

14ª Edição

revista

# InterAção

Ano X- número 2

2º semestre de 2014



Revista Científica da Faculdade das Américas

ISSN 1981-2183 (VERSÃO ONLINE)

**FAM**  
FACULDADE DAS AMÉRICAS



## CONSELHO EDITORIAL

*Professores:* Dr. Alan Vendrame  
Dr. Francisco Augustin Machado Echalar  
Ms. Liliam Ferreira Manocchi  
Dra. Luciana Gimenes Parada dos Santos  
Ms. Maria Bernadete Toneto

*Marketing:* Thiago Silva Braga

## REVISÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA

*Professora:* Dra. Luciana Gimenes Parada dos Santos  
Doutora em Letras

## EDITOR

*Professora:* Ms. Maria Bernadete Toneto

## CAPA E PRODUÇÃO GRÁFICA

*Marketing:* Larissa Pereira Barreto  
Wilson Baracho

## IMPRESSÃO

XXXXXXXXXXXX

### Revista InterAção

#### Faculdade das Américas

Rua Augusta, 1.508 – Consolação

São Paulo/SP – 01304-001

Fone: (11) 3469-7600 – (Ramal 7640)

site: [vemprafam.com.br](http://vemprafam.com.br)

#### Disponibilidade virtual:

Todos os artigos publicados estão disponíveis no site:

[www.vemprafam.com.br/aluno/biblioteca](http://www.vemprafam.com.br/aluno/biblioteca)

A revista InterAção é distribuída gratuitamente.

## FICHA CATALOGRÁFICA

## EXPEDIENTE

A InterAção é uma publicação anual da Faculdade das Américas que tem objetivo fomentar e divulgar a produção do conteúdo acadêmico-científico dos discentes e docentes da FAM.

Os artigos assinados são de exclusiva responsabilidade dos autores que cedem os direitos autorais para a Faculdade das Américas, o qual permite a publicação de trechos ou de sua totalidade, com prévia permissão, desde que a fonte seja citada.



# SUMÁRIO

## 7 APRESENTAÇÃO

### ABASTECIMENTO PÚBLICO DE ÁGUA DA REGIÃO

## 9 METROPOLITANA DE SÃO PAULO

**Vanessa Araújo Silva de Sousa**<sup>1</sup> ..... 9

**Débora Regina Machado Silva**<sup>2</sup> ..... 9

RESUMO ..... 11

ABSTRACT ..... 12

1. INTRODUÇÃO ..... 13

2. DESENVOLVIMENTO ..... 15

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS ..... 25

REFERÊNCIAS ..... 27

### AS CONTRIBUIÇÕES DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO

## 29 INCENTIVO À LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

**Cintia Cesar**<sup>1</sup> ..... 29

**Linda Cristina Magalhães**<sup>2</sup> ..... 29

**Silvana Pereira**<sup>3</sup> ..... 29

**Vânia Aparecida Marques Leite**<sup>4</sup> ..... 29

RESUMO ..... 31

ABSTRACT ..... 32

1. INTRODUÇÃO ..... 33

2. DESENVOLVIMENTO ..... 37

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS ..... 46

4. REFERÊNCIAS ..... 47

## 51 IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA NA ALFABETIZAÇÃO DA CRIANÇA

**Emília Santana Vieira Neta**<sup>1</sup> ..... 51

**Débora Regina Machado Silva**<sup>2</sup> ..... 51

RESUMO ..... 53

ABSTRACT ..... 54

1. INTRODUÇÃO ..... 55

2. DESENVOLVIMENTO ..... 59

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS ..... 65

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS ..... 66

### O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL:

## 69 UM DIREITO DA CRIANÇA APRENDER BRINCANDO

**Silvia R. Oliveira**<sup>1</sup> ..... 69

**Débora Regina Machado Silva**<sup>2</sup> ..... 69

RESUMO ..... 71

ABSTRACT ..... 72

1. INTRODUÇÃO ..... 73

2. DESENVOLVIMENTO ..... 75

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS ..... 81

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS ..... 82

<b>85</b>	<b>O TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE: ORIENTAÇÕES PARA PAIS E PROFESSORES</b>	
	<b>Vania Cecilia Pires Brito<sup>1</sup></b> .....	<b>85</b>
	<b>Viviane Martins Santana<sup>2</sup></b> .....	<b>85</b>
	<b>Vânia Aparecida Marques Leite<sup>3</sup></b> .....	<b>85</b>
	RESUMO .....	87
	ABSTRACT .....	88
	1. INTRODUÇÃO .....	89
	2. DESENVOLVIMENTO .....	91
	3. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	102
	4. REFERÊNCIAS .....	103
<b>105</b>	<b>PEDAGOGIA HOSPITALAR: A CONSTRUÇÃO DE UM DIREITO LEGITIMADO</b>	
	<b>Elizabete Maki Matsuo Munhoz<sup>1</sup></b> .....	<b>105</b>
	<b>Vânia Aparecida Marques Leite<sup>2</sup></b> .....	<b>105</b>
	RESUMO .....	107
	ABSTRACT .....	108
	1. INTRODUÇÃO .....	109
	2. DESENVOLVIMENTO .....	113
	3. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	116
	4. REFERÊNCIAS .....	116
<b>119</b>	<b>POPULARIZAR A MATEMÁTICA? POR QUE NÃO?</b>	
	<b>Gustavo Alexandre de Miranda<sup>1</sup></b> .....	<b>119</b>
	RESUMO .....	121
	ABSTRACT .....	122
	1. INTRODUÇÃO .....	123
	2. DESENVOLVIMENTO .....	124
	3. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	130
	4. REFERÊNCIAS .....	130
<b>133</b>	<b>TRAJETÓRIA DO MOVIMENTO DE ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (MOVA-SP) NO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO</b>	
	<b>Mislene Silva<sup>1</sup></b> .....	<b>133</b>
	<b>Vânia Aparecida Marques Leite<sup>2</sup></b> .....	<b>133</b>
	RESUMO .....	135
	ABSTRACT .....	136
	1. INTRODUÇÃO .....	137
	2. DESENVOLVIMENTO .....	139
	3. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	148
	4. REFERÊNCIAS .....	149
	SITES .....	150

# APRESENTAÇÃO

O presente número de nossa revista está organizado em torno da área de educação, mas também encontra espaço para as questões ambientais.

A educação infantil é tema de três dos artigos desta revista, todos embasados em pesquisa bibliográfica.

O artigo de Oliveira e Silva destaca a importância do brincar para o desenvolvimento das habilidades motoras, cognitivas e sociais da criança. A autora trata das fases do desenvolvimento infantil, o papel do educador no processo aprendizagem da criança, a utilização do jogo como material pedagógico e o professor como mediador do processo.

Vieira Neta e Silva abordam também a educação infantil, com foco na interação da família com a escola, com vistas a um melhor desenvolvimento do aluno. A autora defende que a inserção da família na vida escolar da criança potencializa o processo de ensino-aprendizagem.

A contação de histórias é o objeto de análise de Cesar, Magalhães, Pereira e Leite. As autoras sustentam que essa é uma atividade lúdica que desperta a curiosidade e o interesse da criança pelo livro. Sendo assim, constitui-se em uma prática indispensável por potencializar o processo de ensino aprendizagem de forma prazerosa e ampliar a visão de mundo do educando.

Munhoz e Leite fazem uma revisão da pedagogia hospitalar e busca mapear as práticas pedagógicas dirigidas às crianças durante o período em que permanecem hospitalizadas, conhecer os estudos desenvolvidos sobre a Pedagogia Hospitalar, os recursos pedagógicos disponíveis, os desafios e as metodologias existentes.

Silva e Leite apresentam um histórico do Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos – Mova-SP, que se constitui numa ação alfabetizadora com base nos princípios freirianos. As autoras discorrem a respeito das articulações do Mova-SP junto aos movimentos sociais, sua implantação e trajetória e resultados alcançados até aqui.

Os caminhos para a inclusão do portador de TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade) são o tema da investigação de Brito, Santana e Leite. As autoras buscam demonstrar que o primeiro passo para que a criança com TDAH obtenha êxito em sua vida social e escolar é um diagnóstico precoce e correto.

Na linha da história da educação, Miranda apresenta duas tentativas de popularização do ensino da matemática, que ocorreram em contextos distintos, mas que têm em comum uma questão de base ainda atual, inclusive no Brasil: a necessidade de melhorar o ensino de matemática nas escolas.

Por fim, a revista inclui ainda um artigo sobre um tema extremamente atual: o abastecimento de água em São Paulo. Sousa e Silva apresentam um histórico do abastecimento público da RMSP, com destaque para a situação de risco de seus mananciais, principalmente o Sistema Cantareira, principal responsável pelo fornecimento de água.

Boa leitura!

# 1

## ABASTECIMENTO PÚBLICO DE ÁGUA DA REGIÃO METROPOLITANA DE SÃO PAULO

Vanessa Araújo Silva de Sousa<sup>1</sup>

Débora Regina Machado Silva<sup>2</sup>





## RESUMO

A água na Região Metropolitana de São Paulo (RMSP) tem se tornado um desafio cada vez maior para a gestão pública diante de um cenário de estiagem prolongada. O objetivo desse artigo é caracterizar, mediante revisão bibliográfica, a história do abastecimento público da RMSP, com destaque para a situação de risco de seus mananciais, principalmente o Sistema Cantareira, principal responsável pelo fornecimento de água. Iniciado desde o século XIX, o abastecimento público da RMSP sempre foi um desafio diante de um crescimento demográfico em constante expansão. O Sistema Cantareira apresentou uma redução drástica da capacidade de fornecimento hídrico desde 2010, o que revela problemas de gestão pública envolvendo a ocupação irregular das áreas dos mananciais, o desmatamento, a poluição e a falta de compromisso da população.

**Palavras-chave:** Manancial. Abastecimento Público. Sistema Cantareira.

---

1 Bacharel em Engenharia Ambiental pela Universidade Cidade de São Paulo - [vanessa.araujosilva@hotmail.com](mailto:vanessa.araujosilva@hotmail.com);

2 Bacharel em Ciências Biológicas, Especialista em Docência no Cenário do Ensino para a Compreensão, Mestre e Doutora em Biologia Celular e Estrutural pela UNICAMP. [deborarms@gmail.com](mailto:deborarms@gmail.com)



## **ABSTRACT**

*The water in the Metropolitan Region of São Paulo (MRSP) has become a growing challenge for public management against a background of prolonged drought. The aim of this paper is to characterize, through literature review, the history of the public water supply of MRSP, highlighting the risk of their watersheds, especially Cantareira System, primarily responsible for water supply. Initiated since the nineteenth century, the public water supply of MRSP always been a challenge facing a demographic growth in constant expansion. The Cantareira System showed a drastic reduction of the capacity of water supply since 2010, which reveals problems of governance involving the illegal occupation of areas of water sources, deforestation, pollution and lack of commitment of the population.*

**Keywords:** *Fountainhead. Public Supply. Cantareira System.*



## 1. INTRODUÇÃO

A água é um recurso essencial para o surgimento da vida e sua manutenção. Seus principais usos incluem: o abastecimento público e industrial, agricultura, dessedentação de animais, geração de energia elétrica, navegação, higiene, alimentação, limpeza e lazer.

Apesar de seu inestimável valor, a água ainda é um recurso que não recebe a devida atenção do homem: há desperdício, poluição e para disponibilizá-la à população é cobrado um valor irrisório, o que torna seu uso pouco responsável. Embora a aparente ilusão de abundância, a água é um recurso finito para o qual não há substituto (MILLER JÚNIOR, 2006).

De acordo com Miller Júnior (2006), a agricultura é a maior consumidora de água, detém 70% da água retirada, e é utilizada para produzir 40% dos alimentos. A indústria, por sua vez, utiliza 20% e as residências, 10%. A agricultura e a indústria utilizam muita água em todo o processo de fabricação. Para se produzir um carro, por exemplo, é necessário o uso de 400 litros de água, e 7 mil litros para produzir 1kilo de carne bovina quando o animal é alimentado por grãos.

A relação do homem com a água é de tempos imemoráveis. Há aproximadamente 10.000 anos, quando o homem abandonou a caça, a água tornou-se sua principal fonte de subsistência para iniciar as primeiras culturas e a criação de animais, assim abstendo-se do nomadismo, característica das

primeiras civilizações. A procura por fontes de abastecimento findou com o abastecimento dos primeiros agrupamentos humanos às margens dos corpos d'água, possivelmente na região da Mesopotâmia (Irão), iniciando assim os primeiros povoados e, sucessivamente, as primeiras cidades, que, por ventura, na maioria das vezes, recebiam o nome dos corpos d'água que as margeavam (LIBÂNIO, 2010).

O histórico do abastecimento público de água do Estado de São Paulo está ligado à necessidade de água na Região Metropolitana de São Paulo (RMSP), seu processo de urbanização e de crescimento demográfico, incentivados pela industrialização, o que forçou a procura por mananciais para abastecimento público no Estado.

A RMSP merece destaque quanto à preocupação devido à escassez hídrica que vem sofrendo, classificando-a como uma das mais críticas do país, no que se refere à quantidade e qualidade da água. Devido a sua população crescer notadamente ao longo dos anos, a oferta desse recurso fica cada vez mais difícil de se administrar. Com a significativa escassez hídrica dos últimos meses, essa oferta tem se tornado um desafio cada vez maior.

A gestão dos recursos hídricos se tornou um grande desafio para o homem em todo o planeta. Com o crescimento populacional tende-se a ter cada vez menos esse recurso, o que poderá vir a ser um grande problema para as futuras gerações.



A desigualdade social é um dos fatores preponderantes na escassez hídrica do mundo, como no Continente Africano, onde se tem disponível por pessoa de dez a quinze litros de água. Já em Nova York, com o consumo exacerbado, cada pessoa chega a gastar 2 mil litros de água por dia (CETESB, 2014).

Segundo a Organização das Nações Unidas (ONU), em 2030 a população necessitará de 50% mais energia, 40% mais água e 35% mais alimento, a fim de suprir as necessidades humanas (ONU *apud* VERDELIO, 2014).

Hespanhol (2008, p.131) discute o paradigma da gestão de recursos hídricos e comenta que a Conferência Mundial das Nações Unidas para o Meio Ambiente realizada em 1992 em Dublin na Escócia propõe 4 princípios para a gestão dos recursos hídricos do século XXI, sendo dois deles: “a água é um recurso finito e vulnerável, essencial para a manutenção da vida, do desenvolvimento e do meio ambiente” e “ a água tem valor econômico, para todos os seus usos e deve ser considerada como um bem econômico [...]”.

Considerando a contribuição dessa Conferência, nota-se que há uma indicação de que na gestão dos recursos hídricos deve considerar-se o uso parcimonioso e sua conotação de “commodity”. Os reflexos da Conferência Mundial das Nações Unidas para o Meio Ambiente na legislação brasileira se traduziram pela:

promulgação de uma ampla legislação, entre as quais a Lei n. 9.433 (janeiro de 1997), que instituiu a Política Nacional de Recursos Hídricos e definiu a estrutura jurídico-administrativa do Sistema Nacional de Recursos Hídricos, a Lei n. 9.984 (julho de 2000) que criou a Agência Nacional de Águas, e a Resolução Conama n.16 (maio de 2001) que estabeleceu critérios gerais para a outorga de direito de uso de recursos hídricos (HESPANHOL, 2008, p.131).

A outorga da água instituiu a cobrança pelo uso dos recursos hídricos, o que, segundo Hespanhol (2008, p.131), “modificou substancialmente as bases operacionais e econômicas do uso da água”. Essa cobrança, num primeiro momento, foi criticada por alguns setores, mas representou uma via de proteção ambiental, reduzindo os eventos de descarga de efluentes em corpos hídricos (HESPANHOL, 2008).

Embora não se negue a importância do mecanismo legal e institucional do sistema de outorga, esse instrumento não se mostrou suficiente para equilibrar a demanda e oferta da água, principalmente em localidades conurbadas, que só mostram perspectivas de crescimento demográfico e de atividade econômica, cuja disponibilidade da água é colocada à prova (HESPANHOL, 2008).



## 1.1. OBJETIVOS

O objetivo deste trabalho é apresentar, através de levantamento bibliográfico, a situação atual e futuras perspectivas dos mananciais da Região Metropolitana de São Paulo (RMSP), com atenção voltada para o Sistema Cantareira, utilizado como estudo de caso, que se encontra em estado de atenção devido aos seus índices de armazenamento de água que se reduziram drasticamente nos últimos meses com a falta de chuva na região desde novembro de 2013. Pretende-se, ainda, descrever a história do uso dos mananciais, as perspectivas dos recursos hídricos na RMSP, as medidas que poderiam ser adotadas para remediação do problema e o impacto dessas medidas na rotina da população.

## 1.2. METODOLOGIA

A metodologia escolhida para o desenvolvimento deste trabalho foi a descritiva, obtida através de pesquisas bibliográficas, documentos, relatórios e dados dos órgãos nacionais que realizam a gestão dos recursos hídricos, buscando apresentar dados atuais do desempenho dos mananciais e os impactos ambientais que incidem sobre sua gestão. O levantamento de publicações foi realizado no período de janeiro a outubro de 2014, mediante utilização dos portais de busca Google Acadêmico, Scielo e da biblioteca física da Universidade Cidade de São Paulo. Foram utilizadas como palavras-chave de busca as

expressões: abastecimento urbano, mananciais, mananciais da RMSP, escassez hídrica e Cantareira. Foram consideradas publicações de relevância para o desenvolvimento desse artigo aquelas que satisfizeram o atendimento dos objetivos propostos, tiveram relevância científica e revelaram-se mais atualizadas, considerando a data mais antiga da publicação como o ano de 2000. A seleção das fontes ocorreu pela leitura dos resumos *Abstracts* de artigos científicos, bem como do sumário de livros ou de documentos técnicos.

## 2. DESENVOLVIMENTO

### 2.1. ÁGUA NO MUNDO: DISPONIBILIDADE E DISTRIBUIÇÃO

De acordo com o Departamento de Águas e Energia Elétrica (DAEE) (2014), de toda a água do planeta, que é estimada em 1.380.000 Km<sup>3</sup>, 97,3 é água salgada e apenas 2,7% compreende água doce, o equivalente a 37.000 km<sup>3</sup>. Do volume de água doce, 77,2% se encontra nas calotas polares em forma de gelo (28.564 km<sup>3</sup>), 22,4% é água subterrânea (8.288 km<sup>3</sup>); 0,35% está nos lagos e pântanos (128km<sup>3</sup>); 0,04% na atmosfera (16km<sup>3</sup>); e 0,01% é água doce que está nos rios (4km<sup>3</sup>).

Segundo Miller Júnior (2006) há muita diferença de disponibilidade hídrica entre os países, nos Estados Unidos por exemplo, tem água doce renovável de sobra, isso varia muito dependendo da área onde se está. Ao leste normalmente se tem muita precipitação,



ao contrário dos estados a oeste que têm pouca. No leste a água é usada para fins mais industriais e a oeste (85%) é de uso agrícola.

Países como Egito, Sudão e Etiópia, usam grande quantidade da água que corre pelo rio Nilo. O Egito é o último país ao longo da extensão do rio. A população da Etiópia vem crescendo com rapidez e visando atender suas necessidades, ela planeja desviar água do Rio Nilo, assim o Sudão, comprometendo a sobrevivência do Egito, que por sua vez poderia entrar em conflito com esses países por mais água, reduzir o crescimento populacional, importar mais alimentos e diminuir o consumo de água pela irrigação, estabelecer acordos com outros países, ou sofrer as consequências da miséria hídrica (MILLER JÚNIOR, 2006).

Dentro do panorama mundial de distribuição de água, as Américas detêm a maior parte, aproximadamente 40% da água doce, o que é bastante se comparado a outros continentes, como a Europa por exemplo, que só detêm 15% da água do planeta (CAMPOY, 2014).

Em média, uma em cada seis pessoas não têm acesso à água de forma contínua e barata. Até 2050, esse número poderá aumentar para uma em cada quatro, segundo Miller Júnior (2006).

Fatores como clima seco, excesso de pessoas utilizando a mesma fonte de abastecimento, além da falta de preocupação com o uso racional, são, sem dúvida, os principais fatores que influenciam a falta de

água para muitas pessoas.

Ainda segundo a Organização das Nações Unidas (ONU) (2014), a perspectiva é de que, em 2050, a população que atualmente é de aproximadamente de 7 bilhões de pessoas, chegue aos 9 bilhões, tornando seus maiores desafios ainda mais complexos, os de assegurar um abastecimento sustentável de água para 768 milhões de pessoas que atualmente não têm acesso ao recurso e proporcionar o acesso à energia a cerca de 1,4 bilhão de pessoas, aproximadamente 20% da população mundial atualmente, além de 2,5 bilhões que não têm saneamento adequado.

## 2.2. DISTRIBUIÇÃO DE ÁGUA NO BRASIL

O território nacional brasileiro, com extensão de 8,5 milhões de km<sup>2</sup> está dividido em 5 regiões geográficas, que envolvem 27 Unidades de Federação e 5.565 municípios. Sua população tende a crescer cada vez, levando a uma estimativa de 196 milhões de habitantes em 2025 (ANA, 2010a).

O Brasil é classificado como um país em desenvolvimento, porém, em termos de recursos hídricos, é um país com a sorte de poucos.

A partir da figura 1, observa-se que a região Norte detém 68% da água do Brasil, sendo a maior concentração na região Amazônica, no entanto, é a região com menor índice populacional, enquanto que a região Sudeste, com maior índice populacional, detém menos



recurso hídrico, apenas 6%, estando acima somente da região Nordeste com 3%, o que dificulta muito a gestão deste recurso nas grandes cidades do Sudeste do Brasil, onde a população cresce vertiginosamente, enquanto os recursos hídricos estão sujeitos à variação sazonal das condições meteorológicas, que, nos últimos, tem se mostrado atípicas e comprometedoras da disponibilidade hídrica na região Sudeste.

### FIGURA 1 - DISTRIBUIÇÃO DE ÁGUA DOCE SUPERFICIAL NO BRASIL.



Fonte: Campoy(2012)

## 2.2. HISTÓRICO DO ABASTECIMENTO PÚBLICO NO ESTADO DE SÃO PAULO

No século XIX, no Estado de São Paulo, e em especial, na capital, houve um acentuado crescimento populacional. A capital e sua região metropolitana contaram com o Estado, que foi de suma importância, para a implementação de serviços de água e esgotos, o que exigiu um gerenciamento atento desde então para com os recursos hídricos, dando início ao primeiro projeto oficial para adução e distribuição de água em 1842 e a partir de 1876, para

construção da rede de esgoto (SECRETARIA DE SANEAMENTO E ENERGIA DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2014).

Entre 1836 e 1874, a população foi de 9.391 para 19.347 habitantes. Entre 1890 e 1900, passa de 64.934 para 239.820 habitantes. A cidade tem um expressivo crescimento populacional, obrigando o sistema a ampliações consideráveis nos sistemas de água e esgoto, predispondo o aparecimento dos primeiros serviços prestados pelo serviço público. Em 1893, o Governo Estadual revogou o acordo de concessão com a Companhia Cantareira e criou a Repartição de Águas e Esgotos da Capital - RAE. Nesse período existiam duas adutoras na cidade de São Paulo: a do Ipiranga e a da Cantareira, ano posterior concluiu-se a adutora Guaraú (SECRETARIA DE SANEAMENTO E ENERGIA DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2014).

Em 1917, foi aumentada a capacidade de adução com captação de água no Rio Cotia e em 1925 a RAE foi buscar água no Rio Claro. Em 1927 foi instituída a Comissão de Saneamento da Capital, atribuída a responsabilidade da adução, e a RAE continuava com a distribuição (SECRETARIA DE SANEAMENTO E ENERGIA DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2014).

Em 1929, a represa Guarapiranga, construída pela Light and Power, para fins energéticos, já era utilizada para retirada de água, quando foi acertado o primeiro acordo entre o Governo do Estado e a Light, para



estabelecer o fornecimento de água da cidade de São Paulo. Continuamente, novas obras surgiram para assegurar o suprimento de água à população e crescer as fontes de adução (SECRETARIA DE SANEAMENTO E ENERGIA DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2014).

Em 1941, com uma população em torno de 1,3 milhão de habitantes, obtinha água dos Sistemas Cantareira, Cabuçu, Cotia, Santo Amaro e Rio Claro, totalizando em fornecimento aproximadamente 470 milhões de litros diários de água. Em 1954, encerra-se a RAE, institui-se o Departamento de Águas e Esgotos - DAE, incumbido de administrar diretamente os serviços de água e esgoto da Capital, Osasco, São Caetano, Santo André e São Bernardo do Campo. O DAE foi imprescindível para o saneamento básico e a organização de uma região metropolitana (SECRETARIA DE SANEAMENTO E ENERGIA DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2014).

### 2.3. HISTÓRICO DO SISTEMA CANTAREIRA

A RMSP de São Paulo, em se tratando de proporções territoriais e número de habitantes, é a maior do país e uma das cinco maiores do Mundo. Abrange 39 municípios, concentrando quase 20 milhões de habitantes, sendo que 31 deles fazem parte do sistema integrado de Abastecimento de Água, operado pela Companhia de Saneamento Básico de São Paulo—SABESP (ANA, 2010b).

Empresa responsável pelo serviço de saneamento básico, que inclui: captação, tratamento e distribuição de água, coleta e tratamento de esgoto. Tendo início em 1973 atende 365 dos 645 municípios do Estado e possui convênios com outros Estados, é uma empresa com participação acionária entre o Governo do Estado e acionistas privados (SABESP, 2014a).

Localizada nas cabeceiras da bacia do rio Tietê, região com baixa disponibilidade hídrica, a RMSP importa 32,3 m<sup>3</sup>/s de água de outras bacias hidrográficas para o abastecimento público.

Cantareira era o lugar onde jarros de água chamados cântaros eram guardados, devido a muitas nascentes e córregos no local. Esse nome foi dado pelos tropeiros que viviam na região, realizando comércio entre São Paulo e outras regiões do país (CONSÓRCIO PCJ, 2013).

Em 1863 foi proposta a adução das águas da Serra da Cantareira pelo engenheiro inglês James Brunless, porém, devido ao alto custo, o projeto não foi executado. A cidade de São Paulo enfrentava problemas de ordem social com direito a manifestações públicas da população através da mídia, exigindo uma solução definitiva para o problema de abastecimento de água na cidade. Porém, somente em 1875 é executado o projeto proposto em 1863 (CONSÓRCIO PCJ, 2013).



Em 1877, empresários criaram a Companhia Cantareira de Águas e Esgotos, à qual o governo paulista se conveniu, posteriormente, formando um grupo econômico misto. Em 1879, O Imperador Pedro II inaugurou a primeira caixa de abastecimento de água da cidade, na Consolação, e em 1883, é inaugurada no bairro da Luz, o primeiro distrito de esgotos de São Paulo (SECRETARIA DE SANEAMENTO E ENERGIA DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2014).

A partir de 1890, o Estado adquiriu áreas, desapropriando diversas fazendas na região da Serra da Cantareira, visando à proteção das nascentes, num total de 7.916,2 hectares, decretada “Reserva Florestal do Estado” e, em 1963 tornou-se o Parque Estadual da Serra da Cantareira. Em 1893 a adutora Guaraú foi construída com extensão de 13,4 km e 0,60m de diâmetro, até o reservatório da Consolação (SECRETARIA DE SANEAMENTO E ENERGIA DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2014).

Em função do progressivo crescimento populacional e industrial na região, fez-se necessário que a captação fosse feita em diversos rios e ainda nas represas Guarapiranga (1908) e Billings (1937), construídas para fins energéticos (CONSÓRCIO PCJ, 2013).

O efetivo Sistema Cantareira, inicialmente denominado Sistema Juqueri, foi planejado em 1962 pela Comissão Especial para o Planejamento das Obras de Abastecimento e Distribuição de Água da Capital (CEPA), com a utilização das águas do Rio Juqueri, que

posteriormente receberia o reforço dos rios Atibainha, Cachoeira e Jaguari, com adução de 17m<sup>3</sup>/s (CONSÓRCIO PCJ, 2013).

Dois anos depois, em 1964, o Diretor do Departamento de Águas e Esgotos (DAE), definiu o início dos estudos para a construção da captação das águas do rio Juqueri. Em 1967, foi analisada a hipótese de aumento da adução para 22m<sup>3</sup>/s. No ano seguinte, em 1968, foi instaurada a Companhia Metropolitana de Águas de São Paulo, com objetivo de captar, tratar e vender água potável para os 37 municípios da grande cidade, inclusive a capital paulista (CONSÓRCIO PCJ, 2013).

Em 1969, o DAEE estipulou a capacidade final do sistema em 33m<sup>3</sup>/s, aumentando as vazões do Jaguari e Jacareí. Alguns anos depois, mais precisamente em 1974, o então ministro de Minas e Energia, Shigeaki Ueki, assinou a portaria MME n. 750 liberando a SABESP para extrair essa água por 30 anos (CONSÓRCIO PCJ, 2013).

O sistema Cantareira é atualmente o maior produtor de água da RMSP, produzindo em média 33m<sup>3</sup>/s, sendo responsável por abastecer 49,2% com ajuda de outros mananciais que, juntos, produzem 67 m<sup>3</sup>/s de água para o abastecimento da população de 33 municípios, que têm a Sabesp como empresa responsável por todo o sistema de abastecimento, além de 6 outros municípios que importam água (Santo André, São Caetano, Guarulhos, Mogi das Cruzes, Diadema e Mauá) (CONSÓRCIO PCJ, 2013).

O complexo de abastecimento da RMSP inclui os mananciais descritos na tabela 1.

**TABELA 1 - MANANCIAIS DE ABASTECIMENTO DE ÁGUA DA RMSP**

Manancial	Característica
<b>Alto Cotia</b>	produz 1,2 m <sup>3</sup> /s, abastece 409 mil habitantes dos municípios de Cotia, Embu, Itapeirica da Serra, Embu-Guaçu e Vargem Grande
<b>Baixo Cotia</b>	produz 900 l/s e abastece aproximadamente 360 mil habitantes pertencentes a Barueri, Jandira e Itapevi
<b>Alto Tietê</b>	produz 15 m <sup>3</sup> /s de água, atende 3,3 milhões de pessoas na Zona Leste da capital Paulista e os municípios de Araujá, Itaquaquetuba, Póá, Ferraz de Vasconcelos, Susano, Mauá, Mogi das Cruzes, parte de Santo André e os bairros de Pimentas e Bon-sucesso localizados em Guarulhos
<b>Guarapiranga</b>	produz 14 m <sup>3</sup> /s para abastecer 3,7 milhões de pessoas das Zona Sul e Sudoeste da Capital Paulista, é o segundo maior manancial da RMSP
<b>Ribeirão da Estiva</b>	abastece 38 mil pessoas com 100 L/s
<b>Rio Claro</b>	produz 4 m <sup>3</sup> /s e abastece 1 milhão e meio de pessoas. Foi construído na década de 30 e ampliado na de 70
<b>Rio Grande</b>	importante para Represa Billings é responsável por 5m <sup>3</sup> /s de água que abastece 1 milhão e 200 mil pessoas na Região do ABCD com exceção de São Caetano
<b>Cantareira</b>	maior manancial da RMSP. Tem a Estação de Tratamento do Garaú como parte do seu sistema, em que são tratadas 33m <sup>3</sup> /s de água, que servem mais de 8 milhões de pessoas

Fonte: Adaptado de De olho nos Mananciais (2011)

## 2.4. SISTEMA CANTAREIRA EM NÚMEROS

Composto por seis represas, o Sistema Cantareira compreende: Jaguari, Jacareí, Cachoeira, Atibainha, Águas Claras e Paiva Castro. Porém, as represas Jaguari e Jacareí são consideradas uma só, pois estão atreladas e funcionam em conjunto. A área total do sistema tem aproximadamente 2.279,5 km<sup>2</sup>, abrangendo 12 municípios, sendo quatro deles no Estado de Minas Gerais (Camanducaia, Extrema, Itapeva e Sapucaí - Mirim) e oito em São Paulo (Bragança Paulista, Caieiras, Franco da Rocha, Joanópolis, Nazaré Paulista, Mairiporã, Piracaia e Vargem) incluindo: (ANA E DAEE, 2014)

- Túneis e canais de interligação para transferência de água de uma represa para outra mais à jusante;
- Uma estação elevatória de água (Santa Inês), responsável por recalcar a água dos cinco reservatórios captada no último deles;
- Um reservatório Águas Claras, que, pela capacidade e vazão veiculada por ele, pode ser considerada “pulmão” com a finalidade de se manter o fluxo contínuo de água para ETA Guaraú, a estação de tratamento do sistema, considerada a maior da América Latina, com 700 m de comprimento por 120 m de largura (PASCHOALOTTI e MARTINI NETO, 2014).

Segundo a SABESP (2014b), o Sistema Cantareira abastece as zonas norte, central, parte da leste e oeste da capital e os municípios de Franco da Rocha, Francisco Morato, Caieiras, Osasco, Carapicuíba e São Caetano do Sul, além de parte de Guarulhos, Barueri, Taboão da Serra e Santo André.

## 2.5. HISTÓRICO DA ESCASSEZ HÍDRICA E RENOVAÇÃO DA OUTORGA DO SISTEMA CANTAREIRA

A autorização para derivação de até 33 m<sup>3</sup>/s de água do Cantareira foi dada à SABESP pela Portaria nº 750, do Ministério das Minas e Energia – MME, publicada em 08 de agosto de 1974, estabelecendo um prazo de 30 anos de vigência (ANA e DAEE, 2013).

Em 2004, trinta anos após a emissão da primeira outorga, ocorreram discussões para sua renovação, devido à extrema dependência da RMSP em relação ao Sistema Cantareira, para suprir o abastecimento equivalente a 50% da população, além de fundamental para as bacias dos rios Piracicaba, Capivari e Jundiá, tornando mais delicado a cada ano o desafio de manter o balanço hídrico para todas as regiões (ANA e DAEE, 2013).

A renovação da outorga do Sistema Cantareira ocorreu através da Portaria DAEE 1213/2004, em que a gestão do sistema passou a ser compartilhada entre as Bacias hidrográficas Alto Tietê e PCJ (ANA e DAEE, 2013).

De acordo com a ANA e DAEE (2013), a primeira outorga foi emitida sem qualquer regra operacional e sem nenhuma garantia de vazão à jusante, diferentemente da sua renovação contou com algumas condicionantes à Sabesp, tais como:

- a) **Elaboração do plano de contingência**, refere-se à elaboração do Plano de Contingência, em articulação com DAEE, ANA e CBHs PCJ e AT, no prazo de 12 meses;
- b) **Rede de monitoramento**, refere-se à implantação, manutenção e operação de uma estrutura de monitoramento;
- c) **Atualização das curvas cota-área-volume dos reservatórios**;
- d) **Revisão hidrológica e hidráulica**, esta trata da revisão dos estudos hidrológicos e hidráulicos para verificação da capacidade das estruturas extravasoras relativamente às vazões de cheia do projeto, no prazo de 12 meses.
- e) **Compromisso de tratamento de esgotos**: refere-se à SABESP, juntamente com municípios e entidades operadoras dos serviços de saneamento na área do Comitê PCJ, determinar objetivos para os próximos 10 anos de tratamento de esgoto urbano, de controle de perdas físicas nos sistemas de abastecimento de água e de ações que contribuam para a recarga do lençol freático;

**f) Redução da dependência da Sabesp em relação ao Sistema Cantareira:**

refere-se às providências da Sabesp para realização de estudos e projetos que viabilizem e redução de sua dependência do Sistema Canteira, considerando os Planos de Bacia dos Comitês PCJ e AT, no prazo de 30 meses.

A Sabesp explanou ao DAEE o Plano Diretor de Abastecimento de Água da RMSP-PDAA, com horizonte de planejamento de 2025 para a região do Alto Tietê e vizinhos, estudo este que sugeria aumento dos sistemas existentes, e agregação de novos mananciais, ações estas de curto, médio e longo prazo. Porém, o DAEE e o Governo de Estado avaliaram-no como insuficiente, decidindo desta forma sugerir estudos mais abrangentes. Deu-se início ao grupo de trabalho com a finalidade de revisar os estudos existentes e sugerir novas possibilidades para o uso de novos mananciais e para o uso múltiplo de recursos hídricos da “macrometrópole”, assim como as premissas para o aproveitamento dos mananciais existentes e medidas de racionalização do uso da água até 2035 (ANA e DAEE, 2013).

Com relação aos achados do grupo de trabalho, observou-se que o problema de escassez hídrica de tempos atrás não era exclusivo da RMSP, devendo ser investigado na Macrometrópole Paulista, que foi considerada as Regiões Metropolitanas de SP, Campinas e Baixada Santista, além das regiões limítrofes ou

adjacentes de interesse para o trabalho. Como os problemas iam além da RMSP, e ultrapassam as competências da Sabesp, o Governo do Estado decidiu que, devido a diferentes usos e usuários da água, em particular da variedade de operadores dos sistemas de saneamento e muitos conflitos que envolviam este recurso, o planejamento seria conduzido pelo Estado (ANA e DAEE, 2013).

Incluiu-se, nesse planejamento, um vasto plano de gestão da demanda de água, que deverá incluir medidas aplicáveis no âmbito dos setores agrícola, industrial, doméstico e comercial, com atenção para o abastecimento público, objetivando reduzir ou prorrogar as necessidades de expansão da oferta da água, ações, métodos de execução e metas para redução de perdas, melhorias tecnológicas, substituição de equipamentos, uso racional, reuso de efluentes tratados e política tarifária (ANA e DAEE, 2013).

De acordo com a Resolução Conjunta ANA/DAEE 910, de 07 de julho de 2014, publicada no Diário Oficial, o presidente da ANA, devido à excepcional baixa na disponibilidade hídrica na bacia do Rio Piracicaba, que levou ao uso do volume “morto” do Sistema Cantareira, decidiu prorrogar até 31 de Outubro de 2015, a outorgada à Sabesp em 2004 (ANA e DAEE, 2014).



Em 30 de abril de 2015, a SABESP deverá apresentar os dados hidrológicos até dezembro do ano presente e um novo requerimento de outorga (ANA e DAEE 2014).

Foi autorizada, também, a utilização dos volumes armazenados nos reservatórios do Sistema Equivalente, com os seguintes limites, devendo obedecer os parâmetros estipulados pela ANA em conjunto com o DAEE (ANA e DAEE, 2014).

1. Jaguari-Jacareí: 815,00m;
2. Cachoeira: 811,72m;
3. Atibainha: 777m.

## 2.7. DESAFIOS DOS MANANCIAIS DA GRANDE SÃO PAULO

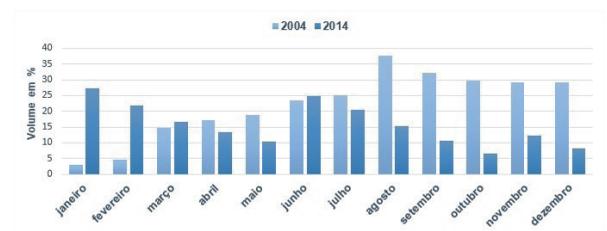
O mês de outubro foi o mais seco dos últimos 12 anos no Sistema Cantareira, segundo dados da Sabesp (2014b). As medições diárias do sistema iniciaram em 2003, e durante todo o mês eram esperados 130,8 milímetros de chuva, porém só choveu 42,5 milímetros, ou seja 32,5%. Chegando a 1,7% da sua capacidade total, sem considerar a segunda reserva técnica (volume morto), que se incluso, aumenta em 10,7 pontos percentuais, chegando a 12,4%.

O sistema Cantareira precisou de 10 anos para encher seus mananciais em uma fase na qual a população da capital e cidades vizinhas estava em torno de 4,8 milhões de pessoas. Em condições normais de chuvas, o Cantareira demorou 10 anos para encher 20% de sua capacidade. Em 2000 estava com 80% de sua

capacidade, chegando, aproximadamente, aos 97% somente em 2010 (PREITE SOBRINHO, 2014).

Se considerarmos a evolução da série histórica do volume de água dos mananciais do Sistema Cantareira, observa-se que no comparativo mês a mês dos anos de 2004 e 2014, os meses de janeiro e fevereiro de 2014, de forma significativa, tiveram maior alta de volume quando comparados aos mesmos meses de 2004. Contudo, ao analisarmos os dados de volume dos meses posteriores, excluindo-se o volume morto usado em 2014, o período de março a novembro de 2004 apresentou volume superior ao ano de 2014, o que justifica a dificuldade no atendimento ao abastecimento público na RMSP (gráfico 1).

### GRÁFICO 1 - SÉRIE HISTÓRICA DO VOLUME DE ARMAZENAMENTO DE ÁGUA DO SISTEMA CANTAREIRA.

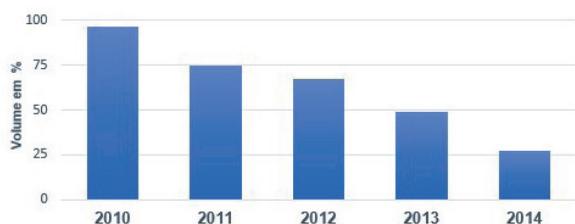


Fonte: Adaptado dos dados da Sabesp (2014c)

A partir dos dados do gráfico 2, nota-se que o ano de 2010 apresentou volume de água atípico, quando comparado ao quinquênio, com 96,2% da capacidade em janeiro. Posteriormente, no mesmo mês, os dados de 2011 a 2014 mostram uma queda de 63,7% no

volume hídrico do Sistema Cantareira, o que justifica a adoção de medidas emergenciais de gestão para atender à demanda da RMSp.

## GRÁFICO 2 - VOLUME DE ÁGUA DO SISTEMA CANTAREIRA REFERENTE AO MÊS DE JANEIRO DO PERÍODO DE 2010 A 2014.



Fonte: Adaptado dos dados da Sabesp (2014c)

O sistema Alto Tietê entrou em funcionamento em março de 1992, com vazão de 5 m<sup>3</sup>/s. O sistema foi feito para resolver o grave problema de abastecimento da região leste de São Paulo. Atualmente está com seu reservatório em colapso, em que apresenta disponível 42,64 bilhões de litros de água, 8,3% de um total de 520 bilhões totais. O sistema do Alto Tietê socorreu a área atendida pelo fornecimento do Sistema Cantareira desde de fevereiro deste ano. Encontra-se em estado de alerta máximo, pois, diferentemente do Sistema Cantareira, o Alto Tietê não tem reserva de água.

O Sistema Guarapiranga, desde julho, tem a pior situação entre os 3 maiores sistemas da Grande São Paulo, e foi o que apresentou maior queda em pontos percentuais. Sua capacidade é de 171 bilhões de litros contra 1 trilhão do Cantareira (GLOBO, 2014).

Para que haja proteção, manutenção, preservação, e uso de forma coerente e sustentável dos recursos hídricos e de todo o meio ambiente é imprescindível que haja leis para impor, cobrar, punir, corrigir e manter, acima de tudo, os recursos encontrados na natureza que não são infinitos, como muitos acreditam, pois, embora haja abundância aparente, a água é concebida como um bem público, sujeito diretamente à gestão do seu uso e manutenção de sua qualidade e disponibilidade.

Do ponto de vista da garantia das condições do uso da água para fins de potabilidade obtidas de mananciais, a lei nº 1.172, de 17 de novembro de 1976, delimita as áreas de proteção relativas aos mananciais, cursos e reservatórios de água e estabelece normas de restrição de uso do solo em tais áreas. Já o decreto nº 9.714, de 19 de abril de 1977, dispõe sobre o disciplinamento do uso do solo para a proteção aos mananciais da Região Metropolitana da Grande São Paulo. Quanto às diretrizes e normas para a proteção e recuperação das bacias hidrográficas dos mananciais de interesse regional do Estado de São Paulo, instituiu-se a lei nº 9.866 de 28 de novembro de 1997. Por fim, o licenciamento de empreendimentos ou atividade existente ou a ser implantada nos municípios da RMSp é regulado pelas leis estaduais 898, de 1 de novembro de 1975, e lei 1.172, de 17 de novembro de 1976.

Tendo em vista a legislação existente, que define regras para a ocupação do entorno



dos mananciais, observa-se que a ocupação irregular afeta drasticamente a qualidade hídrica, que, por sua vez, incide diretamente na disponibilidade do uso desses recursos hídricos para abastecer uma população em ascensão.

Silva e Porto (2003) discutem que a ocupação territorial das áreas de mananciais traz impactos relacionados ao lançamento de esgoto doméstico, resíduos, poluição, o que compromete a qualidade da água bruta, com consequente aumento do custo do tratamento de água e prejuízos à saúde pública pela presença de substâncias tóxicas. Os autores ainda apontam que:

É importante enfatizar que a perda de qualquer um dos mananciais superficiais hoje utilizados para o abastecimento da Região Metropolitana de São Paulo implicará transtornos irreparáveis ao sistema de abastecimento da região, dado o nível de investimento que será necessário para repô-lo: novas obras de barramento, captação, adutoras e, possivelmente, novas estações de tratamento, tudo isso em localidades muito mais distantes que os atuais mananciais. Os investimentos que foram feitos no sistema existente já estão amortizados e exigirem-se novos investimentos, descartando-se esses já pagos, os quais será um ônus dificilmente suportável para a região.

O principal problema relativo à proteção dos mananciais reside no fato de que a proteção dessas áreas, naquilo que se refere ao disciplinamento do uso e ocupação do solo,

não é atribuição do sistema gestor de recursos hídricos, mas sim dos municípios pertencentes à respectiva bacia produtora. Somente um sistema integrado de gestão pode trazer alguma luz à solução desse problema. Este é um dos principais pontos onde há necessidade urgente de atrelar-se a gestão de recursos hídricos à gestão urbana do território (SILVA e PORTO, 2003, pp.133-134).

### 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ocupação territorial do Estado São Paulo ocorreu de forma intensa e exigiu infraestrutura de abastecimento de água para o setor público, industrial e comercial, notadamente na RMSP, a fim de atender um crescimento demográfico em escala geométrica. De domínio inicial pela Companhia de Cantareira, o Governo do Estado concedeu à Repartição de Águas e Esgotos da Capital (RAE) a gestão hídrica da cidade. Posteriormente, essa incumbência passou para o DAE e, por conseguinte, por outros órgãos, até que a SABESP foi nomeada como responsável pelo abastecimento público e tratamento de esgoto.

A RMSP é abastecida pelos sistemas Cantareira, Alto e Baixo Cotia, Alto Tietê, Guarapiranga, Ribeirão da Estiva, Rio Claro e Rio Grande. Como enfatizado na mídia e expresso no objetivo desse artigo, o sistema Cantareira exige atenção governamental e das prefeituras das cidades abastecidas devido à redução significativa do volume de água de



seus reservatório, já que abastece cerca de 50% da população da RMSP. Desde 2010, o volume hídrico tem caído expressivamente, o que tem forçado o uso de suas reservas.

A situação retratada tem relação direta com o descumprimento das medidas legais de proteção aos mananciais, cujas construções ocupam as margens dos reservatórios, o que resulta no aumento da carga poluidora, tanto industrial quanto residencial, além do desmatamento e aporte de resíduos sólidos. Esses impactos ambientais restringem a qualidade da água de abastecimento, o que limita o uso desses mananciais e reduz o volume da água com potencial de tratamento. Somados à demanda crescente pela expansão demográfica, esses fatores trazem à tona uma crise hídrica de repercussão internacional, cuja gestão pelos órgãos públicos é urgente.

Como saídas para a crise da escassez hídrica poderiam ser relacionadas uma série de ações, que incluem uma preocupação nacional com o desmatamento, principalmente da região amazônica, que afeta a formação de massas de ar úmidas desencadeadoras do regime regular de chuvas; o controle da ocupação territorial das áreas de mananciais, bem como do despejo irregular de esgoto e outros poluentes nos corpos d'água; a gestão hídrica compartilhada pelas esferas públicas municipais, estaduais e federal, que pode antever situações emergenciais e monitorar continuamente as reservas hídricas e

identificar áreas e situações de risco para o abastecimento; ou, ainda, investimento em infraestrutura, como a criação de estações de tratamento de efluentes que possam direcionar a água para fins potáveis. Por fim e acima de tudo, a gestão da água é de responsabilidade de cada cidadão, que até antes de se ver destituído de seu direito de receber água em qualidade e quantidade suficientes considerava que a água é um recurso infinito, cabendo apenas ao próprio bolso o limite para seu uso. Com a escassez, a água deve passar a ser um instrumento de mudança de consciência e comportamento humano, exigindo deste medidas de reutilização, economia, e até seu uso ou seu não uso. A partir desse ponto de inflexão, espera-se que a adoção de práticas mais alinhadas à sustentabilidade possa conduzir a um cenário de preocupação hídrica cada vez menor.



## REFERÊNCIAS

ANA. AGÊNCIA NACIONAL DAS ÁGUAS. **Atlas do Brasil: ABASTECIMENTO URBANO.** 2010<sup>a</sup>. Disponível em: <[http://atlas.ana.gov.br/Atlas/downloadS.Atlas/Resumo\\_Executivo/Atlas\\_Brasil\\_-\\_Volume\\_1\\_-\\_Panorama\\_Nacional.pdf](http://atlas.ana.gov.br/Atlas/downloadS.Atlas/Resumo_Executivo/Atlas_Brasil_-_Volume_1_-_Panorama_Nacional.pdf)>. Acesso em: 25 set. 2014.

ANA. AGÊNCIA NACIONAL DAS ÁGUAS. **Região Metropolitana de São Paulo.** 2010b. Disponível em: <<http://atlas.ana.gov.br/Atlas/formS.Analise/RegiaoMetropolitana.aspx?rme=24>>. Acesso em: 9 nov. 2014.

ANA e DAEE. AGÊNCIA NACIONAL DAS ÁGUAS E DEPARTAMENTO DE ÁGUA E ENERGIA ELÉTRICA. **Dados de referência** acerca da outorga do Sistema **Cantareira.** 2013. Disponível em: <[http://arquivos.ana.gov.br/institucional/sof/Renovacao\\_Outorga/DadosdeReferenciaAcercadaOutorgadoSistemaCantareira.pdf](http://arquivos.ana.gov.br/institucional/sof/Renovacao_Outorga/DadosdeReferenciaAcercadaOutorgadoSistemaCantareira.pdf)>. Acesso em: 9 nov. 2014.

ANA e DAEE. AGÊNCIA NACIONAL DAS ÁGUAS E DEPARTAMENTO DE ÁGUA E ENERGIA ELÉTRICA. **Resolução Conjunta ANA/DAEE No 910, de 07 de julho de 2014.** 2014. Disponível em:

<<http://www.dae.sp.gov.br/images/documentos/cantareira/gtag910.pdf>>. Acesso em: 22 out. 2014.

CAMPOY, Gustavo. **Mapa da disponibilidade hídrica no mundo.** 2012. Disponível em: <[http://revistaepoca.globo.com/Saude-e-bem-estar/noticia/2012/03/agua-esta-](http://revistaepoca.globo.com/Saude-e-bem-estar/noticia/2012/03/agua-esta-entre-os-recursos-naturais-mais-afetados-por-alteracoes-climaticas-diz-ana.html)

[entre-os-recursos-naturais-mais-afetados-por-alteracoes-climaticas-diz-ana.html](http://revistaepoca.globo.com/Saude-e-bem-estar/noticia/2012/03/agua-esta-entre-os-recursos-naturais-mais-afetados-por-alteracoes-climaticas-diz-ana.html)>. Acesso em: 21 out. 2014.

CETESB.COMPANHIA DE TECNOLOGIA DE SANEAMENTO AMBIENTAL. **Problema da escassez de água no mundo.** 2014. Disponível em: <<http://www.cetesb.sp.gov.br/agua/Águas-Superficiais/37-O-Problema-da-Escassez-de-Água-no-Mundo>>. Acesso em: 15 out. 2014.

CONSÓRCIO PCJ (Org.). **Sistema Cantareira: Um Mar de desafios.** 2013. Disponível em: <[http://www.agua.org.br/apresentacoes/71557\\_apostilacantareira-consorciopcj.pdf](http://www.agua.org.br/apresentacoes/71557_apostilacantareira-consorciopcj.pdf)>. Acesso em: 15 jul. 2014.

DAEE. DEPARTAMENTO DE ÁGUAS E ENERGIA ELÉTRICA. **Água:** Distribuição de água no planeta. 2014. Disponível em: [http://www.dae.sp.gov.br/index.php?option=com\\_content&id=104:agua&Itemid=55](http://www.dae.sp.gov.br/index.php?option=com_content&id=104:agua&Itemid=55)>. Acesso em: 08 nov. 2014.

GLOBO. **Sistema Cantareira tem outubro mais seco dos últimos 12 anos, diz Sabesp.** 2014. Disponível em: <<http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2014/10/sistema-cantareira-tem-outubro-mais-seco-dos-ultimos-12-anos-diz-sabesp.html>>. Acesso em: 01 nov. 2014.

HESPANHOL, Ivanildo. Um novo paradigma para a gestão dos recursos hídricos. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 22, n. 63, p.131-158, fev. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v22n63/v22n63a09.pdf>>. Acesso em: 08 nov. 2014.



LIBÂNIO, Marcelo. **Fundamentos da qualidade e tratamento de água**. 3. ed. Campinas: Átomo, 2010. 494 p.

MANANCIAS, de Olho nos. **Mananciais de São Paulo**. 2011. Disponível em: <[http://www.espaco.org.br/site\\_mananciais/?p=200](http://www.espaco.org.br/site_mananciais/?p=200)>. Acesso em: 08 nov. 2014.

MILLER JÚNIOR, G Tyler. **Ciência Ambiental**. 11. ed. São Paulo: Thomson Learning Edições, 2006. 592 p.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU)(Org.). **População mundial deve atingir 9,6 bilhões em 2050, diz novo relatório da ONU**. 2014. Disponível em: <<http://www.onu.org.br/populacao-mundial-deve-atingir-96-bilhoes-em-2050-diz-novo-relatorio-da-onu/>>. Acesso em: 08 nov. 2014.

PASCHOALOTTI, Eduardo L.; MARTINI NETO, Waldomiro. **Sistema Cantareira – O desafio para atender regiões hidrográficas diferentes com uma disponibilidade hídrica limitada**. 2014. Disponível em: <<http://aguasdobrasil.org/edicao-06/sistema-cantareira.html>>. Acesso em: 08 nov. 2014.

PREITE SOBRINHO, Wanderley. **Sem racionamento de água, Cantareira pode levar até 15 anos para se recuperar**. 2014. Disponível em: <<http://ultimosegundo.ig.com.br/brasil/sp/2014-04-15/sem-acionamento-de-agua-cantareira-pode-levar-ate-15-anos-para-se-recuperar.html>>.

Acesso em: 15 abr. 2014. SABESP. **A SABESP**. 2014<sup>a</sup> Disponível em: <<http://www.sabesp.com.br>

>. Acesso em: 12 dez. 2014.

SABESP. **Sistema Cantareira garante abastecimento**. 2014b Disponível em: <[http://www.sabesp.com.br/CalandraWeb/CalandraRedirect/?temp=6&proj=AgenciaNoticias&p\\_ub=T&nome=DocumentoMenuTopo&db;=&docid=CE286B179E86415C832574B20066B064](http://www.sabesp.com.br/CalandraWeb/CalandraRedirect/?temp=6&proj=AgenciaNoticias&p_ub=T&nome=DocumentoMenuTopo&db;=&docid=CE286B179E86415C832574B20066B064)>. Acesso em: 01 nov. 2014.

SABESP. **Situação dos Mananciais**. 2014c. Disponível em: <<http://www2.sabesp.com.br/mananciais/DivulgacaoSiteSabesp.aspx>>. Acesso em: 08 nov. 2014.

SECRETARIA DE SANEAMENTO E ENERGIA DO ESTADO DE SÃO PAULO (Org.). **HISTÓRICO**. Disponível em: <<http://www.saneamento.sp.gov.br/historico.htm>>. Acesso em: 15 jul. 2014.

SILVA, Ricardo Toledo; PORTO, Monica Ferreira do Amaral. Gestão urbana e gestão das águas: caminhos da integração. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 17, n. 47, p.129-145, abr. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v17n47/a07v1747.pdf>>. Acesso em: 8 nov. 2014.

VERDÉLIO, Andreia. **ONU: população precisará de 40% a mais de água em 2030**. 2014. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2014-03/onu-populacao-precisara-de-40-mais-de-agua-em-2030>>. Acesso em: 20 out. 2014.

# 2

## AS CONTRIBUIÇÕES DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO INCENTIVO À LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Cintia Cesar<sup>1</sup>

Linda Cristina Magalhães<sup>2</sup>

Silvana Pereira<sup>3</sup>

Vânia Aparecida Marques Leite<sup>4</sup>





## RESUMO

A contação de histórias é uma atividade lúdica que desperta a curiosidade e o interesse da criança pelo livro. Por meio dos contos a criança viaja pela imaginação para mundos encantados, para culturas diversas e vive muitas experiências. Este artigo tem como proposta central enfatizar o ato de contar histórias como importante para o processo de formação de futuros leitores. Este trabalho foi realizado a partir de uma pesquisa bibliográfica de diversos autores que analisam a contação de histórias como um dos recursos imprescindíveis para o desenvolvimento integral da criança. Inicia-se o assunto com um breve levantamento histórico sobre a literatura. O segundo ponto discutido são os inúmeros benefícios da leitura para o desenvolvimento pleno da criança. Em seguida, o artigo analisa que o ato de contar histórias requer cuidados específicos e por fim discorre de forma sucinta sobre a contribuição da contação de história no desenvolvimento psicoafetivo da criança. Diante dos dados levantados podemos concluir que as narrativas de histórias na educação infantil constituem-se em uma prática indispensável por potencializar o processo de ensino aprendizagem de forma prazerosa e ampliar a visão de mundo do educando.

**Palavras-chave:** Contação de história, Educação Infantil, Leitura

---

123 Licenciadas em Pedagogia pela Faculdade das Américas.

4 Bacharel e licenciada em Psicologia, mestre em Psicologia da Educação e especialista em Docência no Cenário do Ensino para a Compreensão e em Planejamento, Implementação e Gestão da Educação a Distância.



## **ABSTRACT**

*The article presents the methodological approach of early childhood education, taking into account the role of the educator and the importance of children learning playing. Through literature searches of relevant authors on the subject, such as: Tizuko Morchida, Levi S. Vygotsky, among others, the purpose of this article is to extend the understanding that the fun and games have in kindergarten and discuss how the child can develop their motor skills , cognitive and social at school, since the game is part of his life since the first days of life in contact with the mother. Will examine the definition of play, the stages of child development, the educator's role in the child's learning process, the use of the game as teaching materials and the teacher as a facilitator of the process. We conclude that the play can be used as a school resource on which the child uses the games and play with their own motivations, more attractive to their learning.*

**Keywords:** *Playing. Toys. Educator. Child development.*



## 1. INTRODUÇÃO

Como estimular o prazer pela leitura nas crianças ainda não alfabetizadas?

Foi com essa pergunta que se iniciou o desenvolvimento do projeto de pesquisa, partindo-se da premissa de que mesmo antes das crianças conhecerem os signos do alfabeto é importante que adquiram o prazer e a curiosidade pelos livros e pelas histórias.

Vimos que uma das estratégias que despertam o interesse das crianças pelo livro é a contação de histórias. O primeiro contato das crianças com o texto é feito oralmente, através da voz dos pais, amigos, professores, portanto a audição dos livros é o primeiro passo para a leitura.

Muitos adultos atualmente mostram-se desinteressados pela leitura, percebe-se que o prazer e o encantamento pelo ato de ler não foi estimulado e incentivado em suas vidas, quando ainda crianças. Como cita Villardi: “Há de se desenvolver o gosto pela leitura, a fim de que possamos formar um leitor para toda vida. Ouvir histórias desperta na criança esse gosto e paixão pela leitura.” (VILLARDI, 1999, p.11).

Um instrumento importante para o desenvolvimento do gosto pela leitura é a leitura de contos. Eles vêm sendo transmitidos no decurso de gerações, mas além de promover uma rica herança cultural se tornaram um importante instrumento educativo. Na Educação Infantil, as narrativas têm fundamental relevância pelo seu caráter lúdico e sua capacidade de provocar

momentos de interesse e concentração nos pequenos ouvintes.

As crianças têm uma maneira própria de ver o mundo, misturando fantasia e realidade. Para a criança pequena, a narrativa oferece inúmeras oportunidades de interação com o seu mundo imaginário, explica Britto (2002, p. 18) “ao ouvir a história, o leitor é transportado para um mundo onde tudo é possível: tapetes voam e galinhas põem ovos de ouro. Essa é a magia da fantasia”. Assim, utilizar a linguagem literária de contos constitui-se em uma essencial prática pedagógica.

Sobre a magia da leitura, Eugenio Cunha (2013, p.41) diz: “Enquanto o leitor explora o mundo da linguagem pela descoberta das palavras, o não leitor o explora pela descoberta das imagens”.

Complementando essa ideia, Abramovich ressalta as qualidades dos livros infantis:

Esses livros ilustrados (feitos para crianças pequenas, mas que podem encantar aos de qualquer idade) são sobretudo experiências de olhar [...] de um olhar múltiplo, pois se vê com os olhos do autor e do olhador/leitor, ambos enxergando o mundo e os personagens de modo diferente, conforme percebem esse mundo. É tão bom saborear e detectar tanta coisa que nos cerca usando esse instrumento nosso tão primeiro, tão denotador de tudo: a visão. Talvez seja



um jeito de não formar míopes mentais (ABRAMOVICH, 1989, p. 146).

Por meio da contação de histórias, os alunos se identificam com os personagens (com as fadas, as bruxas, seus super-heróis, entre outros) e diferenciam o bem do mal, o certo do errado e nesta dinâmica vão construindo valores morais e éticos, de autoconhecimento e reflexão, ou seja, naturalmente vão sendo inseridos princípios importantes, nesta fase primordial em que estão desenvolvendo sua visão de mundo.

No quadro que muitas crianças vivenciam na sociedade contemporânea, percebe-se que há pouco incentivo na promoção do uso da criatividade, pouco se cria, tudo já está pronto, há uma imensa distância entre a criança e as experiências da vida. A alta tecnologia, imagens e sons de última geração circulam em grande velocidade. Pais ausentes e sem muita disposição com os filhos tentam sanar sua culpa presenteando seus filhos com videogames, tablets, computadores, celulares, entre outros equipamentos, algumas dessas mídias muitas vezes distanciam pais e filhos e pouco colaboram com o uso da imaginação. É neste contexto que a escola passa a ser vista como ambiente propício para suprir a defasagem de criatividade, ludicidade, fantasia e imaginação dessas crianças.

A participação da família para desenvolver o hábito da leitura na criança é, sem dúvida, imprescindível, mas não se pode desconsiderar

que cada vez mais a instituição de ensino tem participado na educação de grande parte delas. Sendo assim, a escola é um espaço privilegiado para o contato dos alunos com os livros e com as histórias.

Considerando essas questões, pode-se pensar na relevância das histórias para o processo de aprendizagem, uma vez que, ao ouvir a história, a criança a interpreta e assimila confrontando com as situações encontradas em seu cotidiano.

A contação de histórias favorece a contextualização do conteúdo escolar de uma forma prazerosa e dinâmica. Dessa forma, torna-se uma ferramenta facilitadora no processo de ensino-aprendizagem. Como diz Abramovich:

Ah, como é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias [...]. Escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser um leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descobertas e compreensão do mundo. (ABRAMOVICH, 1993, p. 16).

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998, v.3, p. 143), “a leitura de histórias é um instrumento para que a criança possa conhecer a forma de viver, pensar, agir e o universo de valores, costumes e comportamentos de outras culturas situadas em outros tempos e lugares que não o seu.”



Segundo o Ministério da Educação (BRASIL, 2013), o ato de ouvir histórias é valioso para o desenvolvimento pessoal, auxilia na compreensão do mundo e a de si mesmo, expande referências e a capacidade de comunicação, estimula a criatividade e faz a imaginação fluir, emociona e causa impacto.

Ainda refletindo sobre a importância da literatura infantil e sua introdução, desde cedo, na vida da criança, Lippi e Fink (2012) sinalizam que:

A literatura infantil deveria estar presente na vida da criança como está o leite em sua mamadeira. Ambos contribuem para o seu desenvolvimento. Um, para o desenvolvimento biológico; outro, para o psicológico, nas suas dimensões afetivas e intelectuais. A literatura infantil tem uma magia e um encantamento capazes de despertar no leitor todo um potencial criativo. É uma força capaz de transformar a realidade quando trabalhada adequadamente com o educando (OLIVEIRA, 1996 *apud* LIPPI e FINK, 2012).

Quanto ao uso da literatura no contexto escolar, um dos grandes desafios dos educadores é atrair a atenção dos educandos para o momento de leitura. Não basta apenas definir estratégias e aderir a métodos, é preciso se comprometer e desenvolver com competência as capacidades intelectuais, motoras, afetivas, de relação interpessoal

e de inserção social dos alunos durante a contação.

Uma história bem contada é um importante estímulo para o desenvolvimento pleno das crianças, pois atua no campo cognitivo, social e emocional. Percebe-se que, quando dispõem de acesso à leitura, desenvolvem um vocabulário mais rico, são mais curiosas e criativas e articulam melhor as ideias.

A literatura infantil é uma fonte educativa e diversificada, por meio dela o aluno entra em contato com muitas experiências, com a beleza das palavras, sua sonoridade, o que trará benefícios em sua futura fase de alfabetização. Além de estimular a imaginação, abre novos horizontes, transmite valores multiculturais, permite que as crianças conheçam sobre o presente e também experiências e fatos do passado.

Partindo desses pressupostos, percebe-se o quão necessário se faz o ato de escutar histórias, e o quanto que isso contribui para que a criança seja um bom leitor e ouvinte, e é por meio dessa prática que a leitura vai se apresentando para a criança, proporcionando um caminho amplo de descobertas e de compreensão do mundo, abrindo espaço para que as crianças deixem fluir o imaginário e a curiosidade.

É interessante salientar a ideia de Freire (1988, p.8) de que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra [...]”, nessa perspectiva, o objetivo da contação de histórias é contribuir



para que o aluno seja corresponsável pela aprendizagem partindo do que ele já viu, sentiu, observou no seu dia a dia, aproximando esses fatos da cultura letrada. Cavalcanti concorda com esse pensamento ao dizer que: “[...] as narrativas das histórias de mundo fazem sentido apenas no momento em que se entrelaçam na história de vida do próprio sujeito” (CAVALCANTI, 2002, p. 67).

Com essas informações, tem-se a percepção de que a formação de uma criança leitora inicia-se com o contato direto de diversos meios literários. Surge, então, a necessidade de compreender a contação de histórias como um facilitador nesse processo de aprendizagem, contribuindo para a construção do conhecimento, trazendo a atenção da criança através da leitura, promovendo, dessa forma, um momento lúdico, criativo e de manifestação cultural significativa.

“Do mesmo modo que o conhecimento da realidade exterior não se dá sem a atividade de exploração dos objetos, o conhecimento linguístico não prescinde de uma atividade com língua na qual esta é tratada como objeto material.” (CADERMATORI, 1986, p.68). Neste aspecto, podemos considerar a leitura em voz alta um recurso rico e importante para a futura alfabetização das crianças pequenas, pois, enquanto ouvem as histórias e fruem sua sonoridade estão, indiretamente, desenvolvendo seu conhecimento linguístico.

A leitura pelo professor é parte de uma estratégia que tem por objetivos promover a compreensão, por parte dos alunos, das funções sociais da escrita, ampliar seu repertório linguístico, familiarizar-se com diferentes textos e autores, levá-los a assumir um comportamento leitor e reconhecer a escrita como forma da representação da realidade. (TOLEDO, 2011, p.46)

Um importante componente que favorece o desenvolvimento linguístico, são as rodas de leitura, é um momento essencial na rotina diária da Educação Infantil pela amplitude de benefícios que envolvem a interatividade, expressão de sentimentos e ensinamentos. As histórias (quando bem escolhidas e trabalhadas) dirigem as crianças para a descoberta de sua identidade e proporcionam experiências que são necessárias para desenvolver ainda mais o seu caráter, agente importante de socialização.

A partir dessas colocações, observa-se que a contação de histórias é um instrumento de estímulo a leitura que, além de encantar facilita o processo ensino-aprendizagem. Ao longo da leitura do presente artigo iremos detalhar como se dá esse processo.



## 2. DESENVOLVIMENTO

### 2.1. ERA UMA VEZ HÁ MUITOS ANOS ATRÁS.

Desde os tempos mais antigos, o homem conta histórias, como uma forma de compartilhar experiências e de entender o mundo, Tolkien (2006, p.12) resume que não é possível definir quando de fato essa prática se originou “[...] perguntar qual é a origem das histórias é perguntar qual é a origem da linguagem e da mente.”

O conto oral é uma das mais antigas formas de expressão. E a voz constitui o mais antigo meio de transmissão. Graças à voz, o conto é difundido no mundo inteiro, preenche diferentes funções, dando conselhos, estabelecendo normas e valores, atentando os desejos sonhados e imaginados, levando às regiões mais longínquas a sabedoria dos homens experimentados (PATRINE, 2005, p.118).

Sabe-se as pessoas já contavam histórias muito antes da escrita ter sido inventada, mas como surgiram as histórias para o público infantil no mundo e no Brasil?

Para responder a essa questão recorreremos à obra de Marly Vidal quando relata sobre o início das histórias destinadas as crianças, retirado do livro *Reflexões Sobre a Formação de*

*Contadores de Histórias* (2013, p. 29).

Segundo a autora, é no baú dos antigos contos guardados pela memória do povo que, no fim do século XVII, Charles Perrault vai buscar o material que resultaria em sua grande empreitada: *Histórias ou contos do tempo passado: Contos da mãe gansa*, foi o primeiro núcleo da literatura infantil ocidental.

No século XIX, os irmãos Jacob e Wilhelm Grimm são os grandes recolhedores das antigas narrativas maravilhosas, lendas e sagas germânicas, mescla de relatos de diversas fontes, as quais acrescentaram as germânicas propriamente ditas. Duas mulheres são colaboradoras diretas do Grimm: a camponesa Katherina Wieckmann, dona de prodigiosa memória, e Jeannette Hassenpflug, de ascendência francesa e amiga da família Grimm. É a redescoberta da fantasia, dos mitos que seduzem desde sempre o homem e sua imaginação.

Conforme sintetiza Vidal (2013, p.29) vinte anos depois dos Grimm, Hans Christian Andersen (1835 – 1872) apresenta 200 contos infantis com o título geral de Eventyr: contos, parte retirados da literatura popular, parte da autoria própria, portanto, criador e assumidamente descobridor – e compilador – do guardado na memória do povo. Dos 156 publicados, cerca de 50 chegaram até nós em versões alemãs, francesas, espanholas, italianas etc.



A ruptura que permitiu o surgimento de uma literatura infantil com a cara do Brasil foi levada a cabo por Monteiro Lobato que foi rapidamente espalhada por todas as regiões do país.

Atualmente temos inúmeros livros com diferentes estilos e títulos para o público infantil, “desde os tempos mais antigos, as histórias assumem diferentes formas” (órgão de financiamento de pesquisas - CAPES, 2014). Entre eles estão: A Literatura de cordel (poemas cantados); Mitos (falamos sobre os deuses e as crenças, são relacionados à religião); Contos populares ou folclóricos (histórias que surgem em diversas culturas); Quadrinhas, Cantigas infantis; Fábulas (são histórias curtas que ensinam uma lição sobre como as pessoas devem se comportar, geralmente têm um personagem animal, que fala e age como uma pessoa); Contos de fadas (falamos sobre seres mágicos como fadas, bruxas, dragões entre outras criaturas fantásticas); Entre tantos outros estilos. Diante dessa variedade de gêneros textuais, Vidal resume:

O que não falta são bons textos para a criança. Cabe àqueles que se dedicam à meninada – seja por que atividade for, entre as quais uma das mais gostosas é a de contar histórias – buscar, procurar, escarafunchar e, principalmente ler [...] Sherazade sabia, como ninguém contar porque era uma leitora voraz (VIDAL, 2013, p. 31).

## 2.2. RODAS DE LEITURA: UMA EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM

A criança é um ser em desenvolvimento. Interage com o mundo de uma maneira muito peculiar, misturando fantasia à realidade e com um raciocínio ainda muito ligado ao concreto. Cada criança tem sua história, traz marcas sociais e culturais e de acordo com sua vivência reconstrói e ressignifica constantemente seus conceitos. A infância é a fase do descobrimento, do faz de conta, da curiosidade.

A educação infantil precisa ser um espaço permeado de ludicidade, aprendizagem exploratória, estimuladora e criativa para atender as necessidades de seu público.

Uma das práticas pedagógicas essenciais neste período é a contação de histórias que contempla o desenvolvimento das aptidões emocionais, cognitivas e sociais do aprendiz. Dohne (2000, p. 12) destaca que as histórias têm um valor educacional imensurável sendo excelentes ferramentas de trabalho na tarefa de educar visto que, além das crianças gostarem muito de ouvi-las, existe uma imensa variedade de temas e exige poucos recursos materiais para sua aplicação.

Este momento lúdico de satisfação que a roda de leitura proporciona é o primeiro incentivo para criar intimidade das crianças com o livro. De acordo com Kaercher (2001):



(...) somente iremos formar crianças que gostem de ler e tenham uma relação prazerosa com a literatura se propiciarmos a elas, desde muito cedo, um contato frequente e agradável com o objeto livro e com o ato de ouvir e contar histórias (...) isso equivale a dizer que tornar um livro parte integrante do dia a dia de nossas crianças é o primeiro passo para iniciarmos o processo de formação de leitores. (KAERCHER, 2001).

A partir do estímulo de narrativas bem selecionadas e adequadas à faixa etária, os educandos experimentam saudáveis reações que ampliam suas experiências de vida. “As histórias aumentam o horizonte dos ouvintes, com elas eles “conhecem a China”, “pisam na lua” voam através do tempo, da pré-história aos dias de hoje, travam conhecimentos com fadas, duendes, monstros e heróis.” (DOHNE, 2000, p.20). Ou seja, a criança é chamada a imaginar, estimulando os seus sentidos, vendo, ouvindo, sentindo e fantasiando. Articulado aprendizagem com prazer.

O contador de histórias, explorando a arte de lidar com as palavras, leva a criança a múltiplas aprendizagens, tendo em vista que a palavra é como uma força viva que irradia o ser ativando muitas reações: emociona, ativa a mente, revigora, expande a visão de mundo, agita os pensamentos, leva a agir, edifica a alma formando bases para a construção de

atitudes mais humanas e conscientes quando usada para o bem.

Portanto, as narrativas são estratégias de ensino interdisciplinares de grande potencial, pois proporcionam a interação do aluno com diversas culturas, tempos e espaços e simultaneamente dialogam com outras formas de conhecimento como a música, a matemática, o meio ambiente entre muitas outras.

[...] é através de uma história que se podem descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outra ética, outra ótica. É ficar sabendo de História, Geografia, Filosofia, Sociologia, sem precisar saber o nome disso tudo e muito menos achar que tem cara de aula (ABRAMOVICH, 1995, p.17).

Ao propor as narrativas para ensinar as crianças pré-escolares, em situações estruturadas, além de promover acesso ao acervo de culturas diversas, pela sua dimensão lúdica, prazerosa e estimuladora da criatividade amplia sua capacidade criadora. Com os elementos extraídos de múltiplas histórias, misturados a fantasia e suas experiências, o pequeno receptor reformula ideias e aumenta seus horizontes, e quando incentivado inventa e constrói outras histórias, desenvolvendo uma habilidade importantíssima de criação cultural.

Outro ponto que merece destaque são as rodas de leitura utilizadas como prática promotora de igualdade racial na medida em

que educam as crianças a valorização das culturas afrobrasileiras, indígenas assim como as europeias e ocidentais que representam as raízes de nossa sociedade multicultural, aspecto importante que nem todas as escolas desenvolvem.

Infelizmente ainda hoje vivemos em uma sociedade muito discriminatória e racista, principalmente em relação aos negros e indígenas. Para a mudança desse histórico o ambiente educativo não pode ser neutro.

Segundo a *Revista Educação Infantil Étnico Racial* (2012, p. 23), quanto à seleção de matérias de leitura devemos ter o cuidado de escolher livros que apresentam critérios como: se há pessoas negras que ocupam diversas posições sociais e profissionais como médicos, professores, empresários, etc., se as crianças negras se encontram em posição de destaque de modo positivo, se a imagem de pessoas negras é apresentada de modo positivo e não pejorativamente e se a população negra é apresentada como protagonista de importantes fatos históricos e não apenas como escrava.

Assim também em relação aos povos indígenas as histórias devem ser condizentes com a realidade e com os aspectos culturais desses grupos apresentando-os de forma a valorizá-los.

Ao ouvirem histórias, os alunos interagem ativamente, querem perguntar, criticar, elogiar, ampliando sua capacidade de comunicação e se posicionando diante das situações. Além

disso, como lembra Coelho, “a história aquieta, serena, prende a atenção, informa e socializa” (2010, p. 29).

[...] utilizar-se da literatura como veículo de informação e lazer promove a formação de um indivíduo mais capaz de argumentar, de interagir com o mundo que o rodeia e torna-se agente de modificações na sociedade em que vive (GREGÒRIN, 2009, p. 51).

Dialogando com este pensamento, Riter (2009, p. 31) cita Mario Vargas Llosa ao defender que, “para formar cidadãos críticos e independentes, difíceis de manipular, em permanente mobilização espiritual e com imaginação sempre inquieta, nada melhor que boas leituras.”

No contexto escolar, o educador será o mediador da criança com o livro, e desempenhará um importante papel: o de ensinar a criança a gostar de ler e, assim, conseqüentemente pode influenciar no preparo dos futuros membros da nossa sociedade.

### 2.3. O ABC DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS.

Como contar histórias? Existem estratégias ou técnicas que potencializam o alcance dos objetivos quanto à contação de história para a formação do leitor?

A especialista em contação de histórias, Vania Dohme em seu livro “técnicas de contar histórias” (2000) nos auxilia com a discussão de algumas técnicas que foram semeadas ao



longo dos anos, para ela uma boa contação de histórias deve se tirar maior proveito da voz, usar corretamente a dicção, o volume, a velocidade, a tonalidade e o vocabulário.

Aspectos importantes são destacados pela autora no uso da voz, como a dicção. Ao contar uma história temos que tomar o cuidado de pronunciar de forma clara cada uma das sílabas que compõem a palavra, sentindo cada um dos seus sons. Outra atenção que se deve ter é dar espaço, entre uma palavra e outra, procurando não emendar as palavras de uma mesma frase.

Em relação ao volume, cada ambiente exigirá um tom de voz adequado e isso precisa ser avaliado, falar muito baixo ou alto demais é um fator altamente prejudicial na compreensão da história. Temos que adaptar o tom de nossa voz de acordo com o ambiente em que estamos e nos policiar para manter esse mesmo volume do início ao fim da história.

Para Dohme (2000) também tem que ser pensada a velocidade em que irá contar a narrativa pois, cada narrador tem uma velocidade na fala, isso é uma característica individual, mas um cuidado que se deve ter é não permitir que essa velocidade influencie na compreensão do texto. Variar velocidade da voz pode auxiliar na interpretação do texto, falar mais rápido pode passar mais emoção, um sentimento de urgência, e falar mais devagar é adequado quando se deseja passar um sentimento de paz, harmonia, serenidade.

Combinando-se as diversas variações de velocidade e volume, pode-se conseguir efeitos interessantes, modular a voz entre o baixo (limitado a um volume que todas as pessoas possam entender) e o alto (sem exageros, é claro) e variar a velocidade dá o colorido à narrativa e tira a monotonia (que é um dos principais fatores de desinteresse nos ouvintes).

Outro aspecto relacionado ao uso da voz na contação de história é a tonalidade, ou seja, a adoção de certos estereótipos ajuda na compreensão do texto, por exemplo: meninas têm fala aguda, falam “fininho”, homens corajosos e ursos sempre falam grosso ou grave, velinhos falam levemente agudo e tremido, fadas adocicado e bruxas têm voz aguda e estridente, os diversos personagens dentro de uma narrativa podem ter características vocais próprias, o que será muito atraente, mas necessita de atenção do narrador para manter a característica de cada personagem.

O vocabulário, orienta Dohme (2000), também tem que ser observado, visto que muitas vezes a comunicação não se dá por completo, simplesmente porque o ouvinte não conhece o sentido da palavra que está sendo usada, principalmente quando estamos falando de crianças. A não compreensão de uma palavra prejudicava o entendimento de toda frase e a incompreensão de uma frase pode levar a uma sucessão de incompreensões que acaba levando ao desinteresse e à desistência em acompanhar a narrativa.



O correto é usar palavras simples e ir acrescentando novas palavras ao vocabulário das crianças de forma sutil e que sejam facilmente entendidas dentro do contexto da história, nesse caso, o que auxilia no entendimento é explicar com outras palavras o que já foi dito, por exemplo: “a pele da princesa era alva como a neve. Todas as pessoas admiravam sua pele branquinha.”

Enfim, é por essas e outras razões que a voz é o instrumento principal do narrador, saber usá-la é primordial para prender a atenção dos pequenos.

Outra contribuição relacionada à contação de histórias, de grande importância, é a seleção do repertório. Ao preparar a seleção de narrativas para o público da educação infantil é importante conhecer os interesses e o estágio emocional que predominam nesta faixa etária, como destaca Coelho (1999, p.15), “a história é um alimento à imaginação e precisa ser dosada conforme sua estrutura cerebral”, o autor Gregórin complementa essa ideia:

[...] é necessário a adequação temática ao nível de amadurecimento da criança, pois os diferentes temas devem ser propostos para a leitura e discussão desde que a criança possua o amadurecimento psicológico necessário para que a conversa seja proveitosa e efetivamente aprendida (GREGÓRIN, 2009, p.71).

Partindo dessas informações, o que contar para crianças pré-escolares?

Em sua análise, Coelho (1999, p. 31) divide esta fase em pré-mágica até os 3 anos e a fase mágica dos 4 aos 6 anos.

Segundo a autora, para a fase pré-mágica são mais indicadas narrativas com enredos simples e atraentes, de preferência com muito ritmo e repetição, gostam de histórias de bichinhos, brinquedos, objetos, seres da natureza (humanizados), histórias de crianças.

Na fase mágica as crianças gostam de ouvir histórias de repetição e acumulativas, histórias de fadas. Neste período a criança tem uma imaginação criadora, é a idade do “conte outra vez” em que, a princípio, tudo é novidade e ouvindo outras vezes, sabendo o que vai acontecer, adoram apreciar os detalhes. No início desta fase são recomendáveis histórias com enredos curtos e expressões repetidas, mas conforme sua linguagem se torna mais evoluída, a criança passa a exigir enredos mais longos permitindo maior variedade de assuntos.

Seguindo as dicas de Riter:

[...] é interessante também iniciar a leitura com algumas formas clássicas, já bem conhecidas do público, tipo “Era uma vez” ou “Há muitos e muitos anos atrás”, assim como para encerrá-la: “E entrou por uma porta e saiu pela outra, quem quiser que conte outra”, tais expressões instituem um momento próprio, particular, singular como



se alertasse o público, avisando-o: Atenção, agora será narrada uma história (RITER, 2009, p.88).

Outro aspecto a ser considerado é a duração da história, Barcello (1995, p. 49), observa que é “necessário se atentar para que a narrativa não fique tão curta que deixe, nos ouvintes, uma sensação de falta, nem tão longa que as crianças percam o interesse no seu decorrer”. A autora estima que a história propriamente dita não deve ultrapassar quinze a vinte minutos, sendo que considerando a preparação, a narração e os comentários finais, poderá se estender de trinta a quarenta minutos.

O narrador deve também ter o cuidado de preparar o ambiente, Coelho (2010, p. 44) orienta que “[...] a melhor arrumação consiste em sentá-los em semicírculo, onde todas possam ver o narrador e o material a ser apresentado sem forçar o pescoço.”

Ratificando essa ideia, Riter reflete:

[...] todavia a contação de histórias exige uma preparação quando realizada na escola. Não se pode pegar um livro ao acaso [...]. O livro escolhido deve ser amado pelo contador, pois só assim haverá sintonia entre ambos e o resultado será o melhor possível para aquele momento, atraindo a atenção da plateia (RITER, 2009, p.88).

Para contar as histórias pode-se valer da forma mais tradicional utilizando apenas o recurso da voz e a expressão corporal do

narrador, técnica esta de grande valia, pois as crianças adoram e faz com que desenvolvam a imaginação, como também pode-se usar alguns recursos visuais criativos para enriquecer ainda mais o momento da contação.

Barcellos (1995, p. 83) pontua algumas dessas ferramentas que podem auxiliar a hora do conto. “A utilização do livro, por exemplo, sem texto ou com pouco texto mas com ilustrações elaboradas e sugestivas, dará suporte para o contador que não precisa necessariamente de ler, pode ir contando a história com suas próprias palavras.”

Outra técnica diz respeito às imagens, pode-se confeccionar gravuras, dobraduras, etc, de bom tamanho para serem vistos por todos e colocadas em ordem para não prejudicar a dinâmica da história. Nesse processo é estimulada a capacidade de observação e organização sequencial do pensamento.

O teatro também é uma ótima forma de contar histórias. Tem a função de educar, de fruição do belo e trabalha a interdisciplinaridade globalizando conhecimentos de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Música, Folclore entre tantos outros.

Pode-se utilizar teatro de sombras, de fantoches ou bonecos de dedo, de vara, bonecos de luva, de sacos de papel, bonecos confeccionados com materiais recicláveis pelas próprias crianças. Neste aspecto desenvolve também a coordenação motora e o senso estético através de trabalhos manuais na

preparação de personagens, cenários, roupas e adereços.

Fonseca (2004, p. 57) elucida que o “[...] resgate da expressividade, da espontaneidade, da sensibilidade, permeia todo o processo de formação do contador de histórias”. O sujeito que deseja ser o condutor da viagem imaginária que as narrativas trazem, deve deixar fluir as emoções pelas vias corporais, submergir nos livros e na pesquisa de histórias inéditas e utilizar-se de recursos visuais para despertar para a beleza da palavra, para a cumplicidade do olhar.

#### 2.4. FUNÇÃO SIMBÓLICA DAS HISTÓRIAS

Neste tópico, discorreremos de forma breve acerca de como a contação de histórias contribui de forma expressiva e positiva para o desenvolvimento das crianças, nos aspectos psicoafetivos.

Os estudos e pesquisas de Bruno Bettelheim (1980) relatam uma forte justificativa para a questão do porque se trabalhar com as histórias, qual a importância delas para a vida das pessoas e quais benefícios são oriundos dessa ação.

Fonseca (2004) sintetizou alguns dos principais pensamentos de Bettelheim, que apoiou-se nos estudos da psicanálise para compreender a relação das crianças com os contos.

[...] esses estudos especificam que os contos desenvolvem a capacidade de fantasiar das crianças, fornecem escapes necessários para o enfrentamento de medos internos, ansiedades, ódios e rejeições, conflitos edípicos, rivalidades e sentimentos de inferioridade. Aliviando as pressões dos problemas, os contos favorecem a recuperação mostrando que, com coragem e determinação, haverá de se encontrar as soluções possíveis para os diversos embates da vida. O consolo concretizado no “final feliz” é a grande contribuição, pois funciona como um encorajamento à luta por valores amadurecidos e à crença positiva na vida (FONSECA, 2004, p. 34).

“Desde as origens, a literatura aparece ligada à função de atuar sobre as mentes, nas quais se decidem as vontades ou as ações; e sobre os espíritos, nos quais se expandem as emoções, paixões, desejos e sentimentos de toda ordem” (COELHO, 2000, p. 43).

O contato com a literatura mobiliza aspectos internos importantíssimos para a formação integral da pessoa como: caráter, raciocínio, criatividade, senso crítico, e respeito. Permite aos educadores sensibilizar as crianças no intuito, em alguns casos, de conseguir mudanças comportamentais, assim, ajudando-as a compreenderem as mensagens das fábulas,



contos e algumas histórias. Elas aprendem que as más condutas resultam em consequências negativas e percebem que atitudes de respeito, solicitude, tolerância trazem benefícios e uma vida construtiva e harmônica.

Como ocorre esse processo no interior da criança?

Ao ouvir a história, a criança adéqua o conteúdo inconsciente às fantasias conscientes, o que a capacita a lidar com este conteúdo, Bettelheim detalha:

É aqui que os contos de fadas têm um valor inigualável, conquanto oferecem novas dimensões à imaginação da criança que ela não poderia descobrir verdadeiramente por si só. Ajuda mais importante: a forma e estrutura dos contos de fadas sugerem imagens à criança com as quais ela pode estruturar seus devaneios e com eles dar melhor direção à sua vida (BETTELHEIM, 1980, p. 16).

As narrativas são importantes instrumentos que ajudam as crianças na superação de suas diferentes etapas e na construção de novas aprendizagens, sendo assim, em alguns momentos podem ter a função de estimular o raciocínio do mundo de uma maneira mais lógica, em outros podem ajudá-la a superar a fase egocêntrica, ou fortalecer a sua autoestima e assim por diante.

Porém, para que se obtenha êxito nesse processo, tanto de desenvolvimento pessoal da

criança como a aproximação do mundo letrado, o professor deve estar atento à seleção das histórias que serão contadas, deve notar o que é significativo para ela naquele estágio em que se encontra. Bettelheim (1980) sintetiza que cada história tem significados em muitos níveis e que cada história irá ter um sentido de acordo com o estágio psicológico de desenvolvimento e dos problemas que mais pressionam a criança e sua psique naquele momento. Bettelheim indica alguns aspectos que devemos observar:

Para que uma história realmente prenda a atenção da criança, deve entretê-la e despertar sua curiosidade. Mas para enriquecer sua vida, deve estimular-lhe a imaginação: ajudá-la a desenvolver seu intelecto e a tornar claras suas emoções; estar harmonizada com suas ansiedades e aspirações: Resumindo, deve de uma vez só relacionar-se com todos os aspectos de sua personalidade, e isso sem nunca menosprezar a criança, buscando dar inteiro crédito a seus predicamentos e, simultaneamente, promovendo a confiança nela mesma e no seu futuro (BETTELHEIM, 1980, p. 13).

Como caracteriza Bettelheim (1980, p.26), não podemos saber em que idade um conto específico será mais importante para uma criança específica, não podemos decidir qual dos vários contos e estórias ela deveria escutar



num dado período ou por quê. “Isto só a criança pode determinar e revelar pela força com que reage emocionalmente àquilo que evoca na sua mente consciente e inconsciente.” Dessa forma Bettelheim (1980, p.27) alega que “Nós crescemos, encontramos sentido na vida e segurança em nós mesmos por termos entendido e resolvidos problemas pessoais por nossa conta, e não por eles nos terem sido explicados por outros”.

Além disso é importante compreender como a criança escolhe entre o bem e o mau, quanto mais simples e direto é um bom personagem, tanto mais fácil para a criança identificar-se, Bettelheim (1980, p.18) diz que “a criança se identifica com o bom herói não por causa de sua bondade, mas porque a condição do herói lhe traz um profundo apelo positivo.” A questão para a criança não é “Será que quero ser bom” mas “Com quem quero parecer?”. Quanto a isso o autor conclui “[...] a criança decide isso na base de se projetar calorosamente num personagem. Se essa figura é uma pessoa muito boa, então a criança decide que quer ser boa também.” (BETTELHEIM, 1980, p.18).

Some-se a isto o que Bettelheim conclui:

[...] os contos de fadas e as histórias enriquecem a vida da criança e dão-lhe uma dimensão encantada, a criança se sente entendida e apreciada, sem que tudo isso lhe seja explicado pois está aquém de sua racionalidade (BETTELHEIM, 1980, p.27).

Enfim, através das narrativas o educador poderá propor experiências diversificadas que podem desenvolver novas competências e habilidades nesta fase tão importante de construção da personalidade.

### 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo teve como escopo a explanação da importância da utilização da contação de história como instrumento de incentivo à leitura na educação infantil, partindo da concepção de que a história, quando bem contada, funciona como uma mola propulsora para a estimulação de alunos leitores.

Sabemos que o universo infantil está cada vez mais permeado de estímulos tecnológicos e a leitura perde espaço no cotidiano das crianças. É preocupante também como muitos adolescentes terminam o ensino fundamental sem sequer compreenderem textos simples e muito menos tendo o hábito de ler.

Dessa forma, percebemos a necessidade da educação escolar desenvolver nos educandos, desde os anos iniciais de escolarização, o gosto pela leitura para conseqüentemente mudar este histórico.

Apesar das mudanças ao longo das gerações, a contação de histórias não deixou de causar encantamento aos ouvintes além de ser uma prática que resgata a interação, a troca, o convívio, ações elementares na vida das pessoas.



Por meio das pesquisas realizadas constatamos que a hora do conto é um instrumento de aprendizagem lúdico que proporciona múltiplas aprendizagens e uma amplitude de benefícios para o desenvolvimento pessoal da criança, pois, além de encantar, as histórias provocam reações conscientes e inconscientes nos ouvintes, portanto imprescindíveis na rotina da educação infantil.

No momento da contação da história, o contador cria uma conexão, um elo entre o texto e o ouvinte, desta forma, entende-se que para contar uma história o educador precisa planejar a atividade desde a escolha do repertório, a preparação do ambiente, como observar o ritmo e entonação da voz, entre outros cuidados, para promover, de fato, um momento de interesse, aprendizagem e prazer.

A história é o passo introdutório para a estimulação da leitura, pois, assim que ela é finalizada, o professor apresenta o livro no qual a história foi escrita; com o livro em mãos, a criança descobre que há função naquele monte de letras juntas, isso abre um leque de inúmeras possibilidades de descobertas e gosto pelo que se ouviu e se vê.

Julgamos de suma importância desenvolver nas crianças, mesmo ainda não alfabetizadas, um comportamento leitor, proporcionando contato com a cultura letrada, com o mundo que a cerca, criando intimidade da criança com o livro, este é o primeiro passo para a formação de futuros leitores.

Formar leitores é um dos compromissos essenciais da educação para cidadania, visto que “O Brasil está hoje entre os países com os maiores índices de desigualdade social do mundo e, para reverter essa situação, é necessário que a população se torne leitora, com competência para compreender e mudar essa realidade” (BIBLIOTECA VIVA, p.36).

#### 4. REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil: gostosura e bobices**. 1. ed. São Paulo: Scipione, 1989.

ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil: gostosura e bobices**. 3. ed. São Paulo: Scipione, 1993.

BARCELLOS, Gládis Maria Ferrão, NEVES, Iara Conceição Bitencourt. **A hora do conto: da fantasia ao prazer**. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 1995.

BENCINI, Roberta. **Era uma vez. O maravilhoso mundo dos contos de fadas e seu poder de formar leitores**, Nova Escola, São Paulo: ABRIL, nº185 set/2005. Disponível em <<http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/alfabetizacao-inicial/maravilhoso-mundo-contos-fadas-423384.shtml>>. Acesso em: 13 Abril 2014.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental.

**Referencial curricular nacional para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/ SEF, 1998.

BRITO, Danielle Santos. **A importância da leitura na formação social do indivíduo revela.**

Periódico de Divulgação Científica da FALS. Ano IV, Nº VIII- JUN 2002. Disponível em: <[http://www.fals.com.br/revela12/Artigo4\\_ed08.pdf](http://www.fals.com.br/revela12/Artigo4_ed08.pdf)>. Acesso em 13 Abril 2014.

CADERMATORI, Ligia. **O que é literatura?** 2.ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CAPES - **Contação de histórias.** In Britannica Escola Online. Enciclopédia Escolar Britannica, 2014. Web, 2014. Disponível em: <<http://escola.britannica.com.br/article/482590/contacao-de-historias>>. Acesso em: 05 outubro 2014.

CARVALHO, Cintia et al. **Biblioteca viva: fazendo história com livros e leitura.** São Paulo: Fundação Abrinq, 2004.

CAVALCANTI, J. **Caminhos da literatura infantil e juvenil: dinâmicas e vivências na ação pedagógica.** São Paulo: Paulus, 2002.

COELHO, Betty. **Contar histórias uma arte sem idade.** 10.ed. São Paulo: Ática, 2010.  
COELHO, Nelly Novaes. **Resenha: Panorama Histórico da Literatura Infantil / Juvenil.**

Disponível em: <[file:///C:/Users/Willian/Downloads/Resenha%20do%20livro%20-%20Nelly%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Willian/Downloads/Resenha%20do%20livro%20-%20Nelly%20(1).pdf)> Acesso: 18 Abril 2014.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil: teoria, análise, didática.** São Paulo: Moderna, 2000.

GREGORIN, José Nicolau Filho. **Leitura infantil: Múltiplas Linguagens na formação dos leitores.** São Paulo: Melhoramentos, 2010.

DOHME, Vania D'Ângelo. **Técnicas de contar histórias.** 8.ed. São Paulo: Informal Editora, 2000.

FONSECA, Adriana Beatriz da Silva. **“Era uma vez.”: o contar histórias como prática educativa na formação docente.** Uberaba: UNIUBE, 2003. Dissertação de Mestrado.

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam.** 22. ed. São Paulo: Cortez, 1988.

LACOMBE, Ana Luisa de Matos (organizadora). **Teias de experiência: reflexões sobre a formação de contadores de histórias.** São Paulo: CSMB, 2013.

LIPPI Elisiane Andréia; FINK Alessandra Tiburski. **A arte de contar histórias: perspectivas teóricas e práticas.** Vivências: Revista Eletrônica de Extensão da URI. Disponível em: <[http://www.reitoria.uri.br/~vivencias/Numero\\_014/artigoS.Artigos\\_vivencias\\_14/n14\\_02.pd](http://www.reitoria.uri.br/~vivencias/Numero_014/artigoS.Artigos_vivencias_14/n14_02.pd)>. Acesso em 20 Março 2014.



Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB 2/2001, de 11 de setembro de 2001.**

Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 25 Abril 2014.

PATRINI, Maria de Lourdes. **A renovação do conto: emergência de uma prática oral.** São Paulo: Cortez, 2005.

REGATIERI, Lazara da Piedade Rodrigues. **Didatismo na Contação de Histórias.** Disponível em <<file:///C:/Users/william/Downloads/20511-77283-1-PB.pdf>>. Acesso em 20 Abril 2014.

RITER, Caio. **A formação do leitor literário em casa e na escola.** São Paulo: Biruta, 2009.

ROTTA, Newra Tellechea. **Transtornos da Aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

TOLEDO, Maria Helena Roman de Oliveira. **Aprender.com quem? Um diálogo em construção.** Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, 2011.

TOLKIEM, John R.R. **Sobre histórias de fadas.** São Paulo: Conrad Editora do Brasil, 2006.

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



# 3

## IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA NA ALFABETIZAÇÃO DA CRIANÇA

Emília Santana Vieira Neta<sup>1</sup>

Débora Regina Machado Silva<sup>2</sup>



## RESUMO

Esse artigo trata da importância da família no processo da alfabetização da criança. Discute a interação da família e escola para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem. Foi constituído através de pesquisas bibliográficas por meios eletrônicos e biblioteca física. Tem o objetivo de discutir a importância, a inserção e relevância da família na vida escolar da criança. Família e escola devem ter a consciência da sua responsabilidade no desenvolvimento da aprendizagem, na formação e desenvolvimento do indivíduo, tendo o objetivo de compreender, conscientizar e entender a importância de um bom relacionamento entre ambas. Os pais colaboram para o sucesso ou fracasso escolar de seus filhos, dependendo da sua participação, colaboração e interação na vida escolar da criança. Com estímulos, afetividade a criança vai adquirir autoestima e interesse para o aprendizado. O papel pedagógico é o mais importante da escola. As crianças, quando chegam no âmbito escolar, já levam conhecimentos, têm o desejo de construir conhecimentos, relacionar e inserir-se socialmente.

**Palavras-chave:** Alfabetização. Família. Relação entre família e escola.

---

1 Licenciada em Pedagogia pela Faculdade das Américas. emiliasantananeta@gmail.com

2 Bacharel em Ciências Biológicas, Especialista em Docência no Cenário do Ensino para a Compreensão, Mestre e Doutora em Biologia Celular e Estrutural pela UNICAMP. debora.machado@faculdadedasamericas.com



## **ABSTRACT**

*This article addresses the importance of family in the process of literacy of the child. Discusses the interaction of family and school to promote teaching and learning. Was established through literature searches electronically and physical library. Aims to discuss the importance and relevance of the inclusion of the family in the child's school career. Family and school should be aware of their responsibility in the development of learning, training and development of the individual, with the goal of understanding, awareness and understand the importance of a good relationship between them. Parents collaborate for the success or failure of school their children, depending on their participation, collaboration and interaction in the school life of the child. With stimulation, affection a child will acquire self-esteem and interest in learning. The educational role is the most important school. Children when they arrive in the school already take knowledge, have the desire to build knowledge, relate and inserting themselves socially.*

**Keywords:** *Literacy. Family. Relationship between family and school.*



## 1. INTRODUÇÃO

Este artigo mostra que a educação da criança acontece em dois âmbitos e contextos diferentes, com grande importância para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem. A participação da família na alfabetização da criança é de fundamental importância, pois é a primeira instituição que faz parte da vida da criança e é o fundamental agente de socialização, ocupa um lugar para toda a vida. Enquanto isso, a escola tem tempo limitado na formação do indivíduo, mas de grande importância no percurso de formação de um indivíduo.

As crianças, quando chegam ao ambiente escolar, já trazem conhecimentos que são adquiridos no ambiente familiar. É na família que são transmitidos os valores, as crenças e os significados que estão presentes na sociedade, e a escola deve estar preparada para lidar com a diversidade de etnias, valores, costumes e crenças dentro do ambiente escolar. A família e a escola são responsáveis pela transmissão de normas e valores necessários para a formação do indivíduo.

A interação entre família e escola propicia o sucesso escolar dos alunos, as duas instituições devem trabalhar juntas para alcançar um bom desenvolvimento e crescimento do aprendizado da criança. A família não deve participar apenas das atividades escolares de seus filhos, mas da organização, do desenvolvimento dos projetos pedagógicos e da gestão escolar.

Os pais devem estimular e apoiar seus filhos, independentemente do desempenho dos mesmos, pois o estímulo e o apoio propiciam o bom desenvolvimento e formação do educando. O convívio familiar e suas relações são de grande importância para o processo de alfabetização da criança, principalmente para a lacto-escrita, condição em que as crianças constroem hipóteses sobre a escrita e seus usos a partir da sua vida social.

De acordo com as pesquisas realizadas para esse artigo, as relações e interações entre família-escola-criança funcionam como forte influência para o desenvolvimento da alfabetização da criança.

A educação infantil é a primeira etapa da educação básica, é oferecida para a complementação das ações da família e da comunidade, tem como objetivo proporcionar condições para o desenvolvimento físico, mental, cognitivo, emocional e social da criança. É na família que são estabelecidos os primeiros padrões de conduta, a interação do sujeito na sociedade e é nela que a criança centra a primeira visão da realidade, de sua representação.

No início do processo da alfabetização a criança supõe que a escrita é uma forma de desenhar, passa por um conflito cognitivo em relação às hipóteses silábicas, no caminho dessa hipótese silábica se esforça para compreender a escrita, começando a diferenciar a representação da escrita do sistema da



representação do desenho (WEISZ, 2001).

As crianças, quando chegam à escola, já levam conhecimentos, hábitos, cultura, costumes e valores adquiridos no ambiente familiar. Sendo assim, a educação começa bem antes de chegarem à escola e a família possui um papel central no desenvolvimento da criança. No ambiente escolar terão acesso a uma educação formal, farão uma aprendizagem relacionada com a lacto-escrita, ou seja, a leitura e a escrita de uma maneira formal, enquanto em casa, têm acesso à linguagem oral com liberdade de se expressar naturalmente. Família e escola são dois ambientes educacionais diferentes, mas com objetivos em comum no desenvolvimento da aprendizagem. Elas chegam ao ambiente escolar com o desejo de conhecimento e curiosidade. De acordo com a Lei 9.394, de 1996 (BRASIL, 1996, art. 1º, p.35) diz que: “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisas, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”.

A educação ocorre no encontro de pessoas que carregam uma cultura e se dá tanto de modo formal na escola, como informal na família, no trabalho, nas igrejas, nos sindicatos, movimentos populares e demais organizações sociais (SZYMANSKI, 2010).

As crianças quando nascem já são construtoras de conhecimentos, têm interesse de conhecer e compreender o mundo ao seu redor. Ferreiro (2001, p.64) diz que “estamos tão acostumados a considerar a aprendizagem da leitura e escrita como um processo da aprendizagem escolar que se torna difícil reconhecemos que o desenvolvimento da leitura e da escrita começa muito antes da escolarização”.

O processo de aprendizagem ou aprendizado do indivíduo se dá com o contato com a realidade, com o meio e com outras pessoas que o rodeiam, situações nas quais vai adquirir valores, habilidades e informações para o seu desenvolvimento. A interação com outras pessoas vai contribuir para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem. Para compreender o desenvolvimento da aprendizagem não devemos observar apenas o nível de desenvolvimento real, mas também o desenvolvimento potencial de uma criança, isto é, a capacidade que a criança tem de desempenhar tarefas e habilidades com a ajuda do adulto ou de pessoas capazes de lhe transmitir e instruir conhecimentos.

Oliveira (2008, p.68) diz:

Vygotsky tem uma abordagem genética da escrita: preocupa-se com o processo de sua aquisição, o qual se inicia muito antes da entrada da criança na escola e se estende por muitos anos. Considera, então, que



para compreender o desenvolvimento da escrita na criança é necessário estudar o que ele chama de 'a pré-história da linguagem escrita', isto é, o que se passa com a criança antes de ser submetida a processos deliberados de alfabetização.

A escola, em parceria com a família, pode desenvolver uma boa aprendizagem das crianças, uma sociedade mais democrática e pluralista. Ambas desempenham funções muito importantes para desenvolvimento da criança e da alfabetização. É muito importante que se tenha um respeito mútuo entre elas, favorecendo uma confiança e competência na atuação de cada uma. A boa relação entre a escola e a família é fundamental para obter e garantir resultados que favoreçam o desempenho dos trabalhos pedagógicos, métodos e procedimentos educacionais. O diálogo deve estar sempre presente entre professores e famílias, já que a educação da criança acontece nesses dois âmbitos e contextos diferentes e faz referência a uma educação individual e coletiva.

Para Ramos (2011, p.132), "a família não é um objeto internalizado, mas um conjunto de relações internalizadas, laços que vão transformando-se em modalidade de aprendizagem".

É no âmbito familiar que as crianças encontram os primeiros professores e ensinamentos que vão estar presentes por toda a vida, contribuindo para seu

desenvolvimento nos aspectos social, familiar e pessoal. A educação familiar é um fator de grande importância na formação da criança, desenvolvendo a criticidade, ética, cidadania e refletindo no processo escolar.

Na faixa etária de 0 a 7 anos, a socialização entre escola-família-sociedade é muito importante para o desenvolvimento da criança, etapa na qual ocorre a primeira socialização do indivíduo. Ao interagir com outras pessoas, a criança aprende opiniões, valores, atitudes e respeito. O papel da família e da escola nesta fase é o de mediadores. Na escola, as crianças vão socializar e vivenciar experiências e aprendizagens, conviver com a diversidade. No início dessa fase da criança, a família e a escola atuam como mediadores primordiais, apresentando e significando o mundo social do indivíduo (CAVALLEIRO, 2007).

Família e escola, trabalhando juntas, têm a responsabilidade de transmitir normas e valores necessários para a formação do indivíduo. A responsabilidade maior é da família, pois deve estar constantemente em contato com a criança na fase da formação e do desenvolvimento. Tendo consciência da sua responsabilidade na educação da criança, a família não deve delegar essa responsabilidade para as instituições educacionais, já que as duas instituições têm que estar sempre em parceria para alcançar o crescimento e a inserção do indivíduo na sociedade (STIMIESKI, 2010).



É muito importante para o desenvolvimento, a formação do educando e para a aprendizagem da criança, a participação e a afetividade dos pais no contexto escolar, de forma a apoiar, encorajar e estimular os filhos. O envolvimento, o interesse dos mesmos com a escola vai criar uma relação fundamental e de grande importância para o desenvolvimento cognitivo, cultural, emocional e social da criança. Muitas vezes as famílias responsabilizam os educadores pela educação de seus filhos, esquecendo a sua importância e o seu papel como educadores, e muitos professores e diretores acham que os pais não têm muito a contribuir com o aprendizado e com o currículo escolar. Muitos acham que a contribuição dos pais no processo pedagógico já se dá ao enviar seus filhos pra escola com bons modos e boa autoestima e não em participar do dia a dia da criança na escola e do projeto político pedagógico da escola.

Escola e família não devem trabalhar isoladamente, ambas são responsáveis pela formação do indivíduo, pois é na família que a criança obtém o capital simbólico e social, e na escola desenvolve o capital escolar. A escola tem um importante papel no desenvolvimento da criança, deve criar condições para a criança descobrir por si mesma (FERREIRO, 2001).

Por causa do trabalho e da falta de tempo, muitas famílias encontram dificuldade de participar da vida escolar da criança, mas mesmo com os obstáculos, muitas demonstram o interesse, afetividade e colaboram com o

processo da aprendizagem de seus filhos. A família deve dedicar um tempo para as crianças, incentivando e estimulando em seu processo da alfabetização, os pais e a escola devem buscar condições, traçar metas que possa contribuir para o desenvolvimento e crescimento intelectual e social do indivíduo.

O objetivo desse artigo consiste, mediante levantamento bibliográfico, discutir a importância e a influência que a família tem no processo da alfabetização e do desenvolvimento do ensino-aprendizagem da criança. Dentre os objetivos específicos, serão destacados a influência que a família pode ter para o fracasso ou sucesso escolar da criança, discutir o papel dos pais nos projetos educativos, compreender a relevância da parceria entre escola e família no desenvolvimento da aprendizagem e demonstrar que o indivíduo precisa do apoio e da interação entre família-escola para sua transformação e formação no meio social.

Os métodos e materiais utilizados para estudo foram obtidos através de pesquisas bibliográficas com base em dados sobre a educação, a relação entre família e escola, participação da família na alfabetização da criança e a formação do sujeito.

Os artigos científicos de periódicos e livros selecionados para a realização da pesquisa basearam-se em autores que tratam da educação, do desenvolvimento da aprendizagem e em títulos relacionados à família e a educação.



O levantamento das pesquisas bibliográficas teve início no mês de fevereiro e término no mês de novembro de 2014. Os livros para realizar o estudo foram pesquisados em biblioteca física da Faculdade das Américas e os artigos científicos por meio eletrônico, através de portais eletrônicos como o Google Acadêmico.

A seleção dos livros e artigos foi baseada nos resumos dos artigos científicos e nos sumários dos livros. Para fazer a busca eletrônica, foram utilizadas as seguintes palavras-chave: Alfabetização, família e família/escola.

Os principais autores e referências utilizados no projeto incluíram Emilia Ferreiro, Elaine dos Santos Cavalleiro, Ivone Terezinha Stimieski, Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, Heloisa Szymanski, além do Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil.

## 2. DESENVOLVIMENTO

O surgimento da escrita se dá no mundo antigo, num momento histórico com o desenvolvimento de vários elementos da civilização. A escrita surge acompanhada com o desenvolvimento das artes, do governo, do comércio, da agricultura, da manufatura, dos transportes. A origem da escrita é dada a partir do momento que o indivíduo, por meio de signos, aprende a comunicar seus sentimentos e pensamentos (BARBOSA, 2008).

Alfabetizar uma criança é ensiná-la a ler e escrever, tornando-a um indivíduo com a capacidade de ler e escrever, a alfabetização é a ação de alfabetizar. Temos também o letramento, um termo recente na língua portuguesa. O letramento é o resultado da ação de ensinar e aprender. O indivíduo alfabetizado é aquele que sabe ler e escrever, o letrado é aquele que faz uso da escrita e da leitura socialmente, consentindo adequadamente às demandas sociais. Dizer que um sujeito é letrado é diferente de dizer que o mesmo seja alfabetizado, pois, apropriar-se da leitura e da escrita não é a mesma coisa que saber ler e escrever. Ao aprender a ler e escrever o indivíduo adquire procedimento e ao apropriar-se da escrita ele assimila como sua propriedade (SOARES, 2010).

Soares (2010, p.39) faz uma observação:

Ter-se apropriado da escrita é diferente de ter aprendido a ler e escrever; aprender a ler e escrever significa adquirir uma tecnologia, a de codificar a língua escrita e de decodificar a língua escrita; apropriar-se da escrita é tornar a escrita 'própria', ou seja, é assimilar como sua 'propriedade'.

A prática pedagógica em relação à leitura e a escrita não nasce de repente, é o resultado de uma tentativa de ruptura com constituído e a procura de uma continuidade, uma ligação com o passado. Por isso, para entender as práticas pedagógicas da alfabetização é necessário que



se adote uma perspectiva histórica e se examine a história metodológica. As práticas pedagógicas evoluem de acordo com as necessidades e circunstâncias sociais e econômicas. A escrita e a leitura antes eram privilégio da elite, com as mudanças revolucionárias ocorridas no século XVII passa a ser uma necessidade o uso da escrita, democratizando-a, o que permite que a sociedade passe a ter necessidade de cidadãos alfabetizados e produtivos. Segundo Barbosa (2008, p.44), “na França, final do século XVII ocorreu uma das primeiras tentativas de generalização da alfabetização, o estabelecimento da escola pública para todos, tendo ênfase no ensino da língua escrita, foi uma das metas da Revolução Francesa na área da educação.”

Em resumo, Barbosa (2008, p.45) diz:

As metodologias de alfabetização evoluíram no tempo, de acordo com novas necessidades sociais que cada nova configuração exigem um novo tipo de pessoa letrada; e, ao mesmo tempo, em função do avanço do conhecimento acumulado na área da leitura e apropriação escrita e de seus processos de aquisição.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (BRASIL, 1996, p.60): “Educar no âmbito da legislação brasileira é um processo de corresponsabilidade família/ Estado/sociedade e passa necessariamente pela educação escolar”. Por isso, todos têm o

direito de ir à escola e o Estado tem o dever de atender a esse direito no Brasil.

Em 2006, a duração do ensino fundamental passou a ser de nove anos. As crianças com seis anos de idade já entram no ensino fundamental com um passo importante para o processo de democratização. A proposta de duração de nove anos para o ensino fundamental tem a ver com a ampliação de uma possível educação de qualidade. É obrigatório que as crianças, ao completarem 6 anos de idade, sejam matriculadas no ensino fundamental. Antes da transição de 2006, o ensino fundamental tinha duração de 8 anos e a idade obrigatória para matricular-se no ensino fundamental era de 7 anos de idade.

O ensino fundamental tem duração de 9 anos e tem caráter obrigatório. A criança inicia essa etapa aos 6 anos de idade, tendo como objetivo a formação básica do cidadão, mediante o desenvolvimento da capacidade de aprender, compreensão do ambiente natural e social e o desenvolvimento da aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades, formação de valores e atitudes (BRASIL, 1996).

As respectivas etapas de ensino, conforme estabelece a resolução do Conselho Nacional de Educação nº 3, de 3 de Agosto de 2005, são: Educação Infantil, dos 0 aos 3 anos, que se refere às creches e à pré-escola, com faixa etária prevista até os 5 anos de idade; Ensino Fundamental, faixa etária prevista até os 14



anos de idade, com duração de nove anos (BRASIL, 1996).

O pai, a mãe ou responsável pela criança tem o papel de grande importância no processo de alfabetização. É na família que a criança vai encontrar os elementos necessários e responsáveis pelo seu desenvolvimento na aprendizagem. O âmbito escolar tem a função de cooperar no desenvolvimento e crescimento social da criança. Família e escola têm que trabalhar juntas para que o objetivo de aprendizagem dos filhos-alunos seja alcançado, e o isolamento de ambas ou ausência de uma das partes vai prejudicar no desenvolvimento desse objetivo.

Família e escola são duas instituições fundamentais que desencadeiam os processos de evolução do indivíduo, atuando como propulsores e inibidores no desenvolvimento e crescimento mental, físico, intelectual e social do sujeito (POLONIA e DESSEN, 2005).

Acriança encontra na família todos os insumos necessários para o seu desenvolvimento de aprendizagem (autoestima, respeito, afetividade, confiança, motivação, autonomia, aceitação, etc.), e na escola, o crescimento social (PIAGET, 1973, *apud* BRASIL, 1996).

As instituições da educação infantil devem estar preparadas para trabalhar com a diversidade de etnias, valores, costumes e crenças apresentadas pelas crianças e suas famílias, construindo uma sociedade democrática e pluralista, respeitando a todos

e valorizando a diversidade apresentada pela família de todas as crianças, sejam elas negras, brancas ou de outra raça. Os educadores e demais profissionais da educação devem criar condições para o desenvolvimento da aprendizagem em um ambiente sem preconceito e discriminação, independentemente de classe social, raça e cor, eles devem considerar o conhecimento e a cultura das famílias como parte integrante do processo educativo.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998, p.76):

A valorização e o conhecimento das características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que compõem a nossa sociedade, e a crítica às relações sociais discriminatórias e excludentes indicam que novos caminhos devem ser trilhados na

relação entre as instituições de educação infantil e famílias.

As famílias ao interagirem, participarem e integrarem-se nos ambientes escolares e nas atividades pedagógicas contribuirão para o desenvolvimento dos trabalhos e projetos educativos, incluindo seus conhecimentos no ambiente educacional. É importante que os pais tenham conhecimento do projeto político-pedagógico da instituição e se interessem pelo desenvolvimento do mesmo, assim têm a oportunidade de participar e entender o que ocorre com seus filhos no ambiente



escolar. A boa relação e a interação entre escola e família é um meio de conhecer melhor a família dos alunos, desenvolver e construir trabalhos pedagógicos, métodos, procedimentos educacionais relacionados com a cultura, a sociedade e o cotidiano do aluno. A escola deve incluir a família sempre que possível nos projetos didáticos realizados com as crianças e convidar a família para participar dos projetos pedagógicos da escola.

A família tem uma função de selecionar ou regular as relações das crianças em diferentes contextos ou práticas em que as crianças vão se constituindo. A socialização da criança baseia-se no processo de construção ativa do desenvolvimento construído pela criança, transformando os valores e conhecimentos transmitidos pela cultura.

Muitos pais não compreendem sua função e a importância de sua participação na vida escolar de seus filhos, muitos transferem a responsabilidade de educar para a escola, esquecendo que, com isso, podem estar contribuindo para o fracasso ou ruptura do desenvolvimento ensino-aprendizagem da criança. O primeiro grupo social da criança é a família, e nesse meio social ela vai encontrar uma relação com os signos e objetos que são codificados e decifrados para a construção de conhecimento, valores éticos e morais.

Moreira (2010, p.1) *apud* Medeiros (2012, p.26), diz:

A família, por não compreender exatamente o seu papel de provedora e autoridade na vida de seus filhos, por delegar às escolas e aos seus profissionais funções que não são deles e sim suas; a escola ensina, a família educa. São papéis e funções diferentes, mas que infelizmente nem sempre ficam claros para os pais. Além de transferir suas responsabilidades para os agentes escolares a família ainda se entrega totalmente aos caprichos e desejos dos filhos, pois teme perder seu amor e estima, fazendo, nesse caso, um jogo de 'amizade' problemático com as crianças e adolescentes, chegando muitas vezes a eles a responsabilidade por sua própria formação moral e intelectual (MOREIRA, 2010, p.1).

Os pais, ao cooperarem ativamente da vida escolar de seus filhos, estão colaborando para o desenvolvimento e crescimento da aprendizagem, mas quando não há essa colaboração, participação, por parte dos mesmos, o insucesso escolar emerge, o fracasso escolar e o desgaste familiar têm uma relação no processo ensino-aprendizagem.

A educação que a criança recebe dentro do âmbito familiar cumpre um papel primordial na construção do sujeito. As práticas e atitudes



dos pais na educação e criação de seus filhos têm influência no desenvolvimento, e logo influenciam o comportamento da criança na escola (VYGOTSKY, 1984, p.87 *apud* MEDEIROS, 2012).

Os primeiros educadores da criança são os pais e continuam sendo responsáveis pelo desenvolvimento da educação e do bem-estar. É importante que a família tenha consciência que é na primeira infância que a criança obtém os principais vínculos necessários para o seu desenvolvimento.

As crianças, em vários momentos, sentem dificuldades no processo de aprendizagem, nas tarefas escolares que lhes são estabelecidas. Precisam que alguém apoie nesses momentos de dificuldades e lhes restabeleça a confiança nas suas capacidades (VILLAS-BOAS, 2001 *apud* PICANÇO, 2012).

A autoestima contribui para a evasão escolar, é a percepção que uma pessoa tem do valor de si mesma, as crianças que encontram afetividade, amor, respeito e muitos outros fatores necessários para o seu desenvolvimento têm grande chance de apresentar uma boa adaptação no ambiente escolar. Muitos alunos que se evadem da escola voltam a frequentar a escola na idade adulta, por isso, todos têm a responsabilidade de zelar pela educação das crianças e daqueles que não conseguiram desenvolver o ensino-aprendizagem na idade correta e voltam a procurar os espaços escolares na idade adulta.

As crianças quando ingressam no ambiente escolar não têm o objetivo só de aprender, mas sim, o desejo de construir conhecimentos, inserir-se na sociedade, relacionar-se com outras pessoas, ter autoestima e autoconceito, desenvolver-se socialmente, intelectualmente e culturalmente. “As crianças não vão à escola apenas para aprender e pronto, mas para construir conhecimentos em um sentido de aproximar-se do culturalmente estabelecido” (ANTUNES, 2008 *apud* TEIXEIRA *et al.* 2013).

A autoestima é construída passo a passo, é uma percepção que o sujeito tem do seu próprio valor e o autoconceito é a percepção que a pessoa tem de si mesma, envolve vários fatores internos e externos como: psicológico, social e físico, criando um sentimento de valores decorrentes de tais percepções em que o sujeito cria acerca de si mesmo (MOYSÉS, 2005).

Os pais devem dar oportunidades para as crianças se desenvolverem, sem muita proteção ou pressão, sem compará-las com outras crianças, com a finalidade de que as crianças possam formar um conceito positivo de si mesmas.

Os professores têm uma parceria insubstituível na educação e na responsabilidade com os pais e, como parceiros, devem unir, partilhar e reconhecer a existência do mesmo bem comum para as crianças. O papel mais importante da escola é o pedagógico, no qual são estabelecidas estratégias operacionais e



ativas para o projeto pedagógico da criança. O professor deve usar a linguagem falada, escrita e corporal como instrumentos para comunicarem-se com os alunos. Ao encarar os pais como rivais, os professores vão obter algo que impede a união, a partilha dos objetivos, transferindo, assim, um grave prejuízo para o desenvolvimento dos alunos (MARQUES, 2001 *apud* PICANÇO, 2012).

É importante que o profissional da educação compreenda a diferença da sala e que entenda a singularidade de cada criança como um instrumento rico para trabalhar. Os professores, muitas vezes, não dão valor às diferenças encontradas em sala de aula, tratando todas as crianças da mesma maneira, com os mesmos métodos, e aquelas que não se adaptam nesse padrão pré-estabelecido são deixadas à margem, afetando seu conceito da autoestima e a sua valorização. O âmbito familiar e social são fatores decisivos para a autoestima da criança (TEIXEIRA *et al.*, 2013).

O diálogo entre o docente, aluno, família e escola é uma comunicação pedagógica que pode fazer a diferença no ambiente escolar. A comunicação no processo de ensino-aprendizagem entre professores e alunos faz com que as crianças se comuniquem umas com as outras, com a realidade, conhecimentos e valores.

Rios (2006, p.130), diz:

Falamos em comunicação criativa. Se o ato de comunicar, além de 'tomar comum', é 'fazer saber', podemos pensar que essa expressão deve ser entendida não só como um gesto do professor que 'faz saber o aluno alguma coisa', mas um gesto do aluno, que, no processo comunicativo, 'faz saber\_\_ constrói conhecimentos, cria cultura e história \_\_ com o professor e os colegas'.

Os professores, os pais ou responsáveis pela criança têm o dever de exercer uma liderança da melhor maneira possível no desenvolvimento da criança, valorizando a tarefa de inserir esse sujeito no contexto social.

Pais e professores devem estar sempre unidos para que tenham alicerce em uma educação participativa e rentável psicologicamente. O importante não é apenas saber ler e escrever, mas formar e ser formado. Não podemos culpar e escolher um culpado. Devem se unir e trabalhar todos juntos, refletindo na formação do sujeito e em seu futuro cultural e social (FORMIGA, 2007).

Uma das estratégias mais importantes do professor para promover a aprendizagem na criança é a interação social em diversas situações. Cabe ao professor propiciar ocasiões de conversas, brincadeiras ou aprendizagens dirigidas que garantam a troca entre as crianças, na qual possam comunicar-se e expressar-



se, comprovando seus jeitos de agir, pensar e sentir, em um ambiente que seja acolhedor e que lhes proporcione confiança e autoestima (BRASIL, 1998, v.1).

A indisciplina e o desinteresse dos alunos são problemas que interferem no processo do ensino-aprendizagem. É papel do professor estabelecer um clima de confiança, empatia e respeito entre professor-aluno para desenvolver a leitura, a reflexão e a escrita, tornando, assim, as aulas mais prazerosas e interessantes para os educandos, tornando-os mais ativos e participativos, apropriando-se assim, dos conhecimentos.

Cabe ao professor ter a ideia de que o aluno é capaz de pensar, refletir, ter opiniões, decidir, participar, ser crítico, ter opiniões sobre o que deseja e o quer para si, para o seu desenvolvimento e não ser simplesmente um fichário ou uma gaveta para serem depositados conhecimentos arquivados (SILVA & NAVARRO, 2012).

A ausência de motivação na aprendizagem causa queda na qualidade da aprendizagem dos alunos. O professor e os pais devem buscar estratégias ativas que possam ajudar a resolver essa situação, pois as formas de pensar e aprender dos alunos devem ser analisadas, os alunos devem se sentir estimulados e incentivados a seus esquemas cognitivos e a refletir sobre suas percepções nos processos educacionais (RAASCH, 1999).

### 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo mostra que a alfabetização da criança acontece em dois âmbitos e contextos diferentes, no ambiente familiar, ela vai ter acesso a uma educação informal, e no escolar, uma educação formal. A participação da família no processo de alfabetização de uma criança tem uma fundamental importância para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem, pois é na família que a criança encontra os primeiros professores com a função de transmitir conhecimentos e ensinamentos que vão acompanhá-las por toda a vida, nos aspectos cultural, social, familiar e pessoal.

Escola e família trabalhando juntas têm como objetivo alcançar um bom desenvolvimento, desempenho e crescimento na aprendizagem, pois ambas são responsáveis pela formação do sujeito. A relação entre família e escola contribui para o desenvolvimento do aprendizado, dos trabalhos e projetos pedagógicos. Pais, professores ou responsáveis pela criança exercem um papel de fundamental importância na inserção do sujeito no contexto social. Os pais devem conscientizar-se que a responsabilidade de educar não é só da escola, que a participação, cooperação e interação dos mesmos na vida escolar da criança vão contribuir para o sucesso ou fracasso escolar. O incentivo, o estímulo dos mesmos são motivos para a autoestima e o autoconceito das crianças. Cabe aos professores o papel de estabelecer um ambiente de respeito, empatia e

confiança, tornando as aulas mais interessantes e prazerosas para os alunos.

Conclui-se que a família tem que se conscientizar que a responsabilidade de educar não é só da escola, pois a participação da mesma contribui para o desenvolvimento do aprendizado, formação do sujeito e inserção do mesmo na sociedade. Família e escola têm a função de desempenhar e desenvolver condições para a formação, desenvolvimento e crescimento do indivíduo. A afetividade, o amor, o respeito e vários outros fatores adquiridos pela criança em um ambiente familiar vão contribuir para a evasão escolar e para o valor de si mesma, adquire a autoestima e estímulos. Acredita-se que para obter um bom desenvolvimento, crescimento e desempenho do ensino aprendizagem é indispensável um bom relacionamento entre escola, família, aluno e sociedade, encontrando assim os insumos necessários para driblar os índices evasão escolar, tornando a educação participativa e democrática.

#### 4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, José Venâncio. **Alfabetização e leitura**. São Paulo: Cortez, 2008.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96, de 20 de Dezembro de 1996. 17 ed.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental.

**Referencial Curricular Nacional para a Educação e do Desporto**, Secretaria da Educação. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do Silêncio do lar ao silêncio escolar**. Racismo, preconceito discriminação na produção, preconceito e descriminação na educação infantil. 5 ed. 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2007.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre a alfabetização**. 24 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FORMIGA, Nilton Soares. **Pais e professores como explicação de variáveis do rendimento escolar**. Psicologia, Paraíba, 2007. Disponível em: <<http://www.psicologia.pt/artigos/textoS.A0342.pdf>>. Acesso em: 2 set. 2014.

MEDEIROS, Mariel de Souza Azevedo. **Fatores que ocasionam as dificuldades de aprendizagem no processo de alfabetização: uma revisão bibliográfica**, 2012. Disponível em <[http://www.avm.edu.br/docpdf/monografias\\_publicadas/.50645.pdf](http://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/.50645.pdf)>. Acesso em: 27 ago. 2014.



MOYSÉS, Lucia. **A autoestima se constrói passo a passo**. 5 ed. São Paulo: Papirus, 2005.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Aprendizagem e desenvolvimento**: um processo sócio histórico. São Paulo: Scipione, 2008.

PICANÇO, Ana Luísa Bibe. **A relação entre família e escola**, 2012. Disponível em: <<http://www.comum.rcaap.pt/bitstream/123456789/2264/AnaPicanço.pdf>>. Acesso em: 27 ago. 2014.

POLONIA, Ana da costa; DESSEN, Maria Auxiliadora. **Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola**. Psicologia escolar e educacional, v.9, n.2, p.303-312, 2005. Disponível em: <<http://www.repertorio.unb.br/hondle/10482/6226>>. Acesso em: 4 mar. 2014.

RAASCH, Leida. **A motivação do aluno para a aprendizagem**, 1999. Disponível em: <[http://tupi.fisica.ufmg.br/michel/docS.Artigos\\_e\\_textos/Motivacao/motivacao%20do%20aluno.pdf](http://tupi.fisica.ufmg.br/michel/docS.Artigos_e_textos/Motivacao/motivacao%20do%20aluno.pdf)>. Acesso em: 19 set. 2014.

RAMOS, Maria Beatriz Jacques; FARIA, Elaine Turk. **Aprender e Ensinar**: diferentes olhares e práticas. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011. Disponível em: <<http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/Ebooks/Pdf/978-85-397-0076-9.pdf>>. Acesso em: 31 mai. 2014.

RIOS, Terezinha Azevedo. **Compreender e ensinar**: por uma docência da melhor qualidade. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SILVA, Ormenzina Garcia da; NAVARRO, Elaine Cristina. **A relação professor-aluno no processo aprendizagem**. Revista Univar, v.3,

nº8, p.95-100, 2012. Disponível em:

<<http://www.revistaunivar.edu.br/revista/index.php/interdisciplinar/artiele/view/82>>. Acesso em: 19 set. 2014.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

STIMIESKI, Ivone Terezinha. **A importância da família no processo de alfabetização do educando**. Porto Alegre, 2010. Disponível em: <<http://www.peadtcc156734.pbwoks.com/f/IVONE+versão>> Acesso em: 3 mar. 2014.

SZYMANSKI, Heloisa. **A relação família/escola**: Desafios e perspectivas. 2 ed. Brasília: Líber livro, 2010.

TEIXEIRA, Ana Claudia *et al.* Autoestima da criança: **A importância da autoestima do aluno no processo de ensino-aprendizagem**. Revista Interação. São Paulo: Faculdade das Américas, v. 1, n. 2, p.20-37, 12 ed. 2013. Disponível em: <[www.portalamericas.edu.br/revista/pdf/ed12/artigo2.pdf](http://www.portalamericas.edu.br/revista/pdf/ed12/artigo2.pdf)>. Acesso em: 2 set. 2014.

WEISZ, Telma. **Como se aprender a ler e escrever ou, prontidão, um problema mal colocado**. São Paulo: Ministério da Educação, 2001. Disponível em: <<http://www.portalmec.gov.br/seb/arquivos/pdf/coletanea.pdf>>. Acesso em: 5 mai. 2014.



# 4

## O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM DIREITO DA CRIANÇA APRENDER BRINCANDO

Silvia R. Oliveira<sup>1</sup>

Débora Regina Machado Silva<sup>2</sup>





## RESUMO

O artigo apresenta a abordagem metodológica da Educação Infantil, levando em consideração o papel do educador e a importância da criança aprender brincando. Mediante pesquisas bibliográficas de autores de relevância no assunto, tais como: Tizuko Morchida, Levi S. Vygotsky, entre outros, a finalidade deste é estender a compreensão que os jogos e brincadeiras possuem na educação infantil e discutir como a criança pode desenvolver suas habilidades motoras, cognitivas e sociais na escola, uma vez que a brincadeira faz parte de sua vida desde os primeiros dias de vida no contato com a mãe. Serão abordados a definição do brincar, as fases do desenvolvimento infantil, o papel do educador no processo aprendizagem da criança, a utilização do jogo como material pedagógico e o professor como mediador do processo. Conclui-se que o brincar pode ser utilizado como um recurso escolar no qual a criança usa os jogos e brincadeiras com suas próprias motivações, sendo mais atrativo para suas aprendizagens.

**Palavras-chave:** Brincar. Brinquedos. Educador. Desenvolvimento infantil.

---

1 Cursa Pedagogia pela Faculdade das Américas - solive2005@yahoo.com.br

2 Bacharel em Ciências Biológicas, Especialista em Docência no Cenário do Ensino para a Compreensão, Mestre e Doutora em Biologia Celular e Estrutural pela UNICAMP - debora.machado@faculadadedasamericas.com



## **ABSTRACT**

*The article presents the methodological approach of early childhood education, taking into account the role of the educator and the importance of children learning playing. Through literature searches of relevant authors on the subject, such as: Tizuko Morchida, Levi S. Vygotsky, among others, the purpose of this article is to extend the understanding that the fun and games have in kindergarten and discuss how the child can develop their motor skills, cognitive and social at school, since the game is part of his life since the first days of life in contact with the mother. Will examine the definition of play, the stages of child development, the educator's role in the child's learning process, the use of the game as teaching materials and the teacher as a facilitator of the process. We conclude that the play can be used as a school resource on which the child uses the games and play with their own motivations, more attractive to their learning.*

**Keywords:** *Playing. Toys. Educator. Child development.*



## 1. INTRODUÇÃO

A escola não é neutra, segue um currículo, tem seu planejamento e organização para que funcione. Neste contexto, qual o papel da escola na educação das crianças pequenas?

A criança, ao ingressar na educação infantil, não é como uma folha em branco, traz consigo seus aprendizados, suas vivências do dia a dia e, fora da escola, brinca e socializa com a família e amigos. A importância do brincar na educação infantil merece uma atenção primordial, pois esta é uma fase muito importante no desenvolvimento de cada aluno, o qual será base para as demais fases educacionais.

Brincando é possível trabalhar diversas formas de aprendizagem com a criança, pois é natural dela o ato de brincar. Pode-se trabalhar a motricidade, o cognitivo, o lado emocional e social de cada uma, e o papel do educador é fundamental para que haja êxito neste processo.

Os jogos e brincadeiras nas sociedades antigas tinham o propósito de estreitar os laços coletivos e de união de uma sociedade, uma vez que nesta época o trabalho não ocupava muito tempo das pessoas (ARIÉS, 1981).

Historicamente, os jogos e as brincadeiras foram alvos de diversas pesquisas, e podemos observar que sua valorização deu-se a partir de teorias propostas por filósofos e pedagogos com estudos feitos no campo da educação ao longo de vários anos, comprovando cientificamente a importância do brincar para o desenvolvimento das crianças pequenas.

A valorização do brincar nem sempre foi bem vista na história das crianças pequenas. Segundo Wajskop (1995), somente com a ruptura do pensamento romântico que a brincadeira ganha seu espaço na educação.

A partir do Renascimento, o jogo passa a ser visto como uma forma de divulgação dos princípios de moral, ética, e se via a brincadeira como uma conduta livre, favorecendo o desenvolvimento da inteligência e facilitando o estudo. Neste período, podemos observar a relação do jogo infantil e a educação, de forma que o primeiro é utilizado como forma de ajudar na aprendizagem dos conteúdos escolares (KISHIMOTO, 2009).

Diferentemente da antiguidade, em que o trabalho não ocupava muito tempo, sabe-se que a realidade atual é bastante diferente. Pai e mãe saem todos os dias para trabalhar e é preciso deixar os filhos pequenos em uma creche ou escola no período integral. Para Kishimoto (2001) *apud* Navarro (2009, p.2), “a urbanização, a industrialização e os novos modos de vida fizeram com que a criança fosse esquecida e que a infância se encerra, transformando a criança em um precoce aprendiz”.

Neste cenário, a escola passa de um caráter assistencialista e passa a ter um foco na educação das crianças pequenas. Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998, p.11, art. 29), “a educação infantil é considerada



a primeira etapa da educação básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade”.

A Educação Infantil foi instituída em determinação da Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) como a primeira etapa da educação básica, sendo um direito da criança frequentar uma escola e dever dos Municípios garantir o acesso à escola. O direito ao brincar é reconhecido por Lei. Segundo o 7º princípio da Declaração Universal dos Direitos Humanos, a criança deve ter plena oportunidade para brincar e para se dedicar a atividades recreativas. Os artigos 4 e 16 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) reafirmam esse direito, legitimado ainda pelo artigo 227 da Constituição Federal de 1988.

A fase que contempla a educação infantil vai de 0 a 6 anos, este é o período das primeiras descobertas, desde o bebê interagindo com sua mãe à criança um pouco maior, já inserida na escola. Segundo Piletti (1999), o período entre 2 a 7 anos é marcado por diversas descobertas e pelo desenvolvimento da linguagem. É onde podemos observar a magia da criança em cada aprendizagem através dos sons, imagens, palavras. E através da linguagem há as primeiras experiências sociais envolvendo tanto a família, outras crianças e a interação com brinquedos.

Wajskop (1995) apresenta a concepção e definição do brincar em que a criança se constitui a cargo do seu status social, sendo

capaz de mudar seu contexto através das brincadeiras.

“É, portanto, na situação de brincar que as crianças se podem colocar desafios e questões além de seu comportamento diário, levantando hipóteses na tentativa de compreender os problemas que lhes são propostos pelas pessoas e pela realidade com a qual interagem” (WAJSKOP, 1995, p. 39).

Neste sentido, qual o papel do educador e da escola em relação ao brincar? Como incluir os jogos e brincadeiras no dia a dia das crianças de forma lúdica? Quais dificuldades os educadores podem ter em relação a este assunto? A autora Kishimoto (2011) aponta que muitos educadores possuem dúvidas em relação ao jogo e ao material pedagógico.

O objetivo desse artigo é investigar, mediante pesquisa bibliográfica, a abordagem metodológica da Educação Infantil, levando em consideração o papel do educador e a importância da criança aprender brincando.

O período de pesquisa bibliográfica deste trabalho ocorreu entre Março e Junho de 2014, continuando em Agosto a Outubro de 2014.

O levantamento bibliográfico foi realizado na Biblioteca da Faculdade das Américas e artigos científicos obtidos em portais de busca eletrônica, tais como Monografias Brasil Escola, utilizando palavras-chave: “O brincar na educação Infantil”. As obras pesquisadas são de autores relevantes, tais como: Tizuko M. Kishimoto, Philippe Ariés, Levi S. Vygotsky



e outros, assim como o Referencial Curricular da Educação Infantil – Vol.1, a Constituição da República Federativa do Brasil, o ECA e a LDB. Para a seleção das obras, foi necessária a leitura do sumário e de alguns capítulos dos livros, além do resumo de artigos científicos.

## 2. DESENVOLVIMENTO

A educação infantil é um nível escolar recente na história de nosso país e do mundo. Como suporte e guia para os educadores deste nível, foi criado o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil em 1998 (BRASIL, 1998), para que os professores possam realizar seu trabalho, respeitando as diversidades e auxiliando-os na elaboração de projetos pedagógicos mediante reflexão quanto aos objetivos e conteúdos didáticos para serem trabalhados em sala de aula.

Segundo o Referencial Curricular, é preciso um olhar no que diz respeito à educação das crianças pequenas, em relação à importância das primeiras experiências e à necessidade de uma educação de qualidade para crianças de zero a seis anos. E foi através de movimentos da sociedade e de órgãos governamentais que a educação infantil foi reconhecida na Constituição Federal de 1988, sendo que o atendimento de creches e pré-escolas passa a ser um dever do Estado, portanto, deve ser de acesso a todos os brasileiros (BRASIL, 1998, v.1).

Mediante o cenário acima, o nível da Educação Infantil tem sofrido diversas mudanças e discussões sobre suas práticas pedagógicas em relação à aprendizagem e ao desenvolvimento das crianças pequenas. Com a finalidade de orientar estas práticas, o MEC fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil através da Resolução nº 17, de Dezembro de 2009, na qual são apresentados a concepção de Educação Infantil, a concepção de proposta pedagógica, os objetivos da proposta, e apresenta princípios políticos, éticos e estéticos pelos quais as propostas pedagógicas deste ciclo devem seguir (BRASIL, 2010).

A criança, como qualquer adulto, também tem necessidades próprias a sua idade, criando-se uma educação exclusiva a ela. Também é necessário pensar nas necessidades de cada faixa etária entre 0 a 6 anos e nas fases de aprendizagem correspondentes. Portanto, serão analisadas as metodologias próprias para o nível infantil e o papel do educador em cada fase de desenvolvimento. Por que a educação infantil precisa de metodologias próprias para este nível de ensino?

Segundo o Referencial Curricular, a concepção de criança vem sendo construída historicamente e, como qualquer ser humano, a criança é um sujeito social e histórico que está inserido na sociedade e em uma determinada cultura. Elas têm seu modo próprio de pensar o mundo e, através das relações com as



pessoas mais próximas, tentam compreendê-lo (BRASIL, 1998, v.1).

Compreender, conhecer e reconhecer o jeito particular das crianças serem e estarem no mundo é o grande desafio da educação infantil e de seus profissionais. Embora os conhecimentos derivados da psicologia, antropologia, sociologia, medicina etc. possam ser de grande valia para desvelar o universo infantil apontando algumas características comuns de ser das crianças, elas permanecem únicas em suas individualidades e diferenças (BRASIL, 1998, p.22).

Sendo a criança um sujeito social e histórico, inserida em uma instituição educativa, necessitará de metodologias próprias para o seu aprendizado, respeitando seus níveis de desenvolvimento. Segundo Lunardi (2012, sem página): “Educar atualmente na Educação Infantil é mais que uma etapa obrigatória de educação no país, é acima de tudo, uma tomada de consciência sobre o cidadão que queremos para compor a nossa sociedade do futuro”.

Segundo a diretriz curricular, a matrícula na Educação Infantil é obrigatória para as crianças com a idade entre 4 ou 5 anos, mas sua matrícula nesse nível de ensino não é pré-requisito para o ingresso no ensino Fundamental. As vagas para as creches ou pré-escolas devem ser disponíveis próximas à residência das crianças. A jornada para este nível pode ser encontrada

em tempo parcial de 4 horas ou tempo integral, que pode ser igual ou superior a 7 horas (BRASIL, 2010).

Analisando a concepção de proposta pedagógica, ainda segundo a diretriz curricular, as instituições de Educação Infantil devem cumprir e garantir sua função sociopolítica e pedagógica, compartilhando a educação e o cuidado com a família, permitindo a convivência da criança com o adulto em relação aos saberes e aos diversos conhecimentos. Salienta ainda que é preciso dar à criança a orientação de igualdade e oportunidades educacionais em relação às diferenças entre classes sociais, no acesso aos bens culturais e na vivência da infância, etc.

Serão discutidas, a seguir, as etapas do desenvolvimento infantil, utilizando as teorias sobre as perspectivas de Piaget através dos estudos da autora Pulaski, que utilizou as seguintes sequências das etapas do desenvolvimento infantil: estágio sensório-motor (de 0 a aproximadamente 18 ou 24 meses); estágio objetivo-simbólico (aproximadamente 2 a 6 ou 7 anos); estágio operacional concreto (cerca de 7 até aproximadamente 11-12 anos); e o estágio operacional abstrato (a partir 11-12 anos) (PULASKI, 1986). Porém, serão enfatizados somente os dois primeiros estágios que dizem respeito ao período da educação infantil.



O professor precisará se encarregar de ter no seu planejamento de aula bem definido estas etapas para assim fazer um trabalho singular com cada criança, respeitando as fases de desenvolvimento e sabendo como interferir e ajudar cada uma delas.

A fase inicial do desenvolvimento lógico é chamada de sensório-motora, estágio que se baseia na evolução da percepção e da motricidade, e que compreende o período do nascimento aos 2 anos de idade. Nesta fase, Piaget estabelece o início de um comportamento inteligente - prático, no qual a criança constrói sua inteligência a partir de ações, interagindo com o meio e, através de suas percepções, assim identifica objetos e descobre o seu corpo. Este estágio é subdividido em 6 estágios em relação ao desenvolvimento do pensamento:

- 1) Exercício reflexo: apresenta as ações reflexas do bebê, como exemplo, o sugar o leite materno, fase que vai até o primeiro ano;
- 2) Reações circulares primárias: a criança repete seus movimentos referentes a seu próprio corpo, este subestágio estende-se cerca de 4 meses e apresenta a formação dos primeiros hábitos da criança;
- 3) Coordenação de visão e apreensão e começo das reações circulares secundárias: este subestágio vai até aproximadamente 8 meses, iniciando a coordenação dos espaços, sendo

que a criança começa a repetir os comportamentos os fazendo intencionalmente.

- 4) Coordenação dos esquemas secundários, com utilização, em certos casos, de meios conhecidos com vista à obtenção de um objetivo novo: nesse subestágio a criança usa uma mesma ação para outra descoberta, exemplo: o mesmo esquema que ela usou para pegar um brinquedo ela pode usar para acender a luz. Estende-se por cerca de 11 meses.
- 5) Diferenciação dos esquemas de ação por reação circular terciária: pode ser observada nesse subestágio a percepção da criança referente aos esquemas que serão utilizados para atingir seu objetivo, seja ele pedir comida, acender a luz, etc. Ocorre em uma idade aproximada até os 18 meses.
- 6) Início da interiorização dos esquemas e solução de alguns problemas após interrupção da ação e ocorrência de compreensão súbita: ao se ver em uma situação de problema a criança para, observa e apresenta uma resposta. Ocorre em uma idade aproximada até os 2 anos.

A segunda etapa é o estágio objetivo-simbólico (2 a 6-7 anos), no qual a criança se volta à realidade exterior e não mais nela



mesma, e a fala vai aparecer por volta dos 18 meses. Aproximadamente no período de 2 a 4 anos a criança passa a usar o simbólico através de jogos de faz-de-conta e a imitação, tendo início a interiorização dos esquemas, ao passo que através da linguagem, dos jogos e da imitação, a interiorização da imitação feita pela imagem mental se organiza ao ponto que este estágio vai se caracterizar pelo surgimento da representação. De 4 a 5 anos e meio, dá-se início às organizações representativas, utilizando-se de configurações estáticas ou assimilando suas próprias ações, e é neste período que começam os porquês. Pode-se observar uma dualidade em relação às primeiras estruturas representativas, as crianças assimilam as transformações das ações, porém acabam não percebendo-as. De 5 e meio a aproximadamente 7 anos, a criança já consegue distinguir as formas representativas fazendo ligações entre a transformação de um determinado material, acompanhando sua mudança e voltando à forma inicial, sendo capaz de distinguir formas reversíveis.

Cada criança possui o seu momento, todas passarão pelos estágios de aprendizagem, cada uma no seu tempo, pois nenhuma criança é igual e este ponto é preciso atenção do professor, pois precisa ser respeitado. A Educação Infantil é muito importante para a criança e dentro de um contexto escolar podemos trabalhar cada fase de aprendizagem, não sendo mais um atendimento assistencialista e, sim, um lugar de novas descobertas, socialização,

aprendizagem, etc.

Neste contexto, o brincar é um ponto-chave na educação das crianças pequenas, pois, como já vimos anteriormente, é natural dela, e na escola não pode ser diferente, há necessidade de momentos lúdicos, brincadeiras livres para que as crianças possam aprender. E qual a importância do brincar na educação infantil? Brincando a criança vai se constituindo socialmente, reproduz de forma lúdica o que vivencia no seu dia a dia e, segundo Brougère (2010, p 19), “brincar é visto como um mecanismo psicológico que garante ao sujeito manter uma certa distância em relação ao real”. Para o autor, o brincar não é inerente da criança, pois é uma atividade social que necessita aprendizagem como qualquer outra (BROUGÈRE, 2010).

Através da experiência social na interação com os adultos a criança se desenvolve, e é nas brincadeiras que ela reproduz essa interação simulada, assimilando e recriando as suas experiências com os adultos e demais pessoas do seu convívio. Nesta concepção, a brincadeira pode ser vista como uma atividade social, possibilitando a edificação do conhecimento da realidade vivida pela criança. Neste sentido, podemos fazer uma ponte em relação à função pedagógica que a brincadeira possui na pré-escola (WAJSKOP, 1995).

Wajskop (1995), traz à tona a questão do porquê se brinca na pré-escola e faz ainda uma análise histórica, mostrando a influência



do pensamento e filosofia dos pedagogos Friedrich Froebel, Maria Montessori e Decroly, que foram importantes na realização de pesquisas em relação à educação das crianças pequenas, com um ganho significativo no desenvolvimento destas. Foram os primeiros a romper com a educação tradicional propondo uma educação sensorial, que utilizava os jogos e materiais didáticos com o intuito de atingir uma educação natural infantil. Em meados dos anos 70, através do movimento da Escola Nova, a pedagogia pré-escolar brasileira sofre influências em sua história, de forma que os pensamentos destes pedagogos passam a serem vistos como somente instrumentos didáticos, sendo possível, segundo Wajskop (1995), observar uma tendência nas escolas de educação infantil para o uso dos materiais didáticos, jogos, brincadeiras e métodos lúdicos de ensino como meros instrumentos didáticos, descontextualizando seu uso (WAJSKOP, 1995).

Para a criança, as brincadeiras tanto simbólicas ou de regras não possuem um momento somente de prazer ou de passatempo. No brincar, mesmo sem a intenção, a criança exercita vários momentos que ajudarão no seu próprio desenvolvimento e no relacionamento social. Podem ser desenvolvidos os aspectos físicos e sensoriais através de jogos, exercícios e atividades que a criança possa vir a fazer nas brincadeiras, auxiliando-a no desenvolvimento da percepção, habilidades motoras, força e resistência, etc. (SMITH, 1982 *apud*

CORDAZZO, 2007, sem página).

Cordazzo apresenta um trabalho interessante em relação à brincadeira e suas implicações nos processos de aprendizagem e do desenvolvimento, em que aborda diversos autores como Vygotsky, Friedmann, Bomtempo, Brougère, dentre outros, e nos mostra que através da brincadeira podemos trabalhar a linguagem e comunicação da criança, pois até mesmo sozinha ela se comunica com seu imaginário e no faz de conta, pois acaba conversando com seus brinquedos ou com algum amiguinho de sua imaginação. Ela cita Vygotsky (1991), que diz que através da brincadeira a criança cria a zona de desenvolvimento proximal, dando um salto no desenvolvimento e na aprendizagem infantil, e cita Elkonin (1998) e Leontiev (1994), que ampliam esta teoria, afirmando que durante a brincadeira ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico infantil (CORDAZZO, 2007, sem página).

E na escola, qual o papel do professor? E a família, como vê o brincar na educação de seus filhos? Uma vez inserido o brincar no currículo escolar da Educação Infantil, que possui a finalidade de desenvolvimento da aprendizagem, cognitivo, físico, motor, criativo, social, da linguagem, dentre outros, o papel do professor é de suma importância, pois é ele quem vai proporcionar o momento lúdico às crianças, através de seu conteúdo programático. Por isso, deve estar preparado e capacitado a promover estes momentos que dizem respeito



ao lúdico, brincadeiras livres e momentos pedagógicos em atividades dirigidas. Sobre este aspecto, Bomtempo (1997) *apud* Cordazzo (2007) cita: “seria necessário que os professores observassem as crianças que brincam, para então constatarem o tipo de estratégias que poderiam facilitar a sua aprendizagem.” Esta observação é de extrema importância para o dia a dia de um professor, pois, pelo fato de acompanhar cada criança, suas reações, expressões, o mesmo passa a conhecer melhor cada aluno e ajudá-lo no que for preciso.

O papel fundamental do professor é na interação das brincadeiras sem interferir, pois será o mediador da atividade, explicando as regras (se houver), motivando a participação e cooperação das crianças, e sua finalidade é desenvolver a socialização entre os alunos (FRIEDMANN, 1995 *apud* MAGALHÃES, 2014, p.61).

E o papel dos pais na questão do lúdico na escola? Conhecem a importância do brincar como uma ferramenta da aprendizagem e do desenvolvimento de seu filho ou o veem somente como um passatempo ou coisa de criança?

Dallabona comenta que o lúdico está sendo extinto do universo infantil neste mundo capitalista em que vivemos, onde cada vez mais as crianças estão sendo atarefadas com diversas atividades, sendo elas escolares, esportivas, aprendizagem

de línguas estrangeiras, etc, tornando seu tempo cheio. Sendo assim, estão brincando cada vez menos e amadurecendo precocemente. Sem contar o tempo que passam na frente da TV ou nos jogos eletrônicos, nos quais o próprio brinquedo determina as interações e se encarrega de fazer quase tudo para a criança, não sobrando muito espaço para a imaginação e o faz-de-conta. Neste cenário, muitos pais também estão se esquecendo da importância do brincar na vida de seus filhos, dando prioridade para outras coisas, como roupas e demais acessórios, que julgam mais úteis do que um brinquedo que possa auxiliar na brincadeira de seu filho e em seu desenvolvimento, transformando-os, de forma inconsciente, em miniadultos (DALLABONA, 2004).

E na escola, às vezes, não é diferente, podemos encontrar pais que acham que seu filho que estuda na educação infantil deve aprender através de sistemas apostilados, e que o brincar não se encaixa no que diz respeito ao conteúdo que seu filho deve aprender. Neste ponto é importante que a escola deixe bem claro aos pais qual a importância do brincar e como este reflete na vida da criança em relação ao seu desenvolvimento presente e futuro.



### 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo abordar a importância do brincar na Educação Infantil, levando em consideração as fases de desenvolvimento, o papel do professor e dos pais, a utilização dos jogos e brincadeiras de forma lúdica e atividades pedagógicas. Através das referências bibliográficas estudadas foi possível identificar que os jogos e brincadeiras são objetos de análise há muito tempo, havendo diversos trabalhos acadêmicos e livros referentes ao assunto, o que mostra cientificamente o quanto o brincar é importante na vida das crianças, no que diz respeito ao seu desenvolvimento e aprendizagem.

O tema utilizado neste artigo tem a finalidade de discutir a necessidade de se ter uma metodologia própria de aprendizagem no contexto escolar referente ao nível de ensino da Educação Infantil, utilizando documentos como o Referencial Curricular e as Diretrizes Curriculares como um norte aos educadores, pois apresentam as propostas pedagógicas e concepções importantes para esse nível de ensino. Analisando a história da educação infantil foi possível observar que é muito recente a adoção desse nível de educação básica brasileira, portanto, ainda há muito a ser estudado e discutido sobre a educação das crianças pequenas e sobre quais os melhores métodos de ensino para este

nível. Isso também nos leva a pensar que tipo de cidadão queremos formar para o futuro de nossa sociedade.

Mediante os estudos já realizados vimos que o brincar é essencial na interação social da criança com o seu meio. A brincadeira lúdica ajuda a criança a expandir seu imaginário e desenvolver diversas formas de aprendizagem. Utilizar jogos e brincadeiras na educação infantil não é somente uma forma de diversão e, sim, um método de aprendizagem e desenvolvimento, tendo o professor como mediador e este se utilizando de planejamentos que auxiliem e estimulem a participação das crianças.

Por fim, este estudo abre caminhos para uma reflexão no que diz respeito ao papel da escola, do professor e dos pais na inserção do brincar e do lúdico no contexto escolar, e não somente como forma de atração ou diversão no recreio e sim como método de aprendizagem, respeitando as fases de desenvolvimento e o momento de cada criança. Pode-se concluir que utilizar o brincar através dos jogos e brincadeiras como um recurso escolar é uma forma da criança externar suas próprias motivações, tornando as atividades mais atraentes para seu desenvolvimento e aprendizagem.

#### 4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARIÉS, Philipe. **História social da criança e da família**. Trad. de Dora Flaksman. Rio de Janeiro, Ed. Guanabara, 1981.

BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil promulgada em 1988, Brasília, Senado Federal, 1989.

BRASIL, Lei Federal nº 8069 de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, nº. 9.394, de 20 de dez.1996.

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

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988 – artigo 205.

BRUGÈRE, Gilles. A Criança e a Cultura Lúdica. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O brincar suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

CORDAZZO, Scheila T. Duarte; VIEIRA, MauroLuís. **Abrincadeira e suas implicações nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento**. Rio de Janeiro, v.7 n.1, jun. 2007. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1808-](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1808-42812007000100009&script=sci_arttext)

[42812007000100009&script=sci\\_arttext](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1808-42812007000100009&script=sci_arttext)>. Acesso em 15 Nov 2014.

DALLABONA, Sandra Regina. **O lúdico na Educação Infantil: Jogar, brincar, uma forma de educar**. Santa Catarina, v.1 n.4, jan/mar.2004. Disponível em: <<http://www.posuniasselvi.com.br/artigos/rev04-16.pdf>>. Acesso em 11 Ago 2014.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O Jogo e a Educação Infantil**. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Ed. Cortez, 2009.

LUNARDI, Karine de Oliveira. **O brincar na educação infantil: A construção de hábitos e valores**. Disponível em: <<http://monografias.brasile scola.com/educacao/o-brincar-na-educacao-infantil-construcao-habitos.htm>> Acesso em 06 Set 2014.

MAGALHÃES, Eliana Alves, SANTOS, Marília José, SILVA, Debora R. M. **A utilização dos jogos e das brincadeiras na Educação Infantil para o desenvolvimento da criança**.

São Paulo v.1 n.2, ano VII 2014. Disponível em: <<http://www.portalamericas.edu.br/revista/pdf/ed12/artigo4.pdf>>. Acesso em 17 Nov 2014.



NAVARRO, Mariana Stoeterau. **O Brincar na Educação Infantil**. IX CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE Curitiba 2009. Disponível em:

<[http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2693\\_1263.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2693_1263.pdf)>. Acesso em 31 Mar 2014.

PILLET, Nelson. **Psicologia Educacional**. São Paulo: Ed. Ática, 1999.

PULASKI, Mary Ann Spencer. **Compreendendo Piaget**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1986.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na educação infantil: uma história que se repete**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2012.



# 5

## O TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE: ORIENTAÇÕES PARA PAIS E PROFESSORES

Vania Cecilia Pires Brito<sup>1</sup>

Viviane Martins Santana<sup>2</sup>

Vânia Aparecida Marques Leite<sup>3</sup>



## RESUMO

Este trabalho buscou, por meio de pesquisa bibliográfica, mostrar caminhos para a inclusão do portador de TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade) na escola e na família. O TDAH é considerado um problema de saúde mental que engloba o déficit de atenção, hiperatividade e impulsividade. Diversos estudos evidenciam que o TDAH exerce um grande impacto, não somente para o portador desse transtorno, mas atinge a todos que estão à sua volta, dificultando as interações e a socialização. A ausência de um diagnóstico precoce acarreta sérios problemas na vida escolar da criança, pois o TDAH está associado a altos índices de baixo rendimento, e muitas vezes ao abandono escolar. A pesquisa visa, assim, contribuir com pais e educadores, apresentando algumas estratégias que viabilizem a inclusão da criança com TDAH na escola e na sociedade. Os estudos bibliográficos nos permitem concluir que tanto a família como a escola, quando dotadas dos conhecimentos necessários acerca do transtorno, podem realizar intervenções adequadas, devendo estes trabalhar as dificuldades, mas também evidenciar as potencialidades da criança com TDAH, de modo que esta obtenha êxito em sua vida social e escolar.

**Palavras-chave:** TDAH. Família. Escola. Intervenções.

---

1 2 Licenciadas em Pedagogia pela Faculdade das Américas: vaniacecilia@hotmail.com, vivi\_msantana@hotmail.com;

3 Bacharel e licenciada em Psicologia, mestre em Psicologia da Educação e especialista em Docência no Cenário do Ensino para a Compreensão e em Planejamento, Implementação e Gestão da Educação a Distância: vaniaml@terra.com.br



## **ABSTRACT**

*This study aimed through literature, show ways to include children ADHD (Attention Deficit Disorder and Hyperactivity Disorder) in school and family. ADHD is considered a mental health issue that includes attention deficit, hyperactivity and impulsivity. Several studies show that ADHD has a major impact, not only for the student, but matters to all who are around them, hindering interactions and socialization. The absence of an early diagnosis leads to serious problems in the school life of the child because ADHD is associated with high rates of low income, and often school dropout. The research therefore aims to contribute to parents and educators, with some strategies that enable the inclusion of children with ADHD in school and society. Bibliographic studies allow us to conclude that both the family and the school, when which are empowered by necessary knowledge about the disorder, can make appropriate interventions and they should work the difficulties, but also highlight the child's strengths with ADHD, so like this to succeed in their social and school life.*

**Keywords:** ADHD. Family. School. Interventions



## 1. INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo abordar um tipo de transtorno que tem se tornado cada dia mais comum dentro do ambiente escolar e que, quando mal compreendido, pode gerar muitos danos ao aprendizado da criança, o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH).

O meio científico explica a hiperatividade como sendo um desequilíbrio neuroquímico cerebral, provocado pela produção insuficiente de neurotransmissores como a dopamina e a noradrenalina em certas regiões do cérebro: região parietal posterior, sistema límbico, região frontal e sistema reticular assistente, responsáveis pelo estado de vigília, atenção e pelo controle das emoções. Esta desorganização bioquímica leva às alterações neurofisiológicas que acarretam alterações do sono, comportamentos agressivos, impulsivos, depressivos e os distúrbios da atenção que podem estar associados ao quadro da hiperatividade (DAMA, 2007 *apud* NAVES, 2012).

De modo geral as crianças portadoras desse transtorno possuem grandes dificuldades em sua vida escolar, bem como na vida familiar e na vida social e em geral apresentam maior índice de repetência, abandono escolar, problema de conduta e de aprendizagem, baixa autoestima entre outros.

O cotidiano da criança hiperativa é composto por vários desafios, resultantes de muitas deficiências ou de poucas habilidades

específicas. No entanto, os problemas vêm da incapacidade desta criança de “satisfazer” as demandas do mundo exterior (GOLDSTEIN e GOLDSTEIN, 1996, p.22).

Além das dificuldades no relacionamento social, o TDAH interfere na habilidade da pessoa fixar a atenção em uma mesma atividade por muito tempo, especialmente nas atividades repetitivas e controlar adequadamente suas emoções e impulsos. Como decorrência, os portadores desse transtorno falam compulsivamente, não permanecem por muito tempo no mesmo lugar, sobem em móveis, vivem perdendo material escolar e não lidam bem com as frustrações.

No que se refere aos aspectos cognitivos, o portador de TDAH possui uma inteligência normal e às vezes até acima da média, mas para se desenvolver em todo seu potencial, ele precisa de oportunidades de vivenciar aprendizagem de forma significativa.

Segundo Silva (2005), de 3 a 7 % das crianças em idade escolar no mundo inteiro lutam com problemas de falta de atenção, impulsividade e hiperatividade que poderão se estender pela vida adulta. Esse transtorno é muito mais comum em meninos do que em meninas.

Muito se fala em inclusão de portadores de deficiências na educação escolar, mas nota-se uma atenção especial às deficiências que se destacam pela aparência, seja motora, física, visual e auditiva, e pouco se ouve a respeito



da inclusão de portadores de transtornos cujas características são predominantemente comportamentais.

Considerando as características do TDAH, as necessidades específicas apresentadas pelo portador desse transtorno e a importância de intervenções adequadas para a inclusão desse aluno no currículo escolar, este estudo buscará contemplar orientações e intervenções voltadas a pais e professores acerca de como lidar com a criança portadora de TDAH, visando contribuir para que ambos se envolvam e se comprometam com a inclusão dessa criança de modo a prevenir e minimizar os efeitos desse transtorno sobre seu desenvolvimento, sua aprendizagem e sua autoestima.

Este estudo visa, através de uma pesquisa bibliográfica, entender as dificuldades que o portador de TDAH tem em controlar suas emoções, prestar atenção e realizar atividades psíquicas em foco específico, bem como sua impulsividade, trazendo assim orientações e intervenções para que pais e professores se envolvam nesse processo de ensino aprendizagem, facilitando assim a vida dessa criança.

Serão apresentadas aqui maneiras de lidar com essa dificuldade nas fases iniciais da vida escolar, para envolver o aluno com TDAH no dia a dia da sala de aula, visando contribuir para a diminuição do fracasso escolar, que nesses casos é muito comum.

Entendemos que a importância dessa pesquisa reside principalmente no fato de que, diferentemente de outros transtornos que afetam a criança na fase escolar, o portador de TDAH não apresenta nenhuma característica física que permita reconhecê-lo como portador desse transtorno, e isso têm levado muitos educadores a interpretações equivocadas acerca de suas manifestações, acusando o aluno com TDAH de ser uma criança preguiçosa, indisciplinada, que não gosta de estudar, dentre outros adjetivos.

Como na maior parte dos casos esses alunos chegam às escolas sem um diagnóstico que os identifique como portadores de TDAH, na maioria das vezes estas crianças não recebem o tipo de atenção necessária e têm seu aprendizado prejudicado. Por outro lado, o professor trabalha com salas lotadas, quase sempre sem nenhum preparo para identificar o problema do aluno, e quando o identifica este tem que ficar à espera de um laudo que diagnostique o problema do aluno. Laudo esse que, na maioria das vezes, demora muito tempo para sair, e quando chega este professor não tem nenhum suporte disponível que lhe permita buscar meios de envolver esse aluno no processo de aprendizagem. Mesmo com todo seu empenho, acompanha as dificuldades de aprendizagem do aluno, sem uma ação efetiva que possa fazer a diferença nesse processo.



Buscaremos através da pesquisa nas áreas de psicologia, psicopedagogia e no que têm publicado diversos autores sobre TDAH, conhecer e apontar técnicas de intervenção em casa e em sala de aula para facilitar o trabalho de professores com alunos portadores desse distúrbio, identificando o transtorno e buscando formas de minimizar os fracassos escolares que se iniciam na fase de alfabetização e podem perdurar por toda a vida dos portadores desse tipo de transtorno.

## **2. DESENVOLVIMENTO**

### **2.1. O TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE - TDAH**

Em 1902, pesquisadores descreveram pela primeira vez as características dos problemas de impulsividade, falta de atenção e hiperatividade apresentada por crianças com TDAH. Desde então, o distúrbio foi denominado de várias maneiras, entre elas, Disfunção Cerebral Mínima, Reação Hiperkinética da Infância e Distúrbio de Déficit de Atenção. A 4ª edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtorno Mentais, da Associação Americana de Psiquiatria, atualmente descreve este conjunto de problemas como Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (GOLDSTEIN, 2006).

O DSM-IV TR (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*) foi elaborado pela Associação Psiquiátrica Americana que lista todas as enfermidades psiquiátricas existentes e seus sintomas, padronizando assim os diagnósticos entre médicos, psiquiatras e psicólogos. Esse manual define TDAH como um problema de saúde mental, considerando-o um distúrbio bidimensional, que envolve falta de atenção e a hiperatividade.

Goldstein (2006) considera o TDAH como sendo um distúrbio biopsicossocial, isso é, parece haver fortes fatores genéticos, biológicos, sociais e vivenciais que contribuem para a intensidade dos problemas vivenciados pela pessoa com TDAH, acarretando uma série de dificuldades no seu cotidiano.

Estudos científicos evidenciam que os portadores de TDAH apresentam alterações na região frontal e nas suas conexões com o resto do cérebro. A região frontal orbital é uma das mais desenvolvidas no ser humano e é responsável pela inibição do comportamento, ou seja, controlar ou inibir comportamentos inadequados, pela capacidade de prestar atenção, memória, autocontrole, organização e planejamento.

## 2.2. CAUSAS DO TDAH

### 2.2.1. FATORES GENÉTICOS

A herança genética foi foco de muitos estudos, os genes parecem ser responsáveis não pelo transtorno em si, mas por uma predisposição ao TDAH, uma vez que a partir de observação em famílias de portadores do transtorno a presença de parentes também afetados com o TDAH era mais frequente. A partir dessas observações o próximo passo foi procurar que genes poderiam ser estes. É importante salientar que o TDAH, como a maioria dos transtornos do comportamento em geral é multifatorial, e nunca devemos falar em determinação genética, mas sim em predisposição ou influência genética. E como é comum nesse tipo de transtorno, a predisposição genética envolve vários genes e não um único gene, ou seja, provavelmente não exista um único gene causador do TDAH.

### 2.2.2. ÁLCOOL E NICOTINA

A utilização de álcool e nicotina durante a gravidez pode causar alterações em algumas partes do cérebro do bebê, inclusive na região frontal orbital, mostrando que mães que fazem uso de cigarro, álcool ou drogas têm mais chances de terem filhos com problemas de hiperatividade e desatenção.

Para Barkley (2002) a nicotina do cigarro e bebidas alcoólicas consumidas durante a gravidez tem se mostrado um significativo causador de anormalidades nas regiões frontais

do cérebro da criança.

### 2.2.3. PROBLEMAS DURANTE O PARTO

Alguns estudos têm sugerido que mulheres que tiveram complicações durante o período gestacional ou um parto difícil, ou com algum grau sofrimento para o feto, teriam uma probabilidade maior de terem filhos com TDAH.

### 2.2.4. CHUMBO

Estudos afirmam que altos níveis de chumbo no sangue produzem alguns tipos de transtornos comportamentais e cognitivos, estando associados com um comportamento desatento e hiperativo.

## 2.3. SINTOMAS DO TDAH

Alguns autores afirmam que já nos primeiros anos de vida já é possível notar alguns dos sintomas do TDAH, no entanto esses sintomas podem passar despercebidos pelos pais, e só a partir do início da vida escolar é que esses sintomas tornam-se evidentes, uma vez que no processo de aprendizagem é necessária muita atenção, e a criança fica por longo tempo dentro da sala de aula.

Os sintomas que mais se destacam neste transtorno são a combinação da desatenção com a impulsividade (hiperatividade). O TDAH na infância está associado às dificuldades na escola e no se relacionar com os demais. As crianças são rotuladas de desatentas, desligadas, estabanas e mal educadas, diz-



se que ora estão no mundo da lua e ora estão ligadas a um motor.

Nos meninos os sintomas do TDAH são mais acentuados, o que levou-se durante muito tempo a acreditar que o TDAH não ocorresse em meninas, por ela serem mais tranquilas e incomodarem menos, porém ambos são desatentos. Crianças portadoras desse transtorno geralmente apresentam mais problema de comportamento por terem dificuldades de aceitar regras e limites, apresentam dificuldades em manter a atenção em atividades muito longas, repetitivas ou que não sejam interessantes, facilmente se distraem por estímulo do ambiente externo, mas também se distraem com seus próprios pensamentos. São comuns as falhas de memória, já que atenção é imprescindível para o bom funcionamento da memória. Elas também tendem a ser impulsivas, agem sem pensar e frequentemente apresentam dificuldades em se organizar e planejar aquilo que eles querem ou precisam.

Na idade adulta, o TDAH foi oficialmente reconhecido apenas em 1980 pela Associação Psiquiátrica Americana, mas esse diagnóstico é raramente realizado. Nos últimos dez anos os estudos mostram que 30 a 70% das crianças com TDAH continuam apresentando seus sintomas na fase adulta. Com o crescimento os

sintomas de hiperatividade tendem a diminuir, mas os sintomas de desatenção permanecem constantes (MATTOS, 2003).

Estudos recentes mostram que existem três tipos de TDAH: TDAH com predomínio de sintomas de desatenção, TDAH com predomínio de sintomas de hiperatividade/impulsividade e TDAH combinado.

### **2.3.1. TDAH COM PREDOMÍNIO DE SINTOMAS DE DESATENÇÃO**

Esses são os sintomas do grupo de desatenção segundo DSV-IV TR:

- Não prestar atenção a detalhes ou cometer erros por descuido;
- Ter dificuldade de concentração;
- Não prestar atenção ao que lhe é dito;
- Ter dificuldades em seguir instruções ou obedecer a regras;
- Ser desorganizado com materiais e com as tarefas;
- Perder coisas importantes;
- Evitar atividades que exijam esforço mental prolongado;
- Esquecer compromissos e tarefas diárias;
- Distrair-se facilmente com coisas alheias ao que está fazendo.

### 2.3.2. TDAH COM PREDOMÍNIO DE SINTOMAS DE HIPERATIVIDADE/IMPULSIVIDADE

Esses são os sintomas do grupo hiperativo/impulsivo segundo DSM-IV TR:

- Ficar remexendo mãos e/ou pés quando sentados;
- Não permanecerem sentados em situações em que isso é esperado (sala de aula, mesa de jantar);
- Pular, correr excessivamente, subir em objetos em situações impróprias, ou ter a sensação interna de inquietude;
- Ter dificuldade para se manter em silêncio em atividades como jogos ou brincadeiras;
- Apresentar agitação constante (“a mil por hora”);
- Falar excessivamente;
- Responder a perguntas antes de serem concluídas;
- Ter dificuldade de aguardar a vez de falar;
- Interromper frequentemente os outros em suas conversas e atividades.

Em geral, as crianças com TDAH hiperativo/impulsivo são impulsivas e agressivas e podem apresentar comorbidade com transtorno de conduta.

### 2.3.3. TDAH COMBINADO

De acordo com DSM-IV TR as crianças que apresentam TDAH combinado têm ao mesmo tempo sintomas de desatenção e sintomas de hiperatividade/impulsividade. Esse tipo de transtorno está associado a prejuízos globais maiores na vida dessa criança, que estará mais propensa à rejeição do grupo por conta do seu comportamento.

### 2.4. DIAGNÓSTICO

Para diagnosticar o TDAH é necessária uma avaliação por meio de uma equipe multidisciplinar, por se tratar de um diagnóstico complexo que deve levar em consideração não apenas uma lista de sintomas, mas uma análise extensa de cada caso. A partir desta análise preliminar e das características do caso, o especialista pode solicitar outros testes e exames, que vão desde exames clínicos a neurológicos. Uma avaliação mais detalhada se faz especialmente necessária quando há a suspeita de outros transtornos. Porém, somente um bom diagnóstico é pré-requisito para o sucesso do tratamento do TDAH.

Para Goldstein (2006), o diagnóstico de TDAH pede uma avaliação ampla. Não se pode deixar de considerar ou avaliar outras causas para o problema, assim, é preciso estar atentos à presença de distúrbios concomitantes (comorbidades). O aspecto mais importante do processo de diagnóstico é um cuidadoso histórico clínico e desenvolvimental. A



avaliação do TDAH inclui frequentemente um levantamento do funcionamento intelectual, acadêmico, social e emocional.

A seguir podemos observar a tabela com os critérios diagnósticos para o TDAH do DSM-IV na íntegra:

CRITÉRIOS DIAGNÓSTICOS PARA TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO/HIPERATIVIDADE	
<b>A. Ou (1) ou (2)</b>	
<b>1)</b>	<b>seis (ou mais) dos seguintes sintomas de desatenção persistiram por pelo menos 6 meses, em grau mal adaptativo e inconsistente com o nível de desenvolvimento:</b>
	<b>DESATENÇÃO:</b>
(a)	frequentemente deixa de prestar atenção a detalhes ou comete erros por descuido em atividades escolares, de trabalho ou outras.
(b)	com frequência tem dificuldades para manter a atenção em tarefas ou atividades lúdicas
(c)	com frequência parece não escutar quando lhe dirigem a palavra
(d)	com frequência não segue instruções e não termina seus deveres escolares, tarefas domésticas ou deveres profissionais (não devido a comportamento de oposição ou incapacidade de compreender instruções).
(e)	com frequência tem dificuldade para organizar tarefas e atividades
(f)	com frequência evita, antipatiza ou reluta a envolver-se em tarefas que exijam esforço mental constante (como tarefas escolares ou deveres de casa).
(g)	com frequência perde coisas necessárias para tarefas ou atividades (por ex., brinquedos, tarefas escolares, lápis, livros ou outros materiais).
(h)	é facilmente distraído por estímulos alheios à tarefa
(i)	com frequência apresenta esquecimento em atividades diárias
<b>(2)</b>	<b>seis (ou mais) dos seguintes sintomas de hiperatividade persistiram por pelo menos seis meses, em grau mal adaptativo e inconsistente com o nível de desenvolvimento:</b>
	<b>HIPERATIVIDADE:</b>
(a)	frequentemente agita as mãos ou os pés ou se remexe na cadeira
(b)	frequentemente abandona sua cadeira em sala de aula ou outras situações nas quais se espera que permaneça sentado
(c)	frequentemente corre ou escala em demasia, em situações nas quais isto é inapropriado (em adolescentes e adultos, pode estar limitado a sensações subjetivas de inquietação).
(d)	com frequência tem dificuldade para brincar ou se envolver silenciosamente em atividades de lazer
(e)	está frequentemente “a mil” ou muitas vezes age como se estivesse “a todo vapor”
(f)	frequentemente fala em demasia
	<b>IMPULSIVIDADE:</b>
(g)	frequentemente dá respostas precipitadas antes de as perguntas terem sido completadas
(h)	com frequência tem dificuldade para aguardar sua vez
(i)	frequentemente interrompe ou se mete em assuntos de outros (por ex., intromete-se em conversas ou brincadeiras).
<b>B.</b>	Alguns sintomas de hiperatividade-impulsividade ou desatenção que causaram prejuízo estavam presentes antes dos sete anos de idade.
<b>C.</b>	Algum prejuízo causado pelos sintomas está presente em dois ou mais contextos (por ex., na escola [ou trabalho] e em casa).
<b>D.</b>	Deve haver claras evidências de prejuízo clinicamente significativo no funcionamento social, acadêmico ou ocupacional.
<b>E.</b>	Os sintomas não ocorrem exclusivamente durante o curso de um Transtorno Invasivo do Desenvolvimento, Esquizofrenia ou outro Transtorno Psicótico e não são melhor explicados por outro transtorno mental (por ex., Transtorno do Humor, Transtorno de Ansiedade, Transtorno Dissociativo ou um Transtorno da Personalidade).



CRITÉRIOS DIAGNÓSTICOS PARA TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO/HIPERATIVIDADE	
<b>Codificar com base no tipo:</b>	
F90.0 - 314.01 A1	Transtornos de Déficit de Atenção/Hiperatividade, Tipo Combinado: se tanto o Critério A1 quanto o Critério A2 são satisfeitos durante os últimos seis meses.
F98.8 - 314.00	Transtornos de Déficit de Atenção/Hiperatividade, Tipo Predominantemente
<b>Desatento:</b>	Se o Critério A1 é satisfeito, mas o Critério A2 não é satisfeito durante os últimos seis meses.
F90.0 - 314.01	Transtornos de Déficit de Atenção/Hiperatividade, Tipo Predominantemente
Hiperativo	
-Impulsivo:	Se o Critério A2 é satisfeito, mas o Critério A1 não é satisfeito durante os últimos 6 meses.
<b>Nota para a codificação: Para indivíduos (em especial adolescentes e adultos) que atualmente apresentam sintomas que não mais satisfazem todos os critérios, especificar "Em Remissão Parcial".</b>	

Fonte: DSM, 1995

## 2.5. O TDAH E A FAMÍLIA

Tarefas como respeitar os horários da família de levantar, de fazer as refeições, de fazer os deveres escolares, cumprir com os afazeres domésticos, de chegar a casa no horário, manter as coisas organizadas, ou seja, participar de forma cooperativa da rotina diária familiar são muito difíceis para a criança com TDAH, o que faz com que a família desenvolva o que podemos chamar de uma grande luta em tentar estabelecer limites, com adoção de penas rigorosas e cada vez mais inflexíveis. Com isso essa criança se torna mais desafiadora, mais alienada, menos cooperativa, o que faz com que os pais entendam isso muito mais como um problema de atitude do que como um problema decorrente de outros fatores.

A criança hiperativa causa um forte e significativo impacto emocional sobre sua família, gerando a discórdia do casal sobre quais procedimentos utilizar na disciplina e educação da mesma, levando algumas vezes à falência emocional da família, que não sabe

como lidar com a variação de comportamentos desta criança que consegue certo controle em algumas atividades de seu interesse e não obedece a pedidos ou atividades que lhe são solicitados. Os pais entendem este comportamento como proposital ou como um comportamento que é executado simplesmente para irritá-los. É comum que os pais passem a culpar um ao outro pelos problemas do filho, o que aumenta significativamente o nível de estresse da família.

Outro ponto importante na relação familiar da criança com TDAH é a relação com os irmãos. Por essa criança exigir mais da atenção e dedicação e um tratamento diferenciado dos pais, se torna uma fonte de inveja, raiva, frustração e ciúme. A relação entre irmãos nesses casos é muito difícil, pois a dificuldade dessa criança em respeitar o espaço e os direitos do outro gera frustrações e afasta a possibilidade de troca de afeto. Todas essas dificuldades e problemas no convívio familiar fazem com que essas famílias se desgastem muito e que, não conhecendo as causas de



todos esses problemas, essas famílias muitas vezes se desfaçam antes mesmo de receber o diagnóstico.

Muitas vezes é deixada para a mãe e a tarefa de interagir com este filho nas circunstâncias do dia a dia. De acordo com Goldstein & Goldstein (1996), a mãe geralmente se utiliza de carinho, do diálogo e da razão para lidar com os problemas de comportamento dos filhos, enquanto a maioria dos pais é menos paciente, e não se empenha num repetido apelo para que seu filho hiperativo realize uma tarefa. Outro fator provável para estas crianças obedecerem mais rápido ao pai, é que ele, ao contrário da mãe, interage menos com o filho, e gasta o tempo em atividades agradáveis e não nas atividades rotineiras. Com isso o marido culpa a esposa por não ter domínio da criança, porém, quando o pai cuida mais da criança, logo percebe as dificuldades do filho e passa a concordar com o relato da mãe.

Mesmo com todas as evidências de que há algo errado no comportamento dessa criança, os pais muitas vezes tentam resolver os problemas de comportamento apresentados pelos filhos de sua forma, justificando o mesmo como sendo uma maneira de a criança chamar atenção, uma fase de teimosia, um problema pontual da idade e que logo passará, negando que precisem de um auxílio médico. Essas tentativas frustradas de resolver os problemas de comportamento dos filhos podem levar os pais à depressão, à baixa autoestima e à

insatisfação no papel de pais. Buscar ajuda médica e receber o diagnóstico é muito importante não só para a saúde da criança, mas para a de toda a família que passa finalmente a ter uma denominação para as preocupações com o filho e pode assim buscar formas auxílio, deixando de lado as incertezas e as culpas.

No geral essa recusa por buscar ajuda dificulta muito a vida de toda a família, e a decisão por buscar ajuda geralmente acontece quando a criança entra na fase escolar. É no ambiente escolar que muitos pais tomam conhecimento de que a desatenção do filho e sua impulsividade não é apenas coisa da idade e que isso necessita de atenção especial e de tratamento.

Quanto antes os pais identificarem os sintomas e procurarem auxílio de profissionais especializados como médicos (neurologistas, pediatras), psicólogos ou psiquiatras, para obterem uma avaliação completa e detalhada, que conduza ao tratamento, mais cedo serão evitados os malefícios que este transtorno ocasiona na vida da criança e dos que convivem ao seu redor (BARBOSA *et al.*, 2005 *apud* MACHADO, 2007).

## 2.6. O TDAH E A ESCOLA

Na opinião de alguns pesquisadores, as crianças com TDAH são menos inteligentes que as demais, mas esta ideia não leva em conta a dificuldade de ouvir, seguir instruções, prestar atenção e persistir até o final da prova.



Os autores lembram que desatenção não equivale à incapacidade de aprendizado. Mas recentemente constatou-se que 10% a 30% das crianças hiperativas podem ser diagnosticada como inaptas para aprender, e que, das crianças incapazes de aprender, em torno da terça parte é hiperativa (GOLDSTEIN & GOLDSTEIN, 1996).

A criança portadora de TDAH encontra uma das suas maiores dificuldades dentro de uma sala de aula, pois a rotina de uma sala de aula exige uma organização, concentração e respeito a regras que são mais difíceis de serem cumpridas pelo portador desse transtorno.

Algumas crianças com TDAH apresentam um rendimento escolar normal ou acima da média, mas uma grande parcela delas apresenta um rendimento incompatível com o seu potencial. Esse baixo desempenho se dá por conta da dificuldade que essa criança tem de se organizar nas suas tarefas e com seus materiais e dos seus problemas relacionados à atenção. Produção de escrita, leitura e interpretação, copiar do quadro, desenhos e traçados também são atividades em que fica bastante evidente a grande dificuldade do portador de TDAH, pois exigem muita atenção.

Outra dificuldade apresentada por essas crianças é a de permanecerem sentadas e atentas às aulas, principalmente se a aula não lhes parecer interessante. Elas falam em excesso, são irrequietas, têm dificuldades para esperar a sua vez de falar, interrompem

a conversa dos outros e fazem brincadeiras inoportunas e fora de hora, o que faz com que o relacionamento e a interação com os amigos de sala e com os professores fiquem bastante prejudicados.

A criança com TDAH não tem um senso de futuro, assim sendo, não pensa na manutenção futura das relações, ela age egocentricamente, sem se dar conta de que esse comportamento a afasta dos colegas. Sofre muita rejeição do grupo, pois tem dificuldades de desenvolver habilidades sociais como dividir, dar a vez e cooperar com os demais. A consequência desse comportamento é a exclusão social que gera a baixa autoestima, ansiedade e até a depressão.

Segundo Barkley (2002) a criança portadora de TDAH encontra grande dificuldade em se ajustar às demandas da escola, assim sendo um terço ou mais dessas crianças terão no mínimo o atraso de um ano na carreira escolar, e até 35% não concluirá o ensino médio. Suas notas sempre estarão significativamente abaixo da média de notas de seus colegas de classe. Entre 40% a 50% acabam por receber algum tipo de intervenção através de programas especiais, como salas com recursos e até 10% poderá passar todo seu dia escolar nesses programas. Complicando ainda mais esse quadro, há o fato de o portador de TDAH apresentar sérios problemas de comportamento opositivo, o que faz com que 15% a 25% dessas crianças sejam suspensas ou até expulsas da escola devido a sua conduta.



### 2.6.1. INTERVENÇÕES DE PAÍS

De acordo com Goldstein & Goldstein (1996), para que os pais consigam obter sucesso na educação do filho portador de TDAH o passo inicial é a aceitação do problema para assim buscar todas as informações possíveis sobre suas causas, suas complicações e possíveis intervenções sobre o TDAH. Uma grande quantidade de livros, vídeos, e sites trazem informações com dados a respeito do transtorno e de estratégias efetivas que podem ser usadas para ajudar pais de crianças portadoras de TDAH.

Para Goldstein & Goldstein (1996), conhecer e compreender o distúrbio é sem dúvida o mais importante passo para os pais conseguirem dar a seu filho uma educação eficaz, pois a compreensão e a consciência a respeito do comportamento da criança são muito necessárias.

O próximo passo, segundo Goldstein & Goldstein (1996), é o de saber distinguir ou diferenciar desobediência e inabilidade, ou seja, o conhecimento do distúrbio possibilitará que os pais consigam perceber quando o filho não tem habilidade ou é incapaz de realizar determinada atividade, ou quando esse está sendo simplesmente desobediente. Entender que a inabilidade requer uma orientação e intervenção e que desobediência, por ser uma opção de comportamento, deve ser demarcada: deve-se chamar a atenção da criança e ela deve ser lembrada de que esse comportamento

não é aceitável e que na persistência desse comportamento, haverá uma punição firme, coerente e adequada.

Para Goldstein & Goldstein (1996), o passo seguinte é saber dar ordens positivas. Os pais devem ter cuidado para que suas ordens sejam feitas de maneira positivas ao invés de negativas, ou seja, os pais devem dar aos filhos uma indicação positiva em relação ao que deve começar a ser feito e evitar que ela focalize em parar o que está fazendo. Por exemplo, se o filho esta falando alto os pais ao invés de pedir que ele pare de falar, devem pedir ao filho que ele fale mais baixo e se ele voltar a aumentar o volume da voz, os pais devem voltar a pedir que fale baixo elogiando sempre que ele fizer o que está sendo solicitado.

A recompensa, segundo Goldstein & Goldstein (1996), é outro passo importante, toda a vez que a criança com TDAH conseguir realizar uma tarefa ou obedecer a uma ordem positiva é extremamente importante que ela seja imediatamente recompensada. Essa recompensa pode ser social (elogios, abraços, demonstração de amor, dizer quanto se está feliz com o que ela fez etc.) ou não social (doces pequenos mimos, sistemas de pontos acumulados que valerão uma premiação final, etc.). Quando o objetivo é modificar um comportamento inadequado ou inconveniente, as recompensas não sociais são mais adequadas pelo seu caráter concreto e imediato. Mas as recompensas de cunho social

são muito mais positivas para a autoestima da criança com TDAH.

O último passo é a manutenção e continuidade dos passos anteriores, sempre pensando em promover o sucesso do TDAH. Mudar hábitos já arrigados não é uma tarefa fácil, mas também não é impossível. Para isso é preciso deixar de valorizar as ações e as atitudes negativas, e passar a elogiar, valorizar e incentivar seus acertos para promover o sucesso dessa criança.

### 2.6.2. INTERVENÇÕES NA ESCOLA

Sendo a sala de aula um dos maiores desafios para os portadores de TDAH, faz-se necessário que esse espaço seja pensado de uma forma que atenda às necessidades dessa criança. Para Goldstein & Goldstein (1996), uma sala de aula eficiente para crianças desatentas deve ser estruturada e organizada com regras claras, carteiras separadas, com materiais adequados à habilidade da criança.

Para que o trabalho na sala de aula tenha um progresso efetivo, é de suma importância que os professores mantenham um constante contato com os pais, dividindo com os mesmo os insucessos, buscando caminhos pra saná-los e compartilhando também os sucessos no processo que se tornam mais frequentes se houver essa parceria pais/professores.

Segundo Goldstein (2006), algumas intervenções específicas por parte dos professores podem ajudar muito a criança com

TDAH na sala de aula.

1. Propiciar a organização e a constância (exemplo: sempre a mesma arrumação das carteiras, programas diários, regras claramente definidas).
2. Colocar a criança em lugares estratégicos (perto de colegas que não o provoquem, próximo da mesa do professor).
3. Encorajar, elogiar e ser afetuoso frequentemente, pois essas crianças desanimam com muita facilidade. Fazer com que elas se sintam úteis e necessárias dando-lhes responsabilidades que elas possam cumprir. Iniciar com tarefas simples e ir aumentando gradativamente a complexidade.
4. Proporcionar um ambiente acolhedor, demonstrando calor e contato físico de maneira equilibrada, incentivando os colegas a terem a mesma atitude.
5. Nunca provocar constrangimento nem menosprezar o aluno, principalmente na frente dos colegas.
6. Favorecer as oportunidades sociais de convívio, proporcionando trabalhos em grupos pequenos. Grande parte dos TDAH têm melhores resultados sociais,



comportamentais e acadêmicos quando trabalham em pequenos grupos.

7. Manter sempre uma boa comunicação com os pais, pois eles sempre sabem o que funciona melhor para o filho.
8. Ir devagar com o trabalho. Doze tarefas de cinco minutos cada uma traz melhores resultados do que duas de meia hora. Mudar o tipo de tarefa e o ritmo elimina a necessidade de ficar enfrentando a inabilidade manter a atenção, e ajuda a autopercepção.
9. Favorecer oportunidades para movimentos monitorados (exemplo: ida à secretaria, levantar para apontar o lápis, levar bilhetes para o professor, ser o ajudante de sala, entre outros).
10. Adaptar suas expectativas quanto à criança, levando em consideração as deficiências e inabilidades decorrentes do TDAH. Por exemplo, se o aluno tem um curto tempo de atenção, não esperar que ele use esse tempo em apenas uma tarefa durante o período de aula.
11. Recompensar os esforços, a persistência e o comportamento bem sucedido ou bem planejado.
12. Proporcionar exercícios de consciência e treinamento dos hábitos sociais da comunidade. Avaliação frequente sobre o impacto do comportamento da criança sobre ela mesma e sobre os outros ajuda bastante.
13. Favorecer frequente contato aluno/professor. Isto permite um “controle” extra sobre a criança com TDAH, ajuda-a a começar e continuar a tarefa e permite um auxílio adicional e mais significativo, além de possibilitar oportunidades de reforço positivo e incentivo para um comportamento mais adequado.
14. Colocar limites claros e objetivos; ter uma atitude disciplinar equilibrada e proporcionar avaliação frequente, com sugestões concretas e que ajudem a desenvolver um comportamento adequado.
15. Assegurar que as instruções sejam claras, simples e dadas uma de cada vez, com um mínimo de distrações.
16. Evitar segregar a criança que talvez precise de um canto isolado com biombo para diminuir o apelo das distrações; fazer do canto um lugar de recompensa para atividades bem feitas em vez de um lugar de castigo.



17. Desenvolver um repertório de atividades físicas para a turma toda, como exercícios de alongamento ou isométricos.
18. Estabelecer intervalos previsíveis de períodos sem trabalho que a criança pode ganhar como recompensa por esforço feito. Isso ajuda a aumentar o tempo da atenção concentrada e o controle da impulsividade através de um processo gradual de treinamento.
19. Reparar se a criança se isola durante situações recreativas barulhentas. Isso pode ser um sinal de dificuldades de coordenação ou auditivas que exigem uma intervenção adicional.
20. Preparar com antecedência a criança para as novas situações. Ela é muito sensível em relação às suas deficiências e facilmente se assusta ou se desencoraja.
21. Desenvolver métodos variados utilizando apelos sensoriais diferentes (som, visão, tato) para ser bem-sucedido ao ensinar uma criança com TDAH. No entanto, quando as novas experiências envolvem uma miríade de sensações (sons múltiplos, movimentos, emoções ou cores), esse aluno provavelmente irá precisar de tempo extra para completar sua tarefa.
22. Não ser mártir! Reconhecer os limites da sua tolerância e modificar o programa da criança com TDAH até o ponto de se sentir confortável. O fato de fazer mais do que realmente quer fazer traz ressentimento e frustração.
23. Permanecer em comunicação constante com o psicólogo ou orientador da escola. Ele é a melhor ligação entre a escola, os pais e o médico.

### 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As questões educacionais sozinhas já são um desafio, ainda mais quando ao ato de educar se coloca o educar uma criança com TDAH, o educador muitas vezes não se sente preparado para esse desafio, e pensa estar sozinho, sem apoio, ficando sem saber o que fazer. Porém, não se pode negar a esse aluno um ensino de qualidade e que atenda as suas necessidades, para isso as leis de inclusões cada vez mais abrangentes e muito mais rígidas em nosso país.

É dentro da sala de aula que esse transtorno torna-se mais visível e, neste sentido, nossa pesquisa buscou ampliar as concepções e as ações em diferentes espaços, sobre as questões referentes ao transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), bem como suas causas e os possíveis tratamentos, além de buscar colaborar na busca de novas formas



de se tratar o portador desse transtorno, desde a sala de aula e em diferentes situações do nosso cotidiano.

Com um olhar individualizado buscou-se propor diferentes intervenções, tanto na família quanto na escola, sempre com o intuito de validar atitudes que de fato resultem em situações eficazes de aprendizado. É esperado ainda que por meio deste estudo pais e familiares possam ter uma nova perspectiva e melhores formas de lidar com o portador de TDAH em casa, haja vista a importância da sequência do atendimento, na busca de um aprendizado significativo e na garantia de seus direitos.

#### 4. REFERÊNCIAS

- BARKLEY, R. A. **Transtorno de Déficit da Atenção/Hiperatividade (TDAH): Guia Completo e Autorizado para os Pais, Professores, Profissionais da Saúde**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- DSM-IV – **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**. Tradução Dayse Batista. 4.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995,
- GOLDSTEIN, Sam. **Compreensão, Avaliação e Atuação: Uma Visão Geral sobre o TDAH**. 2006. Disponível em <[www.hiperatividade.com.br/article](http://www.hiperatividade.com.br/article)>. Acesso em 12 Fev. 2014.
- GOLDSTEIN, S. & GOLDSTEIN, M. **Hiperatividade: Como Desenvolver a Capacidade de Atenção da Criança**. 2.ed. Campinas, SP: Papyrus, 1996.
- NAVES, Ernando Cesar Vieira. **A hiperatividade no contexto escolar. Caderno da FUCAMP**, Minas Gerais, v.10, n.13, p.56-70, 2012.
- SILVA, Eduardo Jorge Custódio da. **Transtorno do déficit de atenção com hiperatividade em adolescentes. Adolescência & Saúde**, Rio de Janeiro, v.2, n.2, p.25-29, abr. 2005. Disponível em: [www.adolescenciaesaude.com/detalhe\\_artigo.asp?id=171#](http://www.adolescenciaesaude.com/detalhe_artigo.asp?id=171#). Acesso em: 12 fev. 2014.



# 6

## PEDAGOGIA HOSPITALAR: A CONSTRUÇÃO DE UM DIREITO LEGITIMADO

Elizabete Maki Matsuo Munhoz<sup>1</sup>

Vânia Aparecida Marques Leite<sup>2</sup>





## RESUMO

O artigo trata da Pedagogia Hospitalar enquanto direito e exercício de cidadania de crianças e adolescentes hospitalizados, cuja sua finalidade principal é promover educação dentro do espaço de cuidado da saúde de maneira mais humanizada mediante aplicação de recursos didáticos inclusivos. O pedagogo hospitalar é o responsável por promover a atenção, orientando, estimulando e motivando o aluno-paciente a continuar os seus estudos e seu desenvolvimento mesmo dentro do hospital. O atendimento ocorre para minimizar possíveis danos à criança ou adolescente hospitalizados como traumas, estresse, depressão, desmotivação para realizar suas atividades cotidianas e até mesmo confusão mental por conta do tempo prolongado de internação. Também contribui para a adesão deste aluno-paciente ao seu próprio tratamento. Os objetivos deste trabalho são: identificar as práticas pedagógicas dirigidas às crianças durante o período em que permanecem hospitalizadas, conhecer os estudos desenvolvidos sobre a Pedagogia Hospitalar, os recursos pedagógicos disponíveis, os desafios e as metodologias existentes.

**Palavras-chave:** Pedagogia hospitalar; classes hospitalares; cidadania; humanização.

---

1 Licenciada em Pedagogia pela Faculdade das Américas: e\_maki@hotmail.com;

2 Bacharel e licenciada em Psicologia, mestre em Psicologia da Educação e especialista em Docência no Cenário do Ensino para a Compreensão e em Planejamento, Implementação e Gestão da Educação a Distância: vaniaml@terra.com.br



## **ABSTRACT**

*The article deals with the Hospital Pedagogy as a right and exercise of citizenship of hospitalized children and adolescents, which the main purpose is to promote education within the health care space in a more humanized way through the application of inclusive teaching resources. The hospital teacher is responsible for promoting the attention, guiding, encouraging and motivating the student-patient to continue their studies and their development even within the hospital. The service is to minimize possible harm to the child or adolescent hospitalized as trauma, stress, depression, lack of motivation to carry out their daily activities and even mental confusion due to the long period of hospitalization. Also contributing to the accession of student-patient their own treatment. The objectives of this article are to identify the pedagogical practices aimed at children during the period that remain hospitalized, know the studies carried out on the Hospital Pedagogy, the available teaching resources, challenges and existing methodologies.*

**Keywords:** *Hospital Pedagogy; hospital classes; citizenship; humanization.*



## 1. INTRODUÇÃO

“Sonhar é imaginar horizontes de possibilidades; sonhar coletivamente é assumir a luta pela construção das condições de possibilidades” (FREIRE, 2001, p. 29).

Este artigo se propõe a refletir sobre o acesso da criança e do adolescente à Pedagogia Escolar enquanto um exercício de cidadania, analisando a expansão da Pedagogia Hospitalar no atendimento à criança e ao adolescente hospitalizado, cuja finalidade sociopolítica é a de defender o direito de toda criança e adolescente à cidadania e das pessoas com necessidades educacionais especiais como cidadãos de direito a oportunidades iguais.

De acordo com a filosofia Humanista, enfatizada em muitos hospitais do Brasil, o principal objetivo da Pedagogia Hospitalar é orientar e ensinar os profissionais da educação e da saúde um modo de trabalho mais humanizado, no qual se consideram as pessoas de maneira integral, de modo que esses profissionais não respondam somente às necessidades do corpo e de maneira fragmentada (ESTEVES, 2001).

Segundo Esteves (2001) a primeira classe hospitalar teve início em 1935 quando Henri Sellier inaugurou a primeira escola para crianças inadaptadas em Paris. Isto foi considerado um marco na história do mundo e o modelo foi seguido em outros países após a segunda guerra mundial, quando o número de

crianças e adolescentes atingidos, mutilados e impossibilitados de ir à escola cresceu de forma assustadora, principalmente nos Estados Unidos da América. No restante da Europa, este modelo escolar também foi seguido nos países que tiveram o surto de tuberculose.

No Brasil, o reconhecimento da classe hospitalar veio em outubro de 1995, no item 9 da Resolução nº 41, que diz sobre o “direito de desfrutar de alguma forma de uma recreação, programas de educação para a saúde, acompanhamento do currículo escolar durante sua permanência hospitalar” (BRASIL, 1995).

Em 1996 foi proposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB, que: “toda criança dispõe de todas as oportunidades possíveis para que os processos desenvolvimento e aprendizagem não sejam suspensos” (BRASIL, 1996).

Motivado pelo movimento de inclusão de alunos com necessidades especiais no sistema regular de ensino, seis anos depois, o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Especial, elaborou um documento chamado “Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações”, no qual se assegura o acesso das crianças e adolescentes à educação básica, com a estruturação de ações políticas de organização do sistema de atendimento educacional, para proporcionar melhores condições de se desenvolver a prática pedagógica na perspectiva da educação



inclusiva (BRASIL, 2002).

Estas determinações buscam garantir que tanto as crianças como os adolescentes tenham atendimento com conteúdo regular, possibilitando um retorno imediato após a alta, sem prejuízo algum à sua formação.

É de fundamental importância o desenvolvimento de um trabalho educativo com a criança internada de forma lúdica para que possa aliviar possíveis irritabilidades, desmotivação ou estresse. Assim, oferecer continuidade na instrução escolar fazendo com que a própria criança saiba também porque está internada e do que está sendo tratada, assim não sofrendo maiores traumas (BATISTA *et al.*, 2009).

A importância do lúdico é destacada como atividade essencial por Froebel (1912):

A brincadeira é a espiritual mais pura do homem neste estágio e, ao mesmo tempo, típica da vida humana enquanto um todo. [...] como sempre indicamos, o brincar em qualquer tempo não é trivial, é altamente sério e de profunda significação (FROEBEL *apud* KISHIMOTO, 1996).

A criança que está internada em um leito de hospital pode ficar muito confusa e fragilizada, principalmente se não entende por que está internada. Os acompanhantes, geralmente, também não sabem como explicar às crianças os motivos e procedimentos do sistema do hospital. Isso pode gerar um desconforto muito

grande e estresse desnecessário na criança. No entanto, quando essa criança passa a participar de algumas atividades didáticas, referentes às matérias curriculares da escola, por exemplo, com temas voltados para o cotidiano do hospital, as chances de que a criança colabore com o tratamento são maiores.

Durante a internação hospitalar, a necessidade de estímulos adequados se torna presente, haja vista a ruptura do cotidiano habitual e o estranhamento de estar num lugar que não lhe é familiar (FONTES, 2005; SILVERIO e RUBIO, 2012).

Posta esta situação, temos os seguintes questionamentos: **o que o pedagogo pode fazer durante o tempo em que as crianças permanecem internadas no hospital? Como esse profissional poderá contribuir para minimizar os efeitos traumáticos à criança frente ao afastamento da convivência escolar?**

O pedagogo oferece experiências e vivências dentro de um hospital quando convida a criança a brincar, pensar, criar e a realizar trocas. Deste modo, favorece o desenvolvimento global da criança, conforme Cunha e Viegas (2003, p.11):

É fundamental lembrar que a vida criança, seu crescimento e desenvolvimento físico, mental, emocional e social, não estacionam, mas continuam evoluindo durante a internação. A hospitalização, impedindo suas atividades normais junto à família



e dos amigos, na escola e em tudo que faz parte do seu dia-a-dia, quebra o ritmo e pode modificar a criança.

Na revisão da literatura, encontra-se que a Pedagogia Hospitalar pode oferecer apoio e atendimento emocional/cognitivo e ensina a metodologia da relação hospital/ família/escola delineando as práticas pedagógicas que são realizadas no hospital.

A educação possibilita à criança ressignificar sua vida e o espaço hospitalar no qual se encontra. Com base na expressão pedagógica atenta e sensível, pode-se colaborar para o resgate da autoestima, contribuindo para o bem estar e a saúde da criança hospitalizada. As pesquisas realizadas por Fontes (2005), Tineé e Ataíde (2012) revelam grandes possibilidades de ação do professor neste novo espaço de atuação, ao mesmo tempo em que é grande o desafio de construir uma prática educativa diferenciada da que ocorre na instituição escolar. Isto requer princípios específicos e outros níveis de conhecimento que respaldem o complexo trabalho pedagógico que ocorre no campo hospitalar.

Fontes (2005) discute que a criança hospitalizada não vai ter a melhora necessária só por que está em um leito de um quarto de hospital, ou porque está sendo medicada com um remédio muito eficiente. Ela precisa também receber atenção, compreensão, ter diálogo e ajuda para poder entender o que ocorre ao redor dela. A autora continua, dizendo

que “o silêncio é algo tão comum na enfermaria pediátrica quanto o choro, o grito de bebês, crianças e adolescentes hospitalizados” e cita Wallon, que chama esta linguagem silenciosa de motricidade expressiva. O pedagogo hospitalar deve considerar esse tipo de linguagem como um dos canais de comunicação com a criança hospitalizada.

Essa criança precisa de alguma forma retomar sua rotina, pelo menos em relação à escola, com um pedagogo hospitalar mediante a escuta pedagógica para poder entender melhor um pouco o sistema hospitalar em que está temporariamente enclausurada.

Ainda, segundo Fontes (2005):

O papel da escuta pedagógica aparece como a oportunidade de a criança se expressar verbalmente, e também como a possibilidade da troca de informações, dentro de um diálogo pedagógico contínuo e afetuoso. A relação pedagógica é sempre dialógica (p. 133).

De acordo com um estudo realizado por Gil, Paula e Marcon (2001) em um hospital infantil para tratamento de hemodiálise, apesar dos resultados das atividades de apoio escolar para crianças serem considerados lentos, constatou-se que as crianças que haviam abandonado a escola retornaram aos estudos, estimuladas pelo incentivo no hospital; e as crianças que estavam desmotivadas pelas seguidas reprovações, passaram a conquistar seguidas aprovações.



Existem escolas-hospitais que possuem uma visão que propõem um trabalho de não somente oferecer continuidade de educação escolar, mas também o de orientar a criança sobre a sua situação no hospital. Acredita-se que esse tipo de esclarecimento torna a criança colaborativa para o tratamento e favorece a sua recuperação (ANTUNES *et al*, 2007).

Mota e Enumo (2004) realizaram estudo em oncologia pediátrica e verificaram que o tempo de internação costuma ser longo devido aos tratamentos de que a criança necessita. As autoras ressaltam que a criança hospitalizada precisa ser atendida de forma mais humanizada e muito sensível para o seu bem estar, para que se possa construir durante a sua internação um ambiente acolhedor, com uma rotina muito próxima à que ela já vivia na sua própria casa. Quando isso não ocorre, o tempo de internação hospitalar pode ser mais prolongado ou a criança pode acumular um estresse que pode ser desencadeante de um quadro depressivo. Esta situação pode até levar ao agravamento da doença ou a uma doença autoimune.

A relevância de realizar este estudo ocorre pela atualidade do tema, e da preocupação com a qualidade de vida no período de internação, a fim de colaborar para a condição geral de saúde da criança e oferecer continuidade no desenvolvimento escolar, afetivo e social. Afinal, a educação não ocorre só na escola: ela existe em vários setores da sociedade começando no momento da concepção de

uma criança dentro da sua família. Assim, é necessário dedicar um olhar profundo de clareza e compreensão para atingir o objetivo com postura e preparação profissional para atuar nesta área ainda.

Os objetivos deste artigo são: identificar as práticas pedagógicas dirigidas às crianças e adolescentes durante o período em que permanecem hospitalizadas, conhecer os estudos desenvolvidos sobre a Pedagogia Hospitalar, os recursos pedagógicos disponíveis na área, as metodologias desenvolvidas e os desafios que este novo campo traz.

Para realizar o presente estudo de revisão de literatura foi realizada pesquisa bibliográfica segundo metodologia proposta por Gil (2006). Para o levantamento de dados preliminar foi realizada pesquisa no site de busca Google Acadêmico e na base de dados Scielo com os descritores: “educação hospitalar”, “pedagogia hospitalar”, “educação e saúde”. Foram selecionadas publicações em língua portuguesa no período de 1993 a 2011.

Os materiais encontrados foram classificados como: artigos de periódicos científicos, dissertações e teses, livros, entrevistas e reportagens na área de educação e da saúde. O critério de inclusão do material foi a análise dos títulos e dos resumos dos artigos. Quanto aos livros, foram selecionados para esta revisão a partir do título e da análise do sumário.



## 2. DESENVOLVIMENTO

### 2.1 O PEDAGOGO HOSPITALAR

O pedagogo hospitalar tem a função de orientar, estimular e motivar a pessoa enferma e hospitalizada a prosseguir com o seu aprendizado, afinal ela continua em crescimento e desenvolvimento e este processo não pode e não deve ser interrompido por ocasião de uma internação (SILVÉRIO e RUBIO, 2012).

O pedagogo hospitalar também é responsável por retomar a escolarização interrompida, promover a interação social do paciente e contribuir para o tratamento de saúde. Na interação com os demais profissionais da equipe, abre-se a possibilidade de ações de humanização hospitalar e estreitamento da interface entre saúde e educação (ALVARES e CELORIO, s.d.).

Segundo o documento “Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar”:

O professor que irá atuar em classe hospitalar [...] deverá estar capacitado para trabalhar com a diversidade humana e diferentes vivências culturais, identificando as necessidades educacionais especiais dos educandos impedidos de frequentar a escola, definindo e implantando estratégias de flexibilização e adaptação curriculares, [...] propor os procedimentos didático-pedagógicos e as práticas alternativas necessárias ao processo ensino-

aprendizagem dos alunos, bem como ter disponibilidade para o trabalho em equipe e o assessoramento às escolas quanto à inclusão dos educandos que estiverem afastados do sistema educacional [...] (BRASIL, 2002).

Fontes (2005) afirma que o professor é um pesquisador em sua área e precisa estar constantemente pensando, refletindo, investigando e produzindo conceitos. Também precisa estar envolvido com questões de saúde, como verificar prontuário médico, pesquisar sobre as enfermidades que acometem seus alunos, para poder explicar para elas sobre a nova rotina que terá de seguir, além de poder auxiliar os pais nas possíveis dúvidas sobre o tratamento de seus filhos.

Se o professor tem uma experiência de escola, sabe até onde pode ir com a recreação e a partir de onde deve desenvolver um trabalho de cunho mais educacional. É isso que marca o papel do professor no hospital: trazer a educação para tudo, aproveitando qualquer motivo, qualquer movimento da criança, desde a hora das rotinas hospitalares, como o almoço, o café da manhã, a visita, até a hora de a criança fazer um exame ou ir ao banheiro. Tudo isso pode ser pedagógico, e é isso que marca o trabalho do professor no hospital (FONTES, 2005b, p.26).



A formação do pedagogo para atendimento pedagógico hospitalar deve contemplar a capacitação docente com disciplinas específicas sobre Pedagogia Hospitalar e preparar o profissional para atender dentro de uma realidade instável, que é o contexto hospitalar, em que serão necessárias adaptações constantes às circunstâncias de cada criança, patologia e necessidades médicas especiais, portanto, de flexibilização das ações educativas (ALVARES e CELORIO, s.d.).

O paciente-aluno deve ser visto na sua integralidade, de maneira ampliada, de maneira que as suas necessidades pedagógicas e lúdicas possam ser respondidas.

## **2.2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO CONTEXTO HOSPITALAR**

Nem sempre quando o pedagogo hospitalar chega ao quarto de uma criança ou de um adolescente hospitalizado é bem recebido. Às vezes, ele é recebido de maneira desconfiada, pois a criança ou o adolescente hospitalizado pode ter sofrido alguma maneira de violência emocional por conta do acometimento da enfermidade, sente a dor física dos procedimentos do tratamento ou está com a autoestima muito abalada por consequência das intervenções no seu corpo.

A internação é uma realidade muito dura na vida das crianças e adolescentes hospitalizadas. Contudo, o trabalho integrado do pedagogo hospitalar com a equipe de saúde

tenta minimizar este sofrimento ao propor a inclusão da família e a sua extensão do espaço escolar. Embora o pedagogo hospitalar esteja em contato com a instituição educacional, compreende-se que o primeiro passo dentro da Pedagogia Hospitalar com o educando não é a mera inserção das atividades escolares propriamente ditas na rotina de internação, e sim a humanização, a readaptação e a socialização. Isto requer medidas voltadas mais para trazê-lo para a convivência em sociedade do que inseri-lo nas atividades paradidáticas propriamente ditas.

Segundo Maas (2006), o pedagogo hospitalar deve ter sensibilidade para entender as situações de cada paciente-aluno hospitalizado e também dos pais ou responsáveis que os acompanham e acabam adoecendo também por não saberem como lidar com essas condições. O pedagogo Hospitalar pode reunir as questões emergentes da internação e propor uma maneira de a criança ou o adolescente se equilibrar na nova rotina do hospital. Quando o pedagogo hospitalar consegue fazer esta ponte, então, o tratamento começa a fluir melhor, a criança ou o adolescente hospitalizado começam a responder melhor ao tratamento, tem possibilidade de aderir às medicações e, com a melhor da sua autoestima, ajudar ainda mais nos resultados finais do tratamento.

Dentre os dispositivos possíveis para que a pedagogia hospitalar alcance seus objetivos, existem os recursos da brinquedoteca hospitalar



e a classe hospitalar.

Segundo Friedmann (1992):

A brinquedoteca é um espaço privilegiado que reúne a possibilidade e o potencial para desenvolver as características lúdicas. É hoje, um dos caminhos mais interessantes que pode ser oferecido às crianças de qualquer idade e faixa socioeconômica. O intuito é o de resgatar, na vida dessas crianças, o espaço fundamental da brincadeira, que vem progressivamente se perdendo e comprometendo de forma preocupante o desenvolvimento infantil como um todo (1992, p. 30).

As brinquedotecas surgiram no Brasil nos meados da década de 80 com a finalidade de proporcionar à criança a continuidade do seu desenvolvimento cognitivo, psíquico, físico, social, psicomotor e emocional.

Silvério e Rubio (2012) apontam que o reconhecimento da brinquedoteca hospitalar no Brasil ainda é recente e pouco conhecido. A lei 11.104/2005, de autoria da Deputada Luiza Erundina (BRASIL, 2005), tornou obrigatória a instalação de brinquedotecas em hospitais públicos e privados que possuem unidades pediátricas no Brasil. As autoras seguem dizendo que nos hospitais que implantaram brinquedotecas, essas práticas educativas, recreativas e artísticas, geralmente são realizadas por voluntários, brinquedistas e professores hospitalares e procura-se oferecer,

através do lúdico, condições dignas de internação, mesmo nos momentos difíceis no hospital (SILVERIO e RUBIO, 2012).

### 2.3 CLASSE HOSPITALAR

Outro espaço em que é possível ao pedagogo hospitalar desenvolver as suas atividades são as classes hospitalares, espaços que podem ser próprios para esta finalidade ou que podem ocorrer em uma enfermaria, no leito ou até em um quarto de isolamento, dependendo da necessidade que o educando estiver apresentando (BRASIL, 2002).

Para que a classe hospitalar possa efetivamente atender ao seu propósito, é necessário que nela seja possível favorecer o desenvolvimento da educação básica, respeitando as necessidades dos educandos e suas capacidades individuais.

De acordo com o documento “Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar” (BRASIL, 2002), para a estrutura de uma classe hospitalar, sempre que possível, devem ser disponibilizados recursos audiovisuais, equipamento de som, computador com rede, televisão, filmadora, telefone com linha externa para contato com escola e familiares dos educandos internados. Estes materiais irão ajudar a manter a criança e o adolescente em contato com a vida externa à hospitalização, inclusive com os amigos da escola.

Dentre as práticas pedagógicas realizadas nos hospitais, Sant’Anna *et al.* (2010) destacam:

as brincadeiras, a alfabetização e o letramento, o desenho, a pintura, a contação de histórias, o recorte/colagem, a modelagem, a expressão corporal, a poesia, a música, a dramatização, o mosaico, a reciclagem com sucatas e o uso da tecnologia.

Almeida e Albinati (2009) relatam a experiência do grupo de extensão da PUC Minas chamado “Pedagogos da Alegria”, na ala de pediatria de um hospital em Belo Horizonte. Ao propor o trabalho educativo fora do espaço escolar, ficou evidenciado que a atuação profissional do pedagogo pode e deve ir além dos muros da escola, adentrando nos hospitais, ao perceber sua importância na recuperação da criança e do adolescente hospitalizados.

### 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo foi possível observar que são muitas estratégias desenvolvidas para que a Pedagogia Hospitalar alcance o seu objetivo.

O pedagogo hospitalar, enquanto agente transformador da realidade das crianças e adolescentes hospitalizados, precisa ser ativo, ético, estético, crítico e reflexivo na sua prática profissional cotidiana e é diretamente responsável pela construção do seu campo teórico-conceitual e metodológico. Na interface com a área da saúde, o pedagogo hospitalar desempenha papel fundamental no exercício da cidadania dos alunos-pacientes e de suas famílias, ao gerar empoderamento do seu tratamento, sua adesão e ser facilitador do

processo de aprendizagem continuado.

Com esta revisão da literatura, buscou-se propor uma reflexão sobre o acesso da criança e do adolescente à Pedagogia Escolar enquanto um exercício de cidadania e delinear um caminho construído para que essa população acesse o direito legitimado e os meios necessários para esta experiência seja exitosa.

A atuação do pedagogo hospitalar vai muito além da experiência escolar. O desafio maior consiste na atuação dentro do hospital, num espaço extraescolar, no planejamento de atividades que tragam à criança ou ao adolescente hospitalizado possibilidades que ultrapassem o caráter intelectual e ampliem a aprendizagem da vida.

### 4. REFERÊNCIAS

ALMEIDA, E. C. S.; ALBINATI, M. E. C. B. **Práticas pedagógicas em ambientes hospitalares: potencializando a saúde através da educação.** Pedagogia em Ação, v. 1 n. 1, p. 81-5, jan./jun., 2009.

ALVARES, F. M.; CELÓRIO, J. A. **Pedagogia hospitalar: uma discussão acerca da humanização e educação nos hospitais.** Trabalho de conclusão de curso de graduação.

Universidade Estadual de Maringá. s.d.

ALVES, A. DA C. R.; VERDE, E. A. T. A.; BATISTA, J. L.; VILELA, L. R.; COUTO, M. M. S.; MARIANO, S. Y.; BRUM, T. M. **Classe Hospitalar: um caminho possível para**



**inserção, permanência e continuidade do processo educativo.** *Pedagogia em ação*, v. 2, n. 2, nov., 2010.

ANTUNES, R. C. R.; CÉSAR, S. R.; COSTA, C. C. A.; COSTA, T. M. T. **O trabalho pedagógico realizado em ambiente hospitalar: análise de práticas educativas em hospitais de Belo Horizonte, MG.** EDUCERE, anais do evento. Disponível em: <<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2007/anais>>. Acessado em: 12 Maio 2014.

BATISTA, A. V.; PEGO, I. G. DE A.; FERREIRA, K. C.; SILVA, L. S.; CONTARINE, M. L. M.; PEREIRA, V. DE F. A. **A práxis pedagógica no ambiente hospitalar: perspectivas e desafios.** *Pedagogia em Ação*, v.1, n.1 p. 37 - 43, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, 20 dez., 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações.** Brasília: MEC; SEESP, 2002.

BRASIL. Ministério da Justiça. Conselho Nacional da Criança e do Adolescente. **Resolução nº 41**, de 13 de outubro de 1995. Sobre os direitos das crianças e adolescentes hospitalizados. Brasília, 1995.

CUNHA, N. H. S.; VIEGAS, D. **Brinquedoteca Hospitalar. Guia de Orientação.** São Paulo, 2003. Disponível em: <[espaco-virtual/espaco-educacao-saude/classes-hospitales/WEBARTIGOS/pedagogia%20hospitalar.pdf](http://espaco-virtual/espaco-educacao-saude/classes-hospitales/WEBARTIGOS/pedagogia%20hospitalar.pdf)>. Acessado em: 20/04/2014

ESTEVES, C. R. **Pedagogia hospitalar: um breve histórico.** Salvador, 2001. Disponível em: <<http://www.educacao.salvador.ba.gov.br/site/documentos/Evento/arquivos/CI-492-12.pdf>>. Acessado em: 28/05/2014.

FONTES, R. S. **A escrita pedagógica à criança hospitalizada: discutindo o papel da educação no hospital.** *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n. 29, 2005a.

FONTES, R. S. **O desafio da Educação no hospital.** *Presença pedagógica*, v. 2, n. 64, jul./ago., 2005b.

FRIEDMANN, A. (org). **O direito de brincar: a brinquedoteca.** São Paulo: Scritta: Abring, 1992.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4 ed. São Paulo: Ed. Atlas, 2006.

GIL, J. D.; PAULA, M. A. T.; MARCON, A. V. **O Significado da Prática Pedagógica no Contexto Hospitalar.** *Olhar de Professor*, Ponta Grossa, v. 4 n. 1: p. 103-14, 2001.

KISHIMOTO, T. M. **Froebel e a concepção de jogo infantil.** *Rev. Faculdade de Educação*, v. 22, n. 1, 1996.



MAAS, T. **O processo de transição do ser adolescente hospitalizado com doença crônica sob ótica da enfermagem.** 160 f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.

MOTTA, A. B.; ENUMO, S. R. F. **Brincar no hospital: estratégia de enfrentamento da hospitalização infantil.** Psicologia em Estudo, Maringá, v. 9, n. 1, p. 19-28, 2004

OLIVEIRA, M. C. S. DE; SILVA, M. M. DA; SANTIAGO, N. B. **A importância do pedagogo em duas instituições hospitalares de Belo Horizonte: desafios e conquistas.** Pedagogia em Ação, v. 4, n. 1, 2012.

ROCHA, S. M. DA; PASSEGGI, M. DA C. **Classe hospitalar: um espaço de vivências educativas para crianças e adolescentes em tratamento de saúde.** Revista@ambienteeducação, v. 2, n. 1, p. 113- 21, jan./jul., 2010.

SANT'ANNA, V. L. L.; SOUZA, E. M. DE; CRUZ, L. G. DA; SILVA, M. R. DA. **As práticas educativas vivenciadas pelo pedagogo nos hospitais: possibilidades e desafios.**

Pedagogia em Ação, v. 2, n. 1, 47-60, fev. / jun., 2010.

SILVERIO, C. A.; RUBIO, J. de A. S. **Brinquedoteca hospitalar: o papel do pedagogo no desenvolvimento clínico e pedagógico de crianças hospitalizadas.** Revista Eletrônica Saberes da Educação, v. 3, n. 1, 2012.

TINÉE, C. A.; ATAIDE, S. P. **A atuação do pedagogo em classes hospitalares.** Trabalho de conclusão de curso de graduação. Universidade Federal do Pernambuco. s/d.

# 7

## POPULARIZAR A MATEMÁTICA? POR QUE NÃO?

Gustavo Alexandre de Miranda<sup>1</sup>



## RESUMO

O objetivo deste artigo é tratar de duas tentativas de popularização da matemática que, embora ocorridas em épocas e solos diferentes, contribuíram com uma questão ainda atual em vários países, sobretudo no Brasil: a necessidade de melhorar o ensino de matemática nas escolas. Levadas a cabo por Karl Marx (1818 – 1883) e Silvanus Phillips Thompson (1851 – 1916), as duas propostas têm um ponto em comum: a desmistificação da matemática e, conseqüentemente, a desmistificação de seu ensino. Os argumentos, porém, são distintos; enquanto Marx está preocupado com a fundamentação de alguns procedimentos matemáticos (destacando o papel das ciências na formação do homem *omnilateral*), Thompson preocupa-se em desmistificar os conceitos do cálculo diferencial e integral (treinando a classe operária em princípios científicos – e matemáticos). Ambas as reflexões, no entanto, deixam subsídios para o ensino de matemática, visto que – com a proposta de popularização – surgem questões didáticas que muito contribuem com a educação matemática em geral.

**Palavras-chave:** educação matemática; ensino; popularização; Karl Marx; Silvanus Thompson.

---

1 Graduado em Matemática, Mestre em Educação Matemática e Doutor em Educação (Filosofia da Educação e Ensino de Ciências e Matemática) pela FE-USP. Atualmente, atua como professor dos cursos de Pedagogia, Ciências Contábeis, Administração, Gestão em RH e Logística da Faculdade das Américas: [gustavomiranda@usp.br](mailto:gustavomiranda@usp.br)



## ABSTRACT

*The purpose of this paper is to analyze two attempts of popularization which, occurring at different times and places, contributed to a major (and current) issue in many countries, especially in Brazil: the need of improving mathematics education in schools. Carried out by Karl Marx (1818 - 1883) and Silvanus Phillips Thompson (1851 - 1916), these two proposals have one thing in common: the demystification of mathematics and its teaching. The arguments, however, are different; while Marx is concerned with the bases of some mathematical procedures (emphasizing the role of science in the formation of the omnilateral man), Thompson tries to demystify some concepts of calculus (training the working class on scientific and mathematical principles). Both reflections bring allowances for the teaching of mathematics, since - with the purpose of popularization - didactic issues arise and contribute to mathematics education.*

**Keywords:** *mathematics education; teaching; popularization; Karl Marx; Silvanus Thompson.*



## 1. INTRODUÇÃO

A preocupação com o ensino de matemática, de modo geral, não é uma questão recente que se coloca ante os professores de matemática. Embora com pouco menos de 150 anos, o que é pouco comparado à história do conhecimento matemático, muito já se falou a respeito da necessidade de melhorar o ensino de matemática. Os congressos internacionais de Matemática, em fins do século XIX e início do XX, foram significativos para o desenvolvimento da matemática e, particularmente, para o despertar da educação matemática. A emancipação das classes populares após a Revolução Industrial acabou por trazer muitos reflexos sobre a educação em geral, e o desenvolvimento de novas máquinas industriais fez aparecer a necessidade de um novo tipo de trabalhador – que, nesse caso, deveria passar por uma educação mais abrangente em ciências e em matemática, dando início, assim, a um período de questionamentos e propostas para o “novo” ensino de matemática.

Um dos primeiros educadores a propor uma profunda discussão sobre o ensino de matemática foi John Perry (1850-1920), ao sugerir um ensino com enfoque na utilidade – no prazer mental, e que pudesse preparar o aluno para futuros estudos e para o trabalho (D’AMBROSIO, 2000, p. 304). As teorias de Perry foram recebidas com certa crítica e hostilidade por muitos matemáticos da época, mas – de forma geral – acabaram por

influenciar as futuras discussões e reformas no ensino, assim como por dar grande impulso, conjuntamente com as ideias de Felix Klein (1849 – 1925), na Alemanha, aos movimentos de reforma no ensino de matemática que tomaram forma no início do século XX.

A partir daí, sendo motivada por novos cenários sociais e industriais da época, a preocupação com o ensino de matemática se institucionalizou. Exemplo disso foi a criação de uma Comissão sobre o Ensino de Matemática no Congresso Internacional de Matemática realizado em Roma, em 1908. Essa comissão, criada por iniciativa de David Eugene Smith, dos Estados Unidos, acabou levando à institucionalização do IMUK (*Internationale Mathematische Unterrichtskommission*), ou CIEM (*Commission Internationale de l’Enseignement Mathématique*), dando mais credibilidade e impulso às pesquisas nesse campo.

Essa curta recapitulação é oportuna, porque é nesse contexto também que se inserem as duas propostas de Karl Marx e Silvanus Thompson, objetos de estudo deste artigo. O objetivo do trabalho é mostrar que, embora isoladamente e em épocas e solos diferentes, ambos os autores tinham um traço comum: pretendiam popularizar a matemática e melhorar seu ensino. Para tanto, cada qual usou a seu modo recursos variados: (i) Marx debruçando-se sobre a matemática e pretendendo arrancar-lhe o véu misterioso; (ii) Thompson pretendendo

treinar a classe operária em princípios científicos (e matemáticos).

A seguir, são analisados alguns documentos específicos de Marx e Thompson, a fim de aferir a convergência das duas propostas. Uma pergunta secundária, porém, perpassa este artigo: que desdobramentos práticos estão atrelados à ideia de popularizar conhecimentos matemáticos?

## 2. DESENVOLVIMENTO

### 2.1. OS MANUSCRITOS MATEMÁTICOS DE MARX

Uma citação de Friedrich Engels, após a morte de Karl Marx, no prefácio da 2ª edição do **Anti-Dühring**, de 1885, é suficiente para mostrar um aspecto pouco conhecido dos dois amigos:

[...] estou de tal forma ocupado por deveres mais urgentes, que tive de interromper o meu trabalho. É, pois, preciso, até nova ordem, que me contente com as ideias contidas nesta obra, e esperar que, mais tarde, chegue uma ocasião para reunir e publicar os resultados obtidos, assim como, simultaneamente, os **importantísimos manuscritos matemáticos** que Marx deixou (ENGELS, 1974, p. 19, grifo nosso).

Os *importantísimos manuscritos matemáticos* a que Engels se refere constituem, na verdade, mais de 1000 páginas de estudos independentes que Marx desenvolveu ao longo da vida a respeito de três campos matemáticos: o cálculo diferencial e integral, a aritmética e a geometria (além de muitas aplicações à economia). Como salienta Gerdes (1983), autor de um exaustivo trabalho de análise a respeito desses manuscritos, esses estudos foram pouco conhecidos e investigados; *primeiro*, porque os escritos mais conhecidos de Marx, como o 1º tomo de **O Capital (1867)**, o **Manifesto do Partido Comunista (1848)**, a **Miséria da filosofia (1847)**, a

**Crítica do Programa de Gotha (1875)**, entre outros, ofuscaram durante boa parte do século XX a importância de outros rascunhos do autor; *segundo*, porque esses *manuscritos* foram publicados apenas por volta da década de 1930, mesmo assim em campo soviético, só vindo despertar o interesse do Ocidente muitas décadas depois.

A despeito desses percalços, sabe-se hoje que alguns desses estudos, sobretudo os que tratam do cálculo diferencial e integral, estavam de certa maneira alinhados às preocupações de alguns cientistas, professores de matemática, do fim do século XIX e início do XX, no sentido das tentativas de aprimorar o ensino de matemática e de popularizar o conhecimento. No Ocidente, porém, mais conhecidos foram personagens como John Perry e Felix Klein, já mencionados



no início deste artigo. Karl Marx permaneceu mais conhecido como crítico do capitalismo, embora seu intelecto tivesse produzido obras raras em diversas áreas.

Seja como for, tudo leva a crer que o historiador e matemático, Dirk Struik, foi o primeiro a analisar, no Ocidente, o conteúdo dos *manuscritos matemáticos* de Marx, em artigo posteriormente publicado e intitulado “Marx e a matemática”, de 1948. Antes disso, como já se adiantou na introdução, alguns desses rascunhos eram conhecidos apenas na União Soviética, em círculos marxistas. Todavia, mesmo nesses círculos, o conhecimento era parcial e fragmentado, já que o trabalho de organização integral dos documentos, o que incluiu boa dose de decifração e análise dos conteúdos, tomou boa parte do século XX e só foi concluído em 1968, quando, então, publicou-se integralmente um volume com os *manuscritos matemáticos* de Marx, por ocasião do 150º aniversário de nascimento de Karl Marx.

Essa organização foi realizada, segundo Gerdes (1983, p. 19), “por uma equipe de cientistas soviéticos, A. S. Rywkin, K. A. Rybnikow e outros, sob a direção de Sofia Janovskaja, com o apoio e conselho dos acadêmicos A. Kolmogorov e I. Petrovski”. Após a publicação inicial, em 1968, simultaneamente em russo e em alemão, outras edições e reedições apareceram, a exemplo das da Universidade de Beijing, com a tradução chinesa, e da tradução

italiana, publicada em 1975. A partir de então, muitos pesquisadores interessados na história da matemática escreveram sobre o assunto, o que certamente contribuiu com os debates na área da educação matemática, já que muitas críticas de Marx estavam relacionadas à falta de embasamento teórico de alguns procedimentos matemáticos.

A contribuição, no entanto, nunca esteve isenta de estudos comparativos e analíticos, uma vez que – em tom simplista e geral – um dos objetivos de Marx nos *manuscritos* era desmistificar os métodos matemáticos usados de modo não fundamentado no Cálculo, ou seja, o objetivo do filósofo alemão era o mesmo que matemáticos do século XIX haviam perseguido no conhecido *período de fundamentação do Cálculo*. Do ponto de vista da história da matemática, portanto, Marx estava inserido na mesma problemática que levava matemáticos como Cauchy e Bolzano, na primeira metade do século XIX, a iniciar o trabalho de refinamento teórico do Cálculo. Como escreve Durán (1996, p. 173, tradução nossa),

Foram Cauchy e Bolzano [em 1817] que iniciaram esta tarefa [fundamentar o Cálculo]. Para isso, começaram por definir com rigor o conceito de limite, precisamente como suporte para definir a derivada e a integral.

Marx desenvolveu também alguns procedimentos para tentar eliminar o mistério dos infinitesimais<sup>2</sup> do cálculo de Leibniz e mesmo a falta de rigor do cálculo fluxional de Newton. Fez isso, porém, motivado por interesses diversos, com se vê a seguir.

## 2.2. OS INTERESSES E A CRÍTICA

Naturalmente, os interesses de Marx e Engels não eram apenas matemáticos. Segundo Gerdes (1983, p. 25), “Karl Marx convenceu-se da imensa aplicabilidade do cálculo diferencial e integral [e] ficou impressionado com os notáveis sucessos”. Engels, por sua vez, foi ainda mais longe quando afirmou, em sua **Dialética da Natureza**, que nenhum desenvolvimento teórico era “tão elevado do espírito humano como a invenção do cálculo infinitesimal na segunda metade do século XVII” (ENGELS, 1974, p. 286).

Esse louvor ao cálculo diferencial e integral, todavia, não estava desvinculado das aplicações econômicas que tanto interesse despertavam na época. Isso fica claro na leitura das cartas que Marx costumava trocar com o amigo Engels acerca da possibilidade de, ao aplicar os métodos matemáticos modernos, elevar o nível científico da economia política. Em uma delas, de 11 de janeiro de 1858, Marx dizia:

Na elaboração dos princípios econômicos, fiquei tão [...] retido por erros de cálculo, que, desesperado, comecei de novo a percorrer a álgebra (MARX & ENGELS, s/d, p. 256).

Esses excertos revelam que o estilo de raciocínio claro e lógico de que se serve Marx em suas obras famosas não é arbitrário. Ao contrário, parece que foi estudando um dos mais importantes pilares da ciência moderna – o cálculo diferencial e integral – que Marx não apenas conseguiu entender os bastidores teóricos da Revolução Industrial e da ciência moderna como, também, foi capaz de incluir em sua vasta obra alguns desenvolvimentos para aprimorar esse novo ferramental matemático.

Uma característica dessa matemática, contudo, foi alvo de críticas. Segundo Marx, os manuais escritos por Newton (1642 – 1727), Leibniz (1646 – 1716), Euler (1707 – 1783), D’Alembert (1717 – 1783) e Lagrange (1736 – 1813), ainda acolhiam ideias misteriosas e contraditórias sobre os conceitos básicos de derivada e de diferencial. Tanto que, em seus *manuscritos matemáticos*, Marx dispõe-se a analisar uma série de exemplos<sup>3</sup> desses autores e conclui, em alguns casos, que essa nova matemática é muito misteriosa, “[...] dando resultados verdadeiros através dum método [...]

<sup>2</sup> Na História da Matemática, um infinitesimal foi durante muito tempo um recurso de cálculo. Pode ser concebido como um número tão pequeno quanto se queira, mas ainda assim maior que zero. Foi utilizado nas definições iniciais de *derivada* e *integral*, conceitos que só ganharam embasamento formal no século XIX.

<sup>3</sup> Para um aprofundamento matemático – comentado – dessas críticas, indicamos ao leitor o trabalho de Paulus Gerdes **Karl Marx: arrancar o véu misterioso à matemática**, publicado em 1983.



positivamente falso” (MARX, 1974, p. 119 e p. 138).

A solução de Marx, que não esmiuçaremos aqui em virtude da profundidade dos argumentos matemáticos (que certamente demandam espaço adequado), foi dar fundamentação dialética para a diferenciação de certas classes de funções, expressando-as como um processo, com o que julgou desmistificar, a par do que já haviam feito alguns matemáticos do século XIX, certos conceitos elementares do cálculo diferencial e integral. Infelizmente, os desdobramentos dessas reflexões de Karl Marx ainda não se tornaram conhecidos entre a maioria dos professores de matemática, muito em virtude das “gaiolas epistemológicas” que ainda aprisionam Marx em apenas alguns domínios do conhecimento.

### 2.3. APROXIMAÇÕES COM A EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

Mas Paulus Gerdes (1983) nos dá boas razões para ensaiar algumas aproximações entre as intenções de Marx em seus os *manuscritos matemáticos* e a educação matemática. Segundo o autor, os esforços de Marx “constituem uma fonte de inspiração para elevar a qualidade da educação matemática, para poder tornar mais acessível a ciência matemática às largas massas trabalhadoras” (GERDES, 1983, p. 95). Nesse sentido, é

impossível furtar-se a afirmar que, para além da preocupação com o embasamento lógico de alguns tópicos mencionados na seção anterior, um dos objetivos de Marx era efetivamente popularizar a ciência matemática e suas notáveis aplicações.

Tal objetivo parece-nos manter relação direta com o pensamento educacional de Marx em suas **Instruções aos delegados ao I Congresso da Internacional dos Trabalhadores**, que se realizou em Genebra, em setembro de 1866. De acordo com Manacorda (2006, p. 297, grifo nosso), Marx visava a

[...] uma instrução tecnológica que, longe de orientar uns para uma profissão e outros para outra, [servisse] para dar **a todos**, indistintamente, tanto um conhecimento da **totalidade das ciências**, como as capacidades práticas em todas as atividades produtivas.

Fica clara a intenção de formar homens desenvolvidos total e *omnilateralmente*<sup>4</sup>, desempenhando a matemática papel importante nesse contexto. A execução desse projeto, entretanto, talvez pelas constantes enfermidades que acometiam Marx e o levaram à morte em 1883, não chegou a ser tentada – de fato – antes do fim do século XIX e início do XX. Na Inglaterra, no entanto, no começo do século XX, o cientista Silvanus Phillips Thompson, consciente ou inconscientemente, seguiu – ainda que por caminhos diferentes – uma

---

<sup>4</sup> O termo *omnilateral* é oriundo do pensamento de Marx. Diz respeito a como o homem deve sentir-se completo a partir de sua convivência em sociedade.

proposta semelhante à de Marx: popularizar a matemática. Os detalhes dessa segunda proposta são apresentados a seguir.

#### 2.4. SILVANUS PHILLIPS THOMPSON E O *CALCULUS MADE EASY* (1910)

Silvanus Thompson nasceu em York, Inglaterra, em 1851. Formou-se em engenharia elétrica, em Londres, e sua vida acadêmica foi permeada por interesses diversos. Suas maiores contribuições se deram na área da radiologia e, também, na história da ciência. Mas seus campos de atuação incluíram estudos distintos, na física, na matemática, na religião e, até mesmo, na poesia e na pintura. Foi eleito para a *Royal Society* de Londres em 1891 e, a partir daí, tornou-se membro e presidente de várias sociedades científicas, além de se interessar – também – pelo ensino.

As atividades acadêmicas de Thompson deram origem a várias publicações voltadas para o ensino. Seu primeiro livro foi o *Elementary Lessons in Electricity and Magnetism* (*Lições elementares sobre eletricidade e magnetismo*), publicado em 1881. Esse livro, conforme atesta a *Chelsea Publishing Company* (1976)<sup>5</sup>, teve sucesso instantâneo e tornou-se referência durante sete décadas no ensino de eletricidade e magnetismo. Entre os trabalhos seguintes, viriam *The Storage of Electricity*, *The Design of Dynamos*, *Dynamo-Electric Machinery* (sete edições em inglês e duas em alemão)

*Polyphase Electric Currents*, *The Manufacture of Light*, *The Electromagnet and Electromagnetic Mechanisms* e *Optical Tables*. Suas últimas publicações foram a biografia de *Lord Kelvin* (1910) e o livro *Calculus Made Easy* (1910).

*Calculus Made Easy* é o que nos interessa mais particularmente neste artigo, exatamente por tratar do mesmo assunto que – anos antes – tirara o sossego de Marx e o obrigara a rever alguns procedimentos do cálculo diferencial e integral.

Na lista de objetivos de Thompson, um certamente constava: desmistificar a matemática. Porém, e a exemplo de Marx, havia mais por trás desse objetivo: acreditava que, se os britânicos tivessem de concorrer com os alemães ou com qualquer nação industrial, os operários precisariam conhecer “princípios científicos”, de modo a trabalhar inteligentemente. Na verdade, não destoava essa sua concepção da de tantos pensadores da mesma época, mas interessa pela proximidade com o pensamento de Marx, já que – como destacou pormenorizadamente Manacorda (2006, p. 297) – Marx também acreditava que o “treinamento politécnico [elevaria] a classe operária acima das classes superiores e médias”.

Para Thompson, no entanto, à consecução desse objetivo aliava-se a necessidade de uma educação apropriada em tópicos matemáticos.

<sup>5</sup> Nota explicativa sobre Silvanus Phillips Thompson escrita para a reedição da biografia *The Life of Lord Kelvin*, 1976.



E isso compreendia, para ele, o conhecimento de conceitos do cálculo diferencial e integral, sobretudo das aplicações desse tipo de matemática em problemas da física. O objetivo principal não era apresentar o Cálculo tal como os livros da época o faziam. A ideia coincidia com a de Marx: popularizar a matemática, desmistificar os conceitos. Arrancar o véu misterioso, como se lê pelas próprias palavras – um tanto irônicas – de Thompson:

Uma coisa que os matemáticos dirão sobre este livrinho terrível (o *Calculus Made Easy*) é que a razão pela qual ele aparenta ser fácil é que o autor retirou dele as coisas que realmente são difíceis. E o fato curioso dessa acusação é que, é *verdade*. Esse foi, de fato, o motivo que me levou a escrever o livro – em reconhecimento à legião de inocentes que, até aqui, tem sido dissuadida da ideia de aprender os elementos do Cálculo por causa da maneira estúpida de seu ensino (THOMPSON, 1998, p. 280, tradução nossa).

Foram essas necessidades que levaram Thompson a publicar, em 1910, o livro *Calculus Made Easy*, transformado em *best-seller* durante o século XX (ainda que duramente atacado pelos matemáticos<sup>6</sup>). É preciso destacar, todavia, que o caminho percorrido

por Thompson para essa desmistificação foi diferente do escolhido por Marx, visto que Marx estava, supostamente, dialogando com matemáticos, o que o forçou ao rigor lógico que caracteriza o Cálculo.

Thompson dialogava com estudantes, razão por que optou pela intuição e pelo tratamento dos infinitesimais, o que certamente não teria agradado a Marx.

A despeito disso, não deixa de ser curioso que – talvez – Marx e Thompson possam ser identificados, nesse sentido, como precursores dos debates em torno do ensino de matemática que tomaram corpo durante todo o século XX (e persistem neste início de século XXI). Ao que tudo indica, popularizar a matemática persiste sendo um objetivo a alcançar, e com benefícios palpáveis: com a popularização, o que está em pauta é a necessidade de aprimoramento do ensino de matemática. Tanto os *manuscritos matemáticos* de Marx quanto o *Calculus Made Easy* de Thompson (e tantas obras na mesma direção) ecoam, ainda hoje, questões não resolvidas (e não discutidas) no ensino de matemática. Discuti-las talvez seja um caminho válido para repensar por que somos ainda um país com tantos problemas nesta que é uma área tão fundamental para o desenvolvimento do pensamento lógico e para o exercício da cidadania.

---

<sup>6</sup> O assunto foi discutido com profundidade em nossa dissertação de mestrado, **Silvanus Phillips Thompson e a desmistificação do Cálculo: resgatando uma história esquecida**, PUC-SP, 2004.

### 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo do texto não foi aprofundar a discussão nem, tampouco, exaurir a análise das duas propostas de popularização da matemática. Foi, antes, trazer à tona uma questão que ainda se faz presente (e sem solução) em muitos países, sobretudo no Brasil. Ou seja: se é verdade que a educação em geral não vai bem, não é menos verdade que as maiores dificuldades dos estudantes (de qualquer nível) residem ainda em áreas que estão direta ou indiretamente relacionadas com a matemática.

Nesse sentido, a proposta do artigo foi mostrar que, embora tal preocupação aparente ser atual, a discussão é, na verdade, antiga, dado que questões desse tipo têm se feito presentes ao longo de todo o século XX (com início em fins do século XIX), com tentativas e resultados variados.

Marx e Thompson, ainda que em tempos e contextos distintos, refletiram sobre essas questões de modo original e o fizeram a partir de um traço comum: a popularização. Em Thompson, tal abordagem ganhou ares de desmistificação. Em Marx, no entanto, de aprimoramento do ensino em geral, o que fatalmente poderia conduzir (a partir de seu pensamento) a uma formação melhor das classes trabalhadoras.

Nenhum dos dois viveu tempo suficiente para ver suas propostas postas em prática (e a discussão aprofundada no campo da educação

matemática). Suas ideias, todavia, permanecem atuais e merecem reflexão.

### 4. REFERÊNCIAS

DURÁN, Antonio José. **Historia, con personajes, de los conceptos del cálculo**. Madrid: Alianza Ed., 1996.

ENGELS, F. **Anti-Dühring**. Lisboa: Ed. Afrodite, 1974.

ENGELS, F. **Dialéctica da natureza**. Lisboa: Ed. Presença, 1974.

GERDES, Paulus. **Karl Marx: arrancar o véu misterioso à matemática** (sobre os *manuscritos matemáticos* de Karl Marx. Por ocasião do centenário de morte de Karl Marx). Moçambique: departamento de matemática e física, 1983.

MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas, SP: Ed. Alínea, 2007.

\_\_\_\_\_. **História da educação: da Antiguidade aos nossos dias**. São Paulo: Cortez, 2006.

MARX, K. **Manoscritti Matematici**. Bari: Dedalo Libri, 1975.

\_\_\_\_\_. **Mathematische Manuskripte**. Kronberg: Scriptor Verlag, 1974.

MARX, K. e ENGELS, F. **Marx-Engels Werke**. Berlim, s/d.

MIRANDA, G. A. **Silvanus Phillips Thompson e a desmistificação do Cálculo: resgatando uma história esquecida**. Dissertação de Mestrado, PUC/SP, 2004.



STRUJK, D. Marx und Mathematik. In: **Materialien zur Analyse der Berufspraxis des Mathematikers**. s/l, 1975, p. 137-158 (original em inglês, 1948).

THOMPSON, Silvanus P. **The Life of Lord Kelvin**. USA: Chelsea Publ. Co., 1976

(publicado originalmente em 1910).

THOMPSON, Silvanus P. e GARDNER, Martin. **Calculus Made Easy**. New York: St. Martin's Press, 1998 (*publicado em 1910, como F.R.S. – Fellow of the Royal Society*).



# 5

## TRAJETÓRIA DO MOVIMENTO DE ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (MOVA-SP) NO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO

Mislene Silva<sup>1</sup>

Vânia Aparecida Marques Leite<sup>2</sup>





## RESUMO

Este artigo traz a história do Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos – Mova-SP, no município de São Paulo. O Mova-SP é uma ação alfabetizadora que visa ao processo formativo de seus educadores. Ele tem como base os princípios freirianos de como a educação deve proporcionar um processo pedagógico que construa com o sujeito envolvido uma educação conscientizadora e que gere o exercício da cidadania e a melhoria na qualidade de vida, por meio das ações de intervenção social. Discorre a respeito das articulações do Mova-SP junto aos movimentos sociais para ser criado e chegar à população, passando por sua implantação e trajetória até chegar aos resultados alcançados. Ele também mostra como cada gestão pública educacional atua em relação a esse movimento.

**Palavras-chave:** Mova-SP. Alfabetização de Adultos. Gestão de Políticas Educacionais.

---

1 Licenciada em Pedagogia pela Faculdade das Américas: [mislene1305@gmail.com](mailto:mislene1305@gmail.com);

2 Bacharel e licenciada em Psicologia, mestre em Psicologia da Educação e especialista em Docência no Cenário do Ensino para a Compreensão e em Planejamento, Implementação e Gestão da Educação a Distância. [vaniaml@terra.com.br](mailto:vaniaml@terra.com.br)



## **ABSTRACT**

*This article tells the story of the Literacy Movement for Youth and Adults - Mova SP, in São Paulo city. The Mova-SP is a literacy action that aims at the educational process of their educators. It is based on Paulo Freire principles of how education should provide an educational process that builds with the subject involved an awareness education and that manages the exercise of citizenship and the improvement in quality of life, through the actions of social intervention. Discuss on the articulations of the Mova-SP with social movements to be created and reach the population, through its implementation and trajectory to reach the results. It also shows how each public educational management acts in relation to this movement.*

**Keywords:** *Mova SP. Adult Literacy. Education Policy Management.*



## 1. INTRODUÇÃO

Considerando a importância da Educação de Jovens e Adultos para que se operem as transformações rumo a uma sociedade mais justa e igualitária, os dados aqui apresentados foram coletados por meio de pesquisa bibliográfica e se propõem a subsidiar a discussão acerca da alfabetização de adultos no município de São Paulo.

Conforme o 11º Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos, divulgado em janeiro de 2014 pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), na América Latina existem aproximadamente 36 milhões de analfabetos; só no Brasil são mais de 14 milhões de pessoas não alfabetizadas acima de 15 anos de idade. Com esse índice, o país fica em oitavo lugar no *ranking* mundial. No Acordo com o encontro de Dacar (Senegal), realizado em 2000, foram assumidos seis objetivos, entre eles o da diminuição dos índices de analfabetismo. Para cumprir esse compromisso, o Brasil deve chegar em 2015 com taxa de analfabetismo de 6,7%, (índice bem menor do que os atuais 8,6%). Pelos relatórios internacionais e dados levantados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ainda é alto o número de adultos não alfabetizados no Brasil.

No setor de educação, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO tem como principal diretriz:

Auxiliar os países-membros a atingir as metas de Educação para Todos, promovendo o acesso e a qualidade da educação em todos os níveis e modalidades, incluindo a educação de jovens e adultos. Para isso, a Unesco desenvolve ações direcionadas ao fortalecimento das capacidades nacionais, além de prover acompanhamento técnico e apoio à implementação de políticas nacionais de educação, tendo sempre como foco a relevância da educação como valor estratégico para o desenvolvimento social e econômico dos países (UNESCO, 2014).

As atuais Políticas Públicas para a educação vêm com o compromisso de dar acesso à educação para todos. O Ministério da Educação (MEC) implantou desde 2003 o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), que tem como objetivo:

Promover a superação do analfabetismo entre jovens com 15 anos ou mais, adultos e idosos e contribuir para a universalização do Ensino Fundamental no Brasil. Sua concepção reconhece a educação como direito humano e a oferta pública da alfabetização como porta de entrada para a educação e a escolarização das pessoas ao longo de toda a vida. O programa tem como objetivo apoiar técnica e financeiramente os projetos

de alfabetização de jovens, adultos e idosos apresentados pelos estados, municípios e Distrito Federal.

Segundo o IBGE (segundo dados de 2014), o maior índice de analfabetos se concentra nas Regiões Norte e Nordeste do Brasil. A gestão nos Estados dessas regiões é ainda muito precária por causa de sua herança familiar na gestão pública. Isso dificulta o trabalho de alfabetização, pois há poucas parcerias com a sociedade civil a fim de levar a educação para todos, sem discriminação e nem segregação. Em boa parte dessas Regiões há condições climáticas que submetem a população a grandes privações na qualidade de vida por muitas gerações. Em segundo lugar no mapa do analfabetismo está a região Sudeste, esse alto índice contrasta com o fato de essa ser considerada a região mais rica e desenvolvida do Brasil.

Essa grande quantidade de analfabetos no Brasil afeta diretamente o mercado de trabalho e a produção, pois significa falta de mão de obra qualificada. Essa grande população poderia estar em postos de trabalhos melhores se fosse alfabetizada, pois estaria mais qualificada. Isso também influencia diretamente a qualidade de vida dessas pessoas, já que poderiam estar ganhando melhores salários, estudando para se qualificar na área em que atuam e buscando seus direitos sociais.

Diferentemente da perspectiva do crescimento econômico, que vê o bem-estar de uma sociedade apenas pelos recursos ou pela renda que ela pode gerar, a abordagem de desenvolvimento humano procura olhar diretamente para as pessoas, suas oportunidades e capacidades. A renda é importante, mas como um dos meios do desenvolvimento e não como seu fim. É uma mudança de perspectiva: com o desenvolvimento humano, o foco é transferido do crescimento econômico, ou da renda, para o ser humano. O conceito de Desenvolvimento Humano também parte do pressuposto de que para aferir o avanço na qualidade de vida de uma população é preciso ir além do viés puramente econômico e considerar outras características sociais, culturais e políticas que influenciam a qualidade da vida humana (BRASIL, 2014).

O que se pergunta é como um município como o de São Paulo, que, segundo dados do IBGE, tem quase 13 milhões de habitantes, possui ainda 200 mil não alfabetizados? Como São Paulo tratou e como está tratando na atualidade a educação desses analfabetos?

Tendo em vista esses dados e, levando-se em consideração que a alfabetização para todos constituiu a base do aprendizado e da aquisição de poder pelos indivíduos e por suas



comunidades, o presente estudo tem como objetivo discutir como a cidade de São Paulo vem trabalhando a alfabetização de adultos. O programa que atende a essa grande demanda de pessoas é o Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos – Mova-SP, e ele é o enfoque deste artigo: como são as suas salas de aula, qual o perfil do educador e como é preparado, desde a sua implantação na gestão da então Prefeita Luiza Erundina em grande união entre poder público e sociedade civil.

Conforme dados encontrados em várias fontes de informação, é possível verificar que o Movimento do Mova-SP na cidade de São Paulo apresenta uma descontinuidade quanto a sua intencionalidade, conforme as trocas de gestão da Prefeitura Municipal. O Mova-SP depende da visão de cada gestor para se manter e se expandir, e esse comprometimento teve grandes oscilações, negativas e positivas, desde sua criação. Isso mostra o comprometimento de cada gestor com a população analfabeta, o seu engajamento com a educação e a sua vontade em mudar esse quadro na cidade de São Paulo.

## **2. DESENVOLVIMENTO**

### **2.1 SURGIMENTO DO MOVA-SP E SUAS CARACTERÍSTICAS**

Um dos grandes mentores desse projeto foi Paulo Reglus Neves Freire, Secretário Municipal de Educação na gestão de Luiza Erundina entre os anos de 1989 a 1992. O projeto sempre foi desenvolvido na perspectiva

de que os educandos e os educadores atuem na realidade em que vivem. Carreira define essa realidade da seguinte forma:

Com mais de 11 milhões de habitantes, a cidade de São Paulo é a maior em extensão territorial da América Latina, marcada por grandes contrastes e simultaneamente que imbricam e matizam, para além de uma perspectiva dual, o arcaico e o moderno, a cidade rica e a cidade pobre, o legal e o ilegal, o lícito e o ilícito, a exclusão e a inclusão, o global e o local etc. O seu gigantismo é proporcional à intensidade e à complexidade dos seus desafios urbanos e das suas desigualdades (2013, p.11).

Assim, levando-se em consideração os desafios e as desigualdades presentes na cidade de São Paulo, o Mova-SP faz uso de princípios éticos e humanizadores, de justiça social, de respeito à diversidade de gênero, à etnia e à idade e de vigência da democracia.

Para Paulo Freire, a educação jamais é neutra, contém uma intencionalidade e,

[...] pressupõe escolhas, estejamos, ou não, conscientes delas, referentes aos conteúdos, às metodologias, às avaliações, à comunicação, à convivência e etc. Dependendo das decisões, ou seja, das escolhas que fazemos, a educação que realizamos pode ser transformadora

e emancipadora ou conservadora – contribuir para a manutenção da organização e dinâmica social (FREIRE, 1981, p. 22).

Dessa forma, a ação pedagógica desenvolve-se com base na Leitura de Mundo do educando ou da educanda, a partir da qual se identificam as situações significativas da realidade em que ele ou ela está inserido(a). Desse processo, surgem os temas geradores que, por sua vez, orientam a escolha dos conteúdos.

O conhecimento construído no ato de educar busca problematizar a realidade e a compreensão mais profunda do mundo vivido. A partir dessa compreensão crítica, educandos e educandas são estimulados a planejar ações de intervenção social e passam a atuar como sujeitos da construção de uma realidade mais justa e humana.

O Mova-SP nasceu entre a administração municipal e os movimentos sociais, seu lançamento foi oficializado por meio do Decreto nº 28.302 de 21 de Novembro de 1989, na gestão da Prefeita Luiza Erundina, estando à frente da Secretaria Municipal de Educação (SME), Paulo Freire.

Em documento do Mova-SP assim institui:

O Mova-SP é um programa de educação de jovens e adultos do município de São Paulo, mantido por meio de convênios entre movimento populares e a Prefeitura. Desenvolve trabalhos na área de alfabetização e

pós-alfabetização, por meio de Ciclos Ensino Fundamental I, cujos conteúdos são desenvolvidos em complexidade crescente e de forma interdisciplinar, levando-se em consideração a realidade do educando, com a perspectiva de possibilitar melhorias na sua qualidade de vida e comunidade em que ele está inserido. Baseia-se nos princípios filosóficos-políticos-pedagógicos sócio-construtivistas a partir das obras de Paulo Freire, Vygostky, Emília Ferreiro, Ana Teberosky e obras dos sociolinguistas (1992, p. 22).

Quando foi fundado, o Mova-SP contava com aproximadamente 73 movimentos populares organizados, atendendo cerca de 20 mil educandos em todo o Município de São Paulo. Sua estrutura de funcionamento era composta basicamente por três instâncias de decisões: seis Fórum Regionais, em que os movimentos discutem os problemas regionais; um Fórum Municipal, em que os representantes discutem os problemas da cidade como um todo; o Fórum Mova-SP, em que movimentos populares e a SME negociam e decidem sobre os rumos do programa.

Os movimentos populares cedem os espaços físicos para o funcionamento das salas de aula, formam as turmas, matriculando os educandos, e indicam os monitores e os supervisores populares, que participam, em



conjunto com a SME, da construção do projeto político-pedagógico do programa.

No ano de 1992, eram 18.400 educandos matriculados, espalhados por 896 núcleos que estavam em funcionamento, cujas turmas eram formadas em sua maioria por mulheres, em especial das regiões Norte e Nordeste.

Na época da Ditadura Militar, havia o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), que não era totalmente eficiente e possuía forte controle ideológico. Foi criado no ano de 1967 e foi extinto em 1985 por não ter conseguido alcançar sua meta de erradicar o analfabetismo em 8 anos. Sua metodologia de ensino era única para todo o Brasil, e essa uniformização no material não respeitava as linguagens e as necessidades dos moradores de cada região, o que era uma das principais características freirianas.

Essa situação fez com que os movimentos populares assumissem a oferta de serviço educacional que vinha acompanhado de um grande trabalho de conscientização política. No final dos anos 1970, na região metropolitana paulista do Grande ABC, iniciaram-se movimentos populares e políticos, e as práticas educativas tomaram força entre populares e emergentes, o que gerou a reflexão da Educação popular. Eram intituladas Centros de Educação Popular, sempre vinculadas à parte mais progressista da Igreja Católica. Com a crise dos anos 1980, no final do Governo do Presidente José Sarney, os recursos que essas

entidades recebiam da Fundação Educar foram extintos.

A cidade de São Paulo, então, criou um programa próprio de educação e alfabetização, a Educação de Jovens e Adultos (EJA), que saiu da SME passando para a Secretaria Municipal do Bem-Estar Social, o que simboliza o analfabetismo como uma questão de emergência e carência social. Seu atendimento era insuficiente e inadequado à realidade dos seus usuários.

Nessa época, os movimentos populares também estavam presentes mesmo que de forma mais contida. Eles sempre foram atuantes na educação da população, especialmente das parcelas mais excluídas. Com toda essa trajetória dos movimentos populares, no ano de 1989, quando um governo democrático e popular assume a administração de São Paulo sob a administração de Luiza Erundina, é proposta a construção de um projeto educacional caracterizado por meio da SME e dos Movimentos Populares. O então Secretário de Educação, Paulo Freire elabora um grande projeto educacional com sua equipe e a força dos movimentos populares.

E assim, durante toda a gestão da Prefeita Luiza Erundina, o Mova-SP alcançou grandes avanços na área de educação e inclusão, trazendo uma esperança renovada à cidade.

### 2.1.1. METODOLOGIA DO MOVA-SP

A alfabetização na perspectiva freiriana pressupõe que todo o processo educativo proporcione ao educando que se veja como um sujeito de direito, valorizar a sua identidade de gênero, sexual, étnica e política. O método tem quatro passos:

- 1º) **Leitura de Mundo.** O primeiro passo do método é a construção do conhecimento. É aqui que ele vai ter a Leitura de Mundo e deve-se destacar a curiosidade como pré-condição de conhecimento.
- 2º) **Compartilhar a leitura do Mundo Lido.** Essa leitura é para captar parte da realidade. O diálogo é um critério da aproximação crítica e mais abrangente da realidade. É aqui que o educador vai intensificar sua visão de mundo não suficiente e diferente ao adentrar em uma sala de aula de Mova-SP. Essa leitura de mundo leva a conhecer vários pontos de vista e olhares de intercomunicação. Esse passo leva à solidariedade, pois significa compartilhar conhecimento.
- 3º) **A educação como ato de produção e de reconstrução do saber.** O conhecimento não vem do acúmulo de dados ou informações. Conhecer é a mudança de atitude, de pensar e de saber, e isso cria vínculos.

- 4º) **Educação como prática da liberdade.** Para Paulo Freire é aqui que acontece a politicidade do conhecimento; é o momento de problematizar a existência pessoal e da sociedade do futuro.

A metodologia e a teoria freiriana têm práxis pela ação para a transformação social. A educação busca resgatar a esperança; a concepção pedagógica não é estática. Por esse motivo, o Mova-SP desenvolve procedimentos de metodologias próprios, referentes à participação concreta de intervenções na realidade. Dessa forma, a Leitura de Mundo possibilita reescrevê-lo, no entanto, construindo uma realidade mais justa, menos desigual, mais humana e mais solidária.

Paulo Freire, desde quando começou a colocar em prática sua forma de ensinar na cidade de Angicos, no Rio Grande do Norte, sempre teve como princípio respeitar o conhecimento prévio do educando, assim como trabalhar palavras geradoras que vinham do cotidiano e da realidade de cada um. Dessa forma, todos se sentem parte daquilo que vai sendo descoberto e construído em sala de aula.

## 2.2 MOVA-SP NA GESTÃO DE PAULO MALUF

Com o fim da gestão de Luiza Erundina, assume o prefeito Paulo Maluf, no ano de 1993, que tem como secretário da SME Solom Borges dos Reis. Como uma das primeiras iniciativas, o governo municipal anuncia que não iria



ampliar nem renovar nenhum convênio ao final do prazo. Mesmo sob fortes protestos e pressão popular, ele extingue o Mova-SP e cria o Programa Municipal de Alfabetização de Jovens e Adultos (Proalfa), que teria como parceiro a iniciativa privada. Durante todo o ano de 1994, esse programa teve sete salas de aula, um contraste com a proposta da gestão anterior que abarcava mil núcleos e atendia 20 mil educandos. O Proalfa era estruturado em dois módulos, totalizando 2 mil horas. Aula, com carga horária diária de 4 horas. Aula de 45 minutos. Ele atendia educandos a partir de 15 anos no Ciclo I do Ensino Fundamental (referente aos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental). Esse ciclo era composto das disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, História, Artes e Educação Física. No Ciclo II (referente aos 3º e 4º anos do Ensino Fundamental) eram estudadas as mesmas modalidades do Ciclo I.

O Proalfa atendia aos educandos por meio de convênios assinados pela SME com entidades, empresas, órgãos públicos, que cediam locais para instalação de classes. Essas classes ficavam vinculadas à unidade escolar mais próxima para arquivo de documentação escolar, aplicação de avaliação final e expedição de atestados e/ou certificados. A Diretoria Regional de Educação (DRE) da região fazia o encaminhamento de professores, o acompanhamento técnico-pedagógico e o relatório de frequência, expedia os demais documentos necessários e recebia as solicitações mensais de auxílio financeiro.

### 2.2.1 A METODOLOGIA DO PROALFA

O processo de aprendizagem obedecia a interesses, aptidões e ritmo dos educandos, que eram avaliados por meio de trabalho coletivo, atividades em duplas ou em pequenos grupos, tarefas diferenciadas, adequadas ao nível de competência do educando da turma.

Os conteúdos básicos de cada componente curricular eram organizados em unidades de estudo. Cada unidade de estudo era trabalhada com o educando conforme o seu nível de desempenho. Vencida uma unidade, o educando ia para a seguinte e, assim, sucessivamente até o término do ciclo.

### 2.3 MOVA-SP NA GESTÃO DE CELSO PITTA

Entre os anos de 1997-2000, o prefeito Celso Pitta assume a gestão municipal, e a educação vive seu ápice do caos. A educação e a alfabetização de adultos não têm nenhum projeto que tivesse a intenção de inclusão educacional. Durante esses anos, não houve nenhum núcleo da prefeitura do Mova-SP. O secretário de educação nomeado foi Régis Fernandes de Oliveira. Durante esses anos de extinção pela prefeitura, os movimentos populares não se desarticularam, apesar das dificuldades, e conseguiram manter 200 núcleos de Mova-SP, apenas com a dedicação dos envolvidos no movimento que o mantiveram arduamente durante todos esses anos, inclusive paralelamente ao Proalfa.

### 2.4 MOVA-SP NA GESTÃO DE MARTA

## SUPLICY

Entre os anos de 2000-2004, Marta Suplicy é eleita Prefeita de São Paulo, e a SME tem como secretária Maria Aparecida Perez que ressuscita o Mova-SP e traz os movimentos populares para ajudar no processo de reestruturação. Ao final da gestão de Marta Suplicy, a cidade possuía 1.200 núcleos do Mova-SP.

## 2.5 MOVA-SP NAS GESTÕES DE JOSÉ SERRA E GILBERTO KASSAB

No ano de 2005, José Serra é eleito Prefeito que nomeia como secretário de educação José Aristodemo Pinotti. Em outubro de 2005, o Mova-SP foi instituído legitimamente, por meio da Lei Municipal n. 14.058. José Serra renuncia a seu mandato em 2006 e o vice-prefeito Gilberto Kassab assume o posto e termina o mandato. Kassab se reelege e permanece na administração municipal até dezembro de 2012.

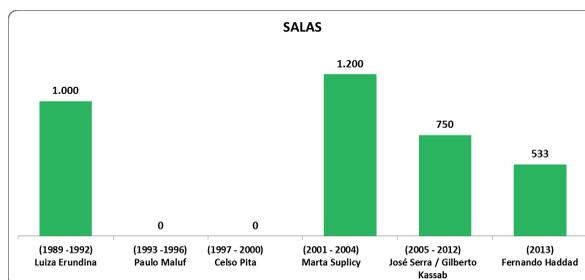
No final de sua gestão, além de completar 20 anos de existência o Mova contava com 750 núcleos no município de São Paulo.

## 2.6 MOVA-SP NA GESTÃO DE FERNANDO HADDAD

A partir de 2013, Fernando Haddad assume a Prefeitura de São Paulo, tendo Antônio Cesar Russi Callegari como Secretário de Educação Municipal. Essa gestão manteve o Mova-SP na cidade com 533 núcleos e 10.666 educandos matriculados. Cada sala possui no máximo 20 educandos.

No Gráfico 1, é possível verificar ao longo de todos esses anos, desde a sua criação em 1989 até o ano de 2013, o número de salas que foram criadas para o projeto Mova-SP nas diversas gestões municipais por que passou.

**GRÁFICO 1 – MOVA-SP: NÚMERO DE SALAS DE AULAS CRIADAS EM CADA GESTÃO MUNICIPAL (1989-2013).**



Fonte: Elaborado pela autora.

## 2.7 MOVIMENTO DE ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – MOVA-SP

O Mova-SP, como se viu, é uma parceria entre a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo e organizações da Sociedade Civil com a proposta de estabelecer classes de alfabetização inicial para combater o analfabetismo. Ele oferece o acesso à educação de forma a contemplar às necessidades dos jovens e adultos. As salas de Mova-SP estão instaladas em locais onde a demanda por alfabetização é grande. Geralmente, as aulas são dadas em associações comunitárias, igrejas, creches, empresas, ou seja, em lugares em que há espaço e necessidade. Depois de alfabetizados, os educandos são orientados a dar continuidade aos estudos em escolas



públicas. As salas são agrupadas em núcleos e desenvolvem atividades educativas e culturais presenciais, por 2h30min, durante 4 dias da semana, de segunda-feira a quinta-feira. A sexta-feira é reservada para formação dos monitores e coordenadores.

## **2.8 CENTRO INTEGRADO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (CIEJA)**

O Cieja é uma Unidade Educacional que atende jovens e adultos em três períodos (manhã, tarde e noite) em até seis turnos diários, articulando em seu projeto político e pedagógico o Ensino Fundamental e a Qualificação Profissional Inicial.

Os cursos têm duração de quatro anos e são estruturados da seguinte forma: Módulo I (Alfabetização), Módulo II (Básica), Módulo III (Complementar) e Módulo IV (Final). Cada Módulo tem duração de 1 ano e 200 dias letivos e são desenvolvidos em encontros diários de 2h15min (3 horaS.Aula).

A qualificação profissional inicial está organizada em Itinerários Formativos, definidos a partir das necessidades da comunidade e características locais, desenvolvidos de forma articulada e integrada ao Ensino Fundamental.

## **2.9 CENTRO MUNICIPAL DE CAPACITAÇÃO E TREINAMENTO (CMCT)**

O CMCT oferece a jovens e adultos interessados em qualificar-se profissionalmente cursos de formação profissional inicial de

curta duração nas áreas de: panificação, confeitaria, elétrica residencial, mecânica de autos, informática, corte e costura, e auxiliar administrativo.

Essa ampliação no atendimento veio da necessidade educacional e social da população.

## **2.10 OS MONITORES E COORDENADORES DO MOVA-SP**

Os monitores e coordenadores deverão atender a requisitos necessários para atuarem como representantes do Mova-SP.

Para os monitores se exige que tenham concluído o Ensino Fundamental. Além disso, eles devem: participar do curso de formação inicial oferecido pela Coordenadoria de Educação, sob orientação da Diretoria de Orientação Técnica da Secretaria Municipal de Educação; participar das atividades de planejamento e de formação permanente, às sextas-feiras; participar de, no mínimo, uma reunião mensal oferecida pela Coordenadoria de Educação; estar presente em no mínimo, três reuniões mensais oferecidas pela Entidade Conveniada, sob a orientação da Coordenadoria de Educação.

Os Coordenadores devem ter concluído o Ensino Médio ou ter experiência comprovada em programas de alfabetização de adultos. Além disso, devem: encaminhar mensalmente relatório circunstanciado das atividades desenvolvidas e os dados dos educandos para cadastro, sinalizando toda e qualquer

movimentação (matrículas suplementares, remanejamentos, falecimentos, abandonos e outros); enviar semestralmente a relação dos educandos que foram alfabetizados no semestre; manter em dia a contabilidade; e aplicar todos os recursos financeiros, integralmente, na execução do objetivo do convênio.

### 2.11 FORMAÇÃO DO EDUCADOR DO MOVA-SP

A formação do educador social é feita pela SME, e são consideradas as especificidades da modalidade, sobretudo as temáticas: perfil do educando, formação para cidadania e currículo. Destaca-se a discussão para desenvolvimento de uma proposta curricular própria e a formação procura discutir e estabelecer formas de atender ao educando, tendo em vista suas especificidades.

A Secretaria Municipal de Educação (SME), por meio da Divisão de Orientação Técnica da Educação de Jovens e Adultos, pretende desenvolver uma formação inicial e continuada para educadores (coordenadores e monitores) do Mova-SP, em parceria com as DREs e entidades conveniadas do Mova-SP, qualificando o processo formativo proposto atualmente. Desenvolverá também a formação permanente das equipes das DREs responsáveis pelo

acompanhamento da Educação de Jovens e Adultos, propondo grupos de trabalho para estudos e discussões específicas da EJA Noturno, EJA Modular, CIEJA e CMCT (PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO SÃO PAULO, 2014, p. 88).

### 2.12 AS CINCO FORMAS DE ATENDER À EJA NO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO

Com o passar dos anos, a educação teve que se adaptar e criar novas formas educacionais para atender à população.

Seu público também foi se modificando e se ampliando, e hoje possui adultos que não tiveram como estudar na época certa por condições sociais diversas, por ter de trabalhar para sustentar a família. Os Projetos também contam com educandos que voltaram a estudar porque a empresa em que trabalham exige maior grau de escolaridade ou estão em busca de uma nova colocação no mercado de trabalho. Muitos ainda estão sob liberdade assistida pela Justiça e usam os estudos como forma de redução de pena. O que mais surpreende é o grande número de educandos jovens que decidem retomar os estudos.

A Prefeitura do Município de São Paulo possui as seguintes formas de atendimento à educação de jovens e adultos.

**EJA Noturno** – É oferecida nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEFs), Escolas Municipais de Ensino Fundamental



e Médio (EMEFMs) e Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos (EMEBs) e tem como objetivo ampliar as oportunidades de acesso à educação e de conclusão do Ensino Fundamental. É oferecida no período noturno, das 19 às 23 horas.

O curso é presencial, tem duração de 4 anos e está dividido em quatro Etapas: Alfabetização (2 semestres), Básica (2 semestres), Complementar (2 semestres) e Final (2 semestres). Cada Etapa tem duração de 200 dias letivos.

**EJA Modular** – É oferecida nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEFs) inscritas no Projeto “EJA Modular” e tem como objetivo ampliar as oportunidades de acesso à educação e de conclusão do Ensino Fundamental, por meio de flexibilidade curricular. A EJA Modular é um curso presencial, oferecido no período noturno. Apresenta uma adequação dos componentes curriculares obrigatórios organizados em módulos de 50 dias letivos e, também, atividades de enriquecimento curricular.

É realizada em quatro Etapas: Alfabetização, Básica, Complementar e Final. As Etapas são compostas por 4 Módulos independentes e não sequenciais, cada um com 50 dias letivos. Os módulos desenvolvem-se em encontros diários de 2h15 (3 horaS.Aula). A complementação da carga horária diária, 1h30 (2 horaS.Aula) é composta por atividades de enriquecimento curricular de presença optativa para os educandos.

### 2.13 EDUCAÇÃO DE ADULTOS NO GOVERNO MUNICIPAL DE FERNANDO HADDAD

O Decreto n. 54.452, de 10/10/2013, instituiu o Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo – “Mais Educação São Paulo”. Esse programa trouxe novas metas e foi o resultado de um trabalho coletivo de reflexão e elaboração junto a educadores da Rede de Ensino.

A gestão democrática visa à melhoria dos regimentos, às modalidades de financiamento, à ampliação da permanência dos educandos na escola, à manutenção dos prédios e à gestão financeira. A SME, presa pelas práxis pedagógicas, coloca todos os envolvidos como parte da mudança e da reestruturação da educação da cidade. Dentro dessas metas, está a preocupação não apenas com a vaga na escola, mas com o acolhimento dos educandos, as condições de transporte, a alimentação, bem como com a produção e a melhoria dos materiais formativos e pedagógicos usados pelos professores.

As ações do Programa “Mais Educação São Paulo” trata de novas relações com a comunidade, da apropriação das culturas, da análise e do tratamento educacional das causas da violência, e do acesso democrático à tecnologia. Esses são desafios que ordenam a criação e o desenvolvimento desse projeto educacional pela SME de São Paulo.

### 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O propósito deste artigo foi apresentar e analisar como as administrações municipais zelaram pela manutenção e a expansão do Projeto Mova-SP, desde a sua criação, no ano de 1989, até 2014. Fica claro também que por trás desse Projeto estão movimentos populares inseridos na comunidade cuja missão é resgatar a dignidade por muitos já esquecida por meio do retorno aos estudos.

A práxis pedagógica do Mova-SP está presente em sua metodologia sociocultural, que consiste tratar o indivíduo como uma pessoa que já traz a sua bagagem sociocultural, e isso é ricamente aproveitado nas aulas, já que essa bagagem se transforma em temas geradores de aprendizado.

Consideraram-se dados encontrados em fontes oficiais do Governo Municipal, e apesar de resultados não só positivos como negativos, durante esses 25 anos, a importância do Projeto foi fundamental para que o Brasil saísse do 8º lugar no *ranking* mundial de países com o maior número de analfabetos no mundo.

É preciso compreender que a América Latina vem passando por transformações no contexto mundial, principalmente o Brasil; e esse cenário prevê uma reformulação da educação popular, em que formar e educar as pessoas é um meio de libertá-las e despertá-las para construção de uma cidadania ativa. Assegurar a escolaridade mínima necessária é um dever que o poder público não pode esquivar-se.

Foi possível também concluir que uma abordagem integrada e participativa da comunidade é a forma mais eficaz de ter uma melhor integração e mais proximidade da comunidade, e, nesse contexto, a parceria com o poder público é parte da força e da união de pessoas que se envolvem politicamente para serem ouvidas e atendidas em suas necessidades reais.

Pode-se comprovar que a má gestão da educação prejudica toda a população. No entanto, só a educação, inclusive de adultos, é o marco de um dos mais altos graus de desenvolvimento social e econômico de um país.

A realidade dos 200 mil analfabetos na cidade de São Paulo só será mudada de geração para geração, e deve, cada vez mais, alcançar a todos os níveis e classes da sociedade. A educação jamais deve ser neutra; a educação é um ato político, pois quem tem o poder de ler e escrever pode desenhar uma nova trajetória em sua vida, transformando-se em um ser humano autônomo, livre e mais completo, o que permitirá que vá em busca de seus ideais sem medo.

O Projeto Mova-SP buscou inspiração nos estudos propostos por Paulo Freire desde 1953. É por isso que acreditamos que a transformação na educação tem que ser uma ação conjunta entre o poder público e a sociedade civil, numa visão agregadora. É com essa ação conjunta que se chegará ao um dos



grandes propósitos da educação: transformar as pessoas para que elas transformem o mundo.

#### 4. REFERÊNCIAS

BRANDÃO, C. R. **O que é o método Paulo Freire**. São Paulo: Brasiliense, 2013, 120p (Coleção Primeiros Passos).

BRASIL. FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Instituições conveniadas e educandos considerados na distribuição dos recursos do Fundeb**.

Disponível em <<http://www.fnde.gov.br/financiamento/fundeb/fundeb-consultas/institui%C3%A7%C3%B5es-conveniadas-e-alunos-considerados-na-distribui%C3%A7%C3%A3o-dos-recursos-do-fundeb>>. Acesso em: 22 nov. 2014.

\_\_\_\_\_. **LEI Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm)>. Acesso em: 22 nov. 2014.

\_\_\_\_\_. PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. **O que é desenvolvimento humano**. Disponível em <[http://www.pnud.org.br/idh/DesenvolvimentoHumano.aspx?indiceAccordion=0&li=li\\_DH](http://www.pnud.org.br/idh/DesenvolvimentoHumano.aspx?indiceAccordion=0&li=li_DH)>. Acesso em: 27 nov. 2014.

CARREIRA, D. **Educação e desigualdade na cidade de São Paulo**. São Paulo: Ação Educativa, 2013, 169p (Em questão; 8).

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979, 79p (Coleção Educação e Comunicação vol.1).

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 56. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014, 253p.

GADOTTI, M. et. al. (org.) **MOVA-Brasil 10 anos: Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos**. 1. ed. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2013, v. 1, 440p.

PONTUAL, C. P. **Desafios pedagógicos na construção de uma relação de parcerias entre movimentos populares e o governo municipal da cidade de São Paulo na gestão Luiza Erundina: a experiência do Mova-SP 1989-1992**. São Paulo, 1995. 243f. (Dissertação em Mestrado em Educação História Política e Sociedade). Curso de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

RAAAB – Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora do Brasil; UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Alfabetização e cidadania: revista de educação de jovens e adultos**. Brasília: Raaab/Unesco, n. 19, jul. 2006, 119p. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001465/146580por.pdf>>. Acesso em: 27 nov. 2014.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Programa Mais Educação São Paulo**: subsídios para implantação/ Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME/DOT, 2014, 120p.=. Disponível em: < <http://www.apostilasaprendizadourbano.com.br/sao-paulo-sp-secretaria-municipal-de-educacao-diretoria-de-orientacao-tecnica-programa-mais-educacao-sao-paulo-subsidios-para-implantacao-secretaria-municipal-de-educacao-sao-paulo/>>. Acesso em: 27 nov. 2014.

São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Mais Educação São Paulo – As expectativas para 2014. Disponível em: <<http://maiseducacaosaopaulo.prefeitura.sp.gov.br/secretaria-municipal-de-educacao-vai-desenvolver-formacao-para-educadores-da-eja/>>. Acesso em 27 nov. 2014.

SILVA, Adriana; TEIXEIRA, Kadine; SANTOS, Hiderlândia Penha Machado (colaboradores). **PROJETO Mova-SP Brasil**: projeto político-pedagógico participativo: experiências do Mova-SP Brasil. São Paulo: Instituto Paulo Freire/Petrobras/Federação Única dos Petroleiros, 2011.

SME. Secretaria Municipal da Educação de São Paulo. **Escolas por tipo**. Disponível em <<http://eolgerenciamento.prefeitura.sp.gov.br/frmgerencial/NumerosCoordenadoria.asp?x?Cod=000000>>. Acesso em: 22 nov. 2014.

UNESCO. Brasil tem quase 13 mi de analfabetos adultos e é 8º no mundo. <http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2014/01/1404371-brasil-e-o-8-pais-com-mais-adultos-analfabetos-aponta-unesco.shtml>. Acesso 27 nov. 2014.

ZAINKO, M. A. O planejamento como instrumento de gestão educacional: uma análise histórico-filosófica. **Em Aberto**. Brasília, v. 17, p. 125-140. fev./jun, 2000.

## SITES

<http://portal.mec.gov.br/>

<http://www.movabrasil.org.br/>

<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/>

<http://ww1.prefeitura.sp.gov.br/>

<http://www.onu.org.br/>

<http://www.pnud.org.br/>

