrigadas em assumirem posições frente à sexualidade humana.

Considera-se que esta não seja uma escolha responsável feita pelas escolas. É papel da escola motivar os seus professores a trabalharem a temática, mas nota-se através dos dados que não é esta a realidade. Considerando o grupo de análise nesta pesquisa, o que foi verificado é que fica a cargo dos professores a procura por cursos e capacitações, ficando a escola isenta dessa responsabilidade.

Reação dos estudantes diante do ensino de Educação Sexual

Com o propósito de saber como os estudantes reagem diante das aulas de OS, perguntou-se aos professores: o tema OS produz algum efeito no comportamento dos alunos? A partir desta indagação, obteve-se as seguintes respostas:

P2 afirmou que: *“Acontece de forma positiva o comportamento dos alunos quando se trata do tema, pois alguns conseguem se expressar e questionar sobre o assunto e, com isso, conseguimos ver que a maioria tem interesse [...], cabe ao professor deixar bem claro que esse é um assunto muito importante e eles devem ser bem preparados para não terem uma vida sexual de forma errada, mas sim com todos os cuidados necessários.”* P3 declarou que: *“De forma positiva, esse assunto provoca muito interesse nas crianças pois muitos estão passando por suas primeiras transformações no corpo [e também por transformações]*

emocionais [...]. Por isso ficam muito interessados no assunto e são bem participativos, levando suas dúvidas para a aula.” P4 acrescenta que: *“De forma positiva vai gerar autoconhecimento, prevenção de futuras doenças e abusos [sexuais].”*

De acordo com Guimarães (1995), ensinar OS é importante uma vez que aguça a curiosidade dos estudantes e, ao mesmo tempo, possibilita a aprendizagem de conteúdos tão necessários sobre si, suas emoções e seu próprio corpo. Porém, se não for trabalhada de forma adequada, a escola pode ser reprodutora de diferenças e discriminações. Sendo assim, a escola tem potencial para desempenhar uma boa ou deficitária formação no que se refere a OS.

Resultados alcançados através do ensino de Orientação Sexual

Considera-se importante elencar os resultados positivos alcançados pelos professores quando se propõem a trabalhar com os conteúdos de OS. De acordo com Guimarães (1995), se estes conteúdos forem bem apresentados serão alcançados resultados positivos. Com a finalidade de verificar estas decorrências, foi perguntado aos professores: quais são os resultados mais efetivos quando o professor se propõe a trabalhar o tema OS?

A este respeito, P2 disse que: *“Como professora, vejo que da maneira que trabalho e coloco o assunto, estou conseguindo interagir com os alunos e esclarecer para eles os questionamentos [...]. [Também estou] mostrando que esse é um assunto importante e diz respeito a todos os seres humanos e que todos devem sempre cuidar.* P3 esclarece que: *“Percebo que a maioria dos alunos consegue assimilar as informações e dar significado a elas, utilizando em seu dia a dia de forma a auxiliá-los a conviver melhor com seu corpo em transformação, seu emocional e seu dia a dia.”* Como pode ser observado, os resultados obtidos através do ensino da OS demonstram satisfação tanto do professor quanto do aluno.

Em consonância com os resultados apresentados acima, Diniz e Melo (2019) afirmam que é necessário e urgente incluir um diálogo crítico sobre sexualidade em seus vários aspectos dos projetos político-pedagógicos das escolas e das instituições de ensino superior, já que são formadoras de professores. Entende-se ainda que este diálogo se apresenta como proposta de reflexão aos professores e discentes a fim de repensarem sobre o seu próprio comportamento e daqueles com os quais convivem.

Acima destacamos resultados satisfatórios, porém P8 apresenta uma descrição oposta dizendo que: *“Infelizmente não podemos falar que se tem muito êxito, pois a cada ano ocorre a iniciação precoce na vida sexual, [isso] demonstra que o uso de preservativos é menor [...] [a partir dos 15 anos], existe também a constante troca de parceiros [...].”* A fim de evitar a situação descrita por P8, Paes, Favorito e Gonçalves (2015, p. 70) afirmam que:

Ensinamentos seguros e livres de preconceito acerca da sexualidade, desde cedo, são fundamentais para que as crianças, na adolescência e na vida adulta, possam tomar atitudes e decisões mais responsáveis no que diz respeito à sua própria conduta sexual.

Verificou-se neste tópico que se faz necessária a implicação da escola quanto a OS, tendo em vista que parte dos resultados positivos resultam exatamente do nível desse envolvimento dos educadores. Os resultados satisfatórios são subjetivos, no entanto podem ser

notados nas descrições dos professores e percebe-se que são de fato fundamentais para que os alunos possam tomar atitudes e decisões mais responsáveis e assertivas durante toda a vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, buscou-se analisar a avaliação dos professores sobre a Educação Sexual como conteúdo para ser ensinado aos estudantes do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I. E assim, observou-se a importância deste tema para o processo de aprendizagem dos estudantes neste segmento de ensino.

Foi possível verificar quais são as metodologias adotadas, sobretudo aquelas consideradas pelos professores como as mais adequadas ao ensino de OS para crianças, buscando maior efetividade na aprendizagem e no desenvolvimento de habilidades e competências atitudinais.

Foi identificado também que não existe uma disciplina específica para tratar sobre o tema OS. É consensual que este conteúdo deve ser inserido no cotidiano escolar como tema transversal de acordo com as orientações do PCN e da BNCC, sendo, portanto, responsabilidade de todos os professores em todas as disciplinas. Verificou-se também que prevalece a reação positiva dos estudantes em relação à aprendizagem dos conteúdos concernentes à OS.

Inicialmente acreditava-se que os professores não tinham total segurança em relação ao ensino dos conteúdos sobre OS e esta hipótese foi confirmada, uma vez que, por vezes, não recebem orientação, motivação ou treinamentos por parte das escolas.

Foi possível comprovar também que a escola deve ser um local participativo que oportunize aos alunos realizarem seus questionamentos sobre sexo e sexualidade, como parte natural de sua vida.

Conclui-se assim que a OS é de extrema importância, e que essa orientação pode levar a mudanças sociais, diminuindo preconceitos, quebrando tabus e dissolvendo polêmicas, além de ajudar as crianças e adolescentes a terem uma formação mais completa e consciente, com vistas a diminuir casos de violência sexual, doenças sexualmente transmissíveis e gravidez indesejada.

Como proposta de novas pesquisas, indica-se o aprofundamento na opinião da família ou responsável acerca do assunto, uma vez que nesta pesquisa os sujeitos foram apenas professores, sendo necessário entender como a família avalia a OS nas escolas.

REFERÊNCIAS

ABREU, Ana Rosa *et al.* (coord.) [2014]. **Orientação Sexual**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro102.pdf>. Acesso em 25 jun. 2020.

BARBOSA, Luciana Uchôa, FOLMER, Vanderlei. Educação Sexual na escola: percepções de professores da educação básica: **Revasf**, Petrolina- Pernambuco, v. 9, n.19, p.221-243, Mai/2019.

GAGLIOTTO, Gisele Monteiro. **A Educação Sexual na Escola e a Pedagogia da Infância: Matrizes Institucionais, Disposições Culturais, Potencialidades e Perspectivas Emancipatórias**. Jundiaí: **Paco**, 2014.

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

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997. 164p.

BRANDÃO, Elaine Reis, LOPES, Rebecca Faray Ferreira. “Não é competência do professor ser sexólogo”. O debate público sobre gênero e sexualidade no Plano Nacional de Educação: **Civitas**, Porto Alegre, v. 18, n. 1, p. 100-123, Jan /Abr. 2018.

CALDEIRA, LOPES M. Educação Sexual na Escola. **Revista IBERO-AMERICANA DE SAÚDE E ENVELHECIMENTO**, VOL. 3, nº 3, p. 1147-1164, dez. 2017.

CARDOSO, Gessi Maria, LAZZAROTTO, Elizabeth Maria, BRAZ, Elizabeth. **Educação Sexual para Adolescentes: Coluna do Saber**, p. 150-2005.

DINIZ A, MELO Sonia. Reflexões sobre contribuições do pensamento Paulo Freireano para uma Educação Sexual Emancipatória pautada nos direitos sexuais como direitos humanos: **Revista COCAR**, Belém, V.13. N.25, p. 34-52 – Jan./Abr. 2019.

GAGLIOTTO, Gisele Monteiro. **A Educação Sexual na Escola e a Pedagogia da Infância: Matrizes Institucionais, Disposições Culturais, Potencialidades e Perspectivas Emancipatórias**. Jundiaí: **Paco**, p. 192, 2014.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. Antônio Carlos Gil. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GUIMARÃES, Isaura Rocha Figueiredo. **Educação sexual na escola: mito e realidade**. Campinas: Mercado de Letras, 1995. 128 p.

LEI 3/84. Educação Sexual e Planejamento Familiar. **Diário da República**.1985; 1ª série, nº 71.p.3-24.

LEI 60/2009. Estabelece o regime de aplicação da educação sexual em meio escolar. **Diário da República**. 2009 agosto 6;1ª série, nº 151.p 5097-5098.

MACHADO, Júlio César Faria. **Sexo com Liberdade**: Fênix, Belo Horizonte, p.167, 2010.

MACHADO, Júlio Vaz. Educação Sexual na Escola: **Universidade aberta**, 3ª impressão. Lisboa, p. 130, fev. 2002a.

MARCONI, Marina de Andrade, LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 7.ed. São Paulo: Atlas, 2010.

PAES, Daniela Cristina, FAVORITO, Ana Paula, GONÇALVES, Randys Caldeira. **Educação sexual nas séries iniciais do Ensino fundamental**: o que educadoras da rede municipal de Ensino de Pires do Rio (Goiás) têm a dizer?: Multi-Science Journal. Goiás, p.69, out.2015

RIBEIRO, Lorena Cândido Costa, SILVA, Luana Kellen de Oliveira, AMOROSO, Sônia Regina Basili. DESAFIOS DA EDUCAÇÃO SEXUAL NA ESCOLA. **Anais do 13º Simpósio de IC da Faculdade ICESP. 2018 (13)**.

SOARES, Z. P; MONTEIRO, S. S. Formação de professores/as em gênero e sexualidade: possibilidades e desafios: **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 35, n. 73, p. 287-305, Jan./Fev. 2019.

A PERCEPÇÃO DOCENTE SOBRE A LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

The teaching perception of literature in early childhood education

Curso de Pedagogia

MARQUES, Maria Eduarda da Silva - eduardamarquesrbd@gmail.com

TOLEDO, Gilson Soares - gilson.soares.toledo@gmail.com

RESUMO

A presente pesquisa tem como tema a percepção docente sobre a literatura na educação infantil. A pesquisa foi realizada em três escolas, sendo duas municipais e uma da rede privada, localizadas na cidade de Ubá – MG, na Zona da Mata Mineira. Para analisar os fatos, propôs-se verificar qual é a percepção docente sobre a influência da literatura infantil no processo de aprendizagem do aluno na pré-escola. Acredita-se que a literatura infantil é utilizada de forma trivial, por alguns professores, como forma de ocupar o tempo da aula com uma atividade que não tenha objetivo definido. Nesse sentido, os objetivos foram: averiguar se a literatura infantil está presente nas aulas; verificar como ocorre a utilização da literatura infantil no cotidiano da escola; identificar quais recursos literários o professor utiliza e citar quais contribuições a literatura infantil pode proporcionar para as crianças. A pesquisa de abordagem qualitativa se efetivou através da coleta de dados por um questionário estruturado, elaborado no Google Forms e enviado por WhatsApp, contendo vinte questões. Participaram da pesquisa um total de dez professoras que atuam no primeiro e segundo períodos da educação infantil. A análise dos dados foi realizada com base em autores da área da Literatura Infantil, como Brasil (2017), ULBRA (2009) e Abramovich (2002). Os resultados indicaram que os docentes reconhecem a literatura infantil como um recurso pedagógico importante para o desenvolvimento da criança, aplicam este recurso de forma adequada e utilizam vários recursos para a contação de histórias. Os resultados obtidos indicam que a literatura infantil favorece o aluno no desenvolvimento da oralidade, o possibilita experimentar diferentes emoções e amplia sua criatividade e imaginação.

Palavras-chave: Contação de histórias. Desenvolvimento das crianças. Educação Infantil. Leitura. Literatura Infantil.

ABSTRACT

This research has as its theme the teacher's perception of literature in early childhood education. The research was carried out in three schools in the city of Ubá - MG, located in the Zona da Mata Mineira. To analyze the facts, it was proposed to verify what is the teacher's perception of the influence of children's literature on the student's learning

process in preschool. It is believed that children's literature is used trivially, by some teachers, as a way to occupy class time with an activity that has no defined objective. Thus, the objectives were: to find out if children's literature is present in the classes; to verify how children's literature is used in the daily life of the school; identify which literary resources the teacher uses, and mention which contributions children's literature can provide for children. The qualitative approach research was carried out by collecting data through a structured questionnaire containing 20 questions, prepared in Google Forms and sent by WhatsApp. Ten teachers who work in the first and second periods of early childhood education participated in the research. Data analysis was carried out based on authors in the area of Children's Literature, such as Brasil (2017), ULBRA (2009), and Abramovich (2002). The results indicated that teachers recognize children's literature as an important pedagogical resource for the child's development, apply this resource appropriately, and use various resources for storytelling. It is concluded that children's literature favors students in the development of orality, allows them to experience different emotions, and expands their creativity and imagination.

Keywords: storytelling; children's development; early childhood education; reading; children's literature.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como tema A percepção docente sobre a literatura na educação infantil. Esta escolha se deu pelo fato de ser a literatura infantil um dos recursos pedagógicos mais indicados para se trabalhar na primeira infância. Diante disso, entender a percepção dos professores sobre a literatura é, de fato, importante e necessária.

Em relação ao surgimento da literatura infantil, segundo Cademartori (2010), Perrault é considerado o pioneiro. Ele se preocupava com a didática e a relação com o povo enquanto escrevia suas histórias. Por volta do século XVII, Perrault colheu lendas e contos e os adaptou, criando os contos de fadas - grande referência do gênero infantil. A partir desse fato, as histórias foram contadas com maior frequência pelo povo, fazendo com que a literatura infantil ficasse mais conhecida.

Diante da relevância do tema, questiona-se: qual a percepção docente sobre a influência da literatura infantil no processo de aprendizagem do aluno na pré-escola? Para responder essa questão, tem-se como objetivo analisar qual a percepção docente sobre a influência da literatura infantil no processo de aprendizagem do aluno na pré-escola e, ainda, averiguar se a literatura infantil está presente nas aulas; verificar como ocorre a utilização da literatura infantil no cotidiano da sala de aula; identificar os recursos literários utilizados pelo professor e, por fim, citar as contribuições da literatura infantil para a criança.

Acredita-se que a literatura infantil favorece o aluno no desenvolvimento da oralidade, possibilitando experimentar diferentes emoções, além de ampliar sua criatividade e agregar maiores conhecimentos ao escutar distintas histórias. Além disso, a literatura pode proporcionar momentos lúdicos e agradáveis em sala de aula. Quando o docente realiza a

contação de histórias infantis na educação infantil, por exemplo, está introduzindo, por meio da literatura, o hábito da leitura em seus alunos. Apesar disso, nota-se que a literatura infantil é utilizada por alguns professores como uma atividade corriqueira, como se fosse para ocupar o tempo da aula.

Desse modo, justifica-se este estudo uma vez que a literatura infantil é um dos recursos pedagógicos mais utilizados na educação de crianças matriculadas na creche e pré-escola, auxiliando significativamente no processo de aprendizagem. A Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2017, p. 38) apresenta que “as experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo.”

Para que o trabalho com a literatura infantil produza bons resultados, é necessário que sua importância no desenvolvimento da criança seja compreendida e, sobretudo, que o trabalho com ela seja consolidado pelo docente. Sendo assim, a presente pesquisa visou apresentar conhecimentos sobre a influência da literatura no desenvolvimento do aluno, a fim de oferecer subsídios teóricos para os educadores, contribuindo e enriquecendo as práticas que envolvem a literatura infantil.

REFERENCIAL TEÓRICO

A literatura infantil está ganhando cada vez mais espaço nas escolas. Em relação ao seu conceito, Souza (2010, p. 9) cita que ela “[...] é antes de tudo, engenharia de palavras. É por meio da palavra oral ou escrita que ela se realiza. Seu campo é vasto.”

Segundo Cademartori (2010), Perrault é conhecido como pioneiro da literatura infantil e coletor dos contos populares. No século XVII a criança era percebida como um adulto em potencial e a literatura infantil era enxergada como meio de transmitir ideias morais. A ingenuidade das crianças era comparada com a do povo, suas histórias retratavam situações em que os personagens eram punidos de alguma forma quando não cumpriam as regras.

Com o tempo, a criança passou a ser percebida de outra forma. Acerca desta questão, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI, (Brasil, 1998, p. 21) expõe que “a criança como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico.”

No Brasil foi Monteiro Lobato um dos primeiros escritores a publicar obras de literatura infantil. Suas histórias são conhecidas por levar encantamento para o público infantil, com linguagem acessível para os pequenos, utilizando-se de acontecimentos que estão relacionados

à vida da criança, contendo emoção, fantasia e humor (França e Azevedo, 2022).

A partir da globalização, a literatura infantil foi ganhando mais espaço no mercado editorial, entendendo que as histórias presentes nos livros teriam boa aceitação pelas famílias, escolas, professores e, sobretudo, as crianças. Em relação a este aspecto,

No final do século XX, a literatura infantil passou pelo que se pode chamar de internacionalização do gênero, resultado da globalização dos mercados. Um livro infantil, uma vez comprovada sua aceitação pelo público de um país influente, é logo distribuído para crianças dos demais países e rapidamente se torna sucesso global. É o que comprovam os fenômenos de recepção constituídos por obras em série de J.R.R Tolkien, O senhor dos anéis; de J. K. Rowling, Harry Potter e títulos de Stephenie Meyer, como Crepúsculo, Lua Nova, Eclipse. (Cademartori, 2010, p. 15)

A literatura infantil está presente em todo momento da vida escolar do aluno. Diante disso, se compreende que ela possui relevância para o educando. De acordo com a ULBRA (2009, p. 22) “[...] a literatura exerce um papel importante na formação da criança e do adolescente. Mais do que um discurso que veicula valores e comportamentos adequados para a boa convivência social, ela é um espaço de liberdade e criatividade, um estímulo à fantasia.”

A leitura de textos literários, mesmo os infantis, precisa ser orientada pelo adulto. Na escola o professor é esse orientador que possibilitará ao estudante ter contato com diferentes obras literárias, buscando despertar nele a paixão pelo livro, ao mesmo tempo que orienta a turma na escolha de boas leituras. Mas, para que isso ocorra com sucesso, é necessário que o docente seja notadamente um bom leitor (Souza, 2010).

Considerando a importância da literatura infantil para o desenvolvimento da criança, a Base Nacional Comum Curricular destaca que o professor deve permitir às crianças de 4 e 5 anos “selecionar livros e textos de gêneros conhecidos para a leitura de um adulto e/ou para sua própria leitura (partindo de seu repertório sobre esses textos, como a recuperação pela memória, pela leitura das ilustrações etc.)” (Brasil, 2017).

Convém destacar ainda que existem estágios psicológicos da criança que devem ser levados em consideração antes de propor a leitura de histórias para a sala de aula. É sempre adequado que um adulto avalie os textos que serão propostos para a leitura e, por conseguinte, adeque o enredo à condição cognitiva, emocional e psicológica da criança. Em relação às etapas do desenvolvimento infantil/juvenil, a sequência de evolução dos estágios são as mesmas para todos que passam por elas (Coelho, 2000).

O estágio que se apresenta na Educação Infantil é o pré-leitor, pois o estágio subsequente é o leitor iniciante (a partir dos 6/7 anos). Este é dividido em duas fases: Primeira Infância (dos 15/17 meses aos 3 anos) e a Segunda Infância (a partir dos 2/3 anos). Na fase inicial, a criança começa a compreender a realidade em que vive, utilizando os aspectos afetivos

e sensoriais. Nesse período, ela necessita naturalmente tocar para sentir e conhecer tudo que está próximo. Diante disso, é necessário que se estimule essas ações naturais. Na fase seguinte, iniciam-se as atitudes egocêntricas e dos interesses ludo práticos, com grande ânsia pela comunicação verbal e adaptação ao meio físico. Nessa etapa deve-se trabalhar com livros que proponham vivências do cotidiano familiar da criança e é indicado apresentar algumas características estilísticas (Coelho, 2000).

Quando a criança entra em contato com a literatura, sua percepção muda. Em contrapartida, aparecem as dúvidas e indagações sobre os acontecimentos que vivencia. Assim sendo, pode-se entender que a literatura infantil é capaz de possibilitar à criança viagens para outros mundos e experimentar diferentes aventuras (Camargo e Silva, 2020).

A literatura infantil, também pode contribuir e influenciar a criança na construção dos bons valores e senso crítico, além de possibilitar que ela lide melhor com seus sentimentos. Neste caso,

[...] a literatura infantil é a forma mais divertida de se transmitir valores e conhecimentos ao público infantil, desde os tempos mais remotos, pois este recurso permite que as crianças aprendam a se colocar no lugar do outro, se expressar melhor, ampliando seu vocabulário e desenvolvendo seu senso crítico, favorecendo seu desenvolvimento integral. (França e Azevedo, 2022, p. 5).

Escutar histórias é muito importante para a formação das crianças, é o início do processo para se tornarem bons leitores. Quando escutam histórias, diversos sentimentos são despertados. Desse modo, nesse momento surgem indagações sobre o mundo e seus conflitos. Através de uma leitura orientada, a criança pode encontrar um caminho para esclarecer suas próprias dificuldades (Abramovich, 2002).

A criança na educação infantil ainda não sabe ler, mas possui muita imaginação e vontade de realizar novas descobertas. Por isso, é interessante que o docente utilize diferentes recursos quando realizar a contação de histórias. Assim, evidencia-se que

[...] a contação de história é uma das formas conhecidas de apresentação do texto nos ambientes escolares. Direcionada, principalmente, às crianças menores, ela, quando bem executada, costuma encantar, além de não ser necessário o domínio do código escrito para dela usufruir, podendo ser realizada das mais diferentes maneiras. (ULBRA, 2019, p. 130).

O professor durante o seu trabalho em sala de aula com a literatura infantil pode utilizar recursos auxiliares enquanto lê ou conta histórias, Dohme (2017) cita a possibilidade do uso de fantoche, dramatização, velcômetro, dobradura, teatro de sombras, marionete, cineminha, entre outros.

A partir do exposto, é notório que a literatura infantil se apresenta como recurso pedagógico enriquecedor que permite aos docentes explorarem muitos benefícios durante o

processo de ensino-aprendizagem . Desse modo, entende-se que é fundamental a presença desse recurso nos planejamentos da educação infantil.

METODOLOGIA

Este estudo é de abordagem qualitativa, pois tem como objetivo analisar as respostas dos docentes. A partir da fala de Matias-Pereira (2019), entende-se que a pesquisa qualitativa busca interpretar e entender a subjetividade do indivíduo e os fenômenos sem utilizar técnicas e métodos estatísticos, sendo o pesquisador um instrumento importante na coleta de dados.

A presente pesquisa se caracteriza como aplicada, porque se propõe a identificar problemas e suas razões, para que assim possam ser solucionados, trazendo benefícios e contribuições para a comunidade (Severino, 2017).

Em relação ao nível da pesquisa, ela é classificada como descritiva e comparativa. Descritiva porque tem como característica a intenção de explorar, interpretar e analisar um fenômeno, descrevendo os dados obtidos. Comparativa, pois procede através da investigação dos fatos, dos sujeitos, entre outros, visando fazer uma comparação ao descobrir o que há em comum e também as diferenças entre os objetos pesquisados (Matias-Pereira, 2019). Trata-se ainda de uma pesquisa analítica, por associar o uso de processos formais no sentido de possibilitar a solução de problemas, além de entender os fenômenos, ao descrever e medir relações causais entre eles (Lakatos e Marconi, 2017, p. 79).

A área de ciência dessa pesquisa se define como empírica, tendo em vista que: “É por meio da constatação empírica que se obtém o conhecimento teórico, por meio da comparação e comprovação de hipóteses.” (Matias-Pereira, 2019, p. 86). Quanto aos procedimentos, caracteriza-se como pesquisa de campo, utilizada com o objetivo de fazer investigações e obter conhecimentos sobre determinado problema. Inicialmente, foi realizada uma pesquisa bibliográfica acerca do tema e sua questão. Também tem como objetivo observar e descobrir fenômenos e fatos, bem como respostas ou hipóteses sobre o objeto de pesquisa e tudo isso se dará a partir da coleta de dados, para que assim seja possível analisá-los (Lakatos e Marconi, 2017).

A população engloba vinte e três Escolas Municipais e oito Escolas da Rede Privada atendendo educação infantil na cidade de Ubá – MG, situada na Zona da Mata Mineira. Em seu total há cinquenta e duas turmas de primeiro período e cinquenta e duas turmas de segundo período na rede municipal. Doze turmas de primeiro período e doze turmas de segundo período na rede privada. Fazem parte da amostra três escolas, sendo duas municipais e uma privada. No total há seis professoras que atuam na rede municipal e quatro na rede privada, atuando nos primeiros e segundos períodos da educação infantil. O fator de inclusão refere-se às professoras

que atuam no primeiro e segundo períodos da Educação Infantil. O fator de exclusão são as professoras das demais escolas.

O instrumento de coleta de dados utilizado foi o questionário, constituído de questões pré-definidas a fim de levantar as informações para a pesquisa e, devido às suas características de objetividade, não dependiam da presença do pesquisador (Severino, 2017).

No primeiro momento foi solicitada autorização das diretoras para que fosse realizada a pesquisa. O questionário e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foram elaborados no Google Forms e enviados por WhatsApp às professoras que atuam na pré-escola, com prazo de três dias para a devolutiva do questionário respondido.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Universo da Pesquisa

A pesquisa foi realizada na cidade de Ubá, situada na Zona da Mata de Minas Gerais, cuja população é de 117.995 habitantes, de acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2021), e possui trinta e quatro escolas, entre públicas e privadas, que atendem a educação infantil.

Neste contexto, fazem parte deste estudo três escolas que atendem somente a Educação Infantil. A pesquisa de campo foi desenvolvida nas seguintes instituições: Escola Municipal Professora Dulcinéa Serrato, situada à rua Doutor Domingos Peluso, 228, bairro Vila Casal - Ubá, MG, atendendo a 340 alunos; Escola Municipal Maria Lúcia Vieira, localizada à rua Francisco Teixeira Nascimento, 140 São José - Ubá, MG, atendendo a 108 alunos; Colégio Sagrado Coração de Maria - Ubá, situada à Praça São Januário, 276 Centro - Ubá, MG, atendendo a 189 alunos.

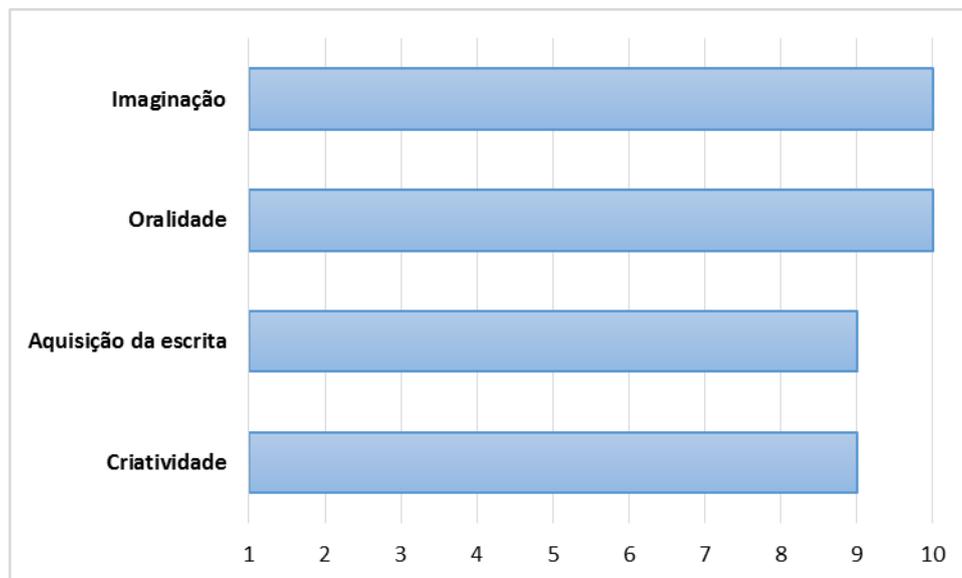
Percepção Docente sobre a influência da literatura infantil no processo de aprendizagem do aluno na pré-escola

Foram sujeitos da presente pesquisa, 10 docentes atuantes nos 1º e 2º períodos da Educação Infantil. Em relação à formação acadêmica, duas professoras possuem pedagogia, duas possuem pedagogia e pós-graduação (*lato sensu*), uma possui magistério e pós-graduação (*lato sensu*), quatro possuem pós-graduação (*lato sensu*) e uma professora não respondeu sobre a sua formação. O maior índice no tempo de atuação na área está entre 1 e 5 anos (total de 4 professoras).

Inicialmente, foi verificado se consideram a presença da literatura infantil importante na Educação Infantil. A totalidade respondeu que consideram importante. Na pergunta

seguinte, as docentes teriam que escolher aquela (ou aquelas) opções em que a literatura infantil exerce influência no processo de aprendizagem do aluno. O gráfico a seguir mostra a resposta das participantes da pesquisa, considerando que poderiam marcar mais de uma opção.

Figura 1- Influência da literatura infantil no processo de aprendizagem do aluno



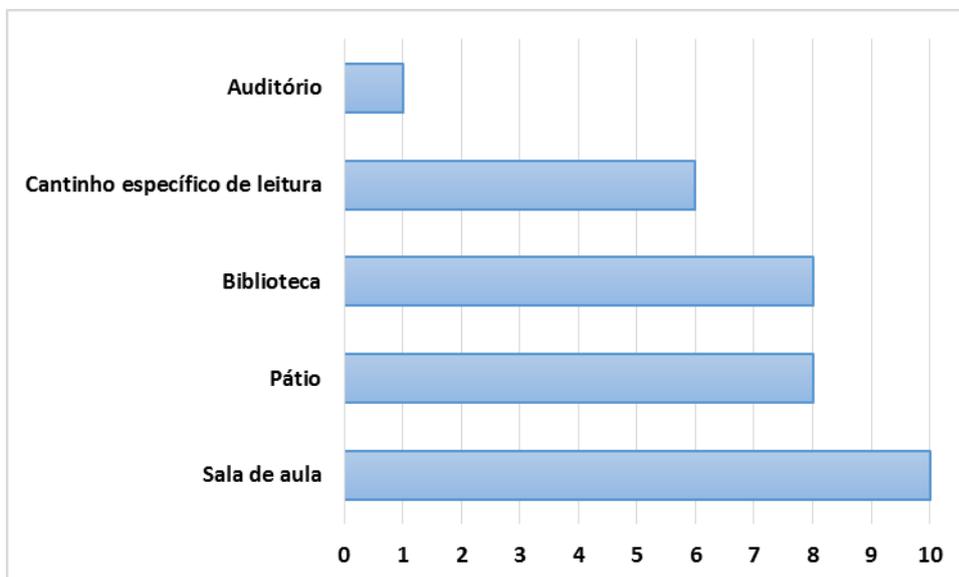
Fonte: Pesquisa (2023)

Considerando o exposto acima, Camargo e Silva (2020) citam que são inúmeros os pontos positivos que a literatura pode proporcionar para as crianças, sendo ela essencial no âmbito escolar. Ela auxilia no desenvolvimento da imaginação, criatividade e pensamento crítico, além de permitir que o gosto pela leitura e a aprendizagem sejam trabalhadas ao mesmo tempo.

As docentes foram questionadas sobre a frequência com que trabalham a literatura infantil nas aulas, somente uma respondeu, semanalmente, as demais responderam que trabalham a literatura infantil diariamente. Também foram questionadas se utilizam diferentes ambientes nas práticas pedagógicas que envolvem a literatura infantil e a totalidade respondeu que sim. Foi solicitado que marcassem quais eram esses ambientes. O gráfico a

seguir destaca a resposta das docentes, considerando que poderiam marcar mais de uma opção.

Figura 2- Ambientes utilizados envolvendo a literatura infantil



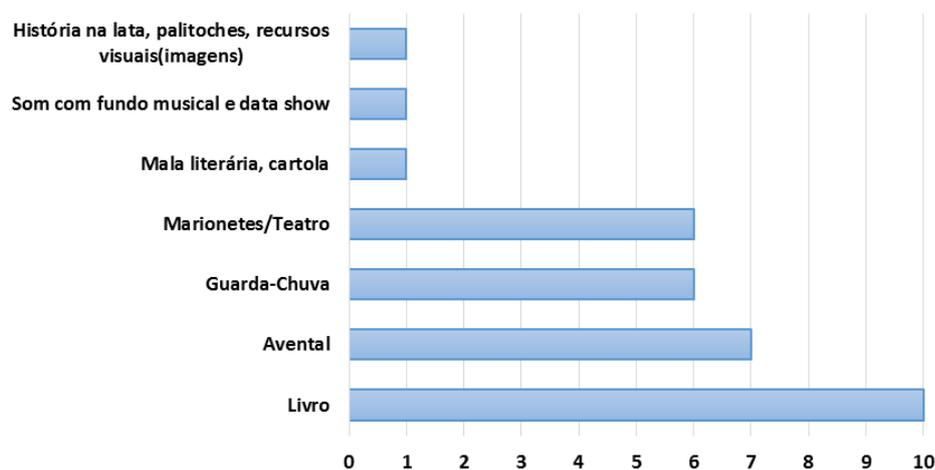
Fonte: Pesquisa (2023)

França e Azevedo (2022) afirmam que a literatura infantil é uma ferramenta que deve ser explorada com bastante criatividade, sendo essencial que o professor se preocupe com o lugar onde ocorrerá a leitura das histórias. O docente deve se atentar em utilizar diferentes ambientes, e estes devem ser acolhedores, confortáveis e lúdicos, para que as crianças se encantem durante a contação de histórias.

Considerando a importância da literatura infantil para o desenvolvimento da criança, espera-se que as escolas contribuam com materiais e recursos de qualidade, tanto para uso dos professores, quanto dos alunos.

Levando em consideração este fato, as docentes foram questionadas se na escola em que atuam são oferecidos recursos pedagógicos para as práticas que envolvem a literatura infantil. Todas responderam que sim. Questionadas também sobre quais recursos a escola disponibiliza, considerando que poderiam marcar mais de uma opção, os seguintes resultados foram obtidos:

Figura 3- Recursos literários utilizados pelos docentes

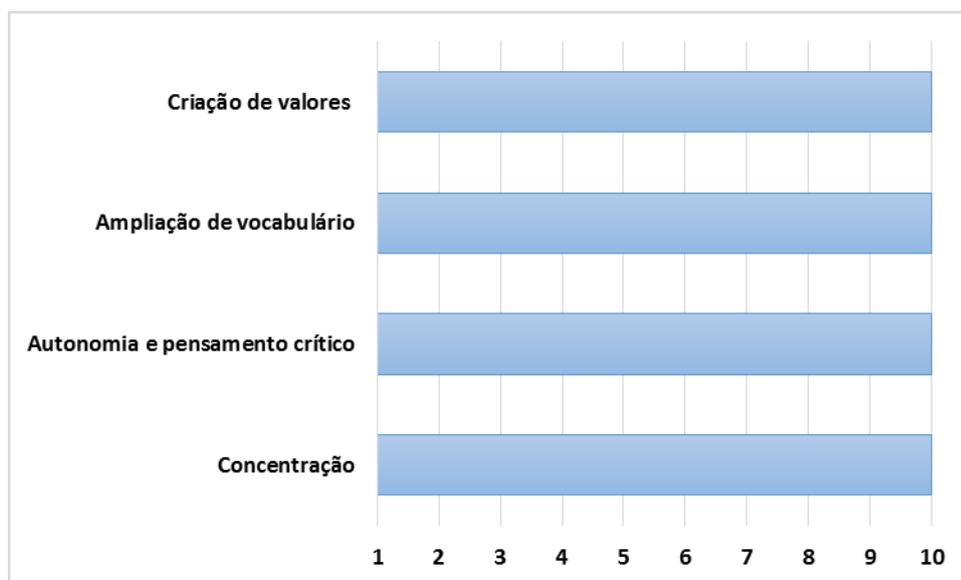


Fonte: Pesquisa (2023)

Segundo Dohme (2013), existem diferentes recursos para se contar histórias. Além de citar diversas fichas técnicas de recursos que podem ser explorados pelo professor, o autor explica que o uso dos recursos propicia à criança o contato com diferentes emoções, permitindo que elas viajem no mundo da fantasia. Não deve haver limites na imaginação, a inserção de objetos simples durante a contação de história enriquece o momento.

Questionou-se também a concepção das docentes sobre quais contribuições a literatura infantil pode proporcionar para as crianças. O gráfico a seguir mostra a resposta das participantes da pesquisa, considerando que poderiam marcar mais de uma opção.

Figura 4- Contribuições da literatura infantil



Fonte: Pesquisa (2023)

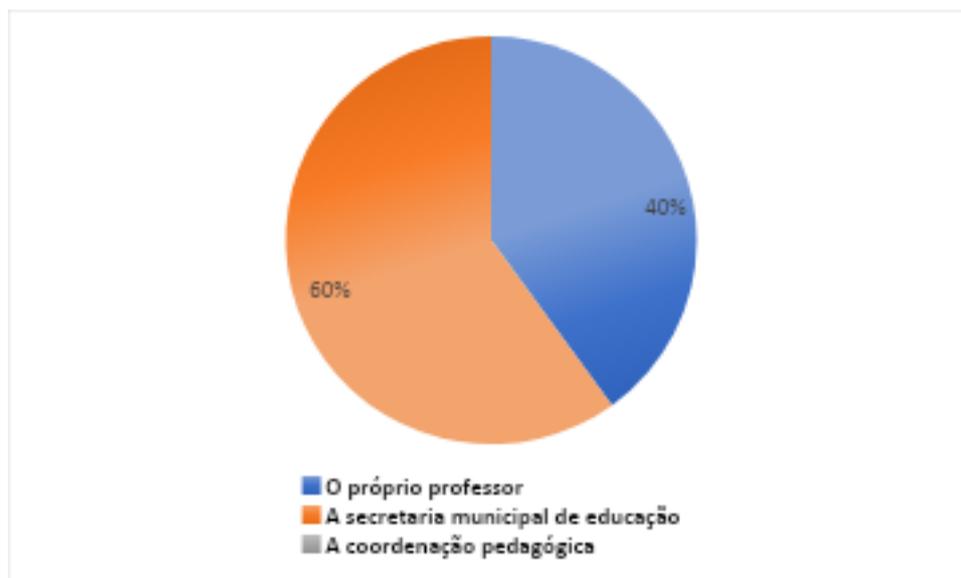
Abramovich (2002) cita que é muito importante para a formação das crianças escutar muitas histórias, para que se tornem bons leitores e assim possam compreender o mundo.

Através dessas leituras é possibilitado à criança sentir diferentes emoções a partir das histórias narradas, deixando o imaginário fluir, esclarecendo e encontrando respostas para seus conflitos, além de contribuir com o desenvolvimento do potencial crítico.

Corroborando com esta mesma análise, França e Azevedo (2022) atestam que a literatura infantil promove inúmeras contribuições à formação da criança, como a transmissão de valores, o senso crítico, a ampliação de vocabulário, o amadurecimento da consciência fonológica e habilidades necessárias para o processo de alfabetização. Em sua concepção, a literatura infantil oferece várias oportunidades para o aprimoramento das competências que favorecem o desenvolvimento integral da criança.

Através das respostas obtidas percebeu-se que as docentes identificam vários aspectos positivos relacionados às contribuições acerca da literatura infantil. Ela precisa ser trabalhada de forma que prenda a atenção do aluno, ao mesmo tempo em que encanta a criança e permite que o prazer e a imaginação estejam envolvidos nesse momento da contação de história. Neste contexto, questionou-se às docentes se, durante a utilização da literatura infantil em sala de aula, percebiam nos alunos o desenvolvimento da imaginação e do prazer. No gráfico a seguir, encontram-se os resultados obtidos.

Figura 5- Percepção sobre o desenvolvimento da imaginação e prazer durante o uso da literatura infantil



Fonte: Pesquisa (2023)

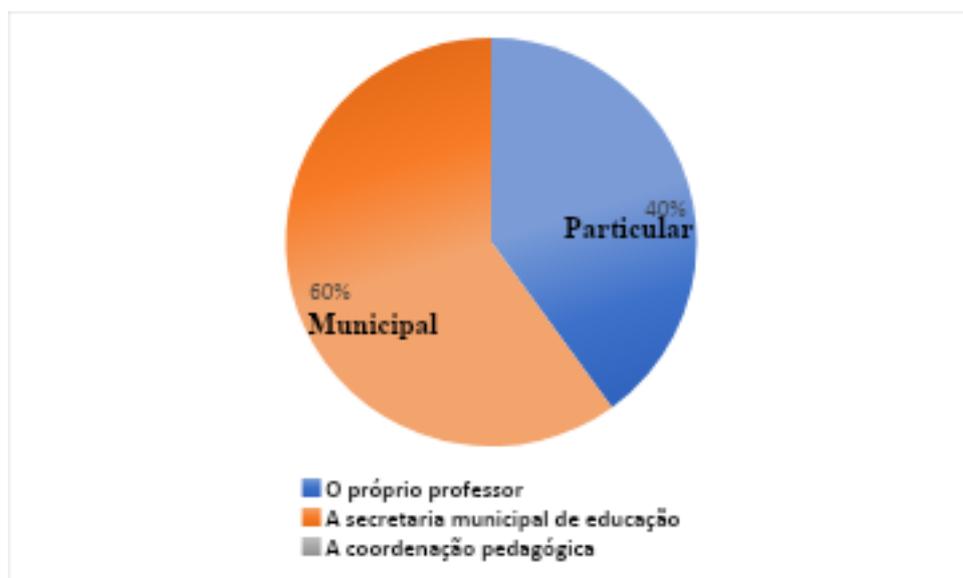
Observa-se que duas professoras acreditam que quase sempre é possível perceber o desenvolvimento da imaginação e do prazer durante o uso da literatura infantil em sala de aula. A este respeito, Brasil (1998) afirma que, para despertar na criança o prazer pela leitura e o gosto para escutar histórias, é necessário que o professor proporcione o contato com boa

literatura, crie um ambiente favorável para a turma enquanto lê e que demonstre interesse durante a contação de histórias.

Abramovich (2002) cita que escutar histórias é viver um momento de prazer, encantamento e gostosura, onde a criança se sente seduzida pela história. Ela ainda não sabe ler e, evidentemente, necessita de alguém que conte a história. Enquanto escuta essa leitura, diversas emoções e expressões podem ser geradas, tais como: saudades, gargalhadas, tristezas, entre tantos outros sentimentos

Entende-se que propor projetos literários seja uma ferramenta educacional que possibilita maior contato dos estudantes com os livros e a leitura. Nesse sentido, foi perguntado às docentes se nas escolas em que atuam há projetos literários, e todas responderam que sim. Ao verificar sobre quem é o responsável pelo planejamento desses projetos, obteve-se os seguintes dados:

Figura 6- Quem planeja os projetos literários



Fonte: Pesquisa (2023)

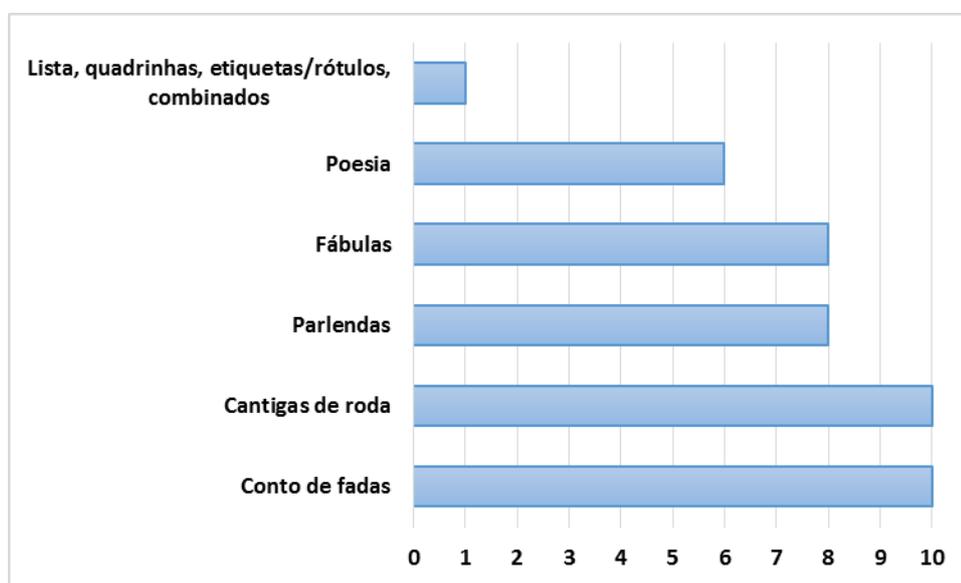
Nota-se que as docentes que atuam nas escolas municipais afirmaram que a secretaria de educação é responsável pelo planejamento dos projetos. Em contrapartida, aquelas que atuam na escola privada responderam que elas mesmas organizam seus projetos. Ou seja, foi possível perceber que há diferença em relação à criação de projetos nas instituições.

Nesse sentido, ULBRA (2009) explica que a formação de um leitor acontece com o tempo. Por sua vez, apresentar leituras aleatórias, sem pretensão pedagógica e objetivos é realizar um trabalho descomprometido e sem intenção de atingir sucesso. Um projeto é uma forma de trabalho organizado, com objetivos definidos, sendo pensado e estruturado a partir de um processo de reflexão e crítica. É importante que os professores organizem seus próprios

projetos, pois somente assim ele terá seus objetivos bem definidos, aumentando a possibilidade do pleno envolvimento, com maior chance de sucesso.

Considerando a importância de os alunos terem contato com os livros a partir dos projetos literários, as docentes foram questionadas se em suas aulas as crianças têm contato com o livro físico e a totalidade respondeu que sim. No que se refere aos gêneros textuais mais utilizados pelas docentes durante as aulas, o resultado está retratado no gráfico a seguir, considerando que as docentes deram mais de uma resposta para a pergunta.

Figura 7- Gêneros textuais mais utilizados em sala de aula



Fonte: Pesquisa (2023)

Nota-se que as docentes usam em suas aulas uma diversidade de gêneros, Brasil, (2017) atesta que o contato com diferentes gêneros possibilita às crianças se habituarem com os livros e perceberem as diferenças e as familiaridades entre os gêneros. Além disso, através do convívio com textos escritos, as crianças vão formando hipóteses sobre a escrita e a partir de um certo tempo, compreendem que uma das representações da língua é a escrita.

No mundo atual, as tecnologias apresentam para as crianças, a todo momento, diferentes personagens literários, cabe ao professor levar para a sala de aula os diferentes tipos de histórias e personagens que permeiam a sociedade contemporânea, como os super-heróis, monstros, as diferentes princesas, e não somente as histórias clássicas. Deve-se abrir espaço para outros tipos de leitura que são apreciadas pelo público infantil e ganham cada vez mais espaço no mundo literário (Camargo e Silva, 2020).

Para finalizar, as docentes foram perguntadas se consideram-se boas leitoras. A totalidade respondeu que sim. Por ser o professor um modelo e inspiração para os seus alunos, os sujeitos foram questionados sobre a frequência com que realizam a leitura de livros. Somente uma marcou a opção *pouca frequência*, o restante confirmou que lê frequentemente. Com

relação a esse aspecto, Brasil (1998) diz que é fundamental para o aluno ter o professor como um modelo, ou seja, é preciso que o docente goste de ler e tenha uma relação prazerosa e constante com os livros. É imprescindível ao professor, organizar momentos próprios de leitura sem obrigação, mas pelo desejo.

Sendo assim, notadamente, é importante que o docente também se construa como um bom leitor, pois cabe ao professor indicar os caminhos que conduzirão os alunos ao hábito da leitura e, desse modo, a literatura será valorizada e os livros ocuparão o lugar de fonte prazerosa e inspiradora para os alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa teve como problema: qual a percepção docente sobre a influência da literatura infantil no processo de aprendizagem do aluno na pré-escola? Foi possível perceber que os professores da educação infantil, não só compreendem a relevância que a literatura infantil pode exercer na aprendizagem da criança, como também a utilizam constantemente em suas aulas.

Averiguou-se que a literatura infantil está presente nas aulas, inclusive com muita frequência. Também foi possível verificar e identificar que as docentes utilizam diferentes ambientes e recursos literários em suas aulas.

No decorrer do trabalho foi possível argumentar em favor da literatura infantil e citar suas contribuições para o aluno. Diante disso, é válido destacar que a hipótese foi confirmada, uma vez que ficou claro os inúmeros pontos positivos da literatura.

Considerando que a amostra incluiu somente a pré-escola, sugere-se que em trabalhos futuros sejam realizadas pesquisas que englobam toda a educação infantil e o ensino fundamental, para que o tema seja aprofundado nesta área de estudo, devido à importância da literatura na prática educativa.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 2002.

BRASIL. **Base Nacional Curricular Comum – BNCC**. Brasília: Ministério da Educação, 2017.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília: MEC / SEF, 1998.

CADEMARTORI, Lígia. **O que é literatura infantil**. 2. ed. Brasiliense: São Paulo, 2010.

CAMARGO, Maria Aparecida Santana; SILVA, Mari Jaqueline Pinto. A literatura infantil como um recurso pedagógico indispensável. **Revista Espacios**, v. 41 n.09. 2020. Disponível em: <https://www.revistaespacios.com/a20v41n09/20410913.html>. Acesso em: 18/06/2023.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil**. São Paulo: Moderna, 2000.

DOHME, Vania D'Angelo. **Técnicas de contar histórias: um guia para desenvolver as suas habilidades e obter sucesso na apresentação de uma história**. Petrópolis, R.J.: Vozes, 2010.

FRANÇA, Ana Célia da Silva Sousa; AZEVEDO, Gilson Xavier de. Literatura infantil para crianças de 4 a 5 anos. **REEDUC**, Ueg, v.8, n.1, jan/abr 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.31668/reeduc-ueg.v8i1.12615>. Acesso em: 18/06/2023.

IBGE. Cidades e Estados: Ubá. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)**, 2021. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/mg/uba.html>. Acesso em: 13 nov. 2022.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MATIAS-PEREIRA, José. **Manual de metodologia da pesquisa científica**. 4. ed. - [3. Rempr.]. São Paulo: Atlas, 2019. E-book. ISBN 9788597008821. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788597008821/>. Acesso em: 24 set. 2022.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

SOUZA, Ana A. Arguelho de Souza. **Literatura infantil na escola: a leitura em sala de aula**. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

PREFEITURA DE UBÁ. Educação realiza lançamento do "Clube de Leitura". **Prefeitura de Ubá, 2022**. Disponível em: <https://www.uba.mg.gov.br/detalhe-da-materia/info/educacao-realiza-lancamento-do-club-de-leitura/246003>. Acesso em: 13 nov. 2022.

ULBRA, Universidade Luterana do Brasil. **Literatura Infantil**. Curitiba: Editora Ibpex, 2009

A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Storytelling as a pedagogical practice in Early Childhood Education

FERNANDES, Viviane - fernandesviviane0810@gmail.com
TOLEDO, Gilson Soares - gilson.toledo@hotmail.com
ABRANCHES, Maria Alice - mariaaliceabranche@hotmail.com

RESUMO

O tema deste artigo refere-se à contação de histórias na Educação Infantil, sua influência e desenvolvimento. Trata-se de método que causa impacto na aprendizagem das crianças. Para analisar esses fatos, propôs-se investigar: como ocorre a contação de histórias na Educação Infantil? Inicialmente, acreditava-se que a contação de histórias, como método de ensino, não era utilizada com a devida propriedade didática e pedagógica. Para tanto, o objetivo foi analisar como ocorre a contação de histórias na Educação Infantil; identificar quais as histórias mais utilizadas; verificar a frequência com que ocorre a contação de histórias; identificar os ambientes em que esta prática acontece e citar os recursos utilizados pelo professor. A pesquisa foi realizada em três escolas de ensino público da zona urbana do município de Ubá - MG, tendo como instrumento de coleta de dados um questionário semiestruturado, elaborado no GoogleForms e enviado por WhatsApp. Os resultados indicaram que a contação de histórias acontece de forma adequada, contínua e com propriedade didática e pedagógica. Confirmou-se que a criança é afetada positivamente, a partir da contação de histórias, produzindo nela o desenvolvimento cognitivo e emocional, ratificando que a contação de histórias deve ser trabalhada na Educação Infantil.

Palavras-chave: Contação de Histórias. Educação Infantil. Aprendizagem das Crianças.

ABSTRACT

This work is about storytelling in Early Childhood Education, its influence, and its development. It impacts the learning of children. To analyze this, we investigated: how does storytelling occur in Early Childhood Education? Initially, we considered that storytelling, as a teaching method, was not practiced with the due didactic and pedagogical property. Therefore, the objective was to analyze how storytelling occurs in Early Childhood Education; identify the most commonly used stories; verify the frequency that storytelling occurs; identify the environments in which this practice takes place, and cite the resources used by the teacher. The research was carried out in three public schools in the urban area of Ubá – MG. The data collection tool was a semi-structured questionnaire, drawn up in GoogleForms and sent by WhatsApp. The results showed that storytelling happens adequately, continuously, and with didactic and pedagogical properties. It also

demonstrated that children are positively affected by storytelling, producing in them cognitive and emotional development, which ratifies that storytelling should be worked in Early Childhood Education.

Keywords: Storytelling. Early Childhood Education. Learning of children.

INTRODUÇÃO

Contar histórias é uma das práticas mais antigas registradas pela humanidade. Contar, recontar e ouvir histórias é uma forma de preservar culturas, transmitir valores e compartilhar conhecimentos. A este respeito, Abramovich (1997, p.17) afirma que “[...] é através de uma história que se pode descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outras regras, outra ética, outras formas de olhar.”. Para a autora, através de uma história contada, aprende-se sobre os conteúdos curriculares sem ter a impressão de que está de fato em uma aula.

O gosto pela leitura e, principalmente, por textos literários, deve ser incentivado desde cedo. Segundo o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (Brasil, 1998), a criança antes de ser alfabetizada ainda se encontra impossibilitada de ler, mas poderá ouvir histórias contadas pelo professor. Assim sendo, a escola apresenta-se como o principal espaço para que ocorra o contato da criança com o mundo das histórias e deve ser propiciado desde a Educação Infantil.

Neste contexto foi pertinente investigar: como ocorre a contação de histórias na Educação Infantil? Para responder a esse questionamento, esta pesquisa teve por objetivo analisar como ocorre a contação de histórias na Educação Infantil, identificar quais histórias são utilizadas pelos professores, verificar a frequência com que ocorre a contação de histórias, identificar quais os ambientes em que ocorre e citar os recursos utilizados pelo professor.

Acredita-se que a prática de contação de histórias vai muito além do que tem sido realizado em sala de aula, sendo aplicada sem a devida propriedade didática e pedagógica. Dessa forma, este estudo justifica-se, visto que a prática de contar histórias na Educação Infantil é considerada essencial para o desenvolvimento da criança, em diversos aspectos: intelectual, cognitivo, afetivo social e cultural. Seu processo desperta nos educandos a curiosidade, o imaginário e, sobretudo, contribui para o desenvolvimento da oralidade e da escrita.

Sobre essas contribuições, Abramovich (1997, p. 16) afirma: “[...] é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias. Escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor; e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo”. Ao utilizar a prática de contar histórias, o professor consegue trabalhar conteúdos de forma lúdica, além de fazer com que as crianças participem

de todo o processo de conhecimento de maneira significativa e, principalmente, interessante.

REFERENCIAL TEÓRICO

Contar histórias é uma forma de transmitir conhecimento e um importante estímulo à imaginação. É considerada uma das formas mais antigas de difusão de valores, assim como a construção de identidades culturais por meio da oralidade.

A prática de contação de histórias existe desde os tempos mais antigos, quando os conhecimentos eram passados através da oralidade. Os mais velhos transmitiam ensinamentos para os mais novos através da contação de histórias. Essa prática era comum mesmo antes da escrita. Assim, os valores, as crenças e a cultura eram repassados por meio das histórias contadas (Faria *et al.*, 2017).

Neste contexto, a contação de história se perpetuou através dos contadores. Segundo Costa (2008, p. 43), “os contadores de histórias nasceram junto com a humanidade”. A autora ressalta ainda que a atração que sempre exerceu a narração oral refere-se ao tempo das cavernas, quando os acontecimentos do dia eram contados como uma espécie de jornal falado. Então, nestas comunidades primitivas, os contadores narravam o seu dia a dia transformando-os em uma atração aos ouvintes. Desse modo, por meio das narrativas, o homem compartilhava conhecimentos, cultura e crenças. Com o passar do tempo, a prática de contar histórias foi se transformando e ganhando novos recursos além da oralidade.

De acordo com Costa (2008, p. 59), “[...] a literatura surgiu particularmente com a tradição oral. Suas fontes estão no folclore, com suas lendas, mitos e narrativas exemplares.” Nota-se então a importância da tradição oral na constituição da ligação entre literatura e oralidade.

As produções de literatura infantil foram iniciadas e reconhecidas na Europa pelos pedagogos no século XVII. Devido a sua relevância, essas produções foram adotadas nas escolas no século seguinte, sendo, por sua vez, associadas ao desenvolvimento sociocognitivo das crianças (Feliz *et al.*, 2020). Desse modo, surgiu a literatura destinada ao público infantil, apresentando algumas particularidades:

A princípio a literatura surgiu com fins moralizadores, pois a criança era vista como um “projeto de adulto”, ou seja, ela deveria ser educada conforme os objetivos traçados pelos adultos, sem se preocupar com as capacidades e anseios próprios da infância (Costa, 2008, p. 59, grifo da autora).

Diante do exposto, a criança não era reconhecida como tal, mas sim, percebida como um adulto em miniatura. Com o passar do tempo, a consideração da infância por meio de novas concepções alcançou valorização social e as narrativas voltaram-se ao público infantil com intuito de formação. A esse respeito, o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (Brasil, 1998, p. 21) atesta que:

A concepção de criança é uma noção historicamente construída e consequentemente vem mudando ao longo dos tempos, não se apresentando de forma homogênea nem mesmo no interior de uma mesma sociedade e época [...] a criança, como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também o marca.

Com a valorização da criança e as mudanças sociais construídas historicamente, a literatura passou por alterações para se adequar ao público infantil. Segundo Costa (2008, p. 61), “[...] os contos de fada facilitaram o uso do lúdico junto ao cognitivo, contribuindo, intensamente, para a criação de um gênero específico voltado para o público infantil.” Logo, a literatura infantil contribui para o desenvolvimento da criança, pois abrange diversos tipos literários.

A contação de histórias favorece o processo de ensino-aprendizagem de forma significativa quando ocorre em turmas de Educação Infantil. Ao ter contato com histórias contadas pelos professores, os alunos recebem estímulos que ativam a própria imaginação. Segundo Ferreira (2007, p. 9), “toda criança gosta de ouvir histórias. Ela associa a realidade à fantasia e geralmente se identifica com algum personagem.” Para a autora, a partir de uma atividade de contação de história infantil, o professor poderá elaborar um planejamento em que a criança participe ativamente dele, uma vez que, ao contar ou ouvir uma história, sempre projeta algo de sua vida. Ela se identifica com essa atividade e se imagina como algum personagem. A esse respeito à Base Nacional Comum Curricular, acrescenta ainda que:

As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento do mundo. Além disso, o contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis etc., propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros. Nesse convívio com textos escritos, as crianças vão construindo hipóteses sobre a escrita que se revelam, inicialmente, em rabiscos e garatuñas e, à medida que vão conhecendo letras, em escritas espontâneas, não convencionais, mas já indicativas da compreensão da escrita como sistema de representação da língua (Brasil, 2017, p. 42).

No entanto, para que haja interesse por parte das crianças, as histórias escolhidas devem conter os assuntos preferidos de cada faixa etária. A esse respeito, Dohme (2010, p.20) diz que entre três e seis anos, é preciso escolher um repertório de “histórias com bastantes fantasias, histórias com fatos inesperados e repetitivos, cujos personagens são crianças e animais”. Para a autora, ainda, o exercício da imaginação é muito proveitoso, porque atende à grande necessidade de conhecer das crianças. Coelho (1999, p. 26) acrescenta que “[...] a criança que ouve histórias com frequência educa sua atenção, desenvolve a linguagem oral e escrita, amplia seu vocabulário e, principalmente, aprende a procurar nos livros novas histórias

para o seu entretenimento.”

A Lei de Diretrizes e Bases em seu art. 29 estabelece que: “A educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.” (Brasil, 1996, p. 22). Assim, as histórias contidas na literatura infantil são indispensáveis para desenvolver as potencialidades das crianças e a etapa da Educação Infantil é muito importante para que as etapas posteriores se consolidem.

METODOLOGIA

Esta pesquisa adotou o método qualitativo de análise dos dados. Para Kauark, Manhães e Medeiros (2010, p.26), “[...] há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzida em números.” Ou seja, não há necessidade do uso de métodos e técnicas estatísticas, a pesquisa qualitativa analisa e interpreta as respostas detalhadas dos sujeitos e não se preocupa em representatividade numérica.

Trata-se de uma pesquisa de campo. Segundo Marconi e Lakatos (2010), esta é utilizada com o objetivo de alcançar informações ou conhecimentos sobre um problema para o qual uma resposta é necessária ou para quando se quer provar uma hipótese, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou relacionamentos entre eles. Por isso, houve a necessidade de buscar os dados diretamente nas escolas e junto aos professores.

Quanto ao nível, a pesquisa é descritiva, uma vez que exige informações sobre o que se deseja pesquisar. Estas informações são constituídas a partir dos dados reais. De acordo com Gil (2002, p.42), “[...] as pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis.”

Quanto à finalidade, é uma pesquisa aplicada. Segundo Kauark, Manhães e Medeiros (2010), ela visa gerar conhecimentos para aplicação prática, voltada para solução de problemas exatos. Nesse caso, verificar como ocorre na prática a contação de histórias e, a partir desta verificação, identificar métodos que favoreçam o melhor uso dessa prática. Trata-se de uma pesquisa empírica, porque, de acordo com Kauark, Manhães e Medeiros

(2010, p. 33), “a atitude empírica é aquela que afirma a necessidade de observar os fenômenos antes de chegar a qualquer conclusão sobre eles.”

A população é constituída por vinte e três escolas de Educação Infantil, com aproximadamente cento e oitenta professoras atuantes. O fator de inclusão refere-se às professoras que atuam no primeiro e segundo períodos da Educação Infantil e o fator de

exclusão refere-se às professoras que atuam nos demais períodos, anos e segmentos de ensino.

A amostra foi composta por dezoito professoras de três escolas municipais de Educação Infantil. De acordo com Marconi e Lakatos (2010, p. 147), “[...] a amostra é uma parcela convenientemente selecionada do universo (população); é um subconjunto do universo.”

A coleta de dados foi feita através do questionário, constituído de nove questões subjetivas e oito objetivas, enviadas através do *whatsapp* utilizando o *Google Forms*. A respeito deste instrumento, Marconi & Lakatos (2010, p. 184) definem que o questionário é “[...] constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador.” Esses fatores influenciaram na escolha do instrumento devido ao tempo destinado à coleta de dados e por sua vez otimizou o deslocamento.

Inicialmente, foi feito um primeiro contato com a direção das três escolas para solicitar a autorização para realização da pesquisa. Em seguida foram explicados todos os procedimentos da pesquisa e agendado o envio dos questionários, definindo um prazo de três dias para o retorno. Posteriormente, foram enviados dezoito questionários às professoras juntamente com o TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Universo da Pesquisa

A pesquisa foi realizada na cidade de Ubá, situada na Zona da Mata de Minas Gerais. Possui uma estimativa de 117.995 habitantes, de acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2021, p. 1). O município oferta ensino público federal, estadual, municipal e privado, perfazendo um total aproximado de noventa escolas.

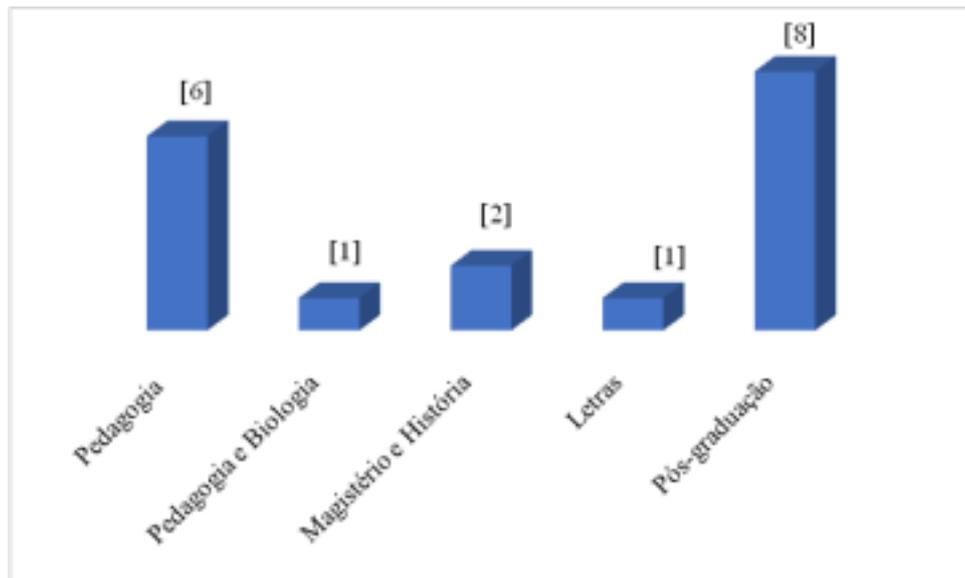
Neste contexto, integraram este estudo três escolas municipais que oferecem a Educação Infantil. A pesquisa de campo foi desenvolvida nas seguintes escolas: Escola Municipal Governador Ozanan Coelho, situada à Praça Francisco Parma, nº58, Bairro Industrial, com, aproximadamente, duzentos e dez alunos matriculados, com idade entre dois a cinco anos; Escola Municipal Deputado Filipe Balbi, situada na Rua Padre Gailhac, nº 34/1, Centro, com total aproximado de duzentos e sessenta e três alunos matriculados, com idade entre dois a cinco anos e a Escola Municipal Antonina Gonçalves Coelho, situada na Avenida Raul Soares, nº 226, Centro, com trezentos e trinta e três alunos matriculados, com idade entre dois a cinco anos.

Formação das professoras

Participaram como sujeitos da pesquisa dez professoras, que atuam na Educação

Infantil na rede pública municipal. O gráfico abaixo mostra a formação acadêmica das professoras.

Figura 1 -Formação das professoras

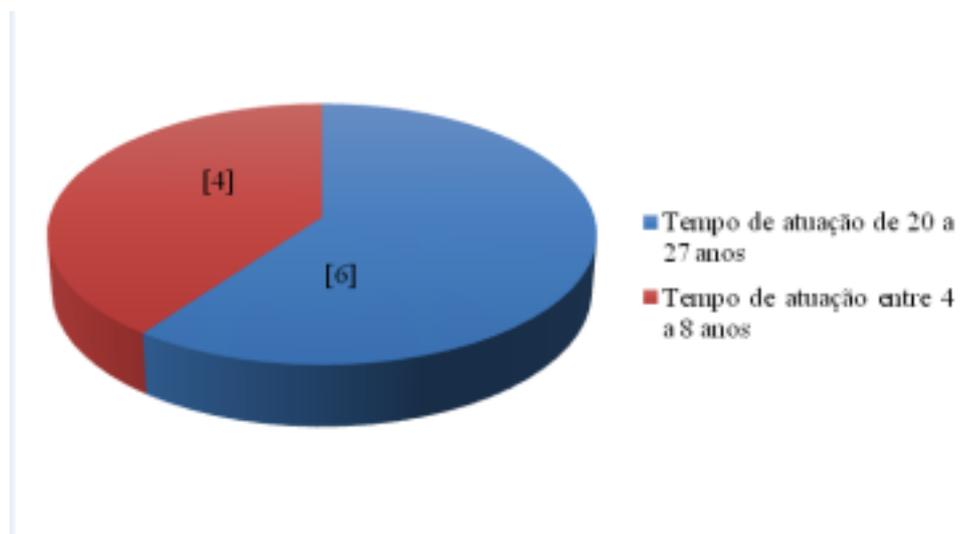


Fonte: Pesquisa (2022)

De acordo com o gráfico seis professoras são licenciadas em Pedagogia, uma é habilitada em Pedagogia e Biologia, duas licenciadas, respectivamente em Magistério e História , uma é licenciada em Letras e oito das dez professoras possuem cursos de pós-graduação.

O gráfico a seguir mostra o tempo de atuação das dez professoras participantes da pesquisa.

Figura 2 - Tempo de atuação das professoras



Fonte: Pesquisa (2022)

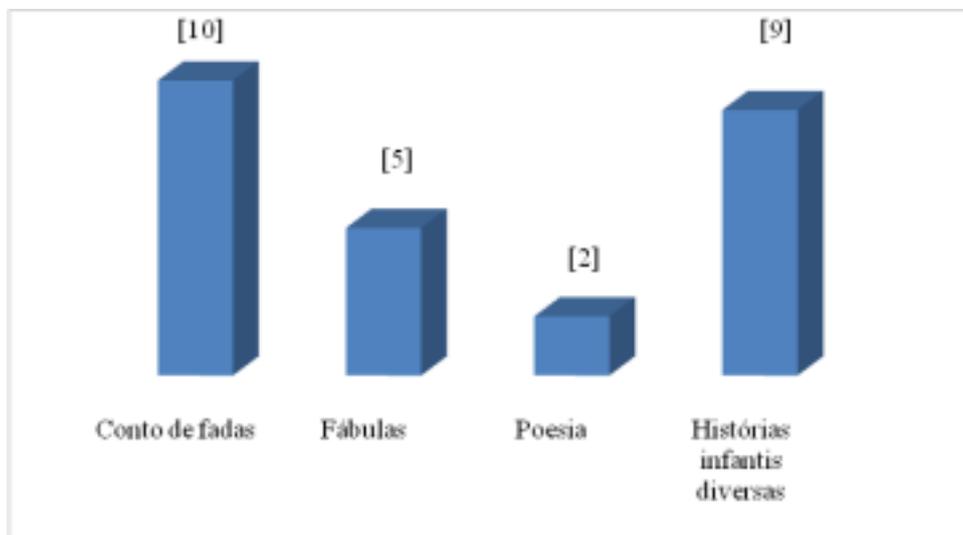
Observa-se pelo gráfico que seis professoras têm entre vinte a vinte sete anos de atuação e quatro delas têm entre quatro a oito anos de atuação.

Com base nos questionários, foram analisadas várias questões, entre elas, se a prática de contar histórias pode e deve ser usada nas escolas, principalmente no segmento da Educação Infantil. Nas escolas onde se realizou a pesquisa, 100% das professoras responderam que sim. Corroborando com este dado, Abramovich (1997) afirma que a criança, ao ouvir uma história possibilita viver momentos de alegria e diversão. E diz ainda que esta experiência é fascinante, milagrosa e sobretudo, sedutora. De acordo com a autora, os livros para crianças que ainda não leem são histórias contadas.

Foi questionado se as professoras incluem em seu planejamento a prática de contação de histórias e as dez professoras responderam sim. A esse respeito, o Referencial Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998) afirma que contar histórias é algo importante e faz parte da vida de uma criança. Ao criar uma história, o professor abordará temas diversos e apresentará qualquer conteúdo, e neste caso, a criança absorverá parte considerável que seu personagem e enredo apresentarem. Este método é mais efetivo para a aprendizagem de uma criança do que aprender, apenas, com uma fala adulta descolada de uma história narrada. Assim, ouvir uma história através de uma aula planejada e utilizando recursos didáticos e lúdicos, promoverá uma aprendizagem efetiva do que se deseja ensinar.

Para identificar as histórias mais utilizadas para realização da prática pedagógica em sala, foi aplicada uma questão em que as professoras responderam da seguinte forma:

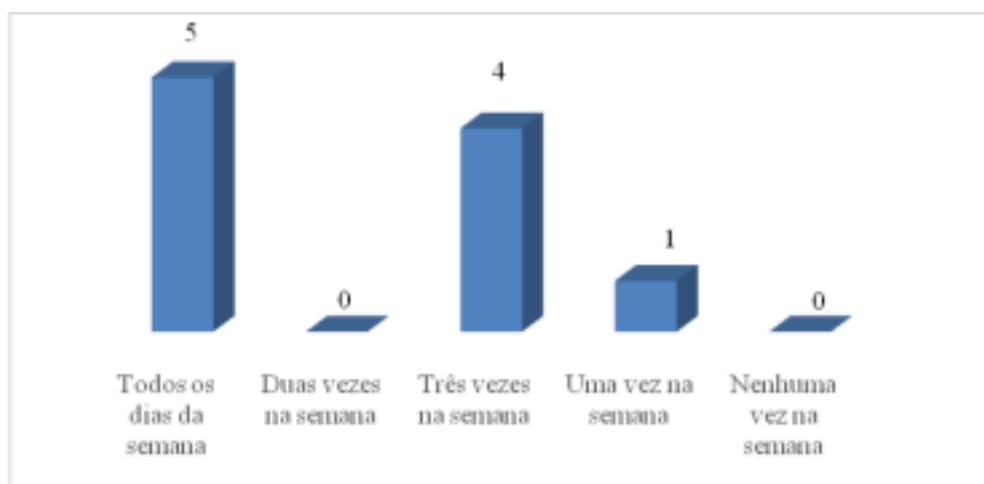
Figura 3- Histórias mais utilizadas para realização da prática.



Fonte: Pesquisa (2022).

Assim como na Figura 3, alguns gráficos desta seção apontarão que o somatório dos dados é maior do que o número de participantes devido ao fato da questão ter mais de uma opção a ser escolhida. Considerando o exposto nos dados acima, a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) atesta que a contação de histórias (contos, fábulas, poemas e cordéis entre outros) realizada pelo professor como mediador entre as crianças e os textos literários, é muito importante devido ao fato de que além de introduzir a criança na escrita, colabora com o desenvolvimento do gosto pela leitura, estimula a imaginação e a ampliação do conhecimento de mundo. Desse modo, pode-se afirmar que as histórias contadas na literatura infantil trazem diversos benefícios para o desenvolvimento da criança. Com isso, foi realizado um questionamento para que pudesse verificar a frequência em que ocorre a contação de histórias nas aulas. O gráfico a seguir destaca a resposta das professoras.

Figura 4-Frequência em que ocorre a contação de histórias nas aulas



Fonte: Pesquisa (2022).

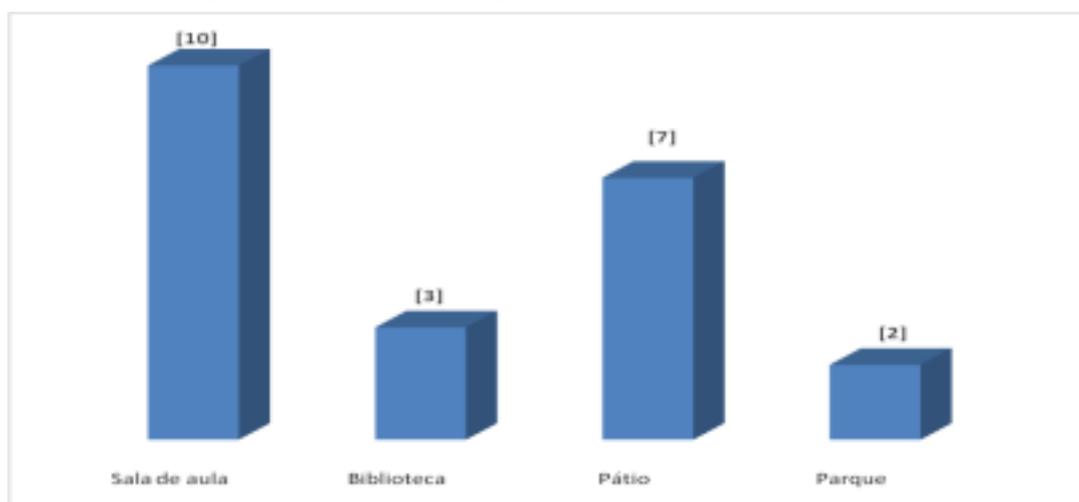
Sobre o que está apresentado, Coelho (1999) explica que as crianças que ouvem

histórias desenvolvem a linguagem falada e escrita, assim como alargam seu vocabulário e, principalmente, aprendem a encontrar outras histórias para se divertir.

Utilizar outros ambientes para contar histórias, também é importante para a criança, pois favorece o contato com um material novo. Nota-se maior atenção para ouvir a história, experimentar novas sensações, além de desenvolver todo o seu imaginário. Nesse sentido, as professoras foram questionadas a respeito do uso de ambientes diversificados e todas responderam que os utilizam.

O gráfico a seguir mostra quais são os ambientes utilizados pelas professoras.

Figura 5-Ambientes utilizados para realização da contação de histórias.



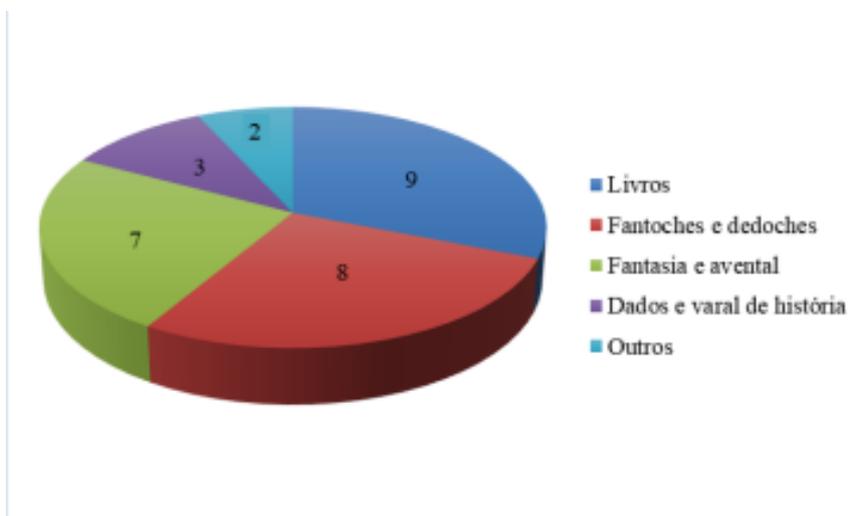
Fonte: pesquisa (2022)

Pode-se constatar nos dados apresentados, que a maioria das professoras utilizam mais a sala de aula e o pátio para realização da prática de contar histórias. Sobre esta questão, o Referencial Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998), afirma que o importante é a organização do ambiente para que a contação ocorra de forma prazerosa e aconchegante, tornando-se um momento propício à interação entre as crianças, o espaço, a história e o professor.

Os recursos didáticos também são importantes para trabalhar a contação de histórias com as crianças. Por serem materiais concretos, conseguem visualizar e reconhecer melhor os acontecimentos das histórias e ao manuseá-los, tornam-se essenciais para que elas expressem seus sentimentos, demonstrando o que estão vivendo.

No gráfico a seguir, encontram-se os resultados obtidos sobre os recursos utilizados pelas professoras para desenvolverem a contação de histórias.

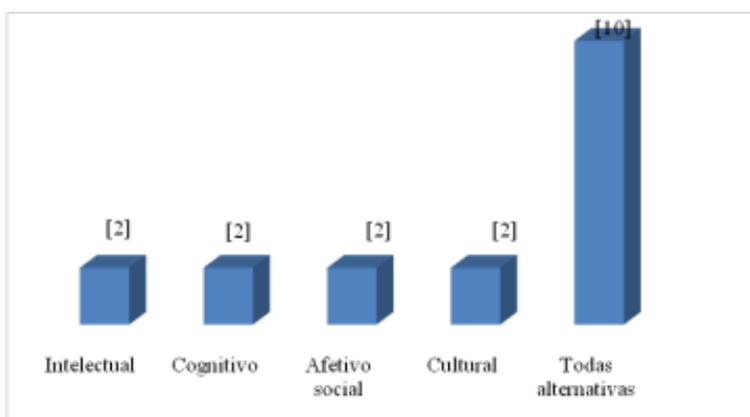
Figura 6- Recursos didáticos utilizados para contação de histórias



Fonte: Pesquisa (2022)

Observou-se que as professoras utilizam recursos diversos, dentre eles: os livros, fantoches e dedoches são os que mais se envolvem nas histórias. As fantasias, aventais, dados e varal de histórias também são utilizados. No entanto, duas professoras responderam que além dos recursos citados, utilizam outros recursos. P8 disse que utiliza “[...] *história gestual e histórias com objetos representando os personagens.*” P10 expôs que utiliza “[...] *história na lata.*”. Para Faria *et al.* (2017), ao trabalhar com as crianças da Educação Infantil, o professor pode utilizar variados recursos lúdico-pedagógicos no momento de contar a história, como por exemplo: caracterizações, fantasias, acessórios, pinturas pelo corpo, fantoches, dedoches, palitoche, flanelógrafo, avental, roupão onde as gravuras são fixadas com velcro, livros em papel, imagens, fotografias, livros, brinquedos, instrumentos musicais e muitos outros. A contação de histórias, quando trabalhada desde a Educação Infantil, ajuda no desenvolvimento da criança em diversos aspectos. A partir dessa constatação foi elaborada uma questão em que as professoras responderam quais os aspectos percebem no desenvolvimento. As respostas encontram-se no gráfico a seguir:

Figura 7– Aspectos desenvolvidos nas crianças através da história.



Fonte: Pesquisa (2022)

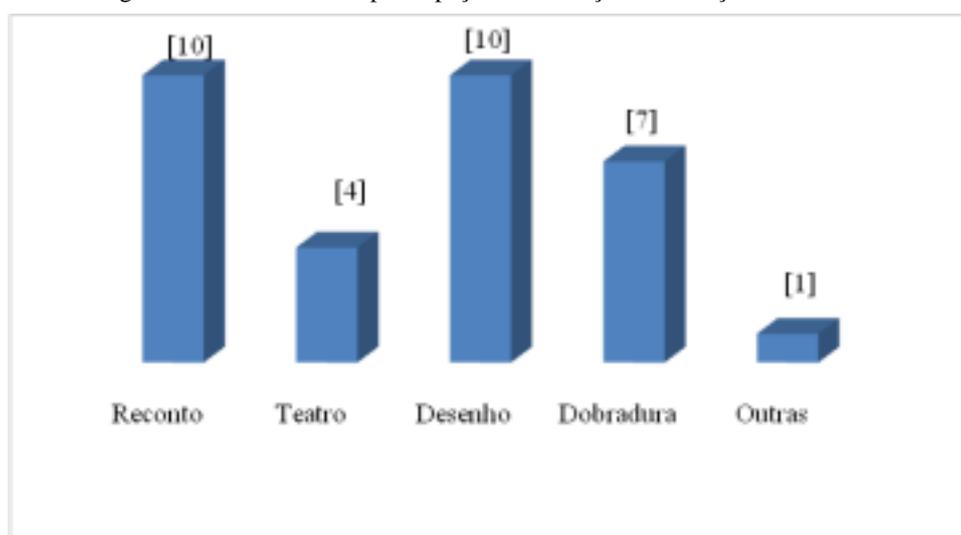
Observou-se que as dez professoras respondentes consideram que através da contação de histórias a criança desenvolve os aspectos intelectual, cognitivo, afetivo social e cultural.

Sendo que uma delas, P2, acrescentou que além desses aspectos, a contação de histórias favorece também, “[...] a criatividade, imaginação, entender sentimentos e emoções.” Ao ouvir histórias, as crianças podem sentir muitas emoções. As histórias inspiram e criam significados no ouvinte, pois tudo se relaciona com a imaginação (Abramovich, 1997).

Percebeu-se que as professoras compreendem e admitem vários aspectos positivos e essenciais quando se utiliza a contação de histórias trabalhada desde a Educação Infantil. Assim, outro ponto importante, é fazer com que os alunos participem da contação de histórias, contribuindo para sua socialização, pois quando participam, as crianças associam tudo o que acontece em sua realidade e isso as ajuda a solucionar problemas e dificuldades que lhes apareçam, sendo estes cognitivos, psicológicos ou referentes à socialização.

Considerando este fato, questionou-se sobre a participação das crianças no momento da contação de histórias e as respostas convergiram para um mesmo sentido. Dentre elas, optou-se pelo relato de P2, afirmando: “As crianças ficam atentas a cada detalhe da história e anseiam pelo momento da troca que ocorre logo após o fim da contação. Elas gostam de se expressar, responder perguntas, imaginar outro fim para a história etc.” Ainda em relação à participação das crianças, questionou-se se através de uma história contada são desenvolvidas outras atividades com a participação das crianças. As respostas encontram-se representadas no gráfico abaixo:

Figura 8– Atividades com participação das crianças na contação de histórias



Fonte: Pesquisa (2022)

O gráfico confirma que são desenvolvidas diversas atividades a partir da contação de uma história, dentre as quais o reconto, o desenho e a dobradura são as mais desenvolvidas pelas professoras. O teatro foi a atividade que menos se desenvolveu de acordo com as respostas obtidas. Além dessas atividades, P2 citou que desenvolve também atividades como: “[...] colagem e quebra-cabeça.” Segundo Ferreira (2007), a partir de uma atividade de contação de história infantil, o professor poderá elaborar um planejamento em que a criança

participe ativamente dela, uma vez que, ao contar ou ouvir uma história, sempre projeta algo de sua vida. Ela se encontra nessa atividade e se imagina como algum personagem.

Questionou-se também em quais das atividades se percebe que há mais participação das crianças e as respostas foram muito semelhantes. A maioria das professoras disse que o desenho é a atividade em que há mais participação. Vale ressaltar a resposta de uma das professoras, P7: *“Todas são importantes. Entendo que o incentivo do professor é essencial para melhor aproveitamento da atividade”*.

A história em sala deve ser apresentada para a criança de diversas formas para que desperte nela toda sua curiosidade, fazendo com que busque outras histórias e participe delas. De acordo com Ferreira(2009), toda criança adora ouvir histórias. Ela associa a realidade à fantasia e, geralmente, identifica-se com determinados personagens. As histórias ajudam as crianças em sua formação, possibilitando-as expressarem seus sentimentos, tanto para sua formação como indivíduo, quanto para seu desenvolvimento cognitivo e ajuda ainda a desenvolver a oralidade.

A esse respeito, questionou-se: qual a importância das histórias para formação das crianças? Das respostas obtidas, destacou-se a de P2: *“As histórias colaboram para a construção do imaginário infantil, promovem a ampliação do vocabulário, trabalham a escuta atenta, o relato (desenvolvimento da oralidade) e são um meio importante para a disseminação da cultura e do incentivo à leitura.”*

A esse respeito Abramovich (1997) ressalta a importância para a formação de qualquer criança em ouvir muitas histórias. Para a autora esse é o início da aprendizagem para que a criança torne-se um leitor, possibilitando ter um caminho cheio de descobertas e de compreensão de tudo ao seu redor. Portanto, a contação de histórias não é apenas uma atividade educativa prazerosa, mas também proporciona às crianças uma ampla compreensão do mundo e atua como um importante aliado na Educação Infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do problema que norteou esta pesquisa, constatou-se que a contação de histórias ocorre de forma didática e pedagogicamente adequada, contínua e com propriedade pedagógica. Portanto, a hipótese não foi confirmada, uma vez que, inicialmente, acreditava-se que a prática de contação de histórias atingia um nível muito além do que tem sido realizado em sala de aula, sendo aplicada sem a devida propriedade didática e pedagógica.

Como objetivo geral a proposta deste estudo foi analisar como ocorre a contação de histórias na Educação Infantil. Verificou-se que a prática de contar histórias está presente nos planejamentos das aulas utilizando, na maioria das vezes, histórias diversas e contos de fadas. Contar histórias é uma prática recorrente e se desenvolve em ambientes e com recursos didáticos variados.

Confirmou-se que a criança é afetada positivamente, a partir da contação de histórias, desenvolvendo tanto o aspecto cognitivo, quanto emocional, apontando que, de fato, a contação de histórias deve ser trabalhada na Educação Infantil.

Considerando que a amostra foi pequena, em relação à população dos professores do município, sugere-se que sejam realizadas outras pesquisas e que o tema seja aprofundado nesta área de estudo, devido à importância da contação de histórias na prática educativa para o desenvolvimento da criança.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil**: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/03-99.Pdf>. Acesso em: 10 abr. 2022.

BRASIL. **Lei 9.394 [20 de dezembro de 1996]**. LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf. Acesso em: 20 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil** /Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.3v. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rnei_vol1.pdf. Acesso em: 20 mar. 2022.

COELHO, Bety. **Contar histórias**: uma arte sem idade. São Paulo: Ática, 1999.
COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil**. São Paulo: Moderna, 2000.

COSTA, Marta Morais da. **Literatura infantil**. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2008.

DOHME, Vania D'Angelo. **Técnicas de contar histórias**: um guia para desenvolver as suas habilidades e obter sucesso na apresentação de uma história. Petrópolis, R.J.: Vozes, 2010.

FARIA, Inglide, Graciele de; FLAVIANO, Sebastiana de Lourdes Lopes; GUIMARÃES, Maria Severina Batista; FALEIRO, Wender. **A influência da contação de histórias na educação infantil**. Mediação, Pires do Rio - GO, v. 12, n. 1, p. 30-48, jan.- dez. 2017.

FÉLIX, Jane da Costa; FERREIRA, Jully Kelly da Silva; BARROS, Maria das Graças Gomes de; SILVA, Leila Nascimento da. O papel da contação de história na Educação Infantil. **Revista Educação e Transformação**, Garanhuns, v. 05, n.01, jan.2020 jun. 2020 Universidade Federal do Agreste Pernambuco -UFAP.

FERREIRA, Aurora. **Contar histórias com arte e ensinar brincando**: para a educação infantil séries iniciais do ensino fundamental. Rio de Janeiro: WAK Ed., 2007.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

IBGE. Cidades e Estados: Ubá. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)**, 2021. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/mg/uba.html>. Acesso em: 13 jun. 2022.

KAUARK, Fabiana; MANHÃES, Fernanda; MEDEIROS, Carlos. **Metodologia da pesquisa**: guia prático. Itabuna – Bahia: Via Litterarum, 2010.

MARCONI, Marina de Andrade. LAKATOS, Eva Maria e **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed., São Paulo: Atlas, 2010.

METODOLOGIAS UTILIZADAS PELOS PROFESSORES DE MATEMÁTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL I

Methodologies used by mathematics teachers in Elementary School I

CARVALHO, Isabel Cristina de – isabelcccarvalho756@gmail.com

TOLEDO, Gilson Soares – gilson.toledo@gmail.com

MACIEL, Érica Miranda – ericamaciel.pedagogia@gmail.com

RESUMO

Este artigo busca identificar quais metodologias são utilizadas para o ensino de matemática pelos professores do Ensino Fundamental I, nas escolas públicas das cidades de Ubá e Guidoal, ambas situadas na Zona da Mata de Minas Gerais. Como hipótese inicial, acreditava-se que as metodologias utilizadas eram obsoletas tendo em vista que os professores nem sempre têm oportunidade de se qualificar através de cursos de formação continuada. Desta forma, objetivou-se analisar quais metodologias os professores de matemática utilizam em suas salas de aula. Foi uma pesquisa de caráter qualitativo e descritivo e para a coleta dos dados foi utilizado um questionário semiestruturado elaborado no Google Form e enviado através do whatsapp a fim de evitar o contato físico devido ao contexto de pandemia (COVID-19). A amostra foi constituída por 16 professores que se disponibilizaram a responder o questionário. Os resultados encontrados apontaram que os professores atribuem importância à utilização de materiais concretos, de atividades lúdicas e utilizam de diferentes metodologias visando a um resultado satisfatório para o ensino-aprendizagem de Matemática, ratificando, também, que dedicam tempo à formação continuada.

Palavras-chave: Metodologias. Ensino Fundamental I. Ensino-aprendizagem de Matemática.

ABSTRACT

This article seeks to identify which methodologies are used for teaching mathematics by Elementary School I teachers in public schools of the cities of Ubá and Guidoal, both located in Zona da Mata of Minas Gerais. As an initial hypothesis, the methodologies were considered obsolete since teachers do not always have the chance to qualify themselves through continuing education courses. The objective was to analyze which methodologies math teachers use in their classrooms. The research was qualitative and descriptive, and a semi-structured questionnaire was used for data collection. This questionnaire was drawn up in Google Form and sent through WhatsApp, to avoid physical contact due to the pandemic context (COVID-19). The sample consisted of 16 teachers who volunteered to

answer the questionnaire. The teachers answered that they attribute importance to the use of concrete materials, of playful activities and, they use different methodologies aiming at a satisfactory result for the Teaching-Learning of Mathematics. They also dedicate time to continuing education.

Keywords: Methodologies. Elementary School I. Teaching-Learning of Mathematics.

INTRODUÇÃO

Este artigo busca identificar quais metodologias são utilizadas pelos professores do Ensino Fundamental I nas escolas públicas das cidades de Ubá e Guidoal, ambas situadas na Zona da Mata de Minas Gerais. Será observado também como o professor e as metodologias utilizadas pelos mesmos influenciam no processo de ensino-aprendizagem de seus alunos.

O que motivou essa pesquisa foi a necessidade de compreender como a aprendizagem matemática acontece a partir dos métodos utilizados pelos docentes. Desta forma, questiona-se: quais metodologias os professores utilizam para o ensino da matemática no Ensino Fundamental I?

Este estudo tem como objetivo geral identificar quais metodologias os professores utilizam para o ensino da matemática no Ensino Fundamental I nas escolas públicas das cidades de Guidoal e Ubá. Como objetivos específicos também objetivou: verificar de que forma (ou quais formas) o professor elabora as atividades para o ensino da matemática; identificar se há utilização de recursos que facilitem a aprendizagem no ensino da matemática; analisar se os professores utilizam de recursos tecnológicos como meios para facilitar a aprendizagem; investigar sobre as dificuldades encontradas pelos professores para a utilização dos recursos no ensino da matemática; averiguar se os professores fazem uso de atividades lúdicas e diversificadas.

Como hipótese inicial, acreditava-se que as metodologias utilizadas pelos professores no Ensino Fundamental I eram obsoletas e que não condizem com a realidade do aluno e ainda que os professores deste segmento de ensino não investem em uma formação continuada, o que compromete o desempenho docente e conseqüentemente a aprendizagem do aluno.

Todavia, a fim de verificar esta hipótese considera-se que a pesquisa deste tema é importante, porque, atualmente, um número considerável de professores realiza constantes reflexões sobre como utilizar metodologias voltadas para o ensino da matemática, sempre adequadas aos seus alunos, nas mais diversas salas de aula e situações de aprendizagem. No

entanto, apesar disso, considera-se ainda um desafio, tanto a escolha da metodologia, quanto seu uso visando o êxito da aprendizagem do estudante.

Com base na seguinte pesquisa, busca-se destacar a importância dos métodos e recursos utilizados pelos professores para que haja uma aprendizagem significativa com utilização de diferentes práticas pedagógicas, evitando unicamente a memorização de regras matemáticas.

A matemática está presente em todo lugar e em todo momento precisa-se dela, seja na escola ou fora desse espaço. Assim sendo, de acordo com cada situação vivida surge a necessidade do contato com a matemática de forma direta ou indireta.

REFERENCIAL TEÓRICO

De acordo com Boyer e Merzbach (2018, p. 23), “[...] a matemática foi considerada a ciência dos números, grandeza e forma,” por isso, muitos pesquisadores procuram por vestígios históricos baseados nas compreensões e concepções humanas das operações, sendo apontados matemáticos. A procura pelas evidências é árdua, uma vez que são encontradas em culturas primitivas que viveram há milhares de anos, dificultando essa busca.

Os princípios matemáticos foram percebidos através das diferenças entre as formas e os tamanhos dos objetos encontrados na natureza, uma vez que todos possuem especificidades. Desse modo, a diversidade e singularidade das formas e tamanhos é o que os tornam únicos. A partir dessa percepção de unidade, surge o conceito de número.

Boyer e Merzbach (2018, p. 24), afirmam: “[...] nossos antepassados mais antigos, inicialmente, contavam só até dois e qualquer conjunto além desse nível era designado por ‘muitos’. Mesmo hoje, muitas pessoas ainda contam objetos dispondo-os em grupos de dois.” Os autores referem-se que, inicialmente, o que chamava a atenção das primeiras comunidades humanas era que os animais com algumas semelhanças apresentavam características em comum, tais como: um par de olhos, um par de patas, um par de orelhas, dentre outros elementos. Neste sentido, a ideia de número, aos poucos, tornou-se aceita e foi ganhando sentido nestas comunidades mais primitivas.

Outra observação de Boyer e Merzbach (2018) é que os dedos foram usados para contar e num determinado momento não foram mais suficientes para representar numericamente alguma contagem. Utilizavam-se pedrinhas juntando grupos de cinco unidades, pois algumas comunidades assimilavam essa quantia aos dedos das mãos ou dos pés humanos. Os números já foram registrados em pedaços de ossos ou em bastões. Nesses

casos, existem poucos registros encontrados, como por exemplo, os fósseis datados de trinta mil anos ou mais, comprovando que a utilização dos números era comum mesmo antes da compreensão técnica e científica de sua utilização.

Nos dizeres de Boyer e Merzbach (2018, p. 25), o desenvolvimento da linguagem contribuiu, de forma significativa, para o surgimento do pensamento matemático. “Sinais para números, provavelmente, precederam às palavras para números, pois é mais fácil fazer incisões em um bastão do que estabelecer uma frase bem modulada para identificar um número.” De acordo com Boyer e Merzbach (2018, p. 26), por muitos anos, houve a indispensabilidade de se distinguir o abstrato do concreto para que se pudesse estabelecer uma conexão com a matemática. Sendo assim, pouco se sabe sobre a origem da matemática, embora existam argumentos de que ela tenha surgido da prática ou da necessidade de algo. “[...]que a arte de contar surgiu em conexão com rituais religiosos primitivos e que o aspecto ordinal precedeu o conceito quantitativo.”

A matemática está instituída, nos dias atuais, em todas as atividades cotidianas. Nesse sentido, Santos (2015, p. 153) afirma que:

A matemática existe desde o século XIII e XI a.C, onde os primeiros seres reconhecidamente que usaram a matemática foram os Babilônios e os Egípcios. Segundo as informações transferidas por diferentes gerações, constam que eles usavam a geometria e as álgebras, mas somente como condição suficiente para suas necessidades do dia a dia.

A partir de outra perspectiva, Boyer e Merzbach (2018) indicam que o conceito de número inteiro é o mais antigo da pré-história. Não há consenso científico ainda sobre a origem da matemática, no entanto existem indícios de sua existência antes mesmo do sistema de escrita. Os artefatos e vestígios encontrados são poucos para que se possa fazer um estudo detalhado e uma dedução mais exata. O que se discute é que o homem da pré-história dedicava pouco tempo ao lazer e que não possuía necessidades de medir com frequência, mas em vários desenhos encontrados em todos os continentes já foram observados traços comuns de geometria, contudo os estudos ainda são muito restritos.

O ensino sistemático da matemática chega ao Brasil com as escolas jesuíticas, por volta de 1550. Porém, com a expulsão desses padres em 1759, o Brasil perdeu muitas escolas pela falta de professores. As aulas avulsas iniciadas a partir de 1772, não priorizavam o ensino da matemática. Sendo assim somente a partir da criação das escolas de engenharia por D. João VI é que, de acordo com Gomes (2021, p. 15) citado por Pizzirani, Braga e Menezes (2017, p.26) passou-se a “ler, escrever, as quatro operações aritméticas, frações ordinárias, decimais e proporções, noções gerais de geometria, gramática da língua nacional, moral cristã e doutrina católica”.

Com a abertura do Colégio Pedro II, foram ofertadas várias disciplinas que possuíam

associação com a matemática. No entanto, esta escola era acessível apenas à elite masculina do país. Sobre esta questão, Gomes (2012) citado por Pizzirani, Braga e Menezes (2017, p. 27), descrevem que:

Após o quarto congresso internacional de matemática que aconteceu em Roma, em 1908, nasceu uma corrente para a modernização do ensino da Matemática, cujas principais propostas eram: a) promover a unificação dos conteúdos matemáticos abordados na escola em uma única disciplina, b) enfatizar as aplicações práticas da Matemática e c) introduzir o ensino do cálculo diferencial e integral no nível secundário. O maior adepto no Brasil foi Euclides Roxo (Aracaju, 10 de dezembro de 1890 - Rio de Janeiro, 21 de setembro de 1950), que unificou as disciplinas de aritmética, álgebra, geometria e trigonometria, em uma única disciplina chamada Matemática, no Colégio Pedro II.

Gomes (2012) citado por Pizzirani, Braga e Menezes (2017), relata que no ano de 1931 houve uma reforma em que foram criados decretos para educação. Neste novo decreto destaca-se a importância de um aluno ativo e participativo que busca conhecimentos e descobertas. Enfatiza também a necessidade de um professor voltado sempre para os interesses dos alunos. No final da década de 1950, vários professores envolveram-se no movimento da matemática moderna. Os professores encontravam muitas dificuldades para ensinar alguns conteúdos, entre eles a geometria e passaram a ensinar sem usar metodologias adequadas. Com o fim da ditadura militar em 1985, ocorreram algumas mudanças em relação ao ensino da matemática, dentre elas evidencia-se a importância de conhecer a abordagem histórica e a compreensão sobre os conceitos fundamentais desta ciência.

A escola é, não só um espaço de formação, mas também onde se constituem diversos tipos de relações sociais. É na escola que se socializa, aprende, respeita, constrói, imagina, faz indagações e aprende a respondê-las. De acordo com Lorenzoni e Sad (2018), ao estudar a história da matemática é estimulada a relação professor/aluno e a cooperatividade mostra-se ativa e pode-se encontrar discentes trabalhando sua autonomia e criticidade. A esse respeito, Lorenzoni e Sad (2018, p. 78) afirmam que:

O recurso à história pode fazer parte, na verdade, de uma rotina na educação escolar, quer seja para conhecer problemas geradores de um campo da Matemática ou para justificar a escolha de denominações, notações, despertar curiosidade, estimular novas perguntas, novos problemas, entre outras possibilidades.

Ainda em conformidade com os autores supracitados, a experiência com a história da matemática desperta nos alunos a criatividade e curiosidade em relação aos conteúdos. Assim sendo, pode-se inferir que a matemática não está limitada somente aos números. Sobretudo é necessário compreender os conceitos e operações que estão imbricados no ato de ensinar e aprender essa ciência.

Metodologias utilizadas no ensino da matemática

Segundo Pizzirani, Braga e Menezes (2017), deve-se pensar em estratégias em que se valorize o conhecimento dos conteúdos no ensino de matemática. Deve-se frisar seu contexto histórico e a importância de um professor motivado que tenha sempre o interesse de desafiar o aluno para que construa o seu próprio conhecimento dispondo-se a aprender de forma autônoma e com protagonismo. Para atingir os alunos, o professor deve buscar metodologias diversas para que o desenvolvimento efetivo da aprendizagem aconteça em suas múltiplas formas.

Pode-se perceber, atualmente, vários tipos de metodologias que são adotadas por muitas escolas e professores. Os autores mencionados anteriormente citam algumas tendências em educação na matemática como: a resolução de problemas (nela desenvolve a criatividade no aluno); busca pela solução baseada nas informações que o aluno recebeu; o senso crítico e também a comunicação uns com os outros. Outra metodologia adotada é a modelagem matemática. Esta consiste no uso de modelos matemáticos reais e para sua realização, é feita uma abordagem de um fato acontecido, trazido do dia a dia para uma socialização com o propósito de formar um modelo, visando à criticidade e à atribuição da matemática. Tem-se a etnomatemática - nela considera a importância do ambiente fora da escola. Dispõe-se ainda da história da matemática, que visa despertar o interesse nos alunos. Outra metodologia refere-se aos jogos matemáticos que, acompanhados do lúdico, despertam nos alunos a vontade de aprender brincando, além de estimular a criatividade (Pizzirani; Braga; Menezes, 2017).

Ainda em destaque os autores citam o uso das tecnologias de informação e comunicação, dando mais possibilidades ao aluno, deixando-o mais livre para que ir em busca do seu papel tornando o ensino mais dinâmico e o aluno protagonista das ações. “O uso de diferentes metodologias possibilita ao aluno experimentar a matemática em todas suas formas, dando subsídios para que ele possa produzir seu conhecimento matemático de forma mais ampla” (Pizzirani; Braga; Menezes, 2017, p. 32).

Pizzirani, Braga e Menezes (2017), relatam que ao longo dos anos foi observada a necessidade de se fazer novas práticas que ajudassem a minimizar as dificuldades que os alunos teriam em relação à matemática. Alguns estudos apontam que ainda alguns professores não se atualizam por talvez não perceberem a devida necessidade ou por não terem acesso à capacitação profissional. Para ajudar os professores nessa jornada, em 1997 foi proposto pelo Ministério da Educação os Parâmetros Curriculares Nacionais de Matemática. Nota-se que o PCN se consolidou como um “[...] instrumento útil no apoio às discussões pedagógicas nas escolas, na elaboração de projetos educativos, no planejamento das aulas, na reflexão sobre a prática educativa e na análise do material didático.” (Brasil,

1997, p. 5).

É importante também a manifestação da afetividade, cumplicidade, parceria e respeito que o professor constrói junto ao aluno. De acordo com Neta e Gutierri (2020), Maria Montessori criou um método tomando como princípio a afetividade. As crianças vão em busca do conhecimento e o professor se mostra como mediador e observador. Destaca-se também a aprendizagem que parte do concreto para o abstrato. É preciso proporcionar experiências às crianças, para que não tenham dificuldades nas situações que podem acontecer.

A esse respeito, de acordo com Montessori (1965; 2013), citado por Neta e Gutierri (2020, p. 16) “O método montessoriano é biológico por se fundamentar em informações científicas sobre o desenvolvimento infantil. Nesse método, as crianças conduzem seu próprio aprendizado e o professor fica atento para detectar a maneira particular de cada uma.”

Seguindo o mesmo caminho, os autores abordados acima relatam que o processo da aprendizagem se inicia de algo que seja real para o aluno, aquilo que ele pode ver e tocar e a partir dele construir conceitos. O uso do material de forma consciente e também objetiva desenvolve-se de forma significativa no processo de aprendizagem.

Permite que os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental consigam entender melhor as operações de adição com trocas e a subtração com agrupamento, além de possibilitar que ainda têm certa dificuldade de entender a passagem do abstrato para o concreto, uma aprendizagem com compreensão e mais eficácia (Neta; Gutierri, 2020, p. 19).

Muitos são os caminhos e as possibilidades que o professor pode seguir e utilizar para que a aprendizagem aconteça e os objetivos planejados sejam alcançados. É notável que com o passar dos anos novos métodos virão, mas sempre pensando no bem comum e em uma melhora na aprendizagem para o ensino de qualidade.

Documentos oficiais nacionais sobre o ensino da matemática

A matemática é importante para desenvolver habilidades em todos os conteúdos, por esse motivo, é necessário pensar de forma técnica e responsável sobre os métodos e práticas que possam proporcionar um melhor e mais eficiente aprendizado. Considerando os documentos oficiais que norteiam a educação no país, os PCN foram elaborados com a proposta de orientar o professor a ensinar todas as disciplinas assim como conteúdos não curriculares. O objetivo principal deste parâmetro em relação ao ensino da matemática, era que o estudante pudesse ampliar os significados Não somente pois tratava ainda de orientações sobre o ensino de geometria, grandezas e medidas, números racionais e

tratamento da informação.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) são outro documento que auxiliou a escola em sua prática pedagógica no que se refere ao ensino da matemática. A partir de 2013, com o objetivo de atender o artigo 26 da LDB, iniciam-se discussões para organização de uma Base Nacional Comum Curricular.

A BNCC – Base Nacional Curricular Comum – é um documento normativo que visa amparar e assegurar os direitos que as crianças têm em relação à educação e o que é realmente importante para o seu desenvolvimento, é um amparo, um ponto de partida onde escolas municipais, estaduais e privadas pegam como base para o desenvolvimento de seus trabalhos, onde em todo o Brasil terá uma base de educação comum nos currículos. Não é obrigatório o seguimento deste documento, mas é a partir dele que os projetos começam a ser formados. Outro foco deste documento é promover a interação, integração no meio social e também se relacionar com questões ambientais (Brasil, 2017).

Segundo Pizzirani, Braga e Menezes (2017), esse documento surgiu como forma de orientar e padronizar o trabalho docente em rede nacional. O currículo, resultante de toda trajetória cultural e histórica brasileira, passaria a ter a referência a partir da efetivação desse documento que se torna público em 2017. De acordo com Brasil (2017, p. 7):

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE).

O estudo da matemática é indispensável para os alunos, porque certamente irão vivenciar situações cotidianas que envolvem conceitos, competências e habilidades envolvendo o conteúdo matemático. Não basta saber matemática, precisa-se sobretudo ser letrado para que o indivíduo saiba utilizar o que aprendeu e associar às práticas do dia a dia. A matemática estimula o desenvolvimento de habilidades, competências fundamentais para o letramento, como: resolução de situações problemas, argumentação, fazer observações, compreensão dos campos a serem estudados (aritmética, álgebra, geometria, estatística e probabilidade), raciocínio lógico são o que se deve buscar nos alunos. As habilidades desenvolvidas vão dar origem às competências (Brasil, 2017).

A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), serve como suporte, base para saber o que se pretende desenvolver no aluno. Nos primeiros anos do Ensino Fundamental, as crianças devem viver experiências que passaram quando estavam na Educação Infantil e nessa fase da aprendizagem os alunos não devem ficar fixados só nas quatro operações matemáticas, visto que há várias habilidades que devem ser trabalhadas.

Neste sentido, observa-se que segundo a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), o contato com os objetos é fundamental para uma conexão e compreensão sobre o todo e por isso percebem-se os recursos didáticos fazendo-se presentes quando se trata do ensino em matemática. A BNCC aponta que não se pode trabalhar as habilidades e competências de forma isolada. Deve-se identificar o quanto elas estão ligadas umas às outras. Nota-se que a cada ano escolar desenvolvem-se habilidades mais aprofundadas em relação a anos anteriores.

Dificuldades para aprender matemática

Segundo Starepravo (2009), fala-se sobre as dificuldades encontradas em aprender matemática e há pessoas que acreditam que é uma habilidade pessoal, que algumas pessoas encontram mais facilidades do que as outras. Ao longo do seu trabalho a autora percebe que a matemática estava ligada a momentos ruins como o medo e a ansiedade. Essas lembranças negativas acabam se tornando um bloqueio e muitas vezes por isso, surge a rejeição pela área de conhecimento. Em algum momento, quando do ingresso no Ensino Superior, muitos estudantes optam por cursos que não necessitam tanto de matemática, cálculo, entre outros conteúdos afins.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nota-se maior atenção para a alfabetização e também ao ensino da matemática. Quando isso não ocorre e a matemática é menos importante, acaba acarretando alguns problemas, entre eles a falta de incentivo ou motivação do aluno. Para que isso não ocorra é imprescindível a utilização do material concreto uma vez que o mesmo tem por objetivo maior conexão e atração dos estudantes, entendendo que o uso desse recurso não atende todas as demandas do ensino da matemática. “É provável que a problemática em questão não tenha sua raiz na dificuldade da tarefa de aprender matemática, mas no fato de que esta aprendizagem pode simplesmente não estar acontecendo na escola.” (Starepravo, 2009, p. 13).

De acordo com Piaget (1964) citado por Starepravo (2009), é necessário que o aluno seja ativo e capaz de superar as dificuldades através da curiosidade e descoberta do objeto a ser explorado. Este é, por sua vez, um caminho viável à aprendizagem efetiva. Outra questão a ser destacada é que o conhecimento prévio dos alunos deve ser valorizado uma vez que em suas vidas acumulam experiências que servirão de base para o aprimoramento da aprendizagem.

A pertinência do professor não é servir como transmissor do conhecimento, mas sim mediador e estimulador do interesse pela descoberta do novo, da aprendizagem. Além de ajudar o aluno em seus possíveis erros, fazendo com que entenda os porquês de como tudo acontece para que de fato compreenda o que e ainda não foi abstraído. Desse modo, os

estudantes devem ser estimulados a serem ativos e tentarem por si mesmos resolverem seus problemas (Starepravo, 2009).

As dificuldades frente ao ensino da matemática, assim como da aprendizagem dessa ciência nunca deixarão de existir, mas podem ser vencidas. Para tanto, é imprescindível utilizar métodos que se ajustem às demandas dos estudantes, às condições da sala de aula e da escola. Neste caso, é preciso que o professor tenha cautela e cultive um olhar sensível, para que as dificuldades apresentadas não sejam apenas mais um desafio temido, mas uma possibilidade de acerto.

A importância do material concreto

De acordo com Smole e Diniz (2012), os materiais manipulativos ou concretos têm ganhado mais espaço e se tornado assunto de discussão para o ensino de matemática. Há tempos atrás dizia-se que esses recursos auxiliariam no aprendizado por estarem próximos ao cotidiano dos alunos e atualmente são percebidos como uma forma de tornar o processo de ensino significativo para o estudante. Coll (1995) citado por Smole e Diniz (2012, p. 11), afirma que normalmente,

[...] insistimos em que apenas as aprendizagens significativas conseguem promover o desenvolvimento pessoal dos alunos e valorizamos as propostas didáticas e as atividades de aprendizagem em função da sua maior ou menor potencialidade para promover aprendizagens significativas.

Qualquer material pode ser utilizado como recurso didático desde que tenha finalidade e objetivos bem definidos e metodologicamente pensados. Neste caso, o professor deve explorar tudo o que for necessário para causar a aprendizagem. A este respeito, Passos e Takahashi (2018, p. 175) dizem que:

[...] entende-se que os recursos didáticos podem ser variados e vão desde uma simples embalagem, um livro até jogos, vídeos, calculadoras, computadores, entre outros. Essa variedade faz com que se concorde com a visão de Sadosky (2010) quanto à ingenuidade ao utilizar como recurso didático algo que não colabore com o processo de aprendizagem. Isso porque a falta de critérios na escolha e utilização desses recursos pode ir contra o propósito e as relações a serem estabelecidas entre o material utilizado e o conhecimento a ser assimilado pelos discentes.

Smole e Diniz (2012) enfatizam a importância da comunicação, da fala, da escrita e do desenho, pois através dessas ações os alunos são levados a refletir e reorganizar seus pensamentos para saberem o que querem demonstrar. Ao solicitar que os alunos exibam o que fizeram, cria a possibilidade de perceber as diversas formas de observar o que foi desenvolvido em termos de aprendizagem. Como consequência de uma boa formulação de questão o aluno percebe as relações entre os mais variados conceitos e operações. Desse modo, nota-se que a escrita está interligada à oralidade, possibilitando ao aluno fixar os conteúdos estudados para que, de fato, demonstre e utilize o que aprendeu.

Além dos materiais manipuláveis, os jogos auxiliam no processo ensino-aprendizagem. Especificamente, os jogos de regras são muitas vezes os que mais permitem a desenvoltura e construção de habilidades e hipóteses, pois desencadeia, possibilidades de criação de situações problema, para que sejam pensadas soluções. De acordo com Smole e Diniz (2012), além de auxiliarem no processo de ensino, os jogos ajudam a fixar o conteúdo. Permite também que o aluno analise, construa um raciocínio lógico e socialize. Acredita-se que dessa maneira, aprender matemática torna-se mais prazeroso quando são utilizados tais recursos

Foram abordados nesta seção, os benefícios para o desenvolvimento da aprendizagem através de jogos, utilização dos materiais concretos e atividades significativas para o estudante. Destacou-se que o estímulo proporcionado pelo professor é uma importante alternativa para atender à demanda de aprendizagem de seus alunos.

Papel do professor professores

Tratando da metodologia denominada como abordagem exploratória onde, Ponte *et al.* (2017, p. 73) atestam que “[...] o papel do professor é selecionar e propor tarefas adequadas e promover o envolvimento dos alunos na sua resolução.”. O docente tem a função de acompanhar o aluno em suas atividades e dar todo suporte de que ele necessita. Dessa forma, deve proporcionar momentos para que os alunos possam resolver situações problemas.

Na abordagem exploratória os alunos são protagonistas e construtores do seu conhecimento e é valorizado todo o saber que eles possuem, ou seja, os conhecimentos prévios. O professor precisa atentar para que os alunos fiquem à vontade para dizer sobre o que sabem. Segundo Ponte *et al.* (2017), uma estratégia simples deve ser levada em consideração, neste caso, o tom de voz do professor. Assim sendo, manter o controle e o equilíbrio entre a sua voz e a dos alunos, irá favorecer a participação, além de favorecer ao

professor a escolha do momento certo de realizar as intervenções necessárias nas discussões e desse modo, mediar com eficiência as situações demandadas em sala de aula.

O aprimoramento profissional depende das oportunidades de qualificação e estas devem ser oferecidas tanto aos professores iniciantes quanto aos que já estão há mais tempo em sala de aula. Outrossim, é necessário garantir que haja constante capacitação profissional e com objetivos bem definidos a fim de atender as demandas constantes dos professores.

O ensino da matemática durante o ensino remoto

O planejamento é fundamental para que se possa fazer um bom trabalho, pois é através dele que serão pensados previamente os objetivos e definidas as atividades que serão realizadas durante o período letivo. É necessário estruturar para poder alcançar as metas desejadas. Vive-se atualmente, a era digital e ainda é negligenciada a importância da tecnologia como contribuição efetiva dentro das escolas. Sobre esta questão, Santos e Sant'anna (2020, p. 3) afirmam: “A ausência de uma cultura digital e as desigualdades educacionais e sociais na rede pública de ensino agravam a situação para resolução paliativa do problema, constituindo obstáculos para a execução de um plano efetivo.”

Ensinar matemática é genuinamente desafiador e ao integrar a tecnologia às metodologias de ensino, os desafios aumentam. Diante dessa dificuldade, a LDB 9.394/1996 mostra-se flexível e deixa explícito que é obrigatório o cumprimento da carga horária mínima de 200 horas.

De acordo com Santos e Sant'anna (2020), mediante a situação das aulas remotas, foram sugeridas diversas atividades e ferramentas que podem ser usadas para garantir que o trabalho da educação se mantenha em pleno funcionamento:

[...] elaboração de sequências didáticas, estudos dirigidos, pesquisas, projetos, entrevistas, experiências, simulações, realização de atividades *on-line* síncronas e ofertas de atividades *on-line* assíncronas de acordo com as possibilidades tecnológicas, programas educativos em TV aberta, vídeos educativos por meio de plataformas digitais sem a necessidade de conexão simultânea, utilização de mídias sociais de longo alcance, sob a supervisão dos responsáveis (Santos; Sant'anna, 2020, p. 3).

Segundo esses mesmos autores, existem diversos motivos externos e internos e fatores que contribuem para a aprendizagem durante o ensino remoto e um deles é o ambiente familiar. A participação dos pais nas atividades dos filhos faz toda a diferença, porém existem casos em que os pais não tiveram a oportunidade de concluir seus estudos

e por isso não conseguem ajudar seus filhos nas atividades escolares. Isso ocorre por falta de conhecimento ou ainda por necessidade de estar fora de casa trabalhando. Existem situações no ambiente familiar que comprometem a realização de algumas atividades educacionais. Cada família possui suas particularidades e desse modo, sabe-se que nem todo aluno possui auxílio para desenvolver seu processo educacional.

Durante o ensino remoto foram utilizadas diversas estratégias para que pudessem atender a todos os alunos. Para tanto, o uso das tecnologias foi fundamental, assim como o uso de aparelhos eletrônicos como o telefone celular, computadores e notebook, tornando possível o cumprimento das atividades escolares. O acesso às tecnologias ainda não é uma realidade para todos os cidadãos e é outro desafio que dificulta o ensino neste momento pandêmico. Para Santos e Sant’anna (2020, p. 7), “[...] são inúmeros os motivos dados para justificar repulsa e resistência à adequação pedagógica mediada por tecnologias. Destacam-se principalmente, a negligência no oferecimento de políticas públicas para acesso aos meios de inclusão e cultura digital nas escolas”.

Santos e Sant’anna (2020) atestam que pouco mudou em relação aos métodos e técnicas de ensino uma vez que ainda não atendem ao público das escolas. Apesar disso, o professor tem sempre um trabalho incansável para adaptar-se às exigências e necessidades tecnológicas, por entender que este é o caminho viável para manter a prática docente. Novos recursos, novas ferramentas, tudo teve que ser reinventado visando à aprendizagem. Santos e Sant’anna (2020) afirmam que a utilização das tecnologias exige planejamento e elaboração de objetivos bem específicos. Para que a aprendizagem aconteça sempre dependerá daquilo que o professor deseja alcançar com seus alunos. O indicado é que o professor faça uso e recorra sempre à BNCC para determinar as competências e habilidades que serão trabalhadas durante a educação básica.

De acordo com Santos e Sant’anna (2020), os alunos devem ser protagonistas de cada ação e para isso as atividades precisam ter sentido e significado para eles. Acertos e erros também devem ser considerados importantes no âmbito da aprendizagem, pois levam ao desenvolvimento do aluno. A atual situação surgiu como possibilidade para que escolas e professores pudessem – forçadamente – aderir e adequar às tecnologias tanto dentro quanto fora do espaço escolar. A cultura digital já está presente e os alunos fazem parte dela há tempos.

Com a nova era da tecnologia, os profissionais irão decidir nas adesões de novos recursos tecnológicos e refletirem sobre suas práticas atuais, que podem estar ultrapassadas, portanto não atendem às dificuldades encontradas pelos alunos. Sabe-se que o uso e a apropriação dessa ciência não são acessíveis a todos, pois ainda existe uma desigualdade.

METODOLOGIA

A presente pesquisa é de cunho qualitativo. Neste caso, o pesquisador é o elemento chave pois entra em contato com a sociedade ou um grupo. De acordo com Prodanov e Freitas (2013, p. 70) “[...] na abordagem qualitativa, a pesquisa tem o ambiente como fonte direta dos dados. O pesquisador mantém contato direto com o ambiente e o objeto de estudo em questão, necessitando de um trabalho mais intensivo de campo.”

Quanto ao nível, a pesquisa classifica-se como descritiva, de acordo com Prodanov e Freitas (2013, p. 52), “[...] nas pesquisas descritivas, os fatos são observados, registrados, analisados, classificados e interpretados, sem que o pesquisador interfira sobre eles, ou seja, os fenômenos do mundo físico e humano são estudados, mas não são manipulados pelo pesquisador.”

Quanto aos procedimentos, é classificado em pesquisa de campo, que segundo Gil (2008), consiste em descrever os dados coletados assim como as características de um determinado grupo que a partir de uma sistematização, serão analisados sob a ótica de teorias que se relacionam ao tema da pesquisa. Nesse sentido, foi estudado um grupo de professores considerando suas atividades de trabalho e interação com seus estudantes.

Esta pesquisa se caracteriza também como explicativa haja vista que, segundo Gil (2008, p. 28), preocupa-se em “[...] identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos”. Este é o tipo de pesquisa que mais aprofunda o conhecimento da realidade, porque explica a razão, o porquê das coisas.”

O estudo também se classifica como um processo de leitura analítica, que organiza e analisa as informações recolhidas de autores de forma que possa corresponder e relacionar aos dados recolhidos para possibilitar uma melhor concretização dos resultados (Gil, 2008).

A pesquisa realizada caracteriza-se como empírica porque, de acordo com Gil (2002), deriva do senso comum, dos conhecimentos de pessoas acumulados de geração em geração, de fontes de valor que se formaram e foram aceitas e produzidas.

O estudo enquanto sua finalidade é pura. De acordo com Gil (2008, p. 45):

[...] a pesquisa pura busca o progresso da ciência, procura desenvolver os conhecimentos científicos sem a preocupação direta com suas aplicações e consequências práticas. Seu desenvolvimento tende a ser bastante formalizado e objetiva a generalização, com vistas na construção de teorias e leis.

A população envolvida foi constituída de vinte e oito professores regentes das escolas públicas do Ensino Fundamental do município de Guidoal e Ubá, cidades localizadas na Zona da Mata de Minas Gerais. Da totalidade desses professores, foram enviados questionários para dezesseis. Neste caso, foram utilizados critérios da análise não

probabilística, uma vez que não é objetivo desta pesquisa obter estimativas de erro, mas sim descrever quem utiliza métodos de ensino de matemática e analisar como estes são utilizados. A escolha pelas duas cidades ocorreu porque os contatos realizados em Guidoal não obtiveram o retorno esperado. A escolha por Ubá é devido à proximidade e pelas condições favoráveis de acesso aos professores por intermédio da Secretaria Municipal de Educação, que foi solicitada ao pedido da pesquisadora.

O fator de inclusão, foram os professores regentes que lecionam para o Ensino Fundamental I e o fator de exclusão, foram considerados os demais professores que lecionam para as outras séries e segmentos e que não responderam o questionário e não assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

O instrumento utilizado para a coleta de dados foi o questionário semiestruturado. Nos dizeres de Lakatos e Marconi (2003, p. 2001), refere-se a “[...] um instrumento constituído por uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador”. Desse modo, os questionários foram constituídos por 8 perguntas, sendo 1 objetivas e 6 subjetivas. A elaboração deste instrumento foi realizada pelo *Google Forms* assim como do TCLE e ambos foram enviados por *WhatsApp* por conta da dificuldade de acesso aos professores devido ao isolamento social em consequência da pandemia por COVID-19.

Os contatos iniciais ocorreram junto às coordenações pedagógicas da escola de Guidoal e ao Secretário de Educação de Ubá, que após a autorização, foi dado início à coleta de dados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Universo da pesquisa

A pesquisa foi realizada em escolas públicas de Guidoal e Ubá, situadas na Zona da Mata Mineira. A população total foi constituída de 28 professores. Como amostra obtida foram envolvidas 3 professoras de Guidoal e 13 de Ubá, que aceitaram participar da pesquisa, assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, respondendo ao questionário.

A diversidade de metodologias no ensino de matemática

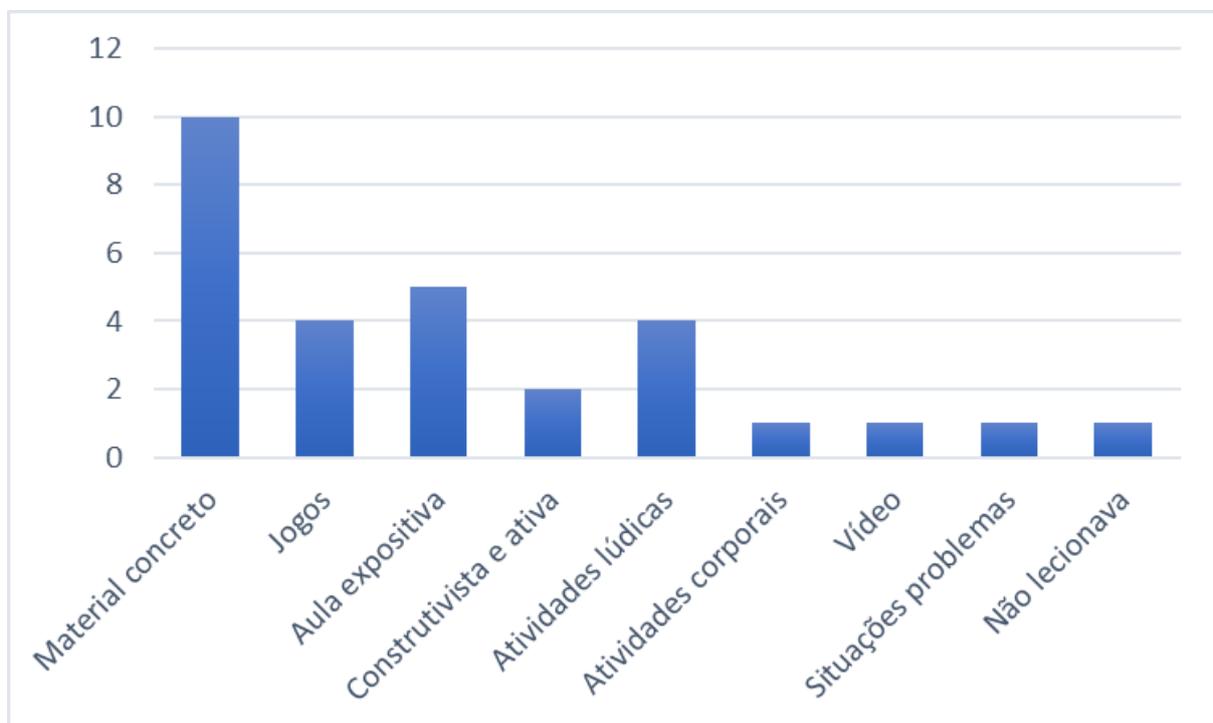
O ensino da matemática deve ocorrer utilizando-se de variadas metodologias, dentre elas: atividades lúdicas, materiais concretos, resolução de situações problemas, abordagem

sobre a história da matemática, uso das tecnologias de informação e comunicação, dentre outras. Aplicando as metodologias citadas, os alunos desenvolverão o raciocínio lógico, a autonomia, serão estimulados em relação à criatividade e criticidade, além de socializarem e compartilharem as diferentes formas de compreensão e resolução de problemas.

Como as escolas estão sem aulas presenciais desde março de 2020, tendo como consequência do isolamento social devido à possibilidade de contaminação com o COVID 19⁴, houve um esforço em identificar e analisar o uso das metodologias para o ensino da matemática antes da pandemia e durante este período. Esta escolha tem por objetivo tornar o estudo mais atual e ao mesmo tempo entender os desafios enfrentados pelos professores diante de uma situação tão singular para as escolas e para os alunos.

Diante do exposto, optou-se em identificar junto aos professores quais são as metodologias utilizadas no ensino da matemática durante o regime de aulas presenciais, portanto, antes do período da pandemia devido ao COVID-19.

Gráfico 1 - Métodos utilizados no ensino presencial



Fonte: Pesquisa (2021)

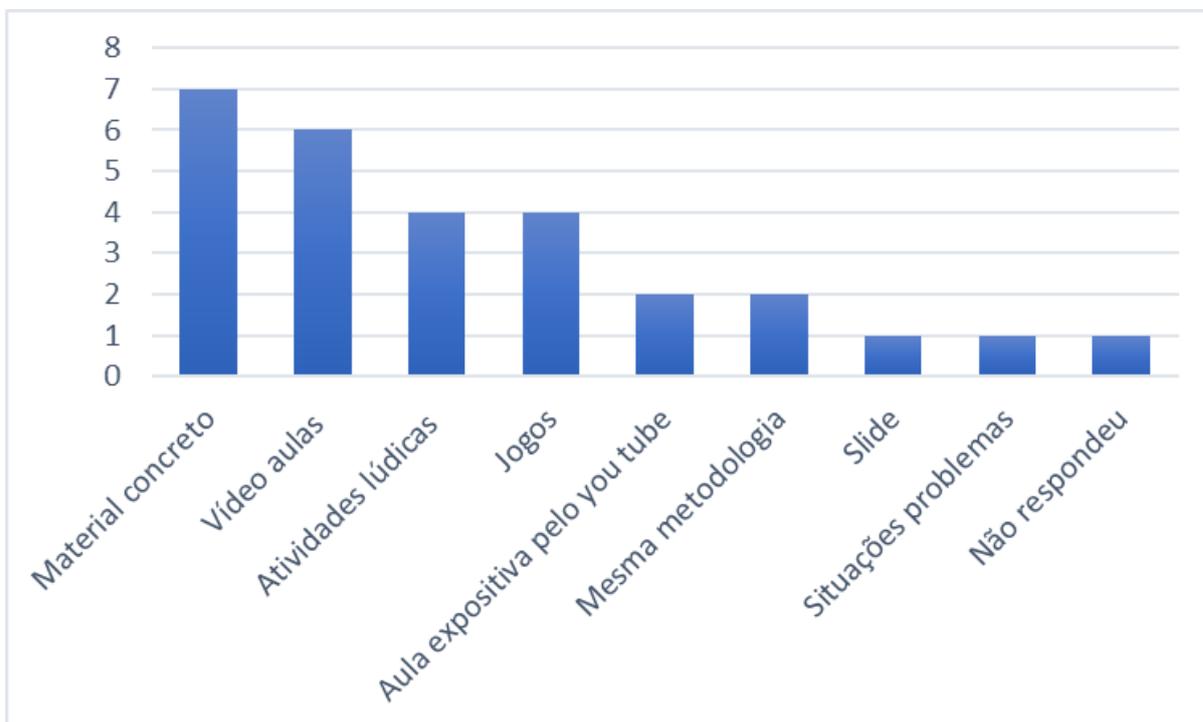
⁴A covid-19 é uma infecção de alto contágio devido a sua fácil transmissão causada por uma nova espécie de coronavírus. Os sintomas são similares aos de uma gripe, mas podem se agravar de acordo com cada organismo, podendo em alguns casos levar à morte. Disponível em: <https://dasa.com.br/coronavirus> Acesso em: 25 jun. 2021.

A respeito dessas metodologias utilizadas, Smole e Diniz (2012) atestam que seu uso é uma justificativa apresentada e que a utilização destas, melhora a aprendizagem e traz um desenvolvimento considerável para o aluno tendo como finalidade a compreensão

dos fatos, contribuindo para uma aprendizagem significativa.

Ao verificar sobre as metodologias destinadas aos estudantes durante a pandemia, tendo em vista as especificidades desta área do conhecimento, foram obtidos os seguintes resultados:

Gráfico 2 – Métodos utilizados no ensino remoto



Fonte: Pesquisa (2021)

Dentre as justificativas apresentadas sobre o uso das metodologias utilizadas considerando as aulas presenciais, P1 disse que: *"Eu gosto muito de trabalhar com material concreto. A criança quando aprende (com) material concreto, o processo das operações [se torna mais] simples. No decorrer do ano, quando começamos a avançar com a matéria, elas têm mais facilidade."* Sobre esta resposta, a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) destaca a importância e eficiência na aprendizagem quando o professor propõe metodologias que possibilitem ao estudante entrar em contato com os objetos. Este tipo de atividade é fundamental no ensino da matemática para que se desenvolva melhor conexão e compreensão sobre o todo.

Atividades lúdicas

Segundo Starepravo (2009), os jogos e as brincadeiras, ou seja, as atividades lúdicas são importantes para a compreensão dos conceitos matemáticos adquiridos de uma forma

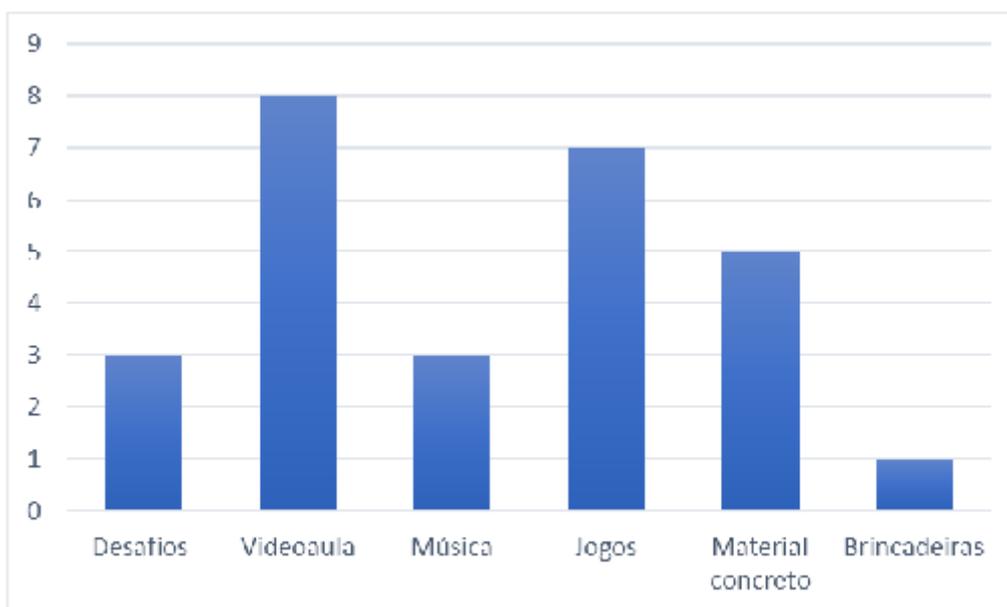
divertida, desafiadora e prazerosa. Os alunos desenvolvem o senso crítico através da construção de hipóteses e fazem uma preparação em seu cognitivo para poder elaborar estratégias e assim ganhar o jogo ou a brincadeira.

A fim de identificar se os professores utilizam ou não as atividades lúdicas e também diversificadas em sua prática cotidiana, foi elaborada a seguinte pergunta: Em relação ao ensino de matemática no modelo presencial, você faz o uso de atividades lúdicas e diversificadas em suas aulas (considerar o período anterior à Pandemia do COVID-19)?

Diante desta questão, foram obtidos os seguintes resultados: observou-se que 15 dos professores fazem uso de atividades lúdicas e diversificadas em suas aulas. Ao analisar a importância da ludicidade, P6 descreveu: *“A brincadeira e os jogos são parte fundamental do aprendizado da criança. Por meio de jogos e brincadeiras a criança desenvolve todas as competências e habilidades necessárias, não somente no campo de experiência do pensamento lógico matemático, mas também nos demais. Na matemática o uso dessas ferramentas enriquece e aproxima a criança do numeramento, dos códigos numéricos (e) do raciocínio lógico matemático.”* P14 relatou que *“Através dessas atividades (lúdicas e diversificadas), a criança aprende brincando e interagindo com seus colegas. Parto do pressuposto que a matemática envolve o ser humano em todos os aspectos. Temos que ter um olhar construtivo para aproveitar todo este envolvimento no decorrer do período em que estamos trabalhando.”* Neste sentido, Smole e Diniz (2012) afirmam que os jogos além de ensinar, também ajudam a fixar conteúdos processados, permite que o aluno analise, construa um raciocínio lógico e socialize.

Considerando o período das aulas remotas, foi interrogado se os professores continuam utilizando atividades lúdicas e diversificadas no ensino da matemática. Diante desta questão, 15 docentes responderam que sim e 1 não respondeu. Ao pedir que relatassem quais atividades foram/são utilizadas, foram obtidos os seguintes dados:

Gráfico 3: Atividades lúdicas utilizadas



Fonte: Pesquisa (2021)

A partir dessas informações acima apresentadas, é possível perceber que a maioria faz uso de recursos tecnológicos para conseguir gravar as vídeoaulas para os alunos, sendo no momento um novo desafio para os profissionais da educação. A esse respeito, Santos e Sant'anna (2020) afirmam que, de fato, surgem dificuldades no manuseio e também no domínio das ferramentas novas para oportunizar novos métodos de ensino. Há constante demanda para soluções que facilitem e ajudem o aluno na compreensão dos conteúdos, especialmente, neste período de distanciamento social.

Observa-se também que o jogo é o segundo método mais aplicado pela amostra constituída pelos 16 professores, demonstrando assim que os entrevistados compreendem sua importância. Em confirmação com os dados, Starepravo (2009) alega que é por meio dos jogos que as crianças mantêm o contato com situações problemas, nos quais são levadas a usar seus conhecimentos prévios, fazer indagações, questionamentos e levantamentos de hipóteses para solucionar a problemática do jogo.

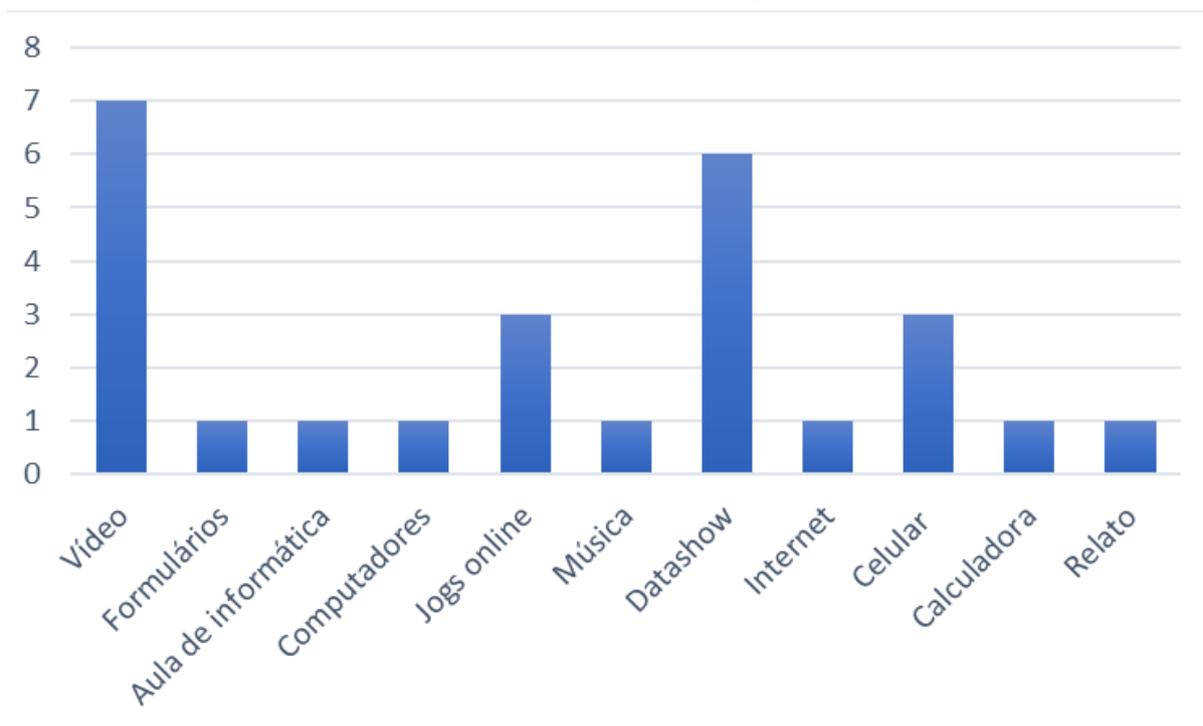
O uso dos recursos tecnológicos

Com finalidade de cumprir a carga horária exigida por lei, o uso das tecnologias possibilita que as atividades de ensino-aprendizagem ocorram mesmo diante do distanciamento social. A utilização dos recursos tecnológicos para estruturação do processo pedagógico faz parte dos dados apresentados no gráfico a seguir:

Ao interrogar se fazem o uso de recursos tecnológicos como um facilitador da aprendizagem, observa-se que 12 afirmou que sim e 4 que não. Ao investigar quais recursos

eles fazem uso, foram obtidos os seguintes resultados:

Gráfico 5 - Recursos utilizados antes da pandemia



Fonte: Pesquisa (2021)

Ao analisar o gráfico 5 os recursos que se destacam em maior proporção são o uso de vídeos e *datashow*, seguidos de jogos *online* e o celular. A respeito do uso das tecnologias em suas aulas, P6 destacou que “[...] dentro do contexto que vivencio na escola, as ferramentas tecnológicas ficam em outro plano.” P7 afirma que “Prefere evitar, pois as crianças já têm muito estímulo. Não vejo problema em usar, mas raramente uso.”

Sobre o uso dessas tecnologias no período remoto, 15 professoras responderam que utilizam e 1 não. Sobre as dificuldades encontradas a partir do uso da tecnologia, 6 professoras afirmaram que encontraram mais dificuldades, 2 assumiram que são feitas frequentes adaptações e 2 professoras entenderam que a experiência foi muito positiva.

Diante dos dados apresentados, é possível analisar que, segundo Pizzirani, Braga e Menezes (2017), o uso das tecnologias de informação e comunicação possibilita uma aprendizagem mais dinâmica e estimula o protagonismo. Nota-se uma tendência natural ao uso mais frequente dos recursos tecnológicos uma vez que a própria sociedade aumenta a procura por eles, provocando assim maior demanda também pelas escolas e pelos estudantes. Isso, por sua vez, exige da escola e educadores dinamicidade nas reflexões sobre as práticas pedagógicas.

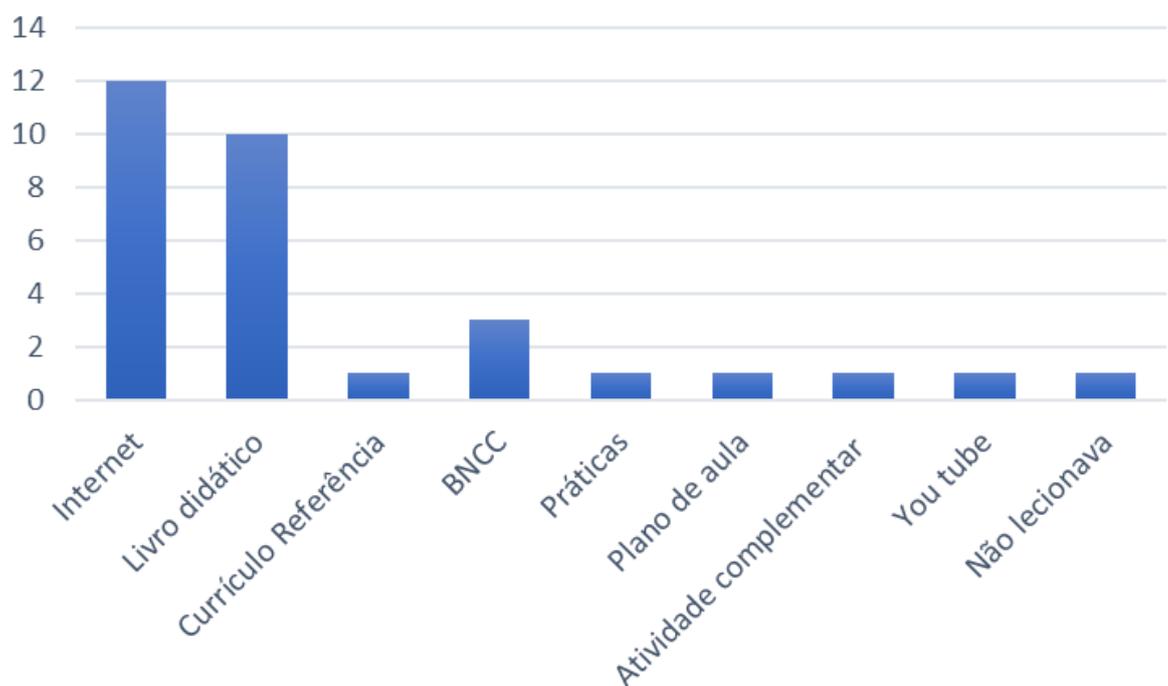
Os mesmos autores complementam dizendo que as tecnologias podem servir como suporte para o ensino e também contribuem para a construção de novas habilidades, além

de dar ao aluno a possibilidade de aprender com o erro. Os professores devem buscar alternativas e estratégias de acordo com a realidade visando às melhores opções para aprendizagem atendendo às necessidades de seus alunos.

Fontes de pesquisa

Nesta seção serão feitas apenas a descrição dos dados de pesquisa, tendo em vista a escolha do método descritivo como uma das formas de analisar as informações. Assim sendo, foi perguntado às professoras quais fontes de pesquisas foram utilizadas para a elaboração das aulas, considerando o período anterior à pandemia. Foram obtidos os seguintes resultados:

Gráfico 6 – Fontes de pesquisas utilizadas



Fonte: Pesquisa (2021)

Como pode ser visto, a pesquisa na *internet* e os livros didáticos apresentam-se como as fontes de pesquisa mais utilizadas. Apesar de a BNCC ser um documento obrigatório, o que se observa neste grupo amostral é que 3 professoras afirmam utilizá-la. Acredita-se que isso ocorre em função da falta de conhecimento dos professores fundamentada em uma formação inicial superficial. A BNCC orienta como se deve trabalhar as metodologias, não impondo um único modelo a ser seguido. Desse modo, serve como um suporte para os professores, sendo base no processo de ensino-aprendizagem.

Ao abordar se houve alguma mudança dessa busca por novas fontes nesse período de distanciamento social, foram obtidos os seguintes resultados: a maioria das professoras

afirmou que busca novas fontes de pesquisa (10 professoras) e 6 assumiram que não se atentam para este quesito. Sobre esta questão, Brasil (2017) afirma que nos primeiros anos do Ensino Fundamental, as crianças devem desenvolver atividades que se utilizam das experiências que passaram quando estavam ainda na Educação Infantil e nessa fase da aprendizagem os alunos não devem ficar fixados só nas quatro operações matemáticas, visto que há muitas outras habilidades que precisam ser desenvolvidas. Portanto, a procura pelo conhecimento é algo que deve ser rotineiro na vida do professor.

A pandemia, o isolamento social e, por sua vez, o ensino remoto adotado por muitas escolas e seus professores, provocou uma necessidade urgente de inúmeras adequações tecnológicas. Os professores, que não por esse motivo já são demandados por inovações, tiveram que se valer de fontes atuais de conhecimento, modificando seu processo de execução das atividades para que pudessem desenvolver atividades de ensino-aprendizagem satisfatórias.

Necessidade de reflexão sobre o ensino da matemática

À medida que futuras práticas surgem, emergem necessidades de reflexão, neste caso, referindo-se às metodologias utilizadas tanto para ensinar matemática, quanto em relação ao desempenho dos alunos. Este exercício possibilita que o professor cuide de sua formação e adquira novas competências (Ponte *et al.*, 2017).

Neste contexto, ao indagar se a metodologia que os professores utilizam é adequada às necessidades dos alunos, considerando o período das aulas presenciais, 11 responderam que sim, 2 não e 3 não responderam. Confirmando o exposto, Pizzirani, Braga e Menezes (2017), afirmam que ao longo dos anos, surgiram necessidades de novas práticas que ajudassem a minimizar as dificuldades dos alunos em relação à matemática. O que foi identificado pelos autores é que muitos professores descartam a necessidade de uma formação continuada porque não percebem a necessidade de qualificação ou porque as escolas e redes de ensino muitas vezes não oferecem.

Ao inquirir se realizam cursos de formação profissional e continuada, os 16 professores responderam que sim. De acordo com Ponte *et al.* (2017), estratégias precisam ser pensadas para garantir que haja capacitação permanente na formação dos professores. A esse respeito, devem ser definidos objetivos que serão atingidos. É importante ainda refletir sobre as necessidades futuras para o aprimoramento da profissão.

De acordo com Starepravo (2009), conhecimento não é algo simplesmente transmitido, mas sim depende da troca para que haja entendimento. Deve-se propagar de diversas práticas para que o aluno possa compreender a matemática e fazer com que cada

elemento tenha significado, possibilitando assim a construção do conhecimento.

Dificuldades na utilização dos recursos

De acordo com Santos e Sant'anna (2020), as dificuldades apresentam-se diante de tudo aquilo que é considerado novidade e com elas o surgimento de várias dúvidas. O novo tende a causar repulsa diante daqueles que estão fazendo o uso dele pela primeira vez sem nenhum conhecimento para dar suporte. Desta forma, foi realizada a seguinte pergunta: Considerando o período das aulas presenciais (anterior à Pandemia do COVID-19), você encontrava dificuldades para utilizar materiais/recursos didáticos para o ensino da matemática? Observa-se no gráfico 10 que 13 professores responderam que não encontravam dificuldades, 2 disseram que sim e 1 não respondeu. Ao descrever sobre esta questão, P14 disse que “[...] algumas vezes sim, [tinha dificuldades]”. P1 afirmou que “[...] sempre procurava novidades para os alunos.” P2 explicou que “[...] confecciona materiais lúdicos e a escola muitas vezes disponibiliza esses materiais.”

Sobre esta questão, Neta e Gutierri (2020) atestam que o uso do material de forma consciente favorece o processo de aprendizagem, concedendo aos alunos a viabilidade de interpretar e conhecer melhor as operações matemáticas, além de auxiliar na passagem do abstrato para o concreto.

Segundo Ciríaco e Morelatti (2016), a falta de orientações para professoras iniciantes faz com que desenvolvam resistência. A falta de informação pode limitar a reflexão e ainda algumas dificuldades também ocorrem devido à formação deficitária do docente.

A fim de relacionar a prática docente tanto nas aulas presenciais quanto remotas, foi perguntado novamente às professoras: considerando o período de aulas remotas, você tem encontrado dificuldades para utilizar materiais/recursos didáticos para o ensino da matemática? Diante dos dados obtidos, identificou-se que 8 professoras responderam que sim e 8 não encontraram dificuldades com o ensino remoto. Percebe-se que algumas ainda estão aprendendo, adaptando-se a novos recursos como a gravação de vídeo aulas de forma que muitas vezes são gravadas em locais que não disponibilizam a interação com o material didático, deixando a utilização com material concreto comprometida. Estes aspectos podem ser verificados na fala de P13 “Neste período de aulas remotas, o uso dos materiais didáticos é bem complicado. Uso eles durante minhas vídeo aulas para torná-las mais atrativas, mas sei que boa parte dos meus alunos não têm acesso a material concreto ou não são estimulados pela família a usá-los.”

Corroborando com os dados apresentados, Ponte *et al.* (2017) afirmam que

estratégias devem ser pensadas para garantir que haja capacitação profissional visando atender aos objetivos propostos e também refletindo sobre as necessidades futuras para o aprimoramento da profissão.

BNCC

Em conformidade com a BNCC (2017), os professores devem fazer uma constante reflexão sobre o uso das diversas metodologias buscando sempre adequá-las às necessidades de seus alunos. A partir dessa concepção, foi solicitado que os professores relatassem sobre as atividades ou projetos exitosos que realizaram. P8 disse que já fez um trabalho com *“Bandinha em sala de aula, usando produtos de verdade, etiquetas com preços, dinheiro [de mentira]. [Fez esta atividade] trabalhando quantidade, adição, subtração, peso e troco. Foi uma atividade [em que] todos os alunos conseguiram participar. Acredito muito que a matemática seja um trabalho concreto, [daqueles de] colocar a mão na massa [e valer-se sempre do aspecto] lúdico”*.

Diante do que foi apresentado nos dados, Brasil (2017) afirma que a matemática indubitavelmente não se constitui apenas de números e memorização de regras. Antes, estimula o desenvolvimento de habilidades e competências fundamentais para o letramento como, por exemplo: resolução de situações problemas, argumentação, elaboração de observações, compreensão dos campos a serem estudados (aritmética, álgebra, geometria, estatística e probabilidade) e raciocínio lógico. Assim sendo, as habilidades desenvolvidas

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com o objetivo geral e também a questão levantada no início desta pesquisa, foram verificadas quais metodologias são utilizadas pelos professores do Ensino Fundamental I de Guidoal e Ubá-MG. Neste sentido, observou-se que os professores fazem uso do material concreto, atividades lúdicas, e vários outros recursos tecnológicos como: jogos, aplicativos, vídeos entre outros.

A fim de verificar como o professor elabora as atividades para o ensino, observou-se que suas atividades se fundamentam em documentos oficiais, evidenciando a BNCC, material referência que orienta sobre quais habilidades e competências o aluno deve atingir.

Ao averiguar se professores fazem uso de atividades lúdicas e diversificadas, constatou-se que estas são utilizadas possibilitando aos alunos a compreenderem

matemática de forma prazerosa para todos, despertando neles o interesse para aprender o conteúdo.

Ao identificar se há utilização de recursos que facilitem a aprendizagem no ensino, confirmou-se a existência dos mesmos e utilização destes recursos por parte dos professores. Atendendo ao objetivo de observar se os professores utilizam de recursos tecnológicos como meios para facilitar a aprendizagem, comprovou-se que se tornaram indispensáveis para todos os profissionais da educação, todavia, ainda não é uma realidade na prática docente de todos eles. Especificamente, durante o período de distanciamento social percebeu-se a falta de recursos disponibilizados pelos municípios, contudo os professores organizam-se e desenvolvem o trabalho docente com materiais improvisados e muitas vezes adquiridos com seu próprio orçamento.

Quanto à hipótese, acreditava-se que os professores tinham uma visão obsoleta dos métodos utilizados e que não investem em sua formação profissional. No entanto, esta hipótese foi confirmada, tendo em vista que foi possível identificar que os professores se qualificam sistematicamente, demonstrando atualização no que se refere aos métodos de ensino da matemática.

Conclui-se que o uso das diferentes metodologias possibilita ao aluno perceber e sentir a matemática em todas as suas formas, oportunizando bagagem para que ele possa desenvolver os conhecimentos matemáticos de forma abrangente.

Diante da pesquisa realizada, sugere-se em estudos futuros que o instrumento de pesquisa seja a entrevista e a observação participante junto aos professores e suas respectivas salas de aulas, a fim desenvolver uma análise sobre o ensino de matemática de forma ainda mais completa. Outro aspecto que pode ser explorado em próximas pesquisas é relacionar o planejamento anual, as metodologias de ensino da matemática e os instrumentos de avaliação da aprendizagem no intuito de detectar possíveis falhas no uso das metodologias e propor soluções.

REFERÊNCIAS

BOYER, C. B.; MERZBACH, U. C. **História da matemática**. São Paulo: Blucher,

2018. BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEEFF, 2017.

BRASIL. **Parâmetro Curricular Nacional para o Ensino Fundamental**.

Brasília: MEC/SEEFF, 1997. Disponível em:

<https://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/article/view/2020>. Acesso em: 11 nov. 2020

CIRÍACO, Klinger Teodoro; MORELATTI, Maria Raquel Miotto. Problemas

experenciados por professoras iniciantes em aulas de matemática. CIDADE: **Revista Eletrônica de Educação**, v.10.2016

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

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.

LORENZONI, C. A. C. A.; SAD, L. A. História da matemática e o “fazer matemática” na Educação Básica. Espírito Santo: **Revista de História da Educação Matemática**, 2018

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica** 1 Marina de Andrade Marconi, Eva Maria Lakatos. 5. ed. São Paulo: Atlas 2003.

NETA, Olivia Morais Medeiros; GUTIERRI, Lidiane dos Santos. O ensino de matemática no pensamento de Comenius, Pestalozzi e Montessori. Curitiba: **Educar em Revista**.2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/v36/1984-0411-er-36-e64213.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2020

PASSOS, E. O.; TAKAHASHI, E. K. Recursos didáticos nas aulas de matemática nos anos iniciais: critérios que orientam a escolha e o uso por parte de professores. Brasília: **Revista brasileira Estudos pedagógicos**, 2018

PIZZIRANI, F.; BRAGA, M. D.; MENEZES, J. E. **Aprendizagem da matemática**. Londrina: Editora e Distribuidora Educacional S.A., 2017

PONTE, *et al.* Formação de professores dos primeiros anos em articulação com o conceito de prática. América: **Revista Latinoamericana de Investigación em Matemática Educativa**, 2017.

PRODANOV, Cleber Cristiano. **Metodologia do trabalho científico** [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico / Cleber Cristiano Prodanov, Ernani Cesar de Freitas. – 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013. Disponível em: https://aedmoodle.ufpa.br/pluginfile.php/291348/mod_resource/content/3/2.1-E-book-Methodologia-do-Trabalho-Cientifico-2.pdf Acesso em: 03 set. 2020.

SANTOS, Francineide Alves dos. Práticas pedagógicas de matemática no 4º ano do Ensino Fundamental. Mato Grosso: **Revista Eventos Pedagógicos**, 2015.

SANTOS, M. S.; SANT’ANNA, N. F. P. Reflexões sobre os desafios para a aprendizagem matemática na Educação Básica durante a quarentena. Baía: **Revista Baiana de Educação Matemática**, 2020)

SMOLE, K.S.; DINIZ, M.I. **Materiais manipulativos para o ensino das quatro operações básicas**. Vol. 2. São Paulo: Mathema formação e pesquisa, 2012.

STAREPRAVO, A. R. **Jogando com a matemática**: números e operações. Curitiba: Aymará, 2009.