

Educação, Saúde & Tecnologia



2015

Revista Eletrônica

Método do
Saber

ISSN: 2177-0875-SP

SUMÁRIO

DADOS GERAIS

| | |
|----------------------------------|----|
| Introdução e Justificativa | 02 |
|----------------------------------|----|

ARTIGOS

| | |
|--|----|
| 01. O PAPEL DO PROFESSOR NO DESENVOLVIMENTO DA LEITURA DA CRIANÇA NO ENSINO FUND I | 03 |
| 02. VÍNCULO AFETIVO PROFESSOR-ALUNO: contribuições para o desenvolvimento da criança na Educação Infantil | 14 |
| 03. COMO SE CONSTRÓI UMA BRINQUEDOTECA? A sucata como recurso lúdico e pedagógico | 23 |
| 04. OS DESAFIOS DOS PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL I EM DESENVOLVER O LETRAMENTO COMO PRÁTICA SOCIAL | 29 |
| 05. A BRINCADEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: um estudo comparativo | 40 |
| 06. NUTRIENTES QUE AUXILIAM NA PREVENÇÃO E TRATAMENTO DA ENDOMETRIOSE | 50 |
| 07. VERIFICAÇÃO DE AÇÕES DE PRÉ-PREPARO E PREPARO DE HORTALIÇAS QUE REDUZEM A PERDA DO MINERAL CÁLCIO E SUAS CONSEQUÊNCIAS | 55 |
| 08. EVENTOS SUSTENTÁVEIS: análise das práticas sustentáveis no setor de eventos | 59 |

INFORMAÇÕES GERAIS

| | |
|-----------------------|----|
| Corpo editorial | 66 |
|-----------------------|----|

REVISTA CIENTÍFICA 'MÉTODO DO SABER'

Introdução e Justificativa

O Projeto da Revista Científica, “Método do Saber”, é uma iniciativa proposta e desenvolvida pelo curso de Pedagogia da Faculdade Método e coordenada pela Prof^a. Patrícia Rodrigues, Prof. Olavo Egídio Alioto e Persio Nakamoto, com o apoio dos demais docentes do curso.

Este Projeto visa, inicialmente, inserir os alunos no universo acadêmico, ou seja, da produção e disseminação de pesquisas científicas e estimular a pesquisa, a leitura e a elaboração de textos acadêmicos, contribuindo para a sua formação.

A revista visa, também, à reflexão, à crítica e ao incentivo à leitura, por meio das edições de vários tipos de textos, entrevistas, artigos, e informações atualizadas sobre a área, criando e efetivando o acesso real dos usuários/alunos ao universo acadêmico, pois, a web inverteu o processo de produção acadêmica, possibilitando primeiro divulgar a informação e depois imprimi-la (antes só era possível a partir da impressão com custos altos, a divulgação de ideias).

Partimos do suposto de que a informação científica é o insumo básico para o desenvolvimento científico e tecnológico, e os avanços das áreas de conhecimento, isto é, um processo contínuo em que a informação científica contribui para o desenvolvimento científico, e este, por sua vez, gera novos conteúdos realimentando todo o processo.

Objetivos

- Criar um veículo de debate teórico/metodológico auxiliando no processo de Formação Inicial e Continuada;
- Dinamizar publicações da produção dos professores, dos alunos e demais pesquisadores da área de Educação;
- Espaço para divulgação das experiências, ideias e propostas dos professores, alunos e demais interessados nos temas e problemas da Educação.

O PAPEL DO PROFESSOR NO DESENVOLVIMENTO DA LEITURA DA CRIANÇA NO ENSINO FUNDAMENTAL I

Katia Cristina Ribeiro¹, Patrícia Rodrigues²

¹ Aluna do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade Método de São Paulo (FAMESP).

² Mestre em Educação (USP), Especialista em Educação a Distância (SENAC/SP), Bacharel em Letras (USP), Licenciada em Língua Portuguesa (USP) e Licenciada em Pedagogia (UNINOVE).

RESUMO

Tendo em vista sua importância no processo de compreensão de mundo, a leitura é fundamental para a autonomia nas sociedades letradas, constituindo hoje uma demanda social. Diante destas ponderações, este artigo tem como objetivo refletir sobre o ensino de estratégias de leitura no Ensino Fundamental I e o papel do professor no desenvolvimento da leitura da criança no Ensino Fundamental I. Com este foco, o artigo foi desenvolvido em quatro tópicos: o primeiro aborda a leitura: um pouco de história. O segundo tópico trata o conceito de leitura. No terceiro, são apresentadas as estratégias de leitura e como o professor exerce o papel de mediador no processo de desenvolvimento do aluno como leitor proficiente. No quarto e último tópico, é discutido o papel da leitura na formação do professor. Esta pesquisa teórica é complementada por um estudo de campo, de caráter qualitativo, cujo objetivo foi investigar se os professores são leitores e se possuem familiaridade com as práticas de leitura. Os resultados mostraram que a leitura e suas práticas nem sempre são utilizadas adequadamente pelos professores no contexto escolar, pois os profissionais entrevistados ainda praticam uma educação tradicional, e resistem à mudança de foco e objetivo no ensino da leitura, resultando na formação de alunos como simples decodificadores, ao invés de estimular o senso crítico deste, para formação de leitores ativos como defendem os autores citados neste artigo.

Palavras-chave: Leitura. Formação Docente. Papel do Professor.

INTRODUÇÃO

Após a leitura do livro *O que é leitura*, de Maria Helena Martins (2006) durante a graduação em Licenciatura em Pedagogia, surgiram alguns questionamentos e a vontade de investigar: 1) se os professores são leitores; 2) se efetivamente os docentes possuem familiaridade com as práticas de leitura; 3) o que os professores ensinam sobre a leitura e o que deveriam ensinar (papel docente).

Estes questionamentos reforçaram-se após atuar como aluna Pesquisadora do Programa Bolsa Alfabetização (iniciativa do Governo Estadual de São Paulo), nas escolas públicas estaduais, especificamente em turmas do 2º ano do Ensino Fundamental I, visto que, nestas ocasiões, a atividade de leitura aparentava ser uma tarefa mal definida e, muitas vezes, constituindo-se apenas em um pretexto para cópias, resumos, análises gramaticais e outras ações ainda comuns no processo de ensino de língua.

É essencial destacar que, neste estudo, não se pretende investigar a prática da leitura relacionada com o papel dos professores no desenvolvimento da capacidade leitora de seu aluno. Para tanto, ter-se-á o professor como o responsável pelo incentivo da leitura no contexto escolar.

LEITURA

Um pouco de história

A história da leitura está atrelada a da alfabetização, pois assim como a alfabetização, a leitura foi 'ensinada' por métodos arcaicos de soletração e livros, como cartilhas e textos descontextualizados.

Mortatti (2011) relata conceitos históricos da pedagogia sobre leitura:

A leitura dava muitos bons exemplos com seus métodos arcaicos: os infelizes alunos de outrora, deviam soletrar cada palavra antes de lê-la, abrir abecedários em latim, repetir suas leituras até conhecer cada texto de cor. Felizmente, houve progressos. Os professores se abriram pouco a pouco à modernidade científica (na França, a modernidade veio com a 3ª República de Jules Ferry, evidentemente, e sua escola gratuita, laica e obrigatória em 1882). Os professores tinham abandonado os velhos abecedários para adotar os manuais ilustrados, depois coloridos. Os textos não tinham mais nem preces, nem lições de moral. A partir da década de 1920, eles não eram mais também "lições de coisas", mas breves narrativas, adaptadas à psicologia infantil, histórias de bonecas, de bolas, de cachorros e de gatos. Eu não imaginava que, por razões profissionais, me interessaria um dia por esse ensino de outra época, que, eu pensava naquele momento, tinha, felizmente, sido relegado às lixeiras da história (MORTATTI, 2011, p. 50).

Martins (2006) explicita que o aprendizado entre os antigos era privilégio de pouquíssimos, além de ser baseado na disciplina rígida e no método analítico, que prima primeiramente pelo decorar o alfabeto; depois soletrar e, por fim, decodificar palavras, frases e textos. A autora também evidencia que muitos educadores, ainda hoje, não refletem sobre sua prática pedagógica e mantêm-se com a prática formalista e mecânica.

Kato (1999) complementa que a ênfase dada à atividade da escrita pode vir a explicar a disseminação maior dos métodos sintéticos nas escolas brasileiras – como o b + a = ba e assim sucessivamente.

Sobre este método, Freire (1991) aponta que a memorização mecânica da descrição do objeto não se constitui em conhecimento do objeto.

Ainda sobre o tema, Lerner (2002) descreve que a metodologia tradicional de ensino – ao menos desde o século XXII, na língua escrita, consistiu em distribuir os

conteúdos entre parcelas do saber e parcelas do tempo. No primeiro momento, houve o domínio do código e, no segundo, visava-se compreender e produzir textos breves e simples.

Segundo Foucambert (1994), entre os anos de 1960 e 1970, o saber ler era quase unanimemente confundido com a possibilidade de se atribuir um significado ao escrito, transformando-o em oral. Este estudioso ainda reitera que ler provoca questionamentos, sendo o meio de questionar a escrita.

Nas últimas décadas, as investigações referentes à leitura têm aumentado devido a esta ter assumido um papel fundamental na aprendizagem e no sucesso escolar e social, o que contribui, atualmente, para um ensino de leitura com significado real de seu uso social, pois ler vai além de traduzir sílabas ou palavras.

O que é leitura

Com Freire (1991, p.20), tem-se que a “leitura de mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele”. Neste aspecto, pode-se refletir que cada indivíduo tem uma visão de mundo, uma leitura. Ler é saber interpretar o mundo em que se vive, e não apenas o que está escrito, mas, tudo que está ao nosso redor, tais como: um desenho, uma imagem, um símbolo, a televisão. Nessa concepção, leitura engloba não somente o conhecimento verbal (escrito e oral), mas também o conhecimento de mundo.

Ler é entrar em outros mundos possíveis. É indagar a realidade para compreendê-la melhor, é se distanciar do texto é assumir uma postura crítica frente ao que se diz e ao que se quer dizer, é tirar carta de cidadania no mundo da cultura escrita (LERNER, 2002, p.73).

Boff (1997) compactua com Freire ao afirmar que:

Ler significa reler e compreender, interpretar. Cada um lê com os olhos que tem. E interpreta a partir de onde os pés pisam.
 Todo ponto de vista é à vista de um ponto. Para entender como alguém lê, é necessário saber como são seus olhos e qual é sua visão de mundo. Isso faz da leitura sempre uma releitura (BOFF, 1997, p. 02).

Como cada leitor tem uma bagagem, seu conhecimento de mundo o ajudará a decidir se aprova ou não o que foi posto. Dessa forma, ficam claras as diferenças entre os seres humanos.

Solé (1998), por sua vez, reitera que leitura é um processo de interação de um leitor ativo e o texto, pois envolve a compreensão do texto escrito, no qual o conhecimento prévio do leitor influencia a compreensão da leitura. Acerca dessa temática, Martins (2006) deixa claro que:

Quando começamos a organizar os conhecimentos adquiridos, a partir de situações que a realidade impõe e da nossa atuação nela; quando começamos a estabelecer relações entre as experiências e a tentar resolver os problemas que nos apresentam – estamos procedendo a leituras, as quais nos habilitam

basicamente a ler tudo e qualquer coisa (MARTINS, 2006, p.17).

Esta interação do leitor com a informação é mediada pelo objeto que traz a informação como livro, jornal, revistas entre outros.

Para complementar esta definição, pode-se inserir o pensamento de Smith (1999), que defende que o foco da leitura é responder perguntas específicas que estamos fazendo ao texto escrito, bem como o de Kramer (2001), que ressalta que leitura é um processo criativo de produção de sentidos e reflexão sobre o sentido da vida.

Por outro lado, Foucambert (1994, *apud* MAIA, 2007, p. 33) define a leitura como a formação de um juízo sobre a escrita no ato de questionar e explorar o texto na busca de respostas que geram uma ação crítica do sujeito no mundo:

Ler significa ser questionado pelo mundo e por si mesmo, significa que certas respostas podem ser encontradas na escrita, significa poder ter acesso a essa escrita significa construir uma resposta que integra parte das informações ao que já sabe o que é.

Neste âmbito, Martins (2006) define que as inúmeras concepções sobre leitura vigentes podem ser sintetizadas em duas caracterizações:

- 1) Como decodificação mecânica de signos linguísticos, por meio de aprendizado estabelecido a partir do condicionamento estímulo-respostas (perspectiva behaviorista-skinneriana);
- 2) Como processo de compreensão abrangente, cuja dinâmica envolve componentes sensoriais, emocionais, intelectuais, fisiológicos, neurológicos, tanto quanto culturais, econômicos e políticos (perspectiva cognitivo-sociológica) (MARTINS, 2006, p.31).

A partir dessas concepções, observa-se que a leitura é um processo essencial na vida, que vai além do texto, pois o leitor assume um papel atuante, postura crítica, dando significado ao texto a partir de experiências pessoais. Dessa forma, quanto maior for o conhecimento do leitor melhor será sua compreensão.

Quatro são os tipos de leitura expostos por Martins (2006): a sensorial, a emocional, a intelectual e a racional.

Na leitura sensorial, utilizam-se a visão, o tato, a audição, o olfato, o paladar. Essa leitura refere-se à impressão que temos por meio dos sentidos. Já a leitura emocional é feita por sentimentos, por uma escolha subjetiva. Por sua vez, a leitura intelectual trata-se de uma leitura mais séria, correta, intelectualizada, considerada pela classe dominante. A leitura racional tem caráter reflexivo e dinâmico, é atualizada e referenciada. Ao mesmo tempo em que busca a realidade do texto lido, procura sua percepção com base na experiência pessoal, estabelecendo um diálogo entre o texto e o leitor juntamente com o contexto.

Estratégias de ensino

Todas as estratégias de leitura, mais ou menos ao mesmo tempo, são utilizadas pelo leitor sem este ter consciência disso, como pontua Fernandes (2010).

Solé (1998), por sua vez, defende que a leitura deve ser considerada na escola como objeto de conhecimento, sendo assim necessária uma sequência didática com atividades destinadas a desenvolver em seu ensino procedimentos de leitura para a compreensão de textos, pois a capacidade leitora inclui várias habilidades, como codificar, decodificar, escrever, interpretar e utilizar os conhecimentos prévios.

Ainda nesta linha de pensamento, Lerner (2002) determina que leitura na escola seja, em primeiro lugar, um objeto de ensino para ser transformado em objeto de aprendizagem que tenha sentido para o aluno, para a realização de um propósito que ele conhece e valoriza. Sendo assim, são essenciais que, no contexto escolar, sejam proporcionados os diversos usos que a leitura tenha na vida social.

Nesse âmbito, a autora acredita que a leitura do professor, na primeira etapa da escolaridade, é de fundamental importância, pois as crianças que ainda não leem terão um modelo de leitor ativo, proporcionando, em seus alunos, a oportunidade de participar em atos de leitura que ele mesmo está realizando, o que trava uma relação de leitor para leitor.

Solé (1998) em consonância com a opinião de Lerner (2002), enfatiza que um dos múltiplos desafios a ser enfrentado pela escola é o de fazer com que os alunos aprendam a ler corretamente, pois a aquisição da leitura é fundamental para a autonomia nas sociedades letradas.

"Ainda seguindo este ponto de vista, em que, no aprendizado da leitura as crianças precisam saber o que e por que estão lendo, esta informação é crucial para o aprendizado de várias estratégias e a real utilidade da leitura no cotidiano" (SOLÉ, 1998, p. 42).

Kleiman (2001) acrescenta a relevância de o professor tornar a atividade de leitura comunicativa, fazendo comentários, perguntas, focalizando o sentido devido às dificuldades iniciais do leitor.

Fernandes (2010) esclarece que é lendo que se aprende a ler, e o processo de aquisição da leitura é complexo e cabe à escola e ao professor proporcionar aos alunos o acesso a diferentes materiais de leitura, em que eles aprendam a interpretar o que ouvem e a refletir a partir de seu conhecimento prévio. O ato de ler ativa uma série de ações do pensamento do leitor, como antecipação, seleção, inferência e verificação, conforme descrito abaixo:

A) Estratégia de antecipação: hipótese de prever o que ainda está por vir, com base em informações explícitas e em suposições.

B) Estratégia de seleção: permite que o leitor concentre-se apenas no que é útil para a compreensão.

C) Estratégia de inferência: permite captar o que não está dito no texto de forma explícita. A inferência é aquilo que lemos, mas não está escrito.

D) Estratégia de verificação: torna possível confirmar ou não as expectativas levantadas, controlando a eficácia das demais estratégias.

De acordo com Lerner (2002, p. 61):

As práticas de leitura e a escrita são totalidades indissociáveis e, portanto, apresentam traços que dificultam sua escolarização, porque têm muitos

componentes implícitos que não podem ser transmitidos oralmente e que só podem ser comunicados quando elas são exercidas. Portanto, na escola, faz-se necessário que as práticas sociais de leitura e escrita sejam concretizadas na atividade cotidiana da sala de aula.

Esta necessidade se justifica porque a leitura e a escrita são interligadas, sendo que uma não pode existir sem a outra. Disso, Smith (1999) explicita que a habilidade de leitura não será aprimorada com tarefas desestimulantes ou impossíveis. Para os aprendizes, em especial, é crucial que a leitura faça sentido.

Sobre este ponto, Freire (1991) ainda esclarece que a leitura não deve ser memorização mecânica, mas sim desafiadora. Logo, falar da escrita e leitura engloba valores, atitudes e habilidades relativas ao processo da alfabetização e têm suas especificidades e valor social.

O aprendizado da escrita e da leitura tem que orientar-se sempre para o que seja ler e escrever e nenhum processo ou método de alfabetização será eficaz se retirar de perspectiva o valor da escrita e da leitura na prática social contemporânea (FRANCHI, 1989, p. 140).

Kramer (2001) aponta que as escolas têm gerado aversão pelos livros utilizando métodos arcaicos de obrigatoriedade ao invés do uso livre. Muitas vezes, escolhem um livro para que todos leiam com dia marcado, utilizam obras literárias em classes que ainda não descobriram o prazer da leitura, somente com a finalidade didática para transmitir conceitos e estudar gramática. O ideal seria oferecer, de forma prazerosa, o acesso a textos dos mais diferentes tipos e práticas reais de leitura, proporcionando assim que as crianças leiam de forma independente na escola, pois muitas não vão fazer isso quando estiverem fora dela.

Fica evidente que formar leitores não é uma tarefa fácil e que, neste contexto, a escola desempenha um papel fundamental de despertar nos alunos o gosto pela leitura e ainda estimular o intercâmbio de livros sem a obrigatoriedade, realizando atividades significativas de leitura, em que os leitores tem livre escolha dos títulos. (FERNANDES, 2010).

Kleiman (1999) destaca que a leitura possibilita a articulação de diversos saberes; assim seu ensino e prática devem fazer parte de todas as atividades, e que todo docente é professor de leitura, desempenhando papel essencial neste importante processo.

Dessa forma, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) - Língua Portuguesa (BRASIL, 1998, p. 44) destacam a importância de:

Organizar momentos de leitura livre em que o professor também leia. Para os alunos não acostumados com a participação em atos de leitura, que não conhecem o valor que possui, é fundamental ver seu professor envolvido com a leitura e com o que conquista por meio dela. Ver alguém seduzido pelo que faz pode despertar o desejo de fazer também.

Dessa forma, tem-se que o professor é visto pela maioria dos alunos como modelo a seguir e suas atitudes e concepções pedagógicas serão determinantes na formação

do aluno leitor. Ele é tido como o responsável pelo ensino da leitura na escola e, dessa maneira, sua prática pedagógica utilizada no ensino da leitura irá apontar resultados positivos ou negativos no desempenho leitor dos seus alunos.

Smith (1999) reitera que, quando se lê para encontrar um significado, é usada a melhor estratégia para a leitura, já que, para ter a compreensão na leitura, é necessário obter as respostas para as perguntas feitas, afinal o significado é a situação em que teremos a maior oportunidade de ler fluente e significativamente.

Em relação a isto, Solé (1998) está convicta de que sempre deve existir um objetivo para guiar a leitura, pois sempre há algo para alcançar, alguma finalidade, os propósitos de leitura.

Piovezan e Castro (2008, p. 54) esclarecem algumas técnicas de compreensão de leitura:

Ao deparar-se com um texto, o leitor usa procedimentos e técnicas que o auxiliam na efetivação da compreensão mesmo que não se dê conta disso durante o processo de leitura e interpretação. Essas técnicas podem ser cognitivas ou metacognitivas. As primeiras auxiliam o leitor na organização, elaboração e integração das informações, [...] enquanto as últimas fazem o leitor planejar, monitorar e regular sua própria cognição, mantendo um estado interno que se assegure a aprendizagem.

Ainda segundo os autores Piovezan e Castro (2008), a utilização destas estratégias de leitura cognitivas e metacognitivas podem ocorrer antes, durante e após a leitura. Antes, o leitor vai analisar todo texto e utilizar seu conhecimento prévio sobre o assunto. Durante a leitura, irá relacionar e selecionar as informações contidas para a compreensão das informações mais importantes para seus objetivos de leitura. E, finalizando após a leitura, as informações são verificadas para reflexão sobre o conteúdo lido, que pode ser por meio de um resumo ou releitura do texto.

Kato (1999) adverte ainda que as estratégias cognitivas munem o leitor de procedimentos eficazes, responsáveis pelo processamento inconsciente, enquanto as metacognitivas orientam o uso destas estratégias. O papel da escola é oferecer atividades de leitura orientadas com o fim específico de criar situações em que as crianças, possam utilizar a aplicação dessas estratégias. A autora define que a leitura pode ser entendida como um conjunto de habilidades que envolvem estratégias de vários tipos como:

- a) a de encontrar parcelas (fatias) significativas do texto;
- b) a de estabelecer relações de sentido e de referências entre certas parcelas do texto;
- c) a de estabelecer coerência entre as proposições do texto;
- d) a de avaliar a verossimilhança e a consistência das informações extraídas;
- e) a de inferir o significado e o efeito pretendido pelo autor do texto (KATO, 1999, p.107).

A autora complementa afirmando que, a variação na escolha do tipo de estratégia está sujeita a vários fatores. Dessa maneira, o professor criativo irá propor atividades

significativas que levem a criança a utilizar e desenvolver toda sua capacidade cognitiva e metacognitiva. Neste contexto, Solé (1998) aborda as estratégias de compreensão leitora antes da leitura, durante e depois da leitura pretendem desenvolver a prática na formação do leitor, que para alcançar esse estágio de proficiência deve dominar os processamentos básicos da leitura.

Smith (1999) ressalta que ler inclui compreensão da linguagem, conhecimento do assunto e certa habilidade geral em relação à leitura. Para ler são necessários dois tipos de informação a informação visual e informação não visual. A informação visual desaparece quando as luzes se apagam, a informação não visual já está em sua mente através dos olhos.

Kleiman (2001) destaca o movimento ocular durante a leitura é um movimento sacádico, e não linear. Isto quer dizer que o leitor eficiente não lê palavra por palavra.

Smith (1999) adverte que muitas áreas do cérebro entram em atividade quando lemos, algumas podem até ser essenciais, mas nenhuma delas está totalmente envolvida na leitura excluindo outra atividade. Acrescenta também que o aprendizado da leitura requer dois requisitos básicos. O primeiro é a disponibilidade de material que faça sentido e desperte o interesse do aluno, e segundo um leitor mais experiente e compreensivo como guia.

Ainda com os PCNs (BRASIL, 1998), tem-se que formar leitores requer materiais disponíveis e espaços destinados à leitura como biblioteca ou um bom acervo bibliográfico. Logo, o professor desempenha um papel de mediador e precisa organizar momentos livres e agradáveis para que a leitura aconteça.

Além das atividades de leitura realizadas pelos alunos e coordenadas pelo professor há as que podem ser realizadas basicamente pelo professor. É o caso da leitura compartilhada de livros em capítulos, que possibilita aos alunos o acesso a textos bastante longos (e às vezes difíceis) que, por sua qualidade e beleza, podem vir a encantá-los, ainda que nem sempre sejam capazes de lê-los sozinhos.

A leitura em voz alta feita pelo professor não é uma prática muito comum na escola. E, quanto mais avançam as séries, mais incomum se torna, o que não deveria acontecer, pois, muitas vezes, são os alunos maiores que mais precisam de bons modelos de leitores.

Neste ponto, destaca-se a importância de o professor a partir de atividades realizadas com os alunos por meio de estratégias que facilitem a compreensão a respeito do que leu. Elas ajudam o estudante a utilizar o conhecimento prévio, a realizar inferências para interpretar o texto, a identificar o que não entende para que possa retrabalhar a informação encontrada por meio de sublinhados e anotações.

O resumo é uma delas, pois exige a identificação das ideias principais e das relações que o leitor estabelece entre elas, de acordo com seus objetivos de leitura e conhecimentos prévios. Ainda o ensino de estratégias de compreensão é importante para formar leitores autônomos e capazes de aprender a partir de modalidades de leitura.

Fernandes (2010) concorda com o conceito anterior ao afirmar que a professora e a escola devem ter como

objetivos desenvolver as capacidades, superar limites, estabelecer relações de convívio social e produzir conhecimentos.

Logo, é necessário que o docente torne a leitura mais desafiadora, criativa e significativa, valorizando a linguagem oral rica das crianças, cheia de expressividade, e não restrita à lógica e etapas. “Aliás, toda leitura, mesmo a mais linear e literal, não pode deixar de ser, ao mesmo tempo, um trabalho criativo de construção de sentido, na medida em que cada leitor contextualiza o texto segundo suas próprias condições e intenções” (FRANCHI, 1989, p. 196).

Em diferentes textos, são identificados aspectos comuns que são as perguntas realizadas sobre o texto e a habilidade para fazê-las. Estes pontos são relevantes para encontrar as respostas e irão depender do conhecimento, do material e da finalidade da leitura. Isto não é ensinado, mas é desenvolvido com a prática da leitura. (SMITH, 1999).

Kleiman (2001) questiona concepções de leitura utilizadas pelos professores como mera decodificação e elenca uma prática comum que ocorre em sala de aula como responder a pergunta sobre alguma informação sobre do texto, em que o leitor só precisa passar o olho pelo texto à procura de trechos que repitam o material já decodificado da pergunta. O diálogo entre o professor e o aluno, neste contexto, fica limitado, pois está sendo mediado por perguntas e respostas rígidas dentro de um livro. Em atividades como esta, o foco está no resultado, sem valorizar o ato leitor (SOLÉ, 1998).

Sendo assim, é unânime entre os estudiosos que o professor deve assumir efetivamente o papel de mediador, conduzindo os alunos à condição de autonomia.

Formação docente

A Lei Federal de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), em seu artigo 61, alterado pela Lei N.º 12.014/2009, determina que os profissionais da Educação em sua formação deverão atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica terá como fundamentos:

- I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;
- II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;
- III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades (BRASIL, 1996).

É preciso também destacar o art. 67 da Lei de Diretrizes e Bases Nacionais (BRASIL, 1996), que estabelece:

- Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:
- I - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
- III - piso salarial profissional;

- IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;
- V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;
- VI - condições adequadas de trabalho.

Complementando, as Diretrizes Curriculares Nacionais também enfatizam que:

No Art. 12. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

1º A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso.

2º A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor (BRASIL, 1996).

Logo, para que a prática na matriz curricular seja efetiva, é necessária a devida supervisão da instituição formadora. Sobre isso, Carvalho (2002) aponta que, no campo universitário, os estudantes, para democratizar o acesso à leitura e o alto custo dos livros, modificaram as práticas de leitura utilizando como uma solução, as cópias de Xerox. A autora evidencia ainda o procedimento mais comum dos docentes é:

Marcar a leitura para determinada data, ocasião em que os alunos serão convidados a interpretar e criticar determinado texto, no mínimo indicando as ideias principais, expondo suas dúvidas e conclusões. Pode ocorrer também que o professor traga um texto para ser lido durante a aula, individualmente, em duplas ou em pequenos grupos de alunos (p. 05).

Kramer (2001) conclui que, mesmo no espaço acadêmico brasileiro, é comum a leitura baseada em textos fragmentados em capítulos resumidos de obras literárias e científicas. E este tipo de leitura na universidade se compara com as práticas desenvolvidas quando se tornam professores.

Assim, evidencia-se que a leitura é uma prática necessária à condição de estudante universitário e a leitura fragmentada pode dificultar a formação de um percurso de leitura integrado e coerente e tornar o aluno depende da interpretação do professor.

Relacionado à prática de leitura, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) destacam-se ainda as habilidades necessárias para a tarefa do professor, tais como desenvolver a autonomia do aluno, valorizar o ensino interdisciplinar, dar atenção à diversidade que é um princípio comprometido com a equidade e propor situações didáticas com objetivos e determinações claros, promovendo assim espaço para a participação, reflexão.

Atualmente, a leitura é indispensável para a convivência em sociedade, o ato de ler impulsiona as relações sociais, pois facilita o acesso a informações e o conhecimento. Dessa maneira, exigem-se professores leitores para formar alunos leitores.

As pessoas não nascem educadores, se tornam educadores, quando se educam com o outro, quando produzem a sua existência relacionada com a existência do outro, em um processo permanente de apropriação, mediação e transformação do

conhecimento mediante a um processo existencial e coletivo da condição humana (FELDMAN, 2009, p.72).

Contudo, durante o processo de formação, é necessário ter conhecimento teórico e prático relacionados. Disso, Kramer (2001) defende que as ações educativas precisam ser propostas no âmbito de uma política cultural.

Formar professores com qualidade social e compromisso político de transformação tem se mostrado um grande desafio às pessoas que compreendem a educação com um bem universal, como espaço público, como um direito humano e social na construção da identidade e no exercício da cidadania (FELDMAN, 2009, p.71).

Kramer (2001) ainda afirma que a formação em serviço deve ter comprometimento com a função social e política da escola, direcionada ao exercício da cidadania. O professor deve ver a escola e a formação como práticas sociais que vão, além do compromisso com a função social e política da escola. A teoria não pode ser superior à experiência da mesma forma que a experiência não substitui a análise crítica, sendo na verdade mediada por ela própria.

Em consonância, Feldman (2009) defende que o trabalho do professor é um trabalho coletivo, realizado a partir da interação entre todos os professores e modelos ético-pedagógicos presentes e do projeto político pedagógico de cada contexto escolar.

A ação pedagógica deve, então, reconhecer este caráter de totalidade percebendo que a fragmentação dos conteúdos é uma estratégia didática que em nada corresponde ao processo de construção ou produção dos conhecimentos (KRAMER, 2001, p.87).

Neste sentido, Imbernón (2009) defende a necessidade das políticas educativas da formação do professor propiciar uma nova estrutura organizativa. O autor destaca ainda que a formação deve ajudar a descobrir a teoria, ordená-la, fundamentá-la, revê-la e construí-la.

O que necessitara o professorado do futuro serão estruturas mais flexíveis e descentralizadas, ainda mais próximas às instituições educativas e, claro, estabelecer redes entre instituições educativas para propiciar o intercâmbio da formação dentro das escolas (IMBERNÓN, 2009, p.107).

Nóvoa (1992) consolida os conceitos anteriores ao afirmar que:

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (p.13).

Martins (2006) defende, neste âmbito, que o papel do educador é criar condições para o educando realizar sua própria aprendizagem, sendo assim, proporcionar condições de leitura e acesso aos livros.

Como em toda a história de formação, os indivíduos foram acostumados a não lerem nem escreverem, Kramer (2001) questiona como fazer, quando se trata de professores, pessoas a quem socialmente é atribuída a tarefa de iniciar as crianças, jovens e adultos na leitura e na escrita, a formar leitores?

Apreciar ou deixar de apreciar alguma coisa resulta de um processo acontecido na história, no decorrer de relações e interações entre sujeitos e objetos sempre situados e contextualizados histórica e socialmente (VYGOTSKY, 1984; KRAMER, 1993; JOBIM; SOUZA, 1994 *apud* KRAMER, 2001, p.190).

Dessa forma, Kramer (2001) defende a necessidade de o professor construir familiaridade com as práticas e o comportamento de escrita e leitura que estão envolvidos cada uma delas.

A partir dessas questões, fica claro que cabe à formação acadêmica incluir os professores nas práticas de leitura, auxiliando-os a construir a intimidade e a mudar sua relação com a leitura. Entender como elas acontecem levá-los a refletir, cuja participação é fundamental para ele compreender a necessidade desses procedimentos.

O professor precisa refletir sobre as dificuldades e o sucesso de suas práticas. Cada professor tem uma história pessoal, habilidades, talentos, modos de relacionar e qualidades a explorar e tudo isso influencia no desenvolver de sua função. O professor, neste caso, precisa vencer o desafio que procede de cada dimensão metodológica, reinventando-se como professor e reinventando procedimentos, colocando-se como aprendiz: "Ensinar é uma paciência persistente e não há método que substitua o constante e contínuo trabalho dedicado do professor" (FRANCHI, 1989, p. 175).

Logo, assumir estes desafios acarreta em abandonar as atividades mecânicas e desprovidas de sentido.

Pesquisa de campo

Objetivos

- Investigar se os professores são leitores e se possuem familiaridade com as práticas de leitura.
- Observar como os professores trabalham a leitura em sala de aula.
- Verificar quais os tipos de texto mais trabalhados.
- Identificar os problemas existentes no dia a dia dos alunos e professores em sala de aula quando se envolve a leitura.

Sujeitos

Para possibilitar melhor visualização dos dados coletados dos sujeitos da pesquisa, apresentam-se os perfis dos oito professores da Rede Estadual de Ensino de São Paulo.

É importante observar que a participação dos entrevistados foi de maneira livre e consentida, com a devida garantia de sigilo e anonimato, sendo os seus nomes substituídos por números na tabela a seguir.

O público-alvo desta pesquisa foi formado de sete (7) professoras e um (1) professor, sendo todos os entrevistados da rede pública estadual de São Paulo, região Sul da cidade de São Paulo.

A escola escolhida para aplicação do questionário é a mesma em que a pesquisadora atua Aluna-Pesquisadora do Programa Bolsa Alfabetização, por já conhecer os docentes, a coordenação, a direção e, sobretudo, a proposta pedagógica da instituição.

A faixa etária das pessoas que foram entrevistadas está entre 31 a 57 anos de idade.

Em relação à formação acadêmica, há cinco (5) formados em Pedagogia, um (1) em Ciências Sociais, um (1) em Artes Visuais, um em (1) Educação Física. O tempo de formação varia de cinco (5) a vinte (20) anos. A escolha pelos profissionais com formação diferente a de pedagogia foi intencional no sentido de analisar a ação pedagógica e o trabalho interdisciplinar. Kleiman (1999) ressalta que todo professor é, em última instância, professor de leitura. A leitura é atividade-elo que transforma os projetos de um professor em projetos interdisciplinares.

Em relação à idade, independentemente da diferença de vinte e seis anos entre eles, o que também implica em tempo, as respostas não apresentaram muita diferença, visto que todos focaram suas ponderações apenas em fundamentações teóricas, não havendo praticamente nenhum relato prático realmente significativo para a pesquisa.

Foi observado ainda que cinco, dos oito professores entrevistados, apresentam tempo de atuação na área da educação maior que o tempo de formação em Pedagogia, mesmo tendo respondido ser apenas formadas em pedagogia. Com isso, tornou-se perceptível que educadoras atuantes ou tiveram de fazer o curso de graduação em complementação ao magistério, ou podem não ter sido formadas adequadamente antes de iniciar seu trabalho na Educação, o que contradiz as determinações legais da LDB (BRASIL, 1996).

Tabela 01. Perfis dos sujeitos que participaram da pesquisa de campo.

| SUJEITO | IDADE | FORMAÇÃO | TEMPO ATUAÇÃO | TEMPO DE FORMAÇÃO | ATUAÇÃO |
|---------|-------|--------------------------|---------------|-------------------|---------|
| 1 | 50 | Pedagogia/ Psicopedag | 3º ano | 9 anos | 20 anos |
| 2 | 38 | Pedagogia | 1º ano | 6 anos | 4 anos |
| 3 | 57 | Ciências Sociais | 2º ano | 14 anos | 18 anos |
| 4 | 49 | Artes Visuais | 1º ao 5º | 9 anos | 10 anos |
| 5 | 38 | Educação Física | 1º ao 5º | 5 anos | 2 anos |
| 6 | 57 | Pedagogia | 5º ano | 10 anos | 24 anos |
| 7 | 31 | Pedagogia | 1º ano | 8 anos | 7 anos |
| 8 | 48 | Magistério/ Pedagogia | 1º ano | 20 anos | 24 anos |

Fonte: autoria própria.

Metodologia

Após a participação do Programa Bolsa Alfabetização, surgiu a curiosidade de averiguar o papel do professor no desenvolvimento da leitura da criança no Ensino Fundamental I.

Desenvolveu-se, portanto, uma pesquisa bibliográfica com base em estudos de autores renomados nesta área complementada por uma pesquisa de campo de caráter investigativo e qualitativo com educadores do Ensino Fundamental I. Tal coleta de dados, especificamente, buscou confrontar a teoria com prática, com o objetivo de investigar como os professores-alvo desenvolvem suas atividades com leitura e também como ocorreu a formação acadêmica de cada uma delas.

Para tanto, foi formulado um questionário. Na versão impressa, a primeira parte do instrumento de coleta visava à descrição do perfil dos entrevistados, solicitando dados pessoais dos entrevistados, tais como: identificação, idade, formação, tempo de formação, tempo de atuação e o tipo de escola onde foram colhidas as informações.

A segunda parte do instrumento contava com oito questões dissertativas referentes às concepções de leitura e à prática pedagógica dos professores e à formação docente. No final do instrumento, foi inserido um campo para "comentários diversos" caso os respondentes quisessem complementar as explicações/descrições.

Vale destacar que, na realização da pesquisa, não houve dificuldades para a obtenção das respostas, pois não foi uma pesquisa acompanhada e a entrega do questionário impresso foi com um prazo determinado. Contudo, houve receio dos professores em fornecerem números de documentos, como RG e CPF no Termo de Consentimento. Por esse motivo, foi preciso ratificar o caráter sigiloso e segurança da pesquisa.

Coleta e análise de dados

Para melhor visualização dos dados obtidos, optou-se pela apresentação das perguntas do questionário, seguidas dos dados e análises.

1. Você gosta de ler? De que tipo de leitura você gosta mais? Justifique.

A maioria dos entrevistados respondeu que gosta de ler, sobretudo leituras variadas, como, gibis, fábulas, contos, jornais e revistas.

Contrariando esses pensamentos, a entrevistada 7 afirma que, embora tenha tido acesso a livros e gibis tanto em casa quanto na escola, não houve um despertar para a leitura em seu processo de alfabetização. Por fim, o entrevistado 8 declara que gosta de ler, mas não é fanático por livros. A leitura é adotada de acordo com seu momento emocional.

Como pontua Kramer (2001) acerca do papel da leitura na formação do professor

Entender que o gosto é produzido historicamente permite também revalorizar a importância de recontar, de rememorar a história vivida, coletivamente, para que seja possível compreender o gosto ou desgosto pela leitura (p.191).

O sujeito 8, por exemplo, afirmou que seu interesse por leitura restringe-se à área de Educação, livros técnicos. Quanto a isso, Martins (2006) acrescenta que o papel do professor deve ser o de um mediador de leituras. Neste contexto, fica evidente a importância de um professor ler e se atualizar, autoavaliar para propiciar condições ideais de leitura para seus alunos.

2. Qual seu conceito de leitura?

Todos os entrevistados são unânimes em afirmar que a leitura é fundamental para a vida em sociedade, o aprendizado da escrita, a ampliação do vocabulário e o desenvolvimento do senso crítico.

De acordo com a entrevistada 1, a leitura é essencial para a vida, para o intelecto e para alma, sendo capaz de integrar o indivíduo à realidade que o cerca.

Entre as respostas, destacou-se a da entrevistada 4, por seu pensamento ir ao encontro dos postulados de Boff (1997) e Freire (1991), que afirmam que ler é interpretar o mundo em que se vive, não somente entendendo texto escrito ou não.

Nesta perspectiva, a entrevistada 4 respondeu que:

Como professora de Arte, meu conceito de leitura vai da necessidade de sabermos ler uma obra de arte a um programa de TV, cartazes publicitários, cinema, uma música, uma embalagem de produto, até mesmo uma etiqueta de uma roupa. O mundo está repleto de códigos, símbolos e signos verbais e não verbais, os quais são de vital importância conhecer e nos apropriarmos deles para a construção da nossa própria leitura de e do mundo.

Para a entrevistada 6, a leitura está ligada ao papel que o professor deve exercer com os alunos em criar o hábito da leitura e despertar o prazer em diferentes tipos de gêneros textuais.

3. Em sua formação, a literatura era uma prática efetiva?

Dentre os oito entrevistados, sete afirmaram que a leitura era e permanece sendo uma prática efetiva em sua formação. Realizavam em sua graduação leitura de livros e artigos científicos.

Para o entrevistado 1, ler é parte fundamental para sua formação permanentemente e contínua. Complementando essa visão, a entrevistada 4 acrescenta que sua formação está em constante processo de formação, e a leitura é uma das principais ações.

Nesse aspecto, Kramer (2001) defende que:

Prática real de leituras e escrita no processo formador, aliadas as alternativas de ampliação da experiência cultural, quer seja em bibliotecas, cinemas, museus, teatros, exposições de artes plásticas, de fotografia, apresentação de dança e música, vídeo e tantas outras quantas forem as modalidades da expressão, da invenção, da criação humana (p.193).

Em contrapartida, o entrevistado 8 declara que a leitura não, era incentivada e sim obrigatória, visto que seus professores usavam a leitura para forçar a interpretação, indicando livros e solicitando resumos.

Kleiman (1999) pondera que o profissional que hoje atua na rede pública do ensino fundamental foi formado dentro da concepção fragmentada e ainda acrescenta que os currículos das universidades têm visão tecnicista, não formativa, tanto do professor quanto do pesquisador. Destaca ainda que isso hoje não é suficiente para alcançar o fim de educar para a cidadania.

Entretanto, é de fundamental relevância para esta pesquisa, destacar que nenhum dos entrevistados descreve práticas reais de leitura escrita em sua formação, nem em seu contexto atual.

4. Para você, qual o papel da escola no ensino da leitura?

Quatro entrevistados (2,3, 6 e 7) concordam que a escola é responsável em formar cidadãos leitores e deve incentivar o estabelecimento da leitura como prática diária, criando assim o hábito da leitura de maneira prazerosa.

Para a entrevistada 5, é na instituição escolar que muitas crianças estabelecem os primeiros contatos com a leitura. Complementando essa visão, a entrevistada 1 acredita que o papel da escola no ensino da leitura é propiciar um ambiente de aprendizagem favorável ao processo de aquisição de leitura com estratégias inovadoras no seu processo de ensinar e aprender.

A abordagem da entrevistada 1 vai ao encontro do postulado de que Solé (1998, p.33) pontua:

O problema do ensino de leitura na escola não se situa no nível do método, mas na própria conceituação do que é leitura, da forma em que é avaliada pelas equipes de professores, do papel que ocupa nos Projeto Curricular da escolar, dos meios que se arbitram pra fortalecê-la, naturalmente, das propostas metodológicas que se adotam para ensiná-la.

Já o entrevistado 4 relata que o modelo de educação que temos hoje é desmotivador para todos seus atores, e desse modo, é inconcebível pensar o papel da escola no ensino da leitura sem pensar antes no papel da escola enquanto grupo social. Por sua vez, o entrevistado 8 amplia este conceito ao definir que a escola deve dar liberdade de escolha pelo aluno, sendo assim mediadora deste processo e incentivadora de leitura, não obrigando sua prática.

Portanto, hoje, o grande desafio da escola é incentivar a leitura, despertando nas crianças o gosto e o desejo de ler.

O desafio é formar praticantes da leitura e da escrita e não apenas sujeitos que possam 'decifrar' o sistema de escrita. É - já o disse - formar leitores que saberão escolher o material escrito adequado para buscar a solução de problemas que devem enfrentar e não alunos capazes apenas de oralizar um texto selecionado por outro. (LERNER, 2002, p.27.)

Assim, entende-se que à escola fazer as crianças participarem de situações de leitura e da escrita, colocando ao dispor delas materiais escritos variados (portadores de textos e gêneros discursivos diversos).

5. Você trabalha com algum Projeto de Incentivo à Leitura na Sala de Aula ou Extraclasse? Qual? Descreva-o.

Essa foi uma questão que dividiu a opinião dos educadores. As entrevistadas 1, 2, 3, 7 afirmaram que trabalham com o projeto de leitura. No entanto, as respostas ficaram aquém do esperado por não tratarem especificamente sobre o assunto, pois os projetos descritos são aqueles institucionais, geralmente de natureza governamental. A entrevistada 1 afirma trabalhar com o Programa Ler e Escrever do Governo Estadual de São Paulo. Já a entrevistada 2 descreve como projeto de leitura quando os alunos levam em uma pasta um livro para que os pais leiam para eles e, no dia seguinte, finalizam com uma ilustração. Como são alunos do 1º ano do Ensino Fundamental, a sala de aula deve ser transformada num espaço de leitura que estimule a exploração de vários sentidos dos textos de forma que faça a leitura prazerosa e significativa e não apenas realizada como lição de casa como descrita pela entrevistada.

Contrariando as afirmações dos entrevistados, Kleiman (1999) deixa claro que o projeto deve permitir ver a sala de aula como um lugar para a comunicação de informações, para o estabelecimento de relações sociais e para a expressão da identidade e de atitudes. Portanto, projetos devem ser realizados de modo integrado entre professores e alunos, sempre com um produto final claro e concreto/tangível.

Para a entrevistada 3, o projeto desenvolvido constitui apenas em ter, na sala de aula, um cantinho de leitura e trabalhar com cantigas de roda, roda de leitura e biblioteca. Entretanto, o que ela cita trata-se de uma sequência didática desempenhada em um ambiente leitor. O entrevistado 7, por sua vez, descreveu como projeto levar os alunos à biblioteca da escola toda semana.

O entrevistado 8 respondeu que quando lê na classe os alunos percebem a importância dessa ação. E os entrevistados 4, 5 e 6 declararam não trabalhar com projeto de leitura.

Diferentemente do esperado, destaca-se que a resposta do sujeito 4, professora de Arte, demonstra ser a docente, entre os entrevistados, que mais realiza trabalhos com leitura na instituição, pois ela desenvolve atividades significativas, tais como leitura de obra de arte, reescrita, construção de história em quadrinhos. No entanto, mesmo assim, esta docente afirma não trabalhar com projeto de leitura.

Sobre esta temática, Kleiman (1999) deixa claro como uma das causas da crise leitura na escola é a leitura ser considerada território do professor de língua, e, assim, os trabalhos sobre o ensino de leitura que sejam acessíveis e relevantes a outros professores são escassos. E acrescenta ainda que a leitura tem lugar central na prática escolar, e, por isso mesmo merece ser ensinada por todos os professores, independentemente da disciplina que leciona.

6. Os livros e textos trabalhados em sala de aula contribuem para despertar o interesse pela leitura? Você tem dificuldade em fazer esta escolha?

Todos os entrevistados concordam que os textos trabalhados em sala de aula contribuem para despertar o interesse pela leitura. E não possuem dificuldade na escolha.

O sujeito 1, por exemplo, relata que deve haver planejamento para escolha dos livros e que seu primeiro critério de escolha é pensar no aluno e o segundo é se ela mesma gosta da história.

Já a entrevistada 6, declara que os livros didáticos ajudam a definir e a diferenciar os conteúdos programáticos a serem trabalhados em sala de aula; e as escolhas são realizadas de acordo com os anos escolares. O sujeito 8, por sua vez, descreve que as escolhas seguem temas preestabelecidos, respeitando datas comemorativas ou livre de acordo com a escolha dos alunos.

Diante o exposto, foi detectada, em relação às práticas de leitura, a falta de clareza dos propósitos da leitura, o que, pelas respostas dos questionários, ficou evidente que os docentes ainda não conseguem evidenciar que se lê por diferentes motivos, estando mais focados na leitura para o estudo, destacando a entrevistada 6 que descreve o livro didático. A dificuldade de explorar o antes, o durante e o depois da leitura foi identificada em todas as respostas.

Ao realizar a comparação dos dados coletados, pode ser percebido que ainda há uma distância entre a estratégia de trabalho utilizada com os textos em sala e o seu uso social de acordo com Lerner (2002).

É preciso ter critérios de seleção, considerando, por exemplo: a complexidade do texto, o nível de dificuldade da atividade em relação ao texto escolhido, a familiaridade dos alunos com o tipo de texto, a adequação do conteúdo à faixa etária e a adequação dos textos selecionados e da proposta de atividade às necessidades de aprendizagem dos alunos.

Para a formação do aluno leitor, o professor tem um papel decisivo por suas concepções e intervenções, sendo fatores determinantes no sucesso ou fracasso no despertar do aluno leitor. O professor que demonstra seu gosto pela leitura fortalece a relação professor-aluno, pois ele é tido pelas crianças como exemplo, passa a ter uma interação entre eles de forma natural para o desenvolvimento da habilidade leitora.

Lerner confirma esta situação (2002, p.95) ao defender que:

Para que a instituição escolar cumpra com sua missão de comunicar a leitura como prática social, parece imprescindível uma vez mais atenuar a linha divisória que separa as funções dos participantes na situação didática. Realmente, para comunicar às crianças os comportamentos que são típicos do leitor, é necessário que o professor os encarne na sala de aula, que proporcione a oportunidade a seus alunos de participar em atos de leitura que ele mesmo está realizando, que trave com eles uma relação "de leitor para leitor".

Esta afirmação pode ver confirmada ainda nos PCNs (BRASIL, 1998), que destacam o importante papel do professor enquanto exemplo e mediador.

7. Qual estratégia você usa para despertar o hábito da leitura em seus alunos?

Seis entrevistados (1, 2, 3, 6, 7 e 8) citaram leitura diária, liberdade de escolha e acervo diversificado. A entrevistada 1 acrescenta a importância de a leitura e a roda de conversa estarem incorporadas na rotina feita pelo

professor, pois despertam prazer pela leitura e o gosto pelo ouvir histórias.

Quanto aos outros entrevistados, a entrevistada 4 declara que a estratégia é o educador reconhecer suas próprias atuações e ações de leitura de mundo, sendo modelo de leitor para seus alunos. A entrevistada 5 afirma que comenta com seus alunos sobre os livros que leu e, às vezes, solicita pesquisa de algum tema relacionado ao esporte.

O professor deve fazer da sala de aula um ambiente leitor, utilizando recursos como livros, cartazes para despertar o interesse do aluno para leitura.

Como explica Martins (2006):

A função do educador não seria precisamente a de ensinar a ler, mas a de criar condições para o educando realizar a sua própria aprendizagem conforme, conforme seus próprios interesses, necessidades, fantasias, segundo as dúvidas e exigências que a realidade apresenta. Assim, criar condições de leitura não implica apenas alfabetizar ou propiciar acesso aos livros. Trata-se, antes, de dialogar com o leitor sobre sua leitura, isto é, sobre o sentido que ele dá, repito, a algo escrito, um quadro, uma paisagem a sons, imagens, coisa, ideais, situações reais ou imaginárias (p.34).

Os resultados obtidos indicam que os professores se valem de palavras-chave para respostas, no entanto há falta de clareza dos propósitos da leitura, além do pouco conhecimento sobre os procedimentos leitores. As respostas revelam que o mais enfatizado é a leitura sequencial, linear, visto que não há efetivo planejamento das situações de leitura e fazer uso de estratégias de leitura antes, durante e depois para melhorar a compreensão leitor, como afirma Solé (1998).

8. Em sua opinião, qual a importância da leitura para o indivíduo na sociedade?

Os entrevistados (1, 2, 3, 4, 5, 6 e 7) afirmam que a leitura propicia a inserção dos indivíduos no meio social, participando como cidadãos, pois a prática da leitura está inserida em todas as nossas ações.

Já o entrevistado 8 ressalta que:

A importância tem a ver com o individualismo da pessoa, pois quando ela lê um livro ela busca prazer e relaxamento se desligando do mundo. Já quando lê por obrigação seu grau de atenção diminui, pois seu real interesse está desfocado.

Assim, pode-se articular essa visão às ideias de Martins (2006) que esclarecem que a leitura possui diversos processos e estágios, entre eles a relação com os sentidos sensorial e racional do indivíduo. Logo, a leitura faz-se presente no cotidiano de todos os leitores.

CONSIDERAÇÕES

O presente trabalho foi elaborado e desenvolvido no intuito de conhecer o conceito de leitura dos professores e

identificar se eles são leitores, suas metodologias de ensino e o papel da leitura em sua formação.

Após realizar um estudo bibliográfico a partir de livros e artigos escritos por renomados autores, foi possível analisar alguns aspectos que norteiam o conceito e o ensino de leitura.

Já a partir da pesquisa de campo, por meio das respostas do questionário impresso, percebeu-se que, no ensino da leitura, ainda existem problemas a serem estudados, como as dificuldades na mudança de práticas, com o objetivo de dar ao aluno a competência em utilizar a leitura como prática social. Outro aspecto que pode ser observado é o fato de que os sujeitos participantes desta pesquisa serem da mesma instituição e nenhum ter descrito um Projeto ou Trabalho interdisciplinar sobre o tema leitura.

Por outro lado, já se percebe a preocupação dos professores em transformar os momentos de leitura em atividades mais agradáveis. Aliás, a própria escolha dos livros a serem lidos tem sido feita pelos alunos ou, ao menos, a partir dos seus interesses.

Dentro desse aspecto, entende-se o quão relevante o papel do professor, pois a partir do momento em que ele ajudar os alunos a compreenderem o significado real da importância da leitura em suas vidas, com certeza teremos um ensino mais qualificado e, resultam em uma aprendizagem significativa, leitores autônomos e não apenas alunos limitados à decifração dos códigos.

Mas é necessário pensar na leitura como prática social e não só como objeto de conhecimento, pois tudo gira em torno da leitura, em todos os momentos de nossa existência ela está presente.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, 1998.
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases Nacionais**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.
- BOFF, L. **A águia e a galinha, a metáfora da condição humana**. 40 ed. Petrópolis: Vozes, 1997.
- CARVALHO, M. **A leitura dos futuros professores: por uma pedagogia da leitura no ensino superior**. *Revista Teias*, v. 3, n. 5. 2002. Disponível em: < <http://periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/view/93/94>>. Acesso em: 18 ago. 2014.
- FELDMAN, G. **Formação de professores e escola na contemporaneidade**. São Paulo: Senac, 2009.
- FERNANDES, M. **Os segredos da alfabetização**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- FOUCAMBERT, J. **A Leitura em questão**. Porto Alegre: Artmed, 1994.
- FRANCHI, E. **Pedagogia da alfabetização: da oralidade à escrita**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1989.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. 26 ed. São Paulo: Cortez, 1991.
- IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.
- KATO, M. **O aprendizado da leitura**. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- KRAMER, S. **Alfabetização - leitura e escrita: formação de professores em curso**. São Paulo: Ática, 2001.
- KLEIMAN, A. MORAES, S. **Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999.
- KLEIMAN, A. **Oficina de leitura teoria e prática**. 8 ed. Campinas-SP: Pontes, 2001.
- LERNER, D. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- MAIA, J. **Literatura na formação de leitores e professores**. São Paulo: Paulinas, 2007.
- MARTINS, M. **O que é leitura**. 3 ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.
- MORTATTI, M. **Alfabetização no Brasil: uma história de sua história**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. 1992. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2014.

PIOVEZAN, N.; CASTRO, N. Compreensão e estratégias de leitura no ensino fundamental. **Revista de Psicologia**, Vitor, v. 9, n. 1, p. 53-62, jan.-jun. 2008.

SMITH, F. **Leitura Significativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

VÍNCULO AFETIVO PROFESSOR-ALUNO: contribuições para o desenvolvimento da criança na Educação Infantil

Nanci Belluzzo¹, Marcia Fernanda Antonio Fiore²

¹ Aluna do curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade Método de São Paulo (FAMESP).

² Professora Orientadora, Mestre em Educação (UMESP), especialista em Psicopedagogia (UnifMU), pedagoga (UNINOVE), psicóloga e bacharel em Psicologia (São Marcos) e Licenciatura Plena em Psicologia (São Marcos).

RESUMO

Este artigo teve como objetivo discutir a importância da construção de vínculos, como são estabelecidos e sua relevância no desenvolvimento da criança da Educação Infantil. Para tanto, foi realizada uma fundamentação teórica sobre o assunto e uma pesquisa de campo, desenvolvida mediante um questionário composto por seis questões aplicado a um grupo de dez professoras que atuam na Educação Infantil de uma escola municipal da cidade de São Paulo (EMEI). Inicialmente, foram apresentados alguns significados das palavras afetividade e vínculo e sua influência no desenvolvimento da criança. A seguir, buscou-se compreender como ocorre a construção dos vínculos afetivos no contexto da Educação Infantil, dando destaque ao papel do professor no processo de formação pessoal e social da criança a partir da construção desses vínculos. Como aporte teórico, foram utilizados autores como Rivière, Nery, Coll, Marchesi e Palacios, Zabalza, Felipe, Bassedas, Alfandery, Freire, Kupfer, Castro e o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. A partir da análise dos dados colhidos na pesquisa de campo, pode-se observar que o vínculo afetivo está sempre presente nas relações das professoras com seus alunos e que há um comprometimento delas em relação ao favorecimento da construção desses vínculos para um melhor desenvolvimento das crianças.

Palavras-chave: Afetividade. Vínculos Afetivos. Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem o propósito de investigar a relevância do vínculo afetivo que se estabelece nas relações presentes na Educação Infantil e o quanto e de que maneira contribui para o desenvolvimento da criança.

Para compreender como a criança da Educação Infantil constrói vínculos afetivos, percorreu-se um caminho de pesquisa bibliográfica a fim de contemplar os objetivos desse trabalho. Inicialmente foram apresentados alguns conceitos de afetividade e o processo de construção dos vínculos afetivos.

A partir de uma apresentação sobre o desenvolvimento da criança da Educação Infantil, foram estabelecidas relações entre seu desenvolvimento e os vínculos afetivos, bem como sua contribuição na construção de sua autonomia.

Conceitos de afetividade

O objetivo inicial de se apresentar diferentes conceitos de afetividade foi promover a reflexão por meio do diálogo entre os autores a fim de possibilitar melhor compreensão da sua importância no processo de desenvolvimento humano.

No dicionário Michaelis (2002, p. 20), a palavra afetivo, do latim *affectivus*, significa “[...] que mostra afeição ou afeto, afetuoso”, e termo geral da psicologia “[...] usado para indicar qualquer tipo de sentimento ou experiência emotiva”.

De acordo com Mahoney e Almeida (2005), afetividade é a capacidade, a disposição do ser humano de ser afetado pelo mundo externo/interno, por sensações ligadas a tonalidades agradáveis ou

desagradáveis; e ser afetado é reagir com atividades internas/externas que a situação desperta.

Araújo (2003, p. 154) afirma que afetividade “[...] é uma das dimensões constituintes do psiquismo humano.” Em concordância, Mauco (1986, p.102) argumenta que:

É a afetividade que dá o valor humano à realidade; a tonalidade afetiva assegura a unidade psíquica e liga o sujeito às suas percepções. A afetividade, assim descrita, tem a função de dar vida e sentido ao que rodeia os indivíduos e de fazê-los sair da inércia.

A respeito das influências afetivas, Wallon (2007, p. 122) considera:

É inevitável que as influências afetivas que rodeiam a criança desde o berço tenham sobre sua evolução mental uma ação determinante. Não porque criam peça por peça suas atitudes e seu modo de sentir, mas precisamente, ao contrário, porque se dirigem, à medida que ela desperta, a automatismos que o desenvolvimento espontâneo das estruturas nervosas contém em potência, e, por intermédio deles, a reações de ordem íntima e fundamental. Assim, o social se amalgama ao orgânico.

Com as interferências externas, a criança consegue atribuir significados funcionais e concretos às expressões e, a partir daí, acontece uma participação mútua por meio do contágio das emoções. Davis e Oliveira (1993) entendem que a inteligência e a afetividade são mecanismos de adaptação. O afeto é a energia necessária para que o cognitivo passe a operar. Segundo as autoras:

As emoções estão presentes quando se busca conhecer, quando se estabelece relações com objetos físicos, concepções ou outros indivíduos. Afeto e cognição constituem aspectos inseparáveis, presentes em qualquer atividade, embora em proporções variáveis. A afetividade e a inteligência se estruturam nas ações e pelas ações dos indivíduos. (p. 83)

Complementando, Araújo (2003, p. 153) afirma que podemos entender que as emoções são estados internos dos organismos e têm um papel de regulação flexível do funcionamento corporal e psíquico do ser humano. As emoções fazem parte de nossos mecanismos biorreguladores, que visam à nossa sobrevivência e ao nosso bem-estar. As emoções, portanto, têm abrangência social e cultural, visto que acontecem no meio em que a pessoa está inserida.

Sobre o assunto, Mahoney (1993) esclarece que o termo afetividade é o termo mais amplo em português, enquanto, em inglês, é emoção, e já foi utilizado até mesmo sentimento como mais abrangente na área de estudos do ser emocional:

Ao trazer à tona o seu ser emocional, através do seu reconhecimento e aceitação, a criança consegue um desenvolvimento harmonioso na direção de suas potencialidades. O sentimento vai ocupar sempre uma posição central em todos os momentos do desenvolvimento, independente da faixa etária. A criança, ao se desenvolver psicologicamente, vai se nutrir principalmente das emoções e dos sentimentos disponíveis nos relacionamentos que vivência. (p. 02)

Esses relacionamentos serão importantes para possibilitar à criança se identificar e se projetar naquilo que ela poderá vir a ser mais tarde. Discorrendo sobre a temática, Tassoni (2000, p. 2) afirma:

Na verdade, são as experiências vivenciadas com outras pessoas é que irão marcar e conferir aos objetos um sentido afetivo, determinando, dessa forma, a qualidade do objeto internalizado. Nesse sentido, pode-se supor que, no processo de internalização, estão envolvidos não só os aspectos cognitivos, mas também os afetivos.

Dessa forma, entende-se o papel relevante da afetividade nos relacionamentos, em especial nos infantis, cuja aprendizagem acontece de forma intensa, conforme argumenta a autora. Tassoni (2000, p. 01) complementa ainda que “partindo desse pressuposto, o papel do outro no processo de aprendizagem torna-se fundamental. Consequentemente, a mediação e a qualidade das interações sociais ganham destaque”.

As interações sociais frequentes dão origem a uma relação de confiança e uma ligação entre os envolvidos, que pode se tornar precedente para a construção de um vínculo afetivo.

Construção de vínculos

No dicionário Michaelis (2002), a palavra vínculo origina-se do latim, *vinculu*, e significa “[...] tudo o que ata, liga ou aperta, atadura, nó, liame, ligação moral, laço jurídico entre marido e mulher, relação, subordinação” (p. 831). Riviére (1988, p. 37) entende que “[...] o vínculo é algo diferente, que inclui a conduta. Podemos definir o vínculo como uma relação particular com o objeto”. A partir dessas definições, dentro do âmbito escolar, vínculo afetivo pode ser entendido como o que há de mais profundo na relação entre o professor e o aluno na dimensão emocional e afetiva dos processos educacionais.

Para Nery (2003, p. 15), “[...] são as vivências afetivas o fundamento da nossa existência heroica ou aprisionada no automatismo. São as marcas afetivas que dão vitalidade, sentido e colorido às nossas ações e aos nossos vínculos”. Sobre a construção de vínculos afetivos, Coll, Marchesi e Palácios (2004, p. 213) explicam:

Enquanto tradicionalmente os estudos sobre os aspectos emocionais e afetivos envolvidos na educação escolar se limitam a estabelecer relações entre essas características dos alunos e seus resultados de aprendizagem, atualmente numerosos trabalhos destacam a necessidade de considerar a interação que se produz entre elas e as características do contexto de ensino em que ocorrem os processos educacionais. E, nesse contexto, destacam-se, sem dúvida nenhuma, como elementos fundamentais as pessoas com quem o aluno interage, em particular o professor e os outros alunos.

Nesse caso, o professor age como mediador e facilitador do processo de aprendizagem, nas interações e trocas interpessoais e na representação que o aluno construirá de si próprio e dos outros com quem interage. Para Nery (2003, p. 157):

No processo de estabelecimento do vínculo, há um primeiro momento, que é o da confusão do eu com o outro e vice-versa, no qual os projetos dramáticos, primários ou secundários ainda estão sendo captados por meio de uma interpenetração de identidades, que forma uma identidade do vínculo, impregnada de fantasias. É quando a representação mental mútua se inicia.

Nesse momento, há um reconhecimento mútuo, uma empatia, uma troca recompensada por algo em comum. No Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), é estabelecida a relação da construção de vínculo com o cuidar:

Para cuidar é preciso antes de tudo estar comprometido com o outro, com sua singularidade, ser solidário com suas necessidades, confiando em suas capacidades. Disso depende a construção de um vínculo entre quem cuida e quem é cuidado (BRASIL, 1998, v.1, p.25).

É preciso acreditar na potencialidade da criança e entender que as experiências vivenciadas na escola

são aprendizagens significativas, ricas em descobertas e afetividade, sendo esta considerada, depois da família, um dos primeiros espaços públicos de convivência e onde tudo começa.

Desse modo, temos dois campos psicológicos no vínculo: um interno e outro externo. Sabemos que existem objetos externos e objetos internos. É possível estabelecer um vínculo, uma relação de objeto, com um objeto interno e também com um objeto externo. (RIVIÉRE, 1988, p. 37)

O objeto externo faz parte do contexto no qual o aluno está inserido, que é vivenciado com outras pessoas e com o que ele interagirá e produzirá seu sentimento em relação àquilo, criando internamente seu conceito. Bordenave (1982, p. 65) esclarece que “[...] o conceito viria então a ser a imagem formada na mente do homem após perceber muitas coisas semelhantes entre si”. Essa definição demonstra a importância da convivência no âmbito escolar. Quando esse conceito coincide com o de outra pessoa, acontece a criação do vínculo, enfatiza Riviére (1988).

Com a criação de novos conceitos, constrói-se o desenvolvimento da criança. A apropriação de novos conhecimentos ocorre por meio da consciência da situação, de forma dinâmica, reinventando, construindo e reconstruindo a todo momento esses saberes, segundo Freire (1996).

O desenvolvimento da criança na Educação Infantil

Bassedas (1999, p. 21) argumenta que podemos entender o desenvolvimento da seguinte maneira:

Quando falamos em desenvolvimento, referimo-nos explicitamente à formação progressiva das funções propriamente humanas (linguagem, raciocínio, memória, atenção, estima). Trata-se do processo mediante o qual se põe em andamento as potencialidades dos seres humanos.

Essas funções são potencializadas na escola, um espaço de busca e reflexão, onde ocorre a socialização e a aprendizagem, que se torna mais complexa à medida que é construída e reconstruída.

Na Educação Infantil, há o predomínio do Estágio do Personalismo (de 3 a 6 anos), que é um estágio do desenvolvimento proposto por Wallon (2007), caracterizado pelo enriquecimento do eu, a consciência de si e a construção da personalidade, sendo predominantes nessa fase as relações afetivas. Observa-se, assim, o progresso da criança em suas interações com o seu meio.

Felipe (2001a, p. 27) esclarece que as teorias interacionistas de Piaget, Vygotsky e Wallon tentaram mostrar que “[...] a capacidade de conhecer e aprender se constrói a partir das trocas estabelecidas entre o sujeito e o meio”. Esse processo é dinâmico, pois há uma troca entre a criança e o que acontece ao

seu redor. Nessa fase, ela interage e atribui significados às pessoas e às coisas dentro de seu grupo social. A autora acrescenta que:

Através do contato com seu próprio corpo, com as coisas do seu ambiente, bem como através da interação com outras crianças e adultos, as crianças vão desenvolvendo a capacidade afetiva, a sensibilidade e a autoestima, o raciocínio, o pensamento e a linguagem. (FELIPE, 2001, p. 27)

Essa experiência de vida afetiva ocorre também dentro do contexto escolar, não acontecendo de forma isolada. Zabalza (2007, p. 51) compartilha que:

A emoção age, principalmente, no nível de segurança das crianças, que é a plataforma sobre a qual se constroem todos os desenvolvimentos. Ligado à segurança está o prazer, o sentir-se bem, o ser capaz de assumir riscos, e enfrentar o desafio da autonomia, poder assumir gradativamente o princípio da realidade, aceitar as relações sociais etc.

Retomando ao Personalismo de Henry Wallon, Felipe (2001) enfatiza que a construção da consciência de si ocorre com o predomínio das relações afetivas e indiferenciação inicial entre inteligência e afetividade. Em consonância com esse pensamento, Alfandéry (2010, p. 35) argumenta que:

Refletindo a característica pendular do desenvolvimento, nesse estágio há predomínio da afetividade. Estendendo-se até aos seis anos de idade, nesse período, forma-se a personalidade e autoconsciência do indivíduo, muitas vezes refletindo-se em oposições da criança em relação ao adulto e, ao mesmo tempo com imitações motoras e de posturas sociais.

Considerando a escola como meio de socialização e interação, a criança terá o adulto ligado a ela – no caso, a professora – como modelo, estabelecendo assim a importância dos cuidados com a conduta e atitudes, que poderão repercutir em sua autoestima. Ao se referir à autoestima, Felipe (2001a, p.31) a define como:

[...] capacidade que o indivíduo tem de gostar de si mesmo, condição básica para se sentir confiante, amado, respeitado. Tal capacidade, porém, não se instala no indivíduo como num passe de mágica, mas faz parte de um longo processo, que tem sua origem ainda na infância.

Nessa fase da vida, as crianças convivem com a família em casa e com os educadores na escola, cujo papel é de crucial importância em sua adaptação social e na orientação para o seu desenvolvimento no coletivo. O RCNEI (BRASIL, 1998, v. 2, p. 31) determina que:

A postura corporal, somada à linguagem gestual, verbal etc., do adulto transmite informações às crianças, possibilitando formas particulares e significativas de estabelecer vínculos com elas. É importante criar situações educativas para que, dentro dos limites

impostos pela vivência em coletividade, cada criança possa ter respeitados os seus hábitos, ritmos e preferências individuais. Da mesma forma, ouvir as falas das crianças, compreendendo o que elas estão querendo comunicar, fortalece a sua autoconfiança. O processo de construção da autoconfiança envolve avanços e retrocessos.

A maneira como as pessoas com quem a criança tem contato reagem às suas ações interferem na formação dos seus traços de personalidade. De acordo com Bassedas (1999, p. 45):

As crianças descobrem que podem tomar iniciativas, não fazer aquilo que lhes é pedido, opor-se às exigências etc. Esses são indícios de um interesse para “separar-se” da mãe, começar a ser menos dependente e iniciar o difícil, mas emocionante, caminho da autonomia.

Para Freire (1996, p. 105), “no fundo, o essencial nas relações entre educador e educando, entre autoridades e liberdades, entre pais, mães, filhos e filhas é a reinvenção do ser humano no aprendizado de sua autonomia”. O autor afirma, então, que a construção da própria autonomia em respeito à dos outros é fator fundamental no desenvolvimento da criança. Com isso, torna-se possível a eficácia do conhecimento mais autêntico, pois com o conhecimento do que a criança sabe e do que não sabe e do que ela sabe e poderá saber mais, haverá a superação do simples aprender conteúdos, pois terá a união com a sua formação ética. De acordo com Branco (2008 *apud* PIREZ, 2008, p. 416):

Por meio do estudo das interações sociais e processos comunicativos, é possível, portanto, entender que o nível de liberdade e responsabilidade cada sujeito pode alcançar em determinados contextos culturalmente estruturados. No caso da promoção da autonomia e da participação infantil, esse aspecto é fundamental para que se analise a regulação das práticas sociais por valores que promovam a competição e o individualismo frente à possibilidade de ações protagônicas por parte das crianças na direção contrária a esses valores. Esse protagonismo exige uma disposição cooperativa e de colaboração entre adultos e crianças, tendo em vista a transformação ou mudança criativa de aspectos da sociocultura que se deseja superar.

Este é o momento que se faz necessária a mediação do adulto, para que se possa recriar as relações, valorizar as trocas entre todos, de modo que se favoreça a construção da autoestima e autonomia da criança da Educação Infantil.

O vínculo afetivo e o desenvolvimento da criança

Com a criação do vínculo, acontece a cumplicidade, a admiração e a atração ou repulsa entre os envolvidos. Se falarmos em educação, essa troca acontece entre educador e educando.

Castro (2011) explica que Freud se refere, em sua obra, à construção de vínculos ao usar o termo transferência como a força de atração entre ele e seus discípulos. Com essa troca, há um crescimento em que todos são beneficiados.

Em relação ao termo transferência proposto por Freud, Castro (2011, p. 77) compartilha que “[...] ele apresenta a transferência como possível. Na vida comum, nas relações entre as pessoas de forma geral, possibilitando a compreensão do sujeito nas suas diversas relações com o outro e o peso da sua realidade psíquica”.

Para a autora, a transferência pode ser positiva ou negativa. No relacionamento professor-aluno, a intensidade e a natureza desses afetos determinam se a transferência favorecerá ou será um obstáculo aos objetivos da relação.

Na concepção freudiana, a educação tem papel primordial no processo de sublimação. “Uma pulsão é dita sublimada quando deriva para um alvo não sexual” (FREUD, 1905, *apud* KUPFER, 1989, p. 42). Segundo o Dicionário Michaelis (2002, p. 742), sublimar é “[...] tornar sublime; enaltecer; engrandecer; exaltar [...]”.

A pulsão pode ser entendida como uma excitação energética ou instintos, fonte dos impulsos básicos do indivíduo e pode ser direcionada para atividades de ordem prática, acrescenta Kupfer (1989). Dessa forma, pulsão é o impulso que determina de que maneira ocorrerá o desenvolvimento da criança. É a energia que ocorre entre o professor e o aluno. A energia que empurra essa pulsão pode ser reciclada para atividades “espiritualmente elevadas”, segundo a expressão usada pelo próprio Freud.

Um exemplo disso é a importância do educador no processo de transformação da pulsão escópica – a pulsão ligada ao olhar – em curiosidade intelectual – ver o mundo, conhecer ideias –, sendo que tal curiosidade desempenha um papel muito importante no desenvolvimento do desejo de saber. (KUPFER, 1989, p. 44)

Cabe ao educador conduzir seu aluno para que essa energia não seja desperdiçada. Com relação ao aprendizado, Davis e Oliveira (1993, p. 85) entendem que:

De igual modo, aprende-se melhor quando se espera alcançar sucesso do que quando se tem expectativas de fracasso. Nesse último caso, a criança não investe energia suficiente para poder realizar adequadamente a tarefa.

Nesse caso, o papel do professor é de motivá-la, considerando os aspectos cognitivos e afetivos de sua personalidade, que sofrem influências de seu meio social. De acordo com Kupfer (1989, p.45), Freud declara em 1908:

O educador é aquele que deve buscar, para seu educando, o justo equilíbrio entre o prazer individual – vale dizer, o prazer inerente à ação das pulsões sexuais – e as necessidades

sociais – vale dizer, a repressão e a sublimação dessas pulsões.

O educador deve adequar seu aluno a viver em sociedade, a conhecer as convenções, a dominar intelectualmente o que é conhecido na sua vivência. Sobre a questão do contato humano e a construção social do sujeito, Davis e Oliveira (1993, p. 17) acrescentam:

Vivendo em sociedade, a criança aprende a planejar, direcionar e avaliar a sua ação. Ao longo desse processo, ela comete alguns erros, reflete sobre eles e enfrenta possibilidades de corrigi-los. Experimenta alegrias, tristezas, períodos de ansiedade e de calma. Trata de buscar consolo em seus semelhantes. Não concebe a vida em isolamento.

Dessa forma, deve haver um esforço da escola em propiciar um ambiente estável e seguro, onde as crianças se sintam bem e, assim, será facilitada a atividade intelectual e a concretização de suas potencialidades. A esse respeito, Castro (2011) constata que a criança ou o adolescente responde ao ambiente em que vive, seja familiar ou escolar. Quando há um clima de segurança, as respostas geralmente são positivas, com comportamentos adequados e equilibrados, diferentemente do que acontece quando essa segurança não existe. Para Freire (2008, p. 139):

Vida de grupo dá muito medo, porque através do outro constato que sou “dono” do meu saber (e do meu não saber). Sou dono da minha incompetência e, portanto, responsável pela minha busca-procura de conhecer, de construir minha competência.

Em cada setor de nossa vida, assumimos diferentes papéis, ficamos vulneráveis perante o outro e responsáveis pelos nossos atos. Em sua obra, Mauco (1986, p. 108) afirma acreditar que o meio influencia plenamente a criança, fator esse superior à hereditariedade, raça, sexo ou clima: “O mesmo é também dizer que uma educação que desenvolve a autonomia da criança, e que lhe não impõe as convicções e costumes do passado, pode renovar inteiramente uma sociedade”.

É de grande importância e responsabilidade o papel do educador, tanto ele pode salvar uma criança como relegá-la a um futuro sem perspectivas. Davis e Oliveira (1993, p. 84) defendem:

Para que a interação professor-alunos possa levar à construção de conhecimentos, a interpretação que o professor faz do comportamento dos alunos é fundamental. Ele precisa estar atento ao fato de que existem muitas significações possíveis para os comportamentos assumidos por seus alunos, buscando verificar quais delas melhor traduzem as intenções originais. Além disso, o professor necessita compreender que aspectos da sua própria personalidade – seus desejos, preocupações e valores – influem em seu comportamento, ao longo de interações que ele mantém com a classe.

O professor, colocando-se perante a classe de forma clara e sem ambiguidades, conhecerá melhor seu aluno em sua totalidade, facilitando o processo de ensino e aprendizagem. Segundo Mahoney (1993, p. 5), “[...] é preciso lembrar que não há incompatibilidade entre autoridade competente e vínculo afetivo”.

Em consonância com Mahoney, Gay (2005, p. 30) esclarece autoridade: “Considero que é um valor, que age por meio dos canais afetivos e é próprio de uma personalidade capaz de educar.” Portanto, autoridade nunca é aquele que manda, mas aquele que transmite confiança.

É preciso que o professor assuma seu compromisso de maneira competente, com liderança, limites, regras, incentivando as atitudes positivas, olhando para a emoção com o mesmo cuidado que lida com os aspectos cognitivos, para que não seja gerado na sala um clima de insegurança. Em relação a esse clima, Zabalza (2007, p. 51) reforça:

[...] a insegurança provoca medo, aumenta a tendência a condutas defensivas, dificulta a disposição de assumir os riscos inerentes a qualquer tipo de iniciativa pessoal, leva a padrões de relacionamentos dependentes etc.

Para Felipe (2001b, p. 31): “Os profissionais das escolas infantis precisam manter um comportamento ético para com as crianças, não permitindo que estas sejam expostas ao ridículo ou que passem por situações constrangedoras”. Nesse sentido, cabe ao professor evitar ações que favoreçam sentimentos negativos e destrutivos. Segundo Mauco (1986, p. 102): “É o amor (e também o ódio) que cria os seres; sem eles os humanos não passam de pó.”

A responsabilidade do professor da Educação Infantil é a de formar cidadãos completos, críticos e capazes de enfrentar as diversidades da vida, com praticidade, ação, mas também com civilidade e sentimentos. Nesse contexto, a escola como instituição pode ser entendida como um espaço de desenvolvimento e aprendizagem, onde a criança exercita e amplia seu repertório e seus relacionamentos.

Todo processo de aprendizagem é permeado por relações afetivas, pela criação de vínculos decorrente das interações sociais e disso depende a mediação do professor, ou seja, que ele perceba a importância de possibilitar as trocas para obter sucesso no desenvolvimento da criança. Para tal reflexão, buscou-se compreender, por meio de uma pesquisa de campo, de que maneira o professor entende o vínculo afetivo e como ele lida com isso no seu dia a dia na escola.

Metodologia

A partir da pesquisa bibliográfica apresentada inicialmente, foi realizada uma pesquisa de campo de abordagem qualitativa com o objetivo de investigar a

presença da afetividade e o papel dos vínculos afetivos como facilitador do desenvolvimento.

Como instrumento para a coleta de dados, foi elaborado um questionário composto de seis perguntas abertas. Severino (2007, p. 125) define questionário como “conjunto de ações, sistematicamente articuladas, que se destinam a levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados, com vistas a conhecer a opinião dos mesmos sobre os assuntos em estudo”.

As questões foram elaboradas de forma clara a fim de não deixar dúvidas em sua compreensão e de modo a permitir a liberdade de expressão dos sujeitos, pois de acordo com o mesmo autor “[...] o sujeito pode elaborar as respostas, com suas próprias palavras, a partir de sua elaboração pessoal” (p. 126). Portanto, a intenção era vislumbrar detalhes relevantes, partindo de diferentes concepções de uma mesma situação, opiniões sobre o assunto em estudo que auxiliassem na articulação da teoria com a prática. Ainda segundo Severino (2007, p. 126), “[...] estes dados precisam estar articulados mediante uma leitura teórica”.

Os sujeitos da pesquisa foram professoras que atuam na Educação Infantil e que compõem o quadro do período da manhã, sendo que todas elas responderam com boa vontade e satisfação ao questionário.

A escolha desse público aconteceu após conhecimento prévio da seriedade e competência do trabalho apresentado por essa escola e seus profissionais, quando da oportunidade de estagiar nessa instituição, pelo bom relacionamento estabelecido na ocasião e também pela facilidade de acesso.

Todas as professoras assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, autorizando a divulgação de suas respostas para atividade acadêmica. Na ocasião, foi esclarecida a possibilidade de se retirar da pesquisa a qualquer momento caso desejassem, sobre a disponibilidade futura do trabalho para pesquisa e sobre o sigilo de suas identidades.

Nenhuma dúvida quanto às questões foi assinalada.

O quadro abaixo apresenta o perfil dos professores participantes da pesquisa de campo, contendo seus nomes, idades, formação acadêmica e tempo de atuação na Educação Infantil. Para preservar sua identidade, foram utilizados nomes fictícios na apresentação dos dados da pesquisa.

Tabela 01. Perfil das professoras entrevistadas.

| Nome | Idade | Tempo na Ed. Infantil | Formação | Especialização |
|----------|-------|-----------------------|--------------------------|--------------------------|
| Patrícia | 41 | 24 | Pedagogia | - |
| Márcia | 45 | 16 | Pedagogia | Psicopedagogia |
| Miriam | 41 | 20 | Pedagogia Direito | Psicopedagogia R.H. |
| Helena | 54 | 22 | Magistério Pedagogia | Psicopedagogia |
| Fernanda | 47 | 24 | Magistério/Letras | Psicopedagogia |
| Virginia | 46 | 20 | Pedagogia História Dança | - |
| Vanessa | x | 08 | Pedagogia | Psicopedagogia |
| Izabel | 35 | 11 | Pedagogia | Ed. Infantil/Int. Libras |
| Solange | 38 | 20 | Pedagogia | Literatura infantil |
| Telma | 47 | 12 | Pedagogia Matemática | - |

Fonte: autoria própria.

As informações de perfil contidas no quadro mostraram que apenas a professora Helena não possui graduação em Pedagogia, duas têm magistério, quatro têm outras graduações e apenas duas não têm especialização. As idades variam entre 35 e 54 anos e os tempos de prestação de serviço na prefeitura de 8 a 24 anos, demonstrando terem experiência significativa nessa área de atuação.

Os dados obtidos por meio das respostas dadas pelas professoras foram analisados qualitativamente à luz do aporte teórico pesquisado na parte inicial desse artigo.

Questão 1. Você considera ser importante estabelecer vínculo afetivo com a criança?

O objetivo dessa pergunta era identificar se as entrevistadas concordaram ou se opõem aos teóricos referenciados nesse trabalho quanto à importância do vínculo afetivo.

Todas as professoras concordaram ser importante estabelecer vínculos e justificaram suas respostas alegando que, com a criação do vínculo afetivo, a criança sente-se segura, favorecendo assim sua aprendizagem.

A professora Helena justifica sua resposta afirmando que “[...] é através do estabelecimento do vínculo afetivo com a criança que o professor inicia um processo de confiança no qual a criança demonstra segurança para enfrentar o caminho e seguir em frente”.

Para a professora Patrícia, além da segurança, o vínculo afetivo possibilita à criança sentir-se “[...] estimulada a explorar o ambiente escolar e inicia-se a construção de seus sentidos pessoais como agir, sentir e pensar”.

A esse respeito, Tassoni (2000) constata que, no processo de internalização, estão envolvidos não só os aspectos cognitivos, mas também os afetivos, como é o caso do vínculo construído entre professor e aluno. Como exemplo, a professora Telma entende o vínculo como uma “[...] linguagem, um meio de comunicação entre professor-aluno”.

Por se tratar de crianças pequenas, Virginia se refere a elas como “[...] ainda muito ligada à família e

necessita estabelecer um vínculo afetivo com a professora e com o ambiente escolar para que sintasse pertencendo a esse contexto novo em sua vida". Essa explanação ilustra o pensamento de Freire (2008) quando diz que viver em grupo dá muito medo, e é quando acontece a responsabilidade pela busca do saber.

Esse é o momento em que se faz a transição de casa para a escola, quando o papel da professora se torna essencial, por ser ela modelo de atitudes e valores para seus alunos. Assim, torna-se relevante que o vínculo estabelecido nessa relação proporcione características necessárias para o desenvolvimento da criança.

Questão 2. Em sua opinião, quais atitudes favorecem a construção do vínculo afetivo?

A intenção dessa pergunta é a identificação dessas atitudes vivenciadas pelas educadoras. Em suas respostas, foram citadas várias atitudes positivas como a disponibilidade que a professora deve ter em ouvir o aluno e interagir com ele.

Isso é constatado por Riviére (1988) quando argumenta que o vínculo é algo diferente, que inclui a conduta, definindo o vínculo como uma relação particular com o objeto.

Chamar a criança pelo nome, demonstrar respeito e admiração, ser justo, estabelecer limites e combinados que favoreçam a convivência com seus pares e com todos que atuam na escola foram algumas atitudes citadas pelas entrevistadas.

A professora Solange comenta que "[...] atitudes de respeito a si próprio e aos demais e justiça nas ações [...]", enquanto Patrícia complementa com aquelas que "[...] oferecem à criança acolhimento, atenção, estímulo, desafio de modo que ela satisfaça suas necessidades de diversas maneiras e aprender de forma cada vez mais autônoma. Levando a criança a desenvolver sua afetividade e imaginação, compartilhando assim experiências e saberes."

A professora Márcia complementa que "a construção do vínculo afetivo com a criança se dá através da relação cuidar e educar, ouvir e 'olhar' a criança, observando-a em todos os aspectos (cognitivo, motor, afetivo, psicológico)".

Para a professora Miriam, conversar com a criança, "[...] olhando-a dentro dos olhos e demonstrando que se importa com ela, que a enxerga, favorece a construção do vínculo".

A professora Fernanda acredita nos seus anos de prática e vivências e ressalta: "Eu acredito no diálogo; saber ouvir o que a criança diz e entender suas atitudes".

Essas posturas compactuam com a proposta do RCNEI (BRASIL, 2008) ao se referir à importância do cuidar relacionado à construção do vínculo entre quem cuida e quem é cuidado.

Questão 3. O que você considera ser demonstração de afeto na relação professor-aluno?

Essa questão teve por intenção entender como acontecem na prática as interações entre professor e aluno em relação à afetividade. Davis e Oliveira (1993) asseguram que a afetividade e a inteligência se estruturam nas ações e pelas ações dos indivíduos.

Todas as entrevistadas deixaram claro em suas respostas que atitudes positivas como ouvir a criança de forma atenta, acolhê-la em momentos de necessidade, estabelecer algum contato físico mínimo, valorizá-la sempre, são formas de demonstrar afeto. Além disso, enfatizam que o afeto está diretamente ligado ao desenvolvimento da criança, como diz a professora Helena que define afeto como "[...] um sentimento valioso que possibilita à criança o envolvimento com seus colegas, aprendendo a valorizar o lúdico, as brincadeiras e principalmente vivenciar situações de aprendizagem, integrando-os para novos conhecimentos e despertando o interesse frente ao inexplorado".

Para a professora Patrícia, "afeto é buscar superação nas dificuldades encontradas no cotidiano escolar". Para tanto, segundo a professora, desenvolver práticas que auxiliem e favoreçam a construção frente a problemas, bem como o desenvolvimento de competências significativas dos nossos alunos são demonstrações de afeto.

Em sua resposta, a professora Vanessa diz que estabelecer limites, ensinar com prazer, cantar e brincar com o grupo são algumas das maneiras de se demonstrar o afeto na relação professor-aluno.

Corroborando as respostas dadas pelas educadoras pesquisadas, Felipe (2001a), quando se refere ao estágio do Personalismo de Henry Wallon, enfatiza que nessa fase acontece a construção da consciência de si e ocorre o predomínio das relações afetivas, exemplificadas nos relatos.

Questão 4. Você acredita que a construção de vínculos com a criança da Educação Infantil favorece o seu desenvolvimento? Se a resposta for afirmativa, como isso pode ser observado?

Essa pergunta pretende investigar o comprometimento das educadoras com o desenvolvimento das crianças tendo como base a construção de vínculos.

Todas as entrevistadas responderam afirmativamente, reiterando a afirmação de Coll, Marchesi e Palácios (2004), que defendem que o professor age como mediador e facilitador do processo de aprendizagem, nas interações e trocas interpessoais e na representação que o aluno construirá de si próprio e dos outros com quem interage. Dessa forma, a construção de vínculos pode ser entendida como uma ferramenta a mais para o professor.

Nos relatos das professoras, foi enfatizado que as crianças se expressam mais, pois se sentem valorizadas e seguras e agem com mais tranquilidade na resolução dos conflitos em sala de aula.

A professora Solange comenta que "[...] a criança começa a se valorizar e o amor próprio favorece o desenvolvimento". Complementando, a professora Telma acredita que "[...] a afetividade ajuda na construção do conhecimento", enquanto que a professora Patrícia ressalta que "[...] quando se cria vínculos (mesmo que não duradouros), facilita e muito o cotidiano o qual é posto à prova frente tantas desigualdades e dificuldades".

De acordo com Bassedas (1999), as crianças descobrem que podem tomar iniciativas, ter opiniões próprias, tornar-se menos dependente e iniciar a construção da autonomia. Para a Professora Márcia, isso pode ser observado no seu desenvolvimento, ao expressar suas ideias e opiniões, no seu comportamento e principalmente nos momentos de resolver seus conflitos.

Essas respostas vêm ao encontro de que afirma Felipe (2001a), esclarecendo que as teorias interacionistas de Piaget, Vygotsky e Wallon tentaram mostrar que as trocas estabelecidas entre o sujeito e o meio favorecem a construção do conhecimento e da aprendizagem da criança.

Questão 5. Em sua prática docente, você se preocupa em construir vínculos afetivos na sua relação com seus alunos? Se a resposta for afirmativa, em quais situações e de que maneira isso acontece?

Essa questão teve como foco investigar se há uma preocupação por parte das professoras em relação à construção de vínculos afetivos e de que maneira isso ocorre em sua prática docente.

Todas as entrevistadas responderam afirmativamente. Em suas respostas, enfatizaram que a convivência diária favorece a construção do vínculo em várias situações, tais como a atenção, o diálogo, o respeito e as relações de confiança sempre presentes. De acordo com Rivière (1988), esse seria o campo psicológico externo existente no vínculo, contexto no qual o aluno está inserido e sofre influências nas suas interações com colegas e educadores.

Em suas respostas, as entrevistadas reforçaram as palavras do autor como, por exemplo, a professora Solange, que diz que conversar bastante, tomar cuidado com suas posturas, respeitar os alunos, estabelecer relações de confiança e respeito são atitudes que demonstram sua preocupação em construir vínculos afetivos. De acordo com Tassoni (2000), as relações de confiança podem se tornar precedentes para a construção de um vínculo afetivo.

Alguns relatos demonstraram como acontecem, na vivência diária, as relações afetivas que possibilitam a criação do vínculo. Ao contar histórias e realizar intervenções, elogiar as atitudes das crianças em seus diversos aspectos, demonstrar interesse pelo seu modo de pensar e pelas suas experiências de vida favorecem a construção do vínculo afetivo. Segundo a professora Miriam, na Educação Infantil, torna-se mais fácil, pois as crianças são mais afetivas,

adoram beijar, dar as mãos e conversar sobre suas experiências do cotidiano.

Essas atitudes deixam explícito o que afirmam Coll, Marchesi e Palácios (2004) quando compartilham que atualmente são destacados em estudos a importância da interação que se produz e as características do contexto de ensino em que ocorrem as relações, consolidando a relevância do professor como facilitador e mediador no processo de aprendizagem do aluno.

Questão 6. Para Alfandery (2010, p. 35), "estendendo-se até aos seis anos de idade, nesse período, forma-se a personalidade e autoconsciência do indivíduo, muitas vezes, refletindo-se em oposições da criança em relação ao adulto e, ao mesmo tempo, com imitações motoras e de posturas sociais". Diante dessa afirmação, em sua opinião, quais sentimentos são importantes despertar na criança visando à formação da sua personalidade e autoconsciência como indivíduo?

Essa questão foi mais complexa e, por meio das respostas adquiridas, foi possível conhecer também as educadoras, pois os sentimentos considerados importantes foram citados de acordo com a ótica de cada uma delas.

Foram citados diversos sentimentos positivos que favorecem a construção da personalidade e autoconsciência da criança, o que vem ao encontro do que Felipe (2001) defende ao dizer que conhecimento e aprendizagem são construídos a partir das trocas estabelecidas entre o sujeito e o meio.

A professora Tema salienta que "muitos sentimentos, menos o medo. Porque o medo de nada constrói, apenas inibe, desencoraja, deixa inseguro, causa timidez, desmotivação, desesperança". Complementando, a professora relata que é necessário desenvolver sentimentos que acabem sendo significativos de forma positiva, de modo que ajudem o aluno em sua vida futura, despertando a curiosidade, a vontade de aprender, de participar com segurança na sua vida escolar.

Essa resposta enfatiza a constatação de Zabalza (2007) quando afirma que a insegurança provoca medo, instiga padrões de relacionamentos dependentes e sem iniciativa pessoal.

A professora Márcia cita os trabalhos realizados diariamente de "cuidar e educar", os projetos de construção da identidade e os "cuidados consigo mesmo e com os outros" que vão ao encontro da fala de Freire (1996) ao afirmar que o mais importante nas relações entre educador e educando é a reinvenção do ser humano no aprendizado de sua autonomia.

CONSIDERAÇÕES

O presente trabalho possibilitou uma reflexão sobre a importância de estabelecer vínculos afetivos

entre professor e aluno, facilitando o desenvolvimento da criança na Educação Infantil.

Para a realização desse trabalho, foi realizado um estudo bibliográfico de teóricos renomados com a finalidade de conhecer suas concepções acerca do significado de afetividade, vínculo afetivo, das etapas de desenvolvimento e a relação do vínculo afetivo com o desenvolvimento da criança.

Mediante a aplicação de um questionário, foi possível reconhecer, por suas respostas que, para as professoras entrevistadas, o vínculo afetivo está sempre presente nas relações professor-aluno, que há uma preocupação e o olhar atento por parte delas voltado para favorecer o desenvolvimento da criança, considerando que as relações interferem no processo de ensino-aprendizagem. Sendo assim, a postura do educador pode favorecer ou prejudicar o desenvolvimento e a aprendizagem da criança.

Com relação ao vínculo afetivo, de um modo geral, as professoras o associaram a proporcionar à criança a sensação de segurança e construção da autonomia. Todas se mostraram preocupadas em demonstrar afeto e ter atitudes que favoreçam a construção do vínculo afetivo, que foi considerado como facilitador no processo de aprendizagem para todas as educadoras, conforme exemplos de algumas práticas do dia a dia onde ocorrem as interações.

Com relação aos sentimentos citados que favorecem a construção da identidade e consequentemente o desenvolvimento da criança, as palavras que mais surgiram foram autoestima, autoconfiança e coragem.

Na análise dos dados, foi possível perceber que todas as educadoras acreditam na importância de seu trabalho para a reinvenção do aprendizado de cada aluno.

Este trabalho procurou entender como ocorre a construção do vínculo e sua importância no desenvolvimento da criança da Educação Infantil, podendo ser fator determinante em seu futuro. Dessa forma, é de suma importância reconhecer as contribuições do vínculo afetivo no desenvolvimento da criança nessa fase da Educação Infantil.

Como sugestão para novos estudos, apontam-se as relações familiares interferindo no desenvolvimento da criança, visto que esta convive simultaneamente em dois mundos diferentes e qual o limite entre afetividade exagerada e indiferença no contexto escolar, pois pode ser observado certa angústia e divisão de opiniões sobre a medida certa para isso.

Referências

ALFANDÉRY, H. G. **Henry Wallon**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Massangana, 2010.
 ARAÚJO, U. F. A dimensão afetiva da psique humana e a educação em valores. In: ARANTES, V. A. **A afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 2003.

BASSEDAS, E. et al. **Aprender e ensinar na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
 BORDENAVE, D. J. **O que é comunicação**. São Paulo: Brasiliense, 1982. (Coleção Primeiros Passos)
 BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC; SEF, 1998.
 CASTRO, E. **Afetividade e limites**. 3. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2011.
 COLL, C.; MARCHESI, A.; PALÁCIOS, J. **Desenvolvimento psicológico e educação**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
 DAVIS, C.; OLIVEIRA, Z. **Psicologia na educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993.
 FELIPE, J. O Desenvolvimento infantil na perspectiva sociointeracionista: Piaget, Vygotsky, Wallon. In: BRAIDY, C.; KAERCHER, G. E. **Educação Infantil, pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001a.
 _____. Qual o papel do profissional da escola infantil? In: BRAIDY, C.; KAERCHER, G. E. **Educação Infantil, pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001 b.
 FREIRE, M. **Educador**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.
 FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
 GAY, R. C. **Códigos do universo infantil**. São Paulo: Paulinas, 2005.
 KUPFER, M. C. **Freud e a educação**. São Paulo: Scipione, 1989.
 MAHONEY, A. A. Emoção e ação pedagógica na infância: contribuições da psicologia humanista. **Temas em Psicologia**, v. 1, n. 3, p. 67-72, 1993.
 MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. **Psicologia da educação**, n. 20, p. 11-30, 2005. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1414-69752005000100002&script=sci_abstract. Acesso em: 30 set. 2013.
 MAUCO, G. **Educação da sensibilidade da criança**. Lisboa: Moraes, 1986.
 MICHAELIS. **Dicionário escolar língua portuguesa**. São Paulo: Melhoramentos, 2002.
 NERY, M. P. **Vínculo e afetividade**. São Paulo: Agora, 2003.
 PIRES, S. F. S. Cultura, self e autonomia: bases para o protagonismo infantil. **Psicologia: teoria e pesquisa**, v. 24, n. 4, p. 415-421, 2008.
 RIVIÉRE, E. P. **Teoria do vínculo**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
 SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.
 TASSONI, Elvira Cristina Martins. Afetividade e aprendizagem: a relação professor-aluno. **Reunião anual da ANPED**, v. 23, 2000. Disponível em: <currosavante.com.br>. Acesso em: 09 mar. 2014.
 WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007. (Coleção Psicologia e Pedagogia)
 ZABALZA, M. A. **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

COMO SE CONSTRÓI UMA BRINQUEDOTECA? A sucata como recurso lúdico e pedagógico

Adriana Silva¹, Ariane Paloma Silva Rosa¹, Cleide Peixoto Vilas Boas Fernandes¹, Eliane Maria dos Santos¹, Ligia Venâncio da Silva¹, Priscila Nascimento de Pinho¹, Solange Augusto Araujo de Faria², Virgínia Lais de Souza²

¹ Alunas da graduação em Pedagogia e pesquisadoras do grupo de estudos sobre Brinquedoteca da Faculdade Método de São Paulo (FAMESP).

² Mestre e doutoranda em Comunicação e Semiótica (PUC/SP), professora da graduação em Pedagogia e orientadora do grupo de estudos sobre Brinquedoteca da Faculdade Método de São Paulo (FAMESP).

RESUMO

Este artigo discute a importância do brincar para crianças da Educação Infantil e a contribuição das brinquedotecas como espaços que proporcionam uma atmosfera lúdica. Acreditamos que é essencial que brinquedotecas (em escolas, hospitais, organizações não governamentais, centros culturais) sejam mais que apenas depósitos de brinquedos, mas que consigam criar um ambiente que convide a criança a experimentar sensações, habilidades, possibilidades. Além disso, que conte com profissionais adequados para incentivar o processo criativo e que saibam buscar estratégias para manter o espaço propício para a ludicidade. Com este artigo, o grupo de estudos sobre Brinquedoteca da Faculdade Método de São Paulo (FAMESP) tem como objetivo apresentar parte do trabalho realizado durante o ano de 2014. Buscando apontar alternativas para o trabalho nas brinquedotecas, foi proposta uma oficina para os graduandos da Pedagogia. O trabalho utilizou sucata e objetivou apresentar maneiras simples e de baixo custo para a confecção de brinquedos. Consideramos que, dada a importância do brincar na vida das crianças, também se faz necessário um espaço adequado, profissionais preparados para exercer a função e materiais que realmente sejam disponíveis às mais distintas realidades das brinquedotecas brasileiras. Autores como Oliveira, Piaget, Kishimoto, Porto, Fonseca, Cunha serviram de base para a discussão proposta no artigo.

Palavras-chave: Brinquedoteca. Brincar. Educação Infantil. Sucata.

INTRODUÇÃO

Estando o grupo de pesquisa sobre Brinquedoteca de acordo com a importância do brincar discutida no Referencial Curricular Nacional (BRASIL, 1998), escolhemos discutir em nossos encontros as possibilidades da brincadeira. Dentro de todos os assuntos relacionados à Brinquedoteca, decidimos que, durante o ano de 2014, deter-nos-íamos sobre a importância do brincar e, mais especificamente, o brincar com brinquedos possíveis. Nosso intuito era pesquisar brinquedos feitos com sucatas, entendendo que são materiais encontrados com facilidade em qualquer ambiente e que podem servir de ignição para um debate sobre a criação e a imaginação infantil e também sobre a consciência ecológica. Dessa forma, o artigo discute aspectos relacionados à Educação Infantil no Brasil, a importância da brincadeira na infância, o espaço das brinquedotecas e o profissional que atua nesses locais. O texto ainda apresenta uma atividade prática oferecida pelo grupo de estudos: uma oficina com sucata. Nessa oficina, foi possível exemplificar como podemos construir brinquedos a partir de objetos simples e que, muitas vezes, são descartados pela população. Nosso intuito era demonstrar como o trabalho lúdico pode ser prazeroso e, ao mesmo tempo, consciente em relação aos problemas ambientais, além de apresentar alternativas viáveis para a brincadeira em qualquer espaço educativo.

Breve histórico sobre a concepção de criança e a Educação Infantil

No Brasil, há uma série de documentos que gerou essa concepção de educação (para crianças pequenas) da forma como compreendemos hoje. A Constituição da República Federativa do Brasil (1988, art. 208) dispõe como dever do Estado o oferecimento de creches e pré-escolas para crianças de zero a seis anos de idade – atualmente entende-se a educação infantil até os cinco anos. A Lei de Diretrizes e Bases (LDB), n. 9.394, em sua edição mais recente (1996), apresenta a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, fala sobre a formação dos professores, a divisão entre creche e pré-escola, a carga horária mínima exigida nessa fase educacional, entre outros pontos. Vale ressaltar que, com todas essas determinações, a Educação Infantil vai se moldando um pouco diferente do que já havia sido anteriormente quando, por exemplo, a creche era responsabilidade da secretaria de Assistência Social e esse período da infância estava mais relacionado aos cuidados básicos da criança e menos com a escolarização.

Outro documento bastante importante para a organização da Educação Infantil em nosso país é o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998). O documento discute, entre outros assuntos, maneiras de orientar o trabalho nas escolas e também como elevar a qualidade no atendimento às crianças. Aponta ainda três ações fundamentais dentro desses espaços: educar, cuidar e brincar. Com isso, os objetivos do trabalho na

Educação Infantil devem: promover situações de aprendizagem, tornar acessíveis elementos culturais, gerar situações de respeito, confiança e aceitação entre as crianças, favorecer a apropriação de potencialidades (estéticas, emocionais, corporais), criar um ambiente favorável para o desenvolvimento integral da criança. Essa maneira de atender às crianças em escolas só é possível porque temos uma sucessão de debates (e conseqüentemente de leis) que percebe as crianças de modo mais amplo e as entende como parte fundamental da sociedade.

Para Maria Leticia Nascimento (2011, p. 149): “[...] as crianças passam de um reconhecimento como seres universais, frágeis e imaturos, para tornarem-se pessoas concretas e contextualizadas, submetidas aos mesmos problemas que atingem o grupo social do qual fazem parte”. Segundo a autora, pesquisas de áreas como a sociologia da infância começam a levantar considerações que entendem a criança como ativa, participante do meio em que vive, conectada com crianças e também com os adultos, além de produtora de simbologias, logo, de uma cultura própria. Isso acaba gerando diferentes possibilidades de se perceber a infância, distanciada de uma imagem da criança como ingênua ou passiva diante da sociedade. Como afirma o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998, p. 21):

A concepção de criança é uma noção historicamente construída e conseqüentemente vem mudando ao longo dos tempos, não se apresentando de forma homogênea nem mesmo no interior de uma mesma sociedade e época. Assim é possível que, por exemplo, em uma mesma cidade existam diferentes maneiras de se considerar as crianças pequenas dependendo da classe social a qual pertencem, do grupo étnico do qual fazem parte.

Atualmente nossa sociedade entende a criança como um sujeito de direitos, que passou por concepções diferentes em épocas passadas e que agora é compreendida como um ser em construção cultural e que sofre transformações em seu estilo de vida de acordo com o ambiente em que está inserida.

Para este artigo (e o projeto do qual faz parte), interessa discutir esse entendimento de criança como sujeito singular, com necessidades e capacidades próprias da idade. Uma das peculiaridades da infância e que muito nos instiga é a brincadeira e que, para o Referencial Curricular Nacional (BRASIL, 1998), é uma linguagem infantil. É durante o brincar que a criança desenvolve algumas habilidades, aprende a fazer escolhas, estabelece vínculos, ganha certa independência, aprende a criar e recriar significados. “Propiciando a brincadeira cria-se um espaço no qual as crianças podem experimentar o mundo e internalizar uma compreensão particular sobre as pessoas, os sentimentos e os diversos conhecimentos” (BRASIL, 1998, p. 28).

Jogos, brinquedos e brincadeiras

Johan Huizinga, um dos mais importantes estudiosos sobre jogos, aponta em seu livro *Homo Ludens* (1938) considerações que nortearam diversas pesquisas sobre a relação ludicidade e infância. O termo proposto por Huizinga já considera o jogo como fundamental na vida humana. Amplia a noção do sujeito como *Homo Sapiens* ou *Homo Faber* para *Homo Ludens* e afirma que jogar é uma situação inata, existente em todas as civilizações e importante fenômeno da cultura. Embora comente sobre o jogo entre animais (que também experimentam situações de divertimento, convidam o outro para brincar, respeitam regras), é em relação ao homem que seus estudos prevalecem. Huizinga acredita que o jogo pode ser entendido como uma descarga de energia, necessidade de imitação, desejo de dominar e competir, exercício de autocontrole ou mesmo preparação da criança para atividades sérias (essa ideia parece evidente quando nos deparamos com crianças brincando de casinha e “ensaiando” para o que pode ocorrer futuramente). Segundo Zilma Oliveira (2007, p. 160), ao brincar, a criança:

[...] passa a compreender as características dos objetos, seu funcionamento, os elementos da natureza e os acontecimentos sociais. Ao mesmo tempo, ao tomar o papel do outro na brincadeira, começa a perceber as diferentes perspectivas de uma situação, o que lhe facilita a elaboração do diálogo interior característico de seu pensamento verbal.

O desenvolvimento do faz-de-conta promove à criança o prazer e, ao mesmo tempo, uma atitude de seriedade conforme esta se dedica à brincadeira. Nesse contexto, o jogo é considerado como uma importante atividade na educação de crianças, pois por meio deste, elas desenvolvem aspectos afetivos, motores, cognitivos, sociais e morais, além da aprendizagem de conceitos.

Quando a criança é muito pequena, ou quando se trata de uma atividade para a qual tem pouca experiência, o adulto ou a pessoa mais capaz é que predomina na relação, ou seja, é a que assume mais: começa as canções, inicia e faz todos os gestos que fazem parte de um jogo motor, organiza os momentos de refeições e de vestir etc. À medida que a criança fica mais velha e começa a conhecer, através da repetição, algumas dessas seqüências, ela desempenha um papel mais ativo: participa, pronunciando algum som ou movendo o corpo, indicando que quer fazer o jogo motor. (BASSEDAS; HUGUET; SOLÉ, 1999, p. 28)

Pensando ainda no desenvolvimento das crianças pequenas, acreditamos que alguns estímulos como movimentos de abrir e fechar a boca, com objetos que o bebê pode morder e mesmo a ação de fazer caretas despertam o interesse pela atividade lúdica. Além disso, os jogos de manipulação, que são desenvolvidos com distintos materiais, e os jogos de

construção, que desenvolvem a ordenação dos objetos manipulados, trabalham com habilidades essenciais para um indivíduo em construção.

O jogo proporciona benefícios indiscutíveis no desenvolvimento e no crescimento da criança. Através do jogo, ela explora o meio, as pessoas e os objetos que a rodeiam; aprende a coordenar as suas ações com as de outra pessoa; aprende a planejar e a considerar os meios necessários para alcançar um bom objetivo, aproxima-se e utiliza os objetivos com intenções diversas e com fantasia. [...] Tal fato acontece porque se trata de uma atividade que possibilita espaço para ensaiar, provar, explorar, experimentar e, ao final, interagir com as pessoas e com os objetos que estão ao redor da criança e que são um motor constante para as suas próprias necessidades de conhecimento e de ação. À medida que a criança cresce e desenvolve-se, o jogo também vai mudando e evoluindo. (BASSEDAS; HUGUET; SOLÉ, 1999, p. 143)

Para Jean Piaget (2007), os jogos simbólicos aparecem na faixa etária de um ano e meio aos três anos. A princípio, a criança imita a si mesma e, em seguida, realiza imitações presenciadas em seu cotidiano, como fazer papel de mãe na brincadeira com a boneca, fazer papel de doutor ao brincar de médico. Além disso, uma característica importante é a encenação por meio de objetos que possibilitam produzir uma cena específica. Esses jogos permitem que as crianças descarreguem emoções e reflitam sobre o mundo.

A criança que brinca de boneca refaz sua própria vida, corrigindo-a à sua maneira, e revive todos os prazeres ou conflitos, resolvendo-os, compensando-os, ou seja, completando a realidade através da ficção. Em suma: o jogo simbólico não é um esforço de submissão do sujeito ao real, mas, ao contrário, uma assimilação deformada da realidade ao eu. (PIAGET, 2007, p. 28-29)

As crianças são diferentes e brincam de maneiras diferentes, brincam de acordo com o contexto que vivenciam. Durante a brincadeira, superam dificuldades, fortalecem a autoestima, internalizam conhecimentos e aprendem a fazer parte do modelo social que os adultos querem que ela faça parte, compreendendo a importância das regras e suas condutas sociais.

A brincadeira favorece a autoestima das crianças, auxiliando-as a superar progressivamente suas aquisições de forma criativa. Brincar contribui, assim, para a interiorização de determinados modelos de adulto, no âmbito de grupos sociais diversos. Essas significações atribuídas ao brincar transformam-no em um espaço singular de constituição infantil. (BRASIL, 1998, p. 27)

Lev Vygotsky (1998) afirma que o brinquedo é essencial para o desenvolvimento das capacidades cognitivas em crianças com idade inferior a três anos, pois a ação do brincar e o objeto brinquedo envolvem as crianças em situações imaginárias,

proporcionando-lhes aprendizagens que até então não faziam parte do seu mundo real. Crianças, desde muito pequenas, vivem experiências exigidas pelo seu ambiente físico, o que gera novas aprendizagens. Segundo o autor, o brinquedo tem importância fundamental ao proporcionar situações únicas por meio da imaginação.

É no brinquedo que a criança aprende agir numa esfera cognitiva, ao invés de uma esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas, e não dos incentivos fornecidos pelos objetos externos. (VYGOTSKY, 1998, p. 126)

A elaboração de um jogo ou a construção de um brinquedo requer muita determinação, postura, expressões para transmitir seu objetivo durante a construção de seu jogo. Na própria construção, já se começa a brincar e interagir com o mundo do brincar.

Os objetos manipulados na brincadeira, especialmente, são usados de modo simbólico, como um substituto para outros, por intermédio de gestos imitativos reprodutores das posturas, expressões e verbalizações que ocorrem no ambiente da criança. Por exemplo, ela pega um toco de madeira e o usa como um pente, passando-o cuidadosamente sobre a cabeça. (OLIVEIRA, 2007, p. 160-161)

Mariana Tagliari (2010) discute sobre a capacidade das crianças em ressignificar objetos durante suas brincadeiras. Ela comenta sobre a frequência com que as crianças transformam gravetos em espadas ou cadeiras enfileiradas em trem. Tagliari afirma ainda que o ato de jogar pode mediar realidade e pensamento. Um dos exemplos citados pela autora é do momento em que a criança faz e “come” um bolo de areia; a criança apenas finge que come essa areia porque consegue distinguir o que é realidade e o que é parte da sua brincadeira. Gilles Brougère (2002, p. 30) afirma que “o jogo, como qualquer atividade humana, só se desenvolve e tem sentido no contexto das interações simbólicas, da cultura”. Para o autor, é essencial que os envolvidos aceitem as regras e simbologias criadas para cada brincadeira para que ela, de fato, possa acontecer. Segundo Oliveira (2007, p. 159), que também compreende o brincar relacionado à cultura, o jogo requer

[...] a capacidade de se relacionar com diferentes parceiros e com eles comunicar-se por meio de diferentes linguagens, para criar o novo e tomar decisões. É algo culturalmente determinado.

A ação criativa possibilita construir um ambiente com variedade de sentidos; a imaginação está em cada um de nós, a todo o momento, fugindo de nossa realidade e se desenvolvendo ao longo de nossas vidas com uma ampla lista de personagens imaginários e emocionais.

A importância da brinquedoteca

A brinquedoteca é um ambiente estimulador da brincadeira, é um local apropriado e programado para as crianças brincarem e compreenderem conceitos sociais, de regra e morais que compõem a sociedade. Segundo Nylse Cunha (2010, p. 16), “a atmosfera deve estar impregnada de criatividade e de manifestações de afeto e de apreciação pela infância, a tal ponto que a criança sinta-se esperada e bem-vinda”.

Atualmente, temos brinquedotecas espalhadas em diversos espaços como parques, centros culturais, escolas e hospitais. O hospital pode se mostrar um ambiente hostil para as crianças e com a brinquedoteca o objetivo é acolher melhor essa criança e diminuir a dificuldade em permanecer, muitas vezes, por longos períodos fora do ambiente familiar.

Daí a importância da atenção de uma proposta emancipadora, ética e estética, criativa, digna em potencialidades e condições que atendam de fato em hospitais estas crianças e adolescentes que estão num momento diferenciado de suas vidas, todavia, não impossibilitados, pelo seu estado, de continuar sua jornada de desenvolvimento intelectual e criativo. (MATOS; MUGIATTI, 2008, p. 106)

Eneida Fonseca (2008) defende a humanização em classes hospitalares como forma de propiciar uma permanência mais amena para a criança que se encontra doente e longe do convívio habitual (escolar e familiar). Dessa forma, ela pensa desde as relações do profissional da saúde com a criança até a organização de brincadeiras e espaços para o brincar. Para a autora, “a brinquedoteca socializa o brinquedo, resgata brincadeiras tradicionais, e é o espaço onde está assegurado à criança o direito de brincar” (p. 75). Com o apoio do lúdico e os diversos recursos que são oferecidos às crianças, os conhecimentos infantis passam a ser estimulados e assimilados de maneira natural e prazerosa, colaborando para o seu desenvolvimento e também de todos que a cercam. De acordo com o que aponta o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998, p. 28):

As brincadeiras de faz-de-conta, os jogos de construção e aqueles que possuem regras, como os jogos de sociedade (também chamados de jogos de tabuleiro), jogos tradicionais, didáticos, corporais etc., propiciam a ampliação dos conhecimentos infantis por meio da atividade lúdica.

Brincando, passam a partilhar o universo das regras e, de maneira criativa, lúdica e diversificada, preparam-se para tornarem-se sujeitos ativos, independentes, autônomos, produtores e transformadores de cultura, o que reafirma a importância da brinquedoteca nos mais diversos ambientes das cidades.

A brincadeira e a imaginação na infância devem ser sempre estimuladas para que a criança possa evoluir. Uma oficina realizada em uma brinquedoteca pode proporcionar, tanto para o adulto como para a criança, a possibilidade de interagir socialmente por meio do brincar e a buscar alternativas cada vez mais criativas para cada atividade.

Durante o ano de 2014, no curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade Método de São Paulo (FAMESP), foi realizado um trabalho sobre brinquedoteca. Houve desenvolvimento de jogos e brincadeiras, discussões acerca da importância da brinquedoteca em espaços educativos e, na Semana da Pedagogia, ocorrida no mês de outubro, foram oferecidas oficinas para que outros alunos também aprendessem um pouco sobre esse espaço lúdico-pedagógico.

A oficina de sucata, por exemplo, tinha por objetivo alertar para o reaproveitamento de materiais – considerados lixo –, transformando-os em brinquedos e jogos de fácil acesso e baixo custo.

A sucata é um recurso que, a cada dia, ganha mais espaço em escolas, brinquedotecas, oficinas de artes, que visam estimular a reciclagem de materiais como garrafas pet, plásticos de embalagens diversas, caixas de papelão, que possam ser transformados em objetos lúdicos como, por exemplo, casinha de bonecas, carrinhos e jogos de tabuleiro. O reaproveitamento das sucatas contribui com a conscientização em relação à natureza, evitando que mais lixo seja despejado no meio ambiente. Segundo dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), em pesquisa divulgada no ano de 2012, apenas 18% dos municípios brasileiros tinham coleta seletiva de lixo e estavam localizados nas regiões Sudeste e Sul – o que nos parece pouco se pensarmos em toda a dimensão do país.

Dessa forma, o grupo de pesquisa decidiu trabalhar com sucatas por dois motivos principais: 1. entender e se aproximar de um discurso, em voga atualmente, sobre meio ambiente e sustentabilidade, além de defender que esse debate também deve se fazer presente entre as crianças (nesse caso, por meio dos brinquedos reciclados e em espaços como brinquedotecas); 2. apontar a importância de se utilizar diversos materiais como parte do processo lúdico, o que afastaria a ideia de que brinquedos são sempre comprados e industrializados. Embora sejamos inteiramente favoráveis às facilidades que nos trouxeram os aparelhos tecnológicos e a diversidade de brinquedos disponíveis em lojas de todo o país, gostaríamos de apontar caminhos para o brincar, utilizando mais a criatividade e incentivando a economia de material.

A oportunidade de transformar materiais que certamente iriam parar nos lixos em brinquedos coloridos e com diversas possibilidades de brincar faz parte de um trabalho de conscientização e valorização do meio ambiente que forma e informa a criança como cidadão ciente de suas responsabilidades com o planeta em que vive.

Urrutigaray (2003 *apud* PORTO, 2010, p. 78-79) afirma que “por sucatas, temos diversos materiais, como rolos de papel higiênico, caixas de fósforo, pedrinhas, tecidos, pregos, fitas etc., apresentados em diversidades de texturas e de meios para fixá-los”. Assim, essa diversidade de materiais nos permite improvisar na arte da criação, e um brinquedo visto como simples pode tornar-se mais cativante que outro industrializado. Esse trabalho, além de desenvolver a integração entre as crianças, ensina a valorizar o brinquedo feito à mão e as suas características pedagógicas (que são descobertas, muitas vezes, no momento de confecção e utilização desse brinquedo). “A criatividade é um desafio, e a constatação é que, muitas vezes, podemos nos divertir e aprender mais confeccionando nossos próprios jogos” (PORTO, 2010, p. 78). Assim sendo, é possível que, ao se pensar na criação de um brinquedo ou jogo para ser confeccionado com sucata, estamos também participando de um processo de descontração e aprendizagem didática, ao mesmo tempo.

O grupo de estudos da brinquedoteca, do curso de Pedagogia da Faculdade Método de São Paulo, ao propor aos graduandos trabalhar as formas de transformação do lixo em brinquedo, objetivou, visando à aplicação em escolas e terceiro setor, aproveitar a criatividade e habilidades individuais para apontar que, no momento de interação com as crianças, estas também podem aprender a criar seus próprios brinquedos sem necessidade de recursos financeiros.

O perfil do brinquedista

Segundo Cunha (2010), o funcionamento de uma brinquedoteca depende de profissionais de diferentes áreas como o coordenador do espaço, os funcionários da limpeza, o bibliotecário, o animador e os brinquedistas. Estes geralmente são os que trabalham mais diretamente com as crianças e organizam brinquedos e brincadeiras, fazendo com que a brinquedoteca realmente aconteça e não seja apenas um depósito de materiais. Para a autora, um brinquedista precisa de algumas qualidades: sensibilidade, entusiasmo, determinação e competência.

Deve ser uma pessoa capaz de rir facilmente, mesmo nos dias mais cansativos; possuir boa capacidade de se comunicar e paciência para lidar com a inquietude das crianças e com as exigências de certos pais. Alguém que tenha disponibilidade afetiva para brincar muitas vezes; que não se apavore com a desordem e encare bem ter que arrumar tudo várias vezes. Acima de tudo, que goste muito de brincar. (CUNHA, 2010, p. 75)

A educação no Brasil vem, progressivamente, valorizando os papéis da brincadeira e dos aspectos lúdicos no desenvolvimento e na formação das crianças. Sobre a importância do brincar, muito se fala nas diferentes formas de utilização dos jogos e das

brincadeiras para o aprimoramento de habilidades e competências, porém existem outros aspectos mais sutis da brincadeira que não necessariamente esteja relacionada aos objetos, mas também existe na própria relação do adulto com a criança.

Fonseca (2008) aborda o brincar apontando que o adulto tem a possibilidade de tornar o cotidiano da criança prazeroso, buscando meios de atender às necessidades desta com a sensibilidade de perceber quando determinada atividade que planejou não está sendo eficiente, mantendo diálogos estimulantes ou evitando que fiquem entediadas. A autora não diminui ou desvaloriza o papel do brinquedo e suas qualidades, mas chama atenção para as necessidades do bom uso e adequação que devem ser feitos pelos adultos. Vectore e Kishimoto (2001, p. 60-61) afirmam que o brinquedista “é um bom mediador quando, ao compreender a cultura lúdica, favorece o desabrochar e o desenvolvimento das potencialidades de quem brinca; mau mediador, quando, por atitudes autoritárias, rígidas, impede esse mesmo desenvolvimento”.

Para todas as crianças, inclusive as com necessidades especiais e aquelas que se encontram hospitalizadas, também podem ser muito úteis os recursos do brincar, desde que, retomando o discurso de Fonseca (2008), o adulto saiba conduzir da melhor forma possível as situações de aprendizagem por meio da brincadeira. Por mais que existam objetivos pedagógicos intencionais nas brincadeiras dirigidas ou em quaisquer outras propostas, não devem ser esquecidos os aspectos emocionais da criança que são indissociáveis aos demais:

O prazer deve permear toda e qualquer proposta feita às crianças, e não apenas aquelas atividades que envolvam brinquedos como estratégia de trabalho. O respeito à identificação afetiva que a criança desenvolve com determinados brinquedos não pode ser ignorado. Dessa forma, a autoestima da criança também estará sendo trabalhada. (FONSECA, 2008, p. 84-85)

Pode-se assegurar, portanto, que o ideal das brinquedotecas é que sejam espaços que realmente propiciem o brincar e a exploração da criatividade infantil, com profissionais preparados para desenvolver a função de brinquedista e, em diversas ocasiões, que compreendam a dimensão do que pode ser um brinquedo, partindo de materiais por vezes insólitos, mas que ressignificados podem levar para outras possibilidades.

CONSIDERAÇÕES

Ao redigir este artigo, o grupo de estudos sobre brinquedoteca traça um panorama de algumas das ideias mais relevantes discutidas durante o ano de 2014. É necessário, primeiramente, entender que a criança hoje é vista de maneira bastante distinta do que já aconteceu em outros momentos. As leis

brasileiras protegem e dão direitos às crianças, entendidas como sujeitos singulares, com direito a um espaço educativo adequado à faixa etária e de qualidade, a desenvolver-se plenamente, sendo que um dos caminhos para que isso ocorra é a estimulação por meio do brincar.

Parece-nos fundamental incentivar as brincadeiras entre as crianças porque acreditamos que algumas atividades lúdicas auxiliam na socialização, desenvolvem habilidades cognitivas e físicas, preparam a criança para lidar com frustrações, além de muitas brincadeiras (por exemplo, as de faz-de-conta) servirem como uma preparação para a vida adulta.

A brinquedoteca apresenta-se como um espaço privilegiado para que a criança possa explorar sua criatividade e vivenciar características da infância como a necessidade da ludicidade. Os brinquedistas, capacitados para o trabalho com as crianças, podem ser fundamentais ao organizar um ambiente onde estas sintam-se livres para criar suas brincadeiras.

Considerando a realidade de diversas cidades brasileiras, tanto se pensarmos em relação ao meio ambiente como em dificuldades com recursos financeiros, o trabalho com sucata aparece como uma alternativa para a construção de brinquedos dentro das brinquedotecas. Um recurso acessível e que pode trazer inúmeras possibilidades para a brincadeira infantil.

Referências

- BASSEDAS, Eulália; HUGUET, Teresa; SOLÉ, Isabel. **Aprender e ensinar na Educação Infantil**. Tradução: OLIVEIRA, Cristina Maria de. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- BRASIL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. v. 1. Brasília: MEC, 1998.
- _____. **Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Congresso Nacional, 1996.
- _____. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 2002.
- CUNHA, Nylse Helena Silva. **Brinquedoteca: um mergulho no brincar**. 4. ed. São Paulo: Aquariana, 2010.
- FONSECA, Eneida Simões da. **Atendimento escolar no ambiente hospitalar**. 2. ed. São Paulo: Memnon, 2008.
- HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1938.
- MATOS, Elizete Lucia Moreira; MUGIATTI, Margarida Maria Teixeira de Freitas. **Pedagogia hospitalar: a humanização integrando educação e saúde**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- NASCIMENTO, Maria Letícia. Algumas considerações sobre a infância e as políticas de educação infantil. **Revista Educação e Linguagem**. Universidade Metodista de São Paulo, v. 14, n. 23-24, p. 146-159, dez. 2011.
- OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. Tradução: D'AMORIM, Maria Alice Magalhães; SILVA, Paulo Sergio Lima. 24. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.
- PORTO, Olívia. **Psicopedagogia hospitalar: intermediando a humanização na saúde**. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2010.

TAGLIARI, Mariana. O jogo, a varinha de condão para a grande mágica: o teatro. Uma experiência com crianças. **Revista de História e Estudos Culturais**. Universidade Federal de Uberlândia. v. 7, Ano II, n. 01, jan.-abr. 2010.

VECTORE, Celia; KISHIMOTO, Tizuko. Por trás do imaginário infantil: explorando a brinquedoteca. **Psicologia Escolar e Educacional**, Universidade Estadual de Maringá. v. 05, n. 02, p. 59-65, dez. 2011.

VYGOTSKY, Lev Semenovi. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

OS DESAFIOS DOS PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL I EM DESENVOLVER O LETRAMENTO COMO PRÁTICA SOCIAL

Sandy Penine-Silva¹, Ermelinda Barricelli²

¹ Aluna do curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade Método de São Paulo (FAMESP).

² Doutora em Linguística Aplicada na linha de pesquisa Linguagem e Educação pela PUC/SP e professora do curso de Licenciatura em Pedagogia da FAMESP.

RESUMO

O letramento amplia o conceito de alfabetização para além da decodificação de palavras, pois o indivíduo letrado compreende a escrita e a leitura de acordo com as exigências sociais. O grande desafio dos professores, portanto, é lidar com os problemas que dificultam o desenvolvimento do letramento social em suas práticas pedagógicas. Desse modo, o objetivo deste artigo é compreender quais são os impedimentos que os professores do Ensino Fundamental I vivenciam para desenvolver o letramento social com seus alunos. Para realizar esta pesquisa, foi utilizado como aporte teórico os estudos realizados por Michaelis, Freire, Mortatti, Ferreira e Soares para a discussão referente à definição do letramento; Vygotsky, citado por Rabello, Passos e Oliveira, para as discussões relativas ao desenvolvimento e à aprendizagem em uma perspectiva interacionista-social; Santos, Silva e Kleiman para defender o letramento como prática social na perspectiva interacionista; e finalmente Wisner, Barricelli e André para as questões de ergonomia e das dificuldades dos professores na realização do seu trabalho. A pesquisa de campo foi realizada com cinco professoras do ciclo I, cujos resultados demonstraram que existe uma diferença entre alfabetizar e letrar, sendo que letramento escolar difere do letramento social. Constatou-se que o professor se depara com impedimentos de diversos aspectos que podem ser superados criando-se novas metodologias que favoreçam a aprendizagem dos alunos, mas somente isso não garante a solução dessas dificuldades. É preciso que o professor encontre apoio e recursos para realizar seu trabalho, além de apoio da comunidade.

Palavra-chave: Letramento. Prática social. Interacionismo social. Vygotsky. Desafios do professor.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa discute um tema que faz parte do currículo escolar, mas que está presente em todos os âmbitos da vida cotidiana: o letramento. Este exige habilidades de leitura e escrita que se relacionam a todo momento com exercícios básicos de cidadania. O grande desafio das escolas é mediar esse conteúdo de forma que os alunos façam relações dos conhecimentos científicos com a sociedade em que vivem.

Uma das principais funções do docente é desenvolver em seus alunos habilidades de leitura e escrita que lhes permitam estabelecer relações com as exigências sociais e agir diante dos problemas individuais e públicos de forma reflexiva, autônoma e crítica. Assim, surgiu a curiosidade de pesquisar e entender como os educadores ensinam essas competências de ler e escrever e quais as dificuldades enfrentadas pelos professores no processo de letramento de seus alunos.

De acordo com o desafio e a missão que as escolas têm para com a sociedade, o objetivo deste artigo é compreender quais são os impedimentos que os professores do Ensino Fundamental I vivenciam para desenvolver o letramento social com seus alunos.

Atualmente, pesquisadores falam de alfabetizar e letrar ao mesmo tempo, já que esses dois termos não podem ser separados. A escola é responsável por criar condições que favoreçam essa aprendizagem significativa, utilizando métodos diversificados, bons textos, recursos digitais ou não, materiais que circulem na sociedade, mediar conteúdos, trabalhar em grupo com o aluno e com docentes e gestores, favorecendo a inter-relação e interação com o meio.

A sociedade necessita de indivíduos pensantes e o letramento deve ser entendido para além de um conteúdo escolar que somente serve para responder a provas, por isso, a importância de o professor perceber e ter um poder de reação quando não está conseguindo letrar socialmente seus alunos devido às dificuldades que impedem a realização de seu trabalho e que sempre estarão presentes numa sala de aula.

Buscando resposta para nossa pergunta de pesquisa sobre quais são os impedimentos ao trabalho do professor para desenvolver o letramento como prática social, realizamos uma pesquisa de campo com cinco professoras alfabetizadoras da Rede Estadual de Ensino Fundamental I de São Paulo. As professoras responderam a sete perguntas, assim procedemos a análise que nos permitiu entender melhor o desenvolvimento do processo de letramento bem como todas as dificuldades que as professoras vivenciam e como elas superam esses impedimentos, como veremos neste artigo.

Definição de letramento

Iniciamos nosso artigo definindo e diferenciando os conceitos de alfabetização e de letramento, deixando clara nossa defesa para práticas voltadas para o segundo, mas cientes da importância do primeiro como parte importante do processo em que os alunos vivenciam a decodificação das letras e ao mesmo tempo a *leitura do mundo*.

O conceito de alfabetizar recebe a seguinte definição no dicionário: "[...] ensinar a ler e escrever [...]" (MICHAELIS, 2002, p. 31), mas este foi se modificando de acordo com as mais diversas interferências. Assim, o

termo que inicialmente conotava simplesmente ensinar a ler e escrever, no decorrer dos anos, tornou-se mais complexo e sua definição passou a ter outros sentidos.

Com o avanço da tecnologia no cotidiano, principalmente a digital, tanto nas instituições quanto na vida particular, a escrita e a leitura se tornaram mais presentes com necessidades de outra ordem e, por isso, o termo alfabetização tornou-se incapaz de atender adequadamente às demandas dessa nova sociedade.

Não bastavam somente habilidades de codificação e decodificação de letras e palavras, tampouco bastava aprender ler e escrever, era necessária a prática social de leitura e da escrita, ou seja, ter as competências para compreender e interpretar livros, jornais, conta de água, luz, cartas, revistas e outros. Foi nesse contexto que começou a surgir um novo conceito que foi denominado de letramento, "[...] criado para referir-se aos usos da língua escrita não somente na escola, mas em todo lugar" (KLEIMAN, 2005, p. 5).

Conforme o conceito de letramento foi sendo trazido para o ambiente escolar, os educadores compreenderam a ampliação do termo alfabetização como algo que veio para enriquecer e colaborar com os métodos de ensino-aprendizagem.

Paulo Freire (1987), com sua visão peculiar e inovadora, usava o termo alfabetização, mas com sentido próximo de letramento. Para esse autor:

Aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade. (p. 08)

Como se vê pela citação, Freire (1987) trabalhava com a palavra alfabetizar, mas já antecipando a necessidade de um novo conceito, porque o que ensinava era algo além do saber ler e escrever, era também uma conscientização para as exigências da sociedade.

Letramento e alfabetização não podem ser separados ainda que sejam conceitos diferentes, pois ambos estão interligados em suas ações. O desafio para os educadores é articular os dois em sua prática pedagógica para que o aluno saiba usar a leitura e a escrita de acordo com as exigências da sociedade em que vive. Alfabetizar é uma fase importante em que os alunos estão construindo suas hipóteses sobre o sistema de leitura e escrita e é justamente em cima destas que o professor trabalha o letramento, usando materiais socioculturais como revistas, jornais, livros, ficha técnica, bilhetes, crachás e outros, que proporcionarão vivências de situações reais de leitura e escrita.

No entanto, ainda nos questionamos: por que surgiu a preocupação de distinguir alfabetizar de letrar?

No Brasil, existem muitas pessoas que foram alfabetizadas, mas não praticam ou têm dificuldades de ler, escrever, interpretar e compreender o que leem. Algumas não conseguem preencher um simples

formulário ou ler placas indicativas nas ruas, muitas vezes, até conhecem o instrumento sociocultural quando estão frente a um, mas não conseguem utilizar a escrita ou compreender por falta de praticar a leitura. Por isso, há uma preocupação em inserir os alunos no contexto social, pois é preciso aprender os signos e também saber usá-los.

A escola, sendo responsável por letrar seus alunos, precisa criar condições adequadas e favoráveis para o exercício de letramento, usando boas atividades e bons materiais escritos para garantir a qualidade de suas práticas pedagógicas.

Como cita Mortatti (2000), as metodologias de alfabetização mais adotadas foram as que usavam o método silábico como a cartilha, que primeiro ensinava as letras, depois sílaba, palavras, frases e, por último, textos em uma concepção equivocada de se achar que o indivíduo aprende a partir de texto fácil e fictício ou que ele só poderia pegar um texto mais complexo depois de já conhecer todas as famílias silábicas. Outra prática adotada há alguns anos era de primeiro alfabetizar para depois ensinar o letramento, partia-se do mais simples para o mais complexo, abandonando todas as hipóteses de escrita e leitura que o aluno constrói enquanto está sendo alfabetizado.

Mortatti (2000) explica que o método da família silábica são textos e/ou frases desconexos da realidade, ou seja, fora da necessidade e curiosidade do aprendiz. Se a professora ensina a cartilha até a letra B, o aluno interessado em uma palavra com a letra S teria que esperar por essa aula chegar. Seguindo o exemplo da cartilha, notem que não aparece nenhuma outra letra que não sejam vogais ou B:

Palavra: Barriga

Silabário: Ba- Be- Bi- Bo- Bu- Bão

Aplicação em frases: O bebê baba.

A barriga do bebê.

O bobo baba.

Hoje se fala em alfabetizar letrando que é ensinar a ler e escrever a partir de condições reais de escrita e leitura que tenham sentido e façam parte da vida do aluno. A grande crítica sobre esse método era como o aluno que está no processo de alfabetização utilizaria esse aprendizado da cartilha na prática da vida real, ou seja, como se pode exigir do aprendiz que elabore um texto ou uma redação se ele foi ensinado por frase e palavras soltas?

A pesquisadora Emília Ferreiro (2002) desenvolveu um estudo que justamente questiona os antigos métodos de ensino. Ainda de acordo com essa autora, a função desses estudos era de "mostrar e demonstrar que as crianças pensam a propósito da escrita, e que seu pensamento tem interesse, coerência, validade e extraordinário potencial educativo" (p. 36).

Dessa forma, a nova didática obriga todos os educadores a repensarem e redirecionarem o processo de alfabetizar, criando novos desafios para que o aluno compreenda o sistema de escrita alfabética e não somente associem letras e sons. O educando deve compreender como funciona esse sistema, estabelecendo relação entre textos, letras, sílabas,

palavras e fonemas de forma indissociável por meio de hipóteses da escrita.

Como já vimos, existe diferença entre alfabetizar, que seria ensino-aprendizagem de ler e escrever, e letrar, que é algo além da técnica do saber ler e escrever palavras ou frases e sim as habilidades de elaborar e compreender textos sociais que exigem a escrita e leitura dentro do contexto que o indivíduo está inserido ou, como nos diria Paulo Freire (1987), é a prática de ler o mundo.

Quando Ferreiro (2002) usa o termo alfabetizar, na verdade, o que ela busca na prática educacional é o alfabetizar e letrar ao mesmo tempo. Freire (1987) também tem um propósito parecido quando fala sobre ler o mundo que, no caso, refere-se a vincular a linguagem com a realidade, usar materiais como textos de diversos gêneros que estejam cada vez mais próximo do cotidiano do aprendiz para que assim consiga dominar as informações. Esses dois autores utilizam somente a palavra alfabetização, mas suas reais propostas consistem em ensinar os alunos para que tenham autonomia de elaborar e compreender a escrita oferecida e exigida na sociedade.

Tratando desse tema, Soares (2009) cita uma estudante norte-americana, Kate M. Chong, de origem asiática, que definiu a sua história pessoal de letramento em forma de poema.

O QUE É LETRAMENTO?
 Letramento não é um gancho
 em que se pendura cada som enunciado,
 não é treinamento repetitivo
 de uma habilidade,
 nem um martelo
 quebrando blocos de gramática.
 Letramento é diversão
 é leitura à luz de vela
 ou lá fora, à luz do sol.
 São notícias sobre o presidente
 O tempo, os artistas da TV
 e mesmo Mônica e Cebolinha
 nos jornais de domingo.
 É uma receita de biscoito,
 uma lista de compras,
 recados colados na geladeira,
 um bilhete de amor,
 telegramas de parabéns e cartas
 de velhos amigos.
 É viajar para países desconhecidos,
 sem deixar sua cama,
 é rir e chorar
 com personagens, heróis e grandes amigos.
 É um atlas do mundo,
 sinais de trânsito, caças ao tesouro,
 manuais, instruções, guias,
 e orientações em bulas de remédios,
 para que você não fique perdido.
 Letramento é, sobretudo,
 um mapa do coração do homem,
 um mapa de quem você é,
 e de tudo que você pode ser (SOARES, 2009, p.
 41).

O poema demonstra que o significado de letramento é muito mais do que alfabetização, no sentido de ser mais complexo, algo que amplia o ensino. O letramento está em tudo, na rotina do dia a dia, e um conceito

complementa o outro, com suas características e competências diferentes, cada um tem seu papel importante dentro do processo de ensino-aprendizagem.

Soares (2009, p. 47) explica: "a alfabetização é a ação de ensinar e aprender a ver e escrever, e o letramento são estados ou condições de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita".

Como relata Soares (2009) na citação anterior, o letramento é a condição de as pessoas interagirem com diversos gêneros e tipos de escrita e leitura, suas variadas funções no desempenho do cotidiano. A alfabetização é quem abre caminho para essa reflexão na aquisição do novo saber. Dois termos indissociáveis e que o ideal é serem trabalhados juntos, pois a alfabetização é simplesmente ler e escrever e o letramento, como cita nos vários exemplos do poema "O que é letramento?", é e está em tudo e todos os lugares.

Ainda de acordo com Soares (2009), o nível de letramento de cada grupo está relacionado com suas condições sociais, culturais e econômicas. É preciso proporcionar condições para o letramento. O problema não é mais ensinar o indivíduo a codificar e decodificar palavras e sim fazer o uso competente das habilidades de leitura e escrita. Para que exista uma efetiva escolarização da população, é preciso disponibilizar materiais de leitura.

O que ocorre nos países do Terceiro Mundo é que se alfabetizam crianças e adultos, mas não lhes são dadas as condições para ler e escrever: não há material impresso posto à disposição, não há livrarias, o preço dos livros e até dos jornais e revistas é inacessível, há um número muito pequeno de bibliotecas. Como é possível tornar-se letrado em tais condições. Isso explica o fracasso das campanhas de alfabetização em nosso país: contentam-se em ensinar a ler e escrever; deveriam, em seguida, criar condições para que os alfabetizados passassem a ficar imersos em um ambiente de letramento, para que pudessem entrar no mundo letrado, ou seja, num mundo em que as pessoas têm acesso à leitura e à escrita, têm acesso aos livros, revistas e jornais, têm acesso às livrarias e bibliotecas, vivem em tais condições sociais que a leitura e a escrita têm uma função para elas e tornam-se uma necessidade e uma forma de lazer. (SOARES, 2009, p. 58)

Para a Soares (2009), ainda falta disponibilizar mais lugares que tenham esses materiais de diversos gêneros para que cada cidadão continue praticando a leitura e escrita. Por isso, a importância de a escola tentar suprir cada vez mais essas necessidades e incentivar seus alunos por meio da leitura e escrita.

Desenvolvimento e aprendizagem em uma perspectiva interacionista-social

A seguir, dirigimos o debate para as discussões do interacionismo como discutidas principalmente por Vygotsky. Assim, apresentaremos primeiramente o conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP)

para, em seguida, discutir o letramento como prática social.

Lev Semenovitch Vygotsky, nascido em 17 de novembro de 1896 na Rússia, foi um pensador importante e pioneiro no conceito sobre desenvolvimento intelectual das crianças em função da interação social.

No interacionismo, o homem modifica o ambiente e o ambiente modifica o homem, e o desenvolvimento da linguagem e pensamento ocorre de forma social entre a troca da comunicação entre crianças e adultos.

Para Vygotsky (1996 *apud* RABELLO; PASSO, 2010), o indivíduo adquire conhecimento a partir de relações intra e interpessoais e da troca com o meio em que vive num processo chamado de mediação, ou seja, nas relações interpessoais, ele vive experiências que serão, então, revividas intrapessoalmente. Acreditando que o homem interage com outro e com o espaço social, sua abordagem ficou conhecida como sociointeracionista.

Piaget, outro grande pensador sobre a teoria do desenvolvimento e aprendizagem, diz algo diferente de Vygotsky, pois acredita que é preciso amadurecer o biológico para avançar na aprendizagem.

Para J. Piaget, dentro da reflexão construtivista sobre desenvolvimento e aprendizagem, tais conceitos se inter-relacionam, sendo a aprendizagem a alavanca do desenvolvimento. A perspectiva piagetiana é considerada maturacionista, no sentido de que ela preza o desenvolvimento das funções biológicas – que é o desenvolvimento – como base para os avanços na aprendizagem. (RABELLO; PASSOS, 2010, p. 03)

Contradizendo Piaget, Vygotsky defende que o desenvolvimento não depende só da maturação biológica, mas depende principalmente da aprendizagem que ocorre na convivência social, no processo de internalização dos conceitos, promovido principalmente pela interação no meio escolar. Ou seja, os processos caminham juntos, não em paralelo, mas indissociáveis, pois não depende só da maturação do biológico e sim de que o indivíduo esteja inserido num ambiente que proporcione a aprendizagem de determinada tarefa.

De acordo com Rabello e Passos (2010, p. 03), dessa forma, a criança é "reconhecida como ser pensante, construtora da sua cultura, através de experiências vividas na escola, pois o processo de ensino e aprendizagem envolve diretamente interações pessoais".

Nessa interação entre sujeitos e o meio, Vygotsky (1988 *apud* OLIVEIRA, 1995) afirma que o conceito de ZDP é a distância do nível de desenvolvimento real, entre o nível de desenvolvimento potencial, ou dito de outro modo, desenvolvimento real é a capacidade de resolver uma tarefa de maneira independente sem ajuda do outro, e o desenvolvimento proximal é a capacidade de solucionar alguma tarefa com apoio de alguém mais experiente. O autor ainda diz que as aprendizagens que ocorrem na ZDP fazem o sujeito se

desenvolver cada vez mais e, por isso, considera um processo constante. É como se fosse um processo repetitivo, aprende e desenvolve, aprende novamente e se desenvolve.

A zona de desenvolvimento proximal refere-se, assim, ao caminho que o indivíduo vai percorrer para desenvolver funções que estão em processo de amadurecimento e que se tornarão funções consolidadas, estabelecidas no nível de desenvolvimento real. A zona de desenvolvimento proximal é, pois, um domínio psicológico em constante transformação; aquilo que uma criança é capaz de fazer com ajuda de alguém hoje, ela conseguirá fazer sozinha amanhã. É como se o processo de desenvolvimento progredisse mais lentamente que o processo de aprendizado; o aprendizado desperta processos de desenvolvimento que, aos poucos, vão tornar-se partes das funções psicológicas consolidadas do indivíduo. (OLIVEIRA, 1995, p. 60)

Figura 01. Forma ilustrada do processo da ZDP.



Fonte: Adaptado de Vygotsky *apud* Oliveira (1995, p. 60).

Essa intervenção na ZDP é realizada na escola pelo educador (às vezes, por colegas mais experientes) que serve de mediador entre a criança e o mundo, entre o senso comum e o científico, direcionando o aluno para que construa seu próprio conhecimento e habilidades para resolver tarefas que futuramente será exigida na sociedade. Portanto, para que a criança alcance o desenvolvimento proximal, é preciso que no momento da aprendizagem crie um ambiente adequado no qual o mediador possa atuar com seus recursos.

Os autores Rabello e Passo (2010, p. 4) explicam que o processo de desenvolvimento e aprendizagem ocorre da seguinte forma:

Temos portanto uma interação entre o desenvolvimento e aprendizagem, que se dá da seguinte maneira: em um contexto cultural, com aparato biológico interagir, o indivíduo se desenvolve movido por mecanismos de aprendizagem provocado por mediadores.

Assim, a escola não fica restrita somente ao papel de passar conteúdos, mas também ao de ampliar a estrutura cognitiva da criança, ou seja, propiciar cada vez mais vivências, expor às experiências reais e significativas, por exemplo, domínio do sistema de escrita e leitura, podendo compreender o mundo ao seu redor de maneira reflexiva e crítica. O professor deve mediar a aprendizagem utilizando estratégias que levem o aluno a tornar-se independente e estimule o conhecimento potencial, de modo a criar uma nova ZDP a todo momento. O professor deve estimular o trabalho

em grupo, pois o crescimento individual acontece numa interação partilhada com o meio e o social.

Para Rabello e Passos (2010), a teoria sociointeracionista necessita que no ensino e na aprendizagem o sujeito seja colocado em contato com a cultura, para que possa compreender e nela viver. Os autores continuam explicando que isso não significa que o indivíduo assimilará todas as informações, mas que, para uma boa aprendizagem, é preciso garantir atividades significativas, participativas e transformadoras da realidade interior e exterior do sujeito, ou seja, é na educação escolar que o aluno aprende conteúdos formalmente sistematizados, confronta as informações do senso comum com o conceito científico construídos ao longo dos anos e novamente o educador faz essa ponte entre o aluno e o conhecimento histórico-sócio-cultural.

Ao interagir com esses conhecimentos, o ser humano se transforma: aprender a ler e a escrever, obter o domínio de formas mais complexas de cálculos, construir significados a partir das informações descontextualizadas, ampliar seus conhecimentos, lidar com conceitos científicos hierarquicamente relacionados são atividades extremamente importantes e complexas, que possibilitam novas formas de pensamento, de inserção e atuação no seu meio. (REGO 1996, *apud* RABELLO; PASSOS, 2010, p.10)

Nesse caso, o importante da educação numa teoria interacionista é a formação da consciência crítica e reflexiva, na qual o indivíduo realize tarefas no coletivo, amplie o conhecimento e construa o autoconhecimento, para que possa compreender e transformar o meio em que vive.

Letramento como prática social na perspectiva interacionista

O letramento é uma ação de saber ler e escrever, cultivar e exercer essas práticas sociais, assim como vimos anteriormente nas palavras de Soares (2009). É preciso dominar essa prática para que o indivíduo desenvolva-se cada vez mais na vida de forma intrapessoal e interpessoal.

O interacionismo propõe uma aprendizagem por meio da interação com o ambiente e com o outro, de forma significativa, para que possa transformar o meio ambiente em que vive. A partir do letramento, a pessoa consegue compreender melhor a realidade e torna-se mais autônomo, crítico e reflexivo diante dos acontecimentos e das atualizações sociais que ocorrem a todo instante por conta do avanço tecnológico. Como cita Santos (2007), cidadão letrado não é apenas quem sabe ler e escrever, ainda que seja um conteúdo científico e complexo, mas sim aquele que seja capaz de compreender, discutir de forma coerente e significativa de acordo com o contexto.

Complementa Santos (2007) que a função social do letramento é preparar o sujeito para atuar na decisão de problemas sociais como saúde, energia, alimentação,

recursos naturais, ambiente, comunicação, a partir da sua compreensão desses problemas do cotidiano ligados a ciências e tecnologia, ou seja, entender a política pública desde o princípio básico e pessoal até uma forma mais participativa e ativa do indivíduo com relação ao interesse público.

[...] compreender satisfatoriamente as especificações de uma bula, de um medicamento; adotar profilaxia para evitar doenças básicas que afetam a saúde pública; [...] operar produtos eletrônicos etc. [...], posicionar-se, por exemplo, em uma assembleia comunitária para caminhar providências junto aos órgãos públicos sobre problemas que afetam a sua comunidade em termos de ciências e tecnologia. (SANTOS, 2007, p. 480)

Contudo, o educador deve ter seus objetivos claros com relação ao que desenvolver com seus alunos, pois o letramento é um conceito complexo e pode variar de acordo com a prática aplicada. Como explica Silva (2014, p. 62):

[...] se um estudo sobre letramento visa examinar a capacidade de refletir sobre a linguagem de sujeitos alfabetizados *versus* sujeito analfabeto, então, "ser letrado" significa ter desenvolvido e usar uma capacidade metalinguística em relação à própria linguagem. Já se um pesquisador visa investigar como uma criança de determinado grupo social *versus* outro grupo social falam sobre um livro a fim de correlacioná-la com o sucesso da criança na escola, então, para esse investigador, "ser letrado" está relacionado ao papel da escrita para tornar significativa a interação oral e não envolve necessariamente as atividades específicas de ler e escrever.

Para Kleiman (1995 *apud* SILVA, 2014), a criança e o adulto pode ser considerado letrado, mesmo que ainda não esteja formalmente alfabetizado. Essa consideração pode acontecer quando o indivíduo usa estratégias orais de letramento como, por exemplo, quando ele entende o gesto de aspas feito com as mão, que representa uma pontuação do sistema de escrita, e entende também o significado de uma ironia, que expressa o contrário do que foi dito ou um possível acontecimento do fato que está sendo dialogado. O sujeito compreende o uso desse gesto por alguma familiaridade com a escrita ou leitura de diferentes textos e, assim, torna-se uma prática de letramento, mesmo sem ter adquirido as técnicas do sistema de escrita.

Por outro lado, não pode atribuir ao letramento somente o propósito de aplicação imediata ou prática, trata-se de um conteúdo científico que faz parte da história sociocultural. Se entendermos que as situações de letramento não acontecem somente dentro da escola, mas também nas instituições sociais como família, igreja, ambiente de trabalho e outros, deverão pensar em conteúdo de acordo com o contexto que o sujeito está inserido e não podemos usar conteúdo sem qualquer significado no campo científico como textos da cartilha de alfabetização, pois materiais com valor cultural têm mais significados para os alunos, ressalta Silva (2014).

Os objetivos desse ensino na educação básica são a inter-relação entre conteúdos científicos e senso comum; mediar conhecimento prévio; fazer o aluno avançar socialmente e cognitivamente do desenvolvimento real, depois o proximal, para que o desenvolvimento potencial vire de novo o real, pois a aprendizagem acontece em forma de espiral.

Dificuldades dos professores do Ensino Fundamental I de trabalharem o letramento em suas práticas pedagógicas

Encerrando as discussões teóricas, apresentaremos, nesta parte do artigo, e discutiremos conceitos vindos das ciências do trabalho e da ergonomia. Nosso objetivo é mostrar em que consiste o conceito de trabalho docente, como é complexa sua efetivação e como, muitas vezes, o professor vivencia conflitos que o impede de realizar seu trabalho como planejado.

O objetivo da ergonomia é estudar o homem em situação de trabalho para transformar a atividade, ou seja, visa a melhor adaptação do trabalho ao homem com a finalidade de assegurar a saúde, o bem-estar e o desenvolvimento dos professores-trabalhadores, considerando a qualidade, a confiabilidade e a eficácia de sua atividade de trabalho.

A ergonomia parte principalmente de dois conceitos: de trabalho prescrito e de trabalho realizado. Trabalho prescrito corresponde ao que o trabalhador deve fazer, sendo que existem prescrições que determinam o que ele deve-pode fazer e essas prescrições podem ser explícitas como leis, referências normatizações (LDB, RCNEI, PCN etc.) e outros documentos reguladores ou prescrições implícitas como condutas de vestimenta (dressing code) ou de comportamento, por exemplo. Já o trabalho realizado corresponde a atividade observável (WISNER, 2008).

Amigues (2002 *apud* BARRICELLI, 2012, p. 38) especifica e define o trabalho do professor da seguinte maneira:

A atividade do professor na classe consiste em organizar um meio de trabalho coletivo para instaurar nos alunos uma relação cultural a um objeto do saber, a fim de modificar sua relação pessoal a esse saber. O objeto da atividade do professor é aqui a organização coletiva do meio-classe, a distribuição de tarefas aos alunos, a organização de um diálogo didático, a construção do sentido do fazer e do dizer, sua retomada em uma inscrição temporal e no histórico do grupo-classe etc., em outros termos, ele constrói um meio de trabalho para fazer os alunos agirem.

O professor é um gestor que administra a sala de aula, suas tarefas são complexas. Segundo Barricelli (2012, p. 40):

[...] o trabalho do professor compreende inúmeras ações, antes e depois da aula propriamente dita, como preparar aula, preparar atividades, corrigir provas e atividades, atender às famílias

(reuniões), participar de reuniões na escola, entre outras [...].

A prática pedagógica é complexa e esbarra em várias situações distintas de dificuldades, mas isso é algo normal de se pensar, pois o professor está ensinando pessoas diferentes com vivências variadas e estas, por sua vez, estão aprendendo e compreendendo de diversas maneiras de acordo com seu contexto de vida, ou seja, o estímulo que esses alunos receberam ou recebem dentro e fora do ambiente escolar interfere positiva ou negativamente no desenvolvimento cognitivo, afetivo e social, por isso, o educador precisa saber lidar com uma classe heterogênea.

No desenvolvimento de seu trabalho, o professor encontra diversos aspectos que podem dificultar e até impedir a realização de seu trabalho. Em seus estudos sobre o trabalho docente, Machado (2000 *apud* BARRICELLI, 2012, p. 53) relacionou possíveis dificuldades que podem impedir o professor-trabalhador de realizar seu trabalho como podemos ver a seguir:

- Falta de apropriação pessoal das finalidades estabelecidas pelas prescrições;
- Prescrições que invadem o espaço privado;
- Falta de prescrições claras para o agir;
- Falta de um coletivo de trabalho em que se apoiar;
- Falta de recursos materiais e simbólicos;
- Falta de apropriação de artefatos materiais e simbólicos disponibilizados;
- Dificuldade em lidar com a grande quantidade de instrumentos;
- Falta de conhecimentos ou capacidades necessárias para criar o meio social propício à aprendizagem;
- Dificuldade para o gerenciamento do tempo;
- Dificuldades físicas;
- Sobrecarga de trabalho;
- Contradição entre diferentes prescrições;
- Contradição entre os próprios objetivos e o das prescrições;
- Contradição entre seus próprios objetivos e o de outras pessoas envolvidas no trabalho (por exemplo, colegas de trabalho, alunos e outros);
- Diferença entre as prescrições ou objetivos e a organização temporal das aulas.

Outros impedimentos estão relacionados com o próprio preconceito do professor com seu aluno e a maneira que lidam com as diversidades biológica, psicológica, socioeconômica e cultural, tornando essas desigualdades impedimentos no processo de ensino-aprendizagem, levando seu aprendiz ao fracasso escolar e consequentemente ao também fracasso do educador.

Não desconhecendo os mecanismos reforçadores das desigualdades socioculturais existentes no nível dos sistemas educacionais, os quais se traduzem em discriminações negativas, produtoras do fracasso escolar (como, por exemplo, os bairros mais pobres ficarem com escolas mais precárias, pessoal menos experiente e menos qualificado, oferecendo ensino de baixa qualidade) e que precisam ser enfrentados com

determinação, competência e vontade política, focalizar-se-á aqui o tratamento das diferenças no contexto da sala de aula (ANDRE, 1999, p. 18).

Reforçando sua afirmação, explica André (1999, p. 22) que, diante dos problemas que surgem na sala de aula, “[...] é preciso vencer os preconceitos e as resistências em relação aos alunos desmotivados, desinteressados, sujos, agressivos, malcheirosos, indisciplinados, esquivos, negligentes”.

O professor não transmite o conhecimento e sim faz mediação dos conhecimentos científicos a fim de desenvolver o indivíduo em seus aspectos cognitivos, afetivos. A escola tem a missão de desenvolver o sujeito para sua prática de cidadania, de forma crítica e reflexiva, na sociedade em que vive a fim de transformá-la.

Todas essas dificuldades podem ser entendidas como conflitos, mas Vygotsky (1999 *apud* BARRICELLI, 2012, p. 54) defende esse conflito no ambiente de trabalho como algo importante para o desenvolvimento humano do corpo e da cabeça (cognição e emoção).

O conhecimento é compreendido como determinada via de transformação. [...] o caminho para compreender e transformar o trabalho, o próprio trabalhador e rever o prescrito, visando aperfeiçoar a situação de trabalho.

Dessa forma, os impedimentos na prática pedagógica podem colaborar para a organização e reorganização das ações dos professores, desde que os conflitos sirvam de autorreflexão para o desenvolvimento pessoal e coletivo (BARRICELLI, 2012).

Pesquisa de campo e análise dos resultados

A partir das reflexões teóricas, temos o objetivo de apresentar a pesquisa de campo, realizada com perguntas de caráter qualitativa e quantitativa, e descrever os procedimentos de instrumento utilizados na coleta e análise de dados que nos levaram a comparar a prática pedagógica com a teoria de ensino do letramento vista anteriormente.

De acordo com o objetivo apresentado de verificar as dificuldades dos professores do Ensino Fundamental I de trabalharem o letramento em suas práticas pedagógicas, nossa pesquisa de campo visava entender a prática pedagógica e quais as dificuldades de desenvolver o conteúdo de letramento dentro da sala de aula para formar o cidadão crítico, reflexivo, que seja capaz de responder às exigências de leitura e escrita da sociedade. Assim, foi desenvolvida uma pesquisa em que foram selecionadas cinco educadoras que lecionam no Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) que atuam na mesma escola estadual. A pesquisa contou com a participação voluntária das docentes que assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, autorizando a utilização das respostas para fins analíticos com preservação de sua identidade.

Foi utilizado como ferramenta de pesquisa o instrumento entrevista semiestruturada (questões predeterminadas, podendo ser formulada durante a entrevista), com questões abertas qualitativas e perguntas quantitativas.

Iniciamos a entrevistas com questões sobre o perfil das professoras. Vejamos na tabela abaixo:

Tabela 01. Perfil das entrevistadas.

| Entrevistadas | Formação acadêmica | Tempo de atuação | Ano que leciona | Quantidade de alunos |
|---------------|---|------------------|-------------------------|----------------------|
| Professora 1 | Magistério e Pedagogia | 17 anos | 1º ano do fundamental I | 19 |
| Professora 2 | Pedagogia | 4 anos | 2º ano do fundamental I | 10 |
| Professora 3 | Magistério e Pedagogia | 22 anos | 2º ano do fundamental I | 25 |
| Professora 4 | Pedagogia e Pós-graduação em psicopedagogia | 4 anos | 4º ano do fundamental I | 27 |
| Professora 5 | Magistério e Artes visuais | 16 anos | 1º ano do fundamental I | 21 |

Fonte: Autoria própria.

As educadoras possuem entre 27 e 60 anos de idade, somente a Professora 5 não possui graduação em Pedagogia, e a Professora 2 atua como professora auxiliar de reforço.

Na pergunta um, foi solicitado como resposta a diferença entre alfabetização e letramento, pois como já vimos anteriormente, esses dois conceitos têm definições diferentes, mas são indissociáveis. Ao analisarmos as repostas, foi possível notar que, para todas as entrevistadas, está clara a distinção entre letramento e alfabetização, pois de forma geral, elas responderam que alfabetização é o ato de ler e escrever, mas não quer dizer que o indivíduo esteja letrado, já que o letramento é o uso do sistema de leitura e escrita de acordo com as práticas ou exigências sociais. Como podemos ver nesse segmento da Professora 4:

Posso dizer que alfabetização e letramento estão totalmente ligados. A alfabetização não é apenas aprender a juntar letras, e nem saber decifrar códigos, a alfabetização é a aprendizagem do sistema de escrita e leitura em seus diversos usos sociais. Letramento é a criança estar direcionada ao exercício das práticas sociais de leitura e escrita.

As respostas correspondem ao que diz Magda Soares (2009) ao afirmar que letrado é quem sabe escrever, ler e que pratica e cultiva esse exercício social no dia a dia, e alfabetizado é quem sabe ler e escrever de forma não reflexiva, ou seja, o letramento amplia e complementa o conceito e ato de alfabetizar.

Na pergunta dois, questionamos quais os materiais disponíveis na escola para que os professores possam desenvolver seu trabalho, e completando essa pergunta, a questão três solicita quais os tipos de recursos ou materiais que faltavam para a realização do trabalho pedagógico com letramento. Para visualizar as respostas das professoras, vejamos a tabela a baixo:

Tabela 02. Materiais.

| Materiais disponíveis | Materiais que faltam |
|-----------------------|-----------------------------|
| Biblioteca | Jogos educativos |
| Gibis | Jornal, revista |
| Giz, lousa | Livros de historia infantil |
| Letras moveis | Livros paradidaticos |
| Livros didaticos | |
| Sala de informatica | |
| Sala de video | |

Fonte: Autoria própria.

Apesar de informarem disponíveis os recursos tecnológicos, nenhum deles aparece nas atividades das professoras como apoio para suas aulas, ou seja, não basta somente ter recursos, é preciso usá-los. É possível ainda perceber que alguns materiais que faltam são de fácil acesso e poderiam ser solicitados para o aluno como, por exemplo, jornal, livros e revistas. Isso poderia colaborar com a qualidade das aulas e a diversidade de conteúdo, mesmo sendo responsabilidade de a escola fornecer os recursos necessários para um ensino de qualidade. Atualmente as instituições de ensino da rede pública devem até mesmo fornecer um kit de material escolar para cada aluno, visando que este tenha total apoio para seu desenvolvimento educacional.

A seguir, na pergunta quatro, interrogamos sobre a metodologia que as professoras utilizam para letrar seus alunos. Essa pergunta visava saber se a metodologia utilizada pelas docentes possui ferramentas significativas que correspondam às práticas sociais de letramento. Nas respostas, as professoras informaram que usam diversos tipos de gênero textual, leitura de mundo e produção de texto feita pelos alunos. É possível ver que algumas ainda não possuem muitas variações de atividades e outras diversificam mais, tornando os conteúdos significativos e próximos de práticas do dia a dia, mas todas valorizam a ZDP como descrita por Vygotsky (*apud OLIVEIRA, 1995*), pois as educadoras organizam seus alunos em duplas ou grupos para que haja a interação nas atividades realizadas, ou seja, a interação na aprendizagem. A Professora 3 exemplifica diversas atividades:

[...] para que possam interagir, refletir intensamente com os textos dos mais variados gêneros à medida que os alunos vão avançando. Por exemplo: escrever bilhete para alguém, fazer convite, carta para alguém, texto que já conhecem para escrever no caderno, reescrita de alguma história, criar frase sobre algum assunto, cópia e leitura de diferentes gêneros textuais, interpretação de textos, questionário, cruzadinha.

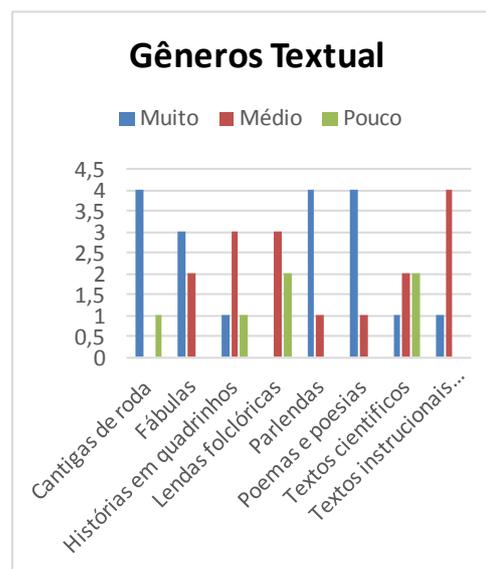
A pergunta cinco complementa a questão anterior, pois solicita que citem uma atividade de escrita e outra de leitura que consideram importante para desenvolver o letramento quando o aluno já está alfabetizado, ou seja, compreende o sistema de escrita. As professoras

respondem diferentes tipos de atividades e todas citaram que, na atividade de leitura, é importante que os alunos leiam individualmente todos os dias e também em grupo e ainda explicaram que montar um canto da leitura dentro da sala de aula com materiais de qualidade favorece a prática de leitura. Como atividade de escrita, todas as educadoras tiveram a mesma opinião: de que inicialmente os alunos devem escrever um texto que saibam de memória, parlenda, cantiga, receita e outros. Somente a partir do avanço cognitivo é solicitado que os alunos façam uma reescrita de algum conto e depois uma produção própria de texto e o gênero textual fica a critério do professor, podendo variar entre bilhete, história, poema e outros gêneros. Com essa atividade de escrita, é possível notar que as professoras continuam pensando que os alunos aprendem a decodificar para depois serem capazes de produzir textos.

Entendemos com essas respostas que não há uma regra a ser seguida passo a passo, pois é preciso levar em consideração o desenvolvimento de cada aluno. No entanto, existe uma sequência didática que começa de um desafio possível que depois será dificultado e o aprendiz terá uma intervenção pedagógica de um indivíduo mais experiente para que a atividade se torne novamente possível e ele avance de fase, como já explicou Vygotsky (*apud OLIVEIRA, 1995*) ao falar da ZDP.

Na questão seis, as entrevistadas deveriam classificar com que frequência utilizam diferentes gêneros textuais em suas aulas, usando os seguintes critérios: pouco; médio; muito. A coluna numérica vertical indica a quantidade de professores: por exemplo, no gênero Fábula, a coluna azul indica que três professoras usam muito esse tipo textual em suas aulas.

Gráfico 01. Gêneros textuais.



Fonte: Autoria própria.

Os conteúdos e os materiais educativos devem ser de qualidade e significativos para os aprendizes. É necessário que os gêneros utilizados sejam cada vez mais próximos das exigências da sociedade. Por isso, cabe às professoras selecionarem esses gêneros. É importante que os alunos conheçam diversos gêneros textuais, mas é preciso pensar em que escrito o indivíduo se deparará no dia a dia, pois será este que se deve investir nas aulas aplicadas ou gêneros significativos ligados às práticas sociais mais próximas da vida cotidiana dos alunos.

Analisando as classificações, podemos questionar a prática pedagógica, pois quatro das entrevistadas usam muitas cantigas de roda, mas só uma usa textos científicos. Qual desses gêneros será o mais exigido nas práticas sociais, do ponto de vista crítico, reflexivo e de compreensão no decorrer da vida escolar desses alunos?

Na última questão, perguntamos sobre as dificuldades que as educadoras têm para que seus alunos cheguem ao final do ano letivo letrados. Foram dadas respostas distintas. Duas professoras do primeiro ano responderam que não têm dificuldades e acreditam que seus alunos sempre aprendem algo durante o ano. A resposta é compreensível quando estamos falando de alunos de seis anos e que, de acordo com os objetivos curriculares, eles devem ser alfabetizados até os oito anos de idade e isso tira um pouco da responsabilidade dessas educadoras, pois é levado em consideração a fase de maturação biológica e não só os estímulos do meio, e a interação com o outro, citados anteriormente por Vygotsky (*apud* OLIVEIRA, 1995).

As outras duas professoras do segundo ano concordam sobre dificuldades como indisciplina, falta de interesse dos alunos, família que não acompanha e não apoia o desenvolvimento escolar. Uma educadora complementou dizendo sobre a falta de apoio da gestão escolar, que não desenvolve trabalho em grupo entre os docentes e sente-se sem apoio quanto à indisciplina dos educandos. Sobre isso, vejamos o segmento da Professora 2:

A maior dificuldade é a falta interação entre família e escola. Os pais não verificam os cadernos dos alunos e também não colaboram com a professora quando repassa qualquer problema sobre seus filhos. É como se eu tivesse que resolver qualquer dificuldade do aluno, sozinha.

A Professora 4 respondeu que a indisciplina que atrapalha o professor nem sempre é culpa do aluno. Pode ser um resultado da metodologia utilizada, cabendo ao educador se autoavaliar para refletir sobre sua didática:

Quando tenho dificuldade, reflito sobre minha prática pedagógica. O professor deve organizar de forma sistemática suas aulas, com os materiais disponíveis para que seus alunos alcancem o objetivo. Ou seja, a maior dificuldade acredito que seja o poder de reação para mudar a didática quando um ou dois alunos somente não estão acompanhando o restante da turma e isso gera um

pouco de indisciplina e atrapalha o trabalho do professor com o restante da classe.

As respostas sobre dificuldade na prática pedagógica estão relacionadas com o que vimos anteriormente em que apresentamos a complexidade do trabalho do professor, por ter tarefas antes e depois da aula. No entanto, também existem os problemas das prescrições de trabalho, ou seja, as leis e referenciais (LDB, ECA, RCNEI, PCN etc.) que dizem o que o professor deve fazer, mas nem sempre de forma clara. Não basta ter o documento na escola ou elaborar cursos distantes da realidade escolar. O professor precisa se apropriar da prescrição, entender como usá-la para poder colocá-la em prática como um instrumento de seu trabalho.

Outro impedimento é a falta do trabalho coletivo, citado por uma das professoras entrevistadas, que também fala sobre a contradição entre seus próprios objetivos e o de outras pessoas envolvidas no trabalho (por exemplo, colegas de trabalho, alunos e outros). Nesse caso, a gestão só visa alcançar as metas estabelecidas por esses documentos, mas eles deixam aberta a opção de usar ou não os referenciais como quando, por exemplo, cada um justifica seus objetivos e metodologias individuais do seu trabalho.

Ainda com todas essas obrigações e prescrições, é preciso saber lidar e desenvolver seu trabalho dentro de uma sala heterogênea, ou seja, personalidades diferentes, culturas distintas, inclusive a do docente. Alunos desmotivados, sujeitos, agressivos, indisciplinados, entre outros aspectos, geralmente, são os que sofrem mais preconceito por parte do educador pelo fato de atrapalharem o andamento da aula e não respeitarem os seus comandos. A partir disso, criam uma resistência na relação professor *versus* aluno que dificulta ainda mais o processo de ensino e aprendizagem.

O docente se depara com uma pluralidade cultural dentro do ambiente escolar, cabendo a ele achar sozinho caminhos para que cada vez menos problemas de caráter biológico, psicológico, tecnológico, socioeconômico e cultural interfiram em seus objetivos educacionais, criando metodologias capazes de abranger toda essa diversidade. Entretanto, somente um método de trabalho, por mais inovador e ou bem articulado, não garante a solução dessas dificuldades de ensino. O educador, precisa de apoio da gestão, dos pais e da comunidade para realizar seu trabalho, além disso, necessita de boas condições de trabalho, ou seja, precisa de materiais de boa qualidade, de boa formação acadêmica e de formação continuada. A partir disso, poderemos enxergar possíveis mudanças.

CONSIDERAÇÕES

Como exposto neste trabalho, analisando a proposta inicial do termo alfabetização, que define ensinar a ler e escrever, os pesquisadores perceberam a necessidade de ampliar esse conceito, devido às práticas sociais que exigem não só saber codificar e

decodificar letras. Algo mais complexo está sendo solicitado no exercício de cidadania, é preciso ter habilidade de compreender o que está lendo e escrever de forma a ser compreendido, ou seja, com coesão e coerência.

A partir dessa necessidade social de desenvolver e praticar essas habilidades de leitura e escrita, foi criado um novo conceito para atender a esse nível de conhecimento, chamado de letramento, termo que amplia e complementa a definição de alfabetização. O letramento não permite a manipulação mecânica de palavras, sem qualquer reflexão sobre o contexto, porém os dois termos não podem ser separados e, nesse momento, começa o grande desafio do professor para desenvolver em seus alunos todas essas habilidades simultaneamente como ler, escrever, interpretar, refletir e compreender o mundo de forma crítica, para formar cidadãos participativos e transformadores da sociedade.

Este trabalho mostrou que o professor precisa ensinar seus alunos a usar leitura e escrita, relacionando o conteúdo científico com o conhecimento do dia a dia. Para isso, diferentes gêneros textuais devem ser trabalhados em sala de aula de acordo com o desenvolvimento dos educandos. Estratégia é uma palavra-chave para a prática pedagógica, pois o profissional precisa superar toda falta de recurso e elaborar um bom ambiente alfabetizador, criar condições utilizando bons materiais para desenvolver o nível de letramento.

Algumas metodologias do ensino tradicional são consideradas ultrapassadas, tais como uso da cartilha e memorização de todas as famílias silábicas. Atuais pesquisas contam que pessoas aprendem de forma reflexiva e significativa, podendo assim substituir esse método por recurso que façam parte do cotidiano do aluno, textos mais próximos da realidade, conteúdos que circulem na sociedade em que vivem como, por exemplo, receitas, jornais, conta de luz e outros, refletir e tentar entender qual a função social daquele papel que varia de acordo com o contexto. Esse método é rico para o desenvolvimento do letramento, assim também como escrever um bilhete, uma carta, até mesmo um e-mail, fazendo com que o aluno entenda para que a escrita serve dentro da sociedade e não aplicar um letramento escolar útil somente dentro da instituição. Ainda falando de estratégia, a ZDP é um caminho para o professor chegar ao seu objetivo educacional, é preciso intervir e mediar os alunos durante o processo de ensino, favorecendo aprendizagem por meio da interação com o ambiente e entre pessoas. De acordo com a pesquisa de campo, as educadoras organizam seus alunos em grupos ou duplas, mas por outro lado, somente o ambiente e a sala de aula são utilizados para a prática de ensino e aprendizagem.

A pesquisa de campo nos fez enxergar que assim como a aprendizagem, o letramento está em tudo, em todos os lugares, é uma forma de comunicação e varia de acordo com o grupo em que o indivíduo está inserido. Por isso, o professor deve aproveitar diversos assuntos, temas, ambientes e lugares que os alunos

conhecem e trazem para a escola. Retomando as considerações de Vygotsky, o desenvolvimento biológico do sujeito é importante e a aprendizagem acontece na interação social, mas não somente na escola, também entre amigos, na família, na igreja e outros. O meio em que se está inserido pode interferir positiva ou negativamente na aprendizagem.

Nesse sentido, são muitos os desafios dos educadores, devido à diversidade cultural e socioeconômica encontrada numa sala heterogênea. As escolas no ciclo I estão atualizadas quanto ao termo letramento e sua função social, mas citam algumas dificuldades de realizar essa prática pedagógica. Como pudemos verificar com nossa na pesquisa de campo, a teoria e a prática se interligam.

Professores têm conflitos que impedem a realização do seu trabalho como planejado. Problemas de diferentes aspectos acontecem simultaneamente na rotina escolar. Em relação às prescrições, são necessárias as capacitações ou os cursos e os treinamentos para colocá-las em prática. Diariamente os professores descrevem outros problemas: sobrecarga de trabalho; muitas tarefas antes e depois da aula; falta de apoio da gestão e trabalho em equipe; dificuldade em lidar com recursos e materiais em excesso ou que faltam; conflito em organizar aulas e tempos disponíveis com a exigências do currículo. Um impedimento importantíssimo é a falta de conhecimentos ou capacidades necessários para criar o meio social propício à aprendizagem, seja por causa de falta na qualidade da formação docente ou falta de formação continuada, pouco desses profissionais reconhecem ou admitem que sua atuação em sala de aula deve ser revista por si. Nossa pesquisa de campo mostra que muitos educadores ainda consideram que o maior problema é a indisciplina ou a falta de interesse dos alunos, mas analisando os dados coletados, o que está realmente por trás da metodologia aplicada são algumas situações de ensino ainda tradicional; atividades desconexas da realidade dos alunos; não usam recursos da tecnologia digital, apesar de disponível; atividade somente em sala de aula; nenhum projeto foi citado; ou até mesmo apresentação de trabalho em grupo.

Cabe ao professor realizar constantemente uma avaliação da sua prática e de sua metodologia de aula, pois muitas vezes a indisciplina de uma classe está ligada à maneira que os conteúdos curriculares são apresentados. Deve-se criar questões crítico-reflexivas e investigativas que tragam interesse para despertar a curiosidade nos alunos. Incluir a tecnologia digital é um grande caminho a seguir para chegar mais próximo do letramento social e não exclusivamente letramento escolar. Aplicar atividades produtivas mantém os alunos interessados com a tarefa, sem tempo para indisciplina. Dificuldades de administrar a sala de aula podem colaborar para a organização e reorganizar as ações dos professores, desde que os conflitos sirvam de autorreflexão para o desenvolvimento pessoal e coletivo.

No entanto, só isso não é suficiente. A pesquisa nos ajuda a repensar que não basta só o professor mudar a metodologia, é preciso um apoio maior da comunidade escolar no trabalho educacional, problemas de diversos aspectos dificultam e impedem a realização da sua prática de ensino. A solução de muitos desses impedimentos não está ao alcance somente do professor. Cabe a cada um dos envolvidos fazer sua parte, favorecendo um ensino de melhor qualidade.

Referências

- ANDRÉ, Marli. **Pedagogia das diferenças na sala de aula**. Campinas: Papyrus, 1999.
- BARRICELLI, Ermelinda. **Transformações e conflitos no processo de elaboração, de difusão e de utilização de instruções oficiais de educação infantil**: um estudo genealógico. 2012. 200 f. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.
- FERREIRO, Emília. **Passado e presente dos verbos ler e escrever**. São Paulo: Cortez, 2002.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 20. ed. São Paulo: Cortez, 1987.
- KLEIMAN, Angela B. Preciso "ensinar" o letramento? Não basta ler e escrever? **Linguagem e letramento em foco**. Campinas: Cefiel; IEL; Unicamp, 2005.
- MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Cartilha de alfabetização e cultura escolar: **Um pacto secular**. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v20n52/a04v2052.pdf> Acesso em: 22 out. 2014.
- MICHAELIS. **Dicionário escolar língua portuguesa**. São Paulo: Melhoramentos, 2002.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1995.
- RABELLO, Elaine; PASSOS, Jose Silveira. **Vygotsky e o desenvolvimento humano**. Disponível em: <http://www.josesilveira.com/artigos/vygotsky.pdf>. Acesso em: 19 maio 2014.
- SILVA, Juliana Gava Bissoto. **Os gêneros jornalísticos nos livros didáticos de 5º e 6º do ensino fundamental**: ruptura ou continuidade no processo de letramento escolar? Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade São Francisco, Itatiba, 2014.
- SANTOS, Wildson Luiz Pereira dos. Educação científica na perspectiva de letramento como prática social: funções, princípios e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, Brasília, v. 12, n. 36, p. 479, set.-dez. 2007.
- SOARES, Magda Becker. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- WISNER, Alain. Partir da ergonomia. In: CLOT, Yves. **Trabalho e poder de agir**. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira e Marlene Zica Vianna. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

A BRINCADEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: um estudo comparativo

Elizabeth Braga Pereira¹, Paula Aparecida de Souza Silva¹, Ermelinda Barricelli²

¹ Alunas do curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade Método de São Paulo (FAMESP).

² Doutora em Linguística Aplicada na linha de pesquisa Linguagem e Educação pela PUC/SP e professora do curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade Método de São Paulo (FAMESP).

RESUMO

Este artigo tem o objetivo de verificar como as crianças brincam na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental; apontar quais as semelhanças e diferenças dessas brincadeiras; para então refletir sobre a contribuição da brincadeira no desenvolvimento das crianças e como as docentes relacionam a brincadeira com o aprendizado dos alunos. Para isso, utilizamos como base teórica as pesquisas que discutem o papel do brinquedo e da brincadeira no desenvolvimento social, cognitivo, afetivo e psicológico de acordo com o ciclo escolar como nos mostram os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil (RCNEI) e autores como Vygotsky, Brougère, Craidy, Kaercher, entre outros. Contraoando as discussões teóricas, foi realizada uma pesquisa de campo com quatro professoras, sendo duas que atuam na Educação Infantil da rede municipal e duas que atuam no Ensino Fundamental I da rede estadual para que elas respondessem um questionário com questões abertas. A análise dos resultados nos mostrou de que forma o espaço da brincadeira vai se perdendo com o passar dos anos escolares e como a utilização das brincadeiras se diferenciam na forma e no objetivo de um segmento para outro.

Palavras-chave: Brincadeira. Educação Infantil. Ensino Fundamental.

INTRODUÇÃO

A escolha do tema – A brincadeira na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental: um estudo comparativo – surgiu a partir dos questionamentos e das inquietações sobre o modo de brincar e utilizar o lúdico no desenvolvimento e na aprendizagem da criança.

Considera-se que a brincadeira permite a compreensão do funcionamento da cultura e da sociedade, modificando-se, evoluindo e permitindo que a criança reproduza tudo que existe em seu cotidiano, organizando-se e construindo normas para si e para o outro de modo a viver e conviver em sociedade.

A partir disso, surgiu a curiosidade de entender como as brincadeiras diferem de um nível de ensino para outro e quais as influências e os benefícios que elas podem trazer. Além disso, muito nos intrigava saber como a brincadeira era vista pelos docentes na rotina escolar, nesses dois contextos. Assim, questionávamos-nos se o professor utilizava a brincadeira de forma lúdica para o auxílio na construção da aprendizagem e se isso se refletia no desenvolvimento físico, cognitivo, psicológico e social das crianças.

Neste trabalho, abordamos o que é brinquedo e brincadeira no convívio social para compreender a brincadeira como processo e instrumento significativo no desenvolvimento social da criança. Discutimos o brinquedo como objeto essencial no processo de socialização que propicia o desenvolvimento motor e a recreação criadora e construtiva, representação, ficção e imitação. Além disso, vemos o brinquedo como um suporte da aprendizagem que enriquece o imaginário infantil da criança que comunica sentimentos, ideias, fantasias, relacionando o real.

Dado o exposto, este trabalho avança ao comparar de que forma a brincadeira acontece na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental para verificar as semelhanças e as diferenças. Além disso, este estudo

mostra como as professoras desses dois segmentos utilizam a brincadeira em sua rotina escolar.

Apresentamos na pesquisa de campo algumas professoras que atuam na Educação Infantil e Ensino Fundamental que dizem trabalhar com a brincadeira em sua rotina escolar, porém os objetivos do brincar em cada ciclo escolar têm um cunho pedagógico diferente.

Desse modo, inicialmente, esse estudo demonstra como a brincadeira se diferencia em ambos os ciclos escolares, mostrando que não é desassociada da escola nem da sociedade, pelo contrário, o brincar faz parte da cultura humana. Posteriormente, verificamos, ao analisarmos as entrevistas, que objetivo da brincadeira em ambos os segmentos é o mesmo, mas verificamos que a brincadeira se diferencia em relação ao tempo e à forma que é aplicada e desenvolvida.

Brinquedo e brincadeira

A brincadeira é uma situação na qual o comportamento de quem brinca toma um significado específico. Ela supõe comunicação e interpretação (BROUGÈRE, 1995, p. 100).

Para que essa situação particular surja, existe uma decisão por parte daqueles que brincam: decisão de entrar na brincadeira, mas também de construí-la segundo modalidades particulares. Sem livre escolha, ou seja, possibilidade real de decidir, não existe mais brincadeira, mas uma sucessão de comportamentos que têm sua origem fora daquele que brinca. Se um jogador de xadrez não é livre para decidir seu próximo lance, não é ele quem joga. Se uma criança não é livre para decidir se sua boneca deve dormir, de modo idêntico, não é ela quem brinca.

O brinquedo manipulado pelas mãos de uma criança é uma imagem a decodificar. A brincadeira nesse sentido pode ser considerada como uma forma de interpretação de significados contidos no brinquedo (BROUGÈRE, 1995).

Pela brincadeira, a criança expressa com suas atitudes o que teria dificuldade de colocar em palavras. Escolhe a brincadeira de acordo com seus desejos, problemas e ansiedades. Por esse motivo, a brincadeira da criança deve ser respeitada. Conforme as crianças crescem, as brincadeiras se modificam e evoluem. Esse fato fica evidente quando observamos crianças de idades diferentes brincando juntas (SABASTIANI, 2009).

A imagem do brinquedo sintetiza a representação que uma dada sociedade tem da criança. Não é uma visão realista, mas uma imagem do mundo destinada à criança e que esta deverá construir para si própria. O brinquedo se mostra como um objeto complexo que permite a compreensão do funcionamento da cultura. (BROUGÈRE, 1995, p. 09)

Segundo Kishimoto (2011), o brinquedo representa certas realidades presentes no lugar de algo. A representação acontece mesmo com a ausência de algo ou situação. O brinquedo permite que a criança reproduza tudo que existe no seu cotidiano. Pode-se dizer que um dos objetivos do brinquedo é dar à criança um subtítulo dos objetos reais, para que possa manipulá-los.

Seria interessante recriar espaços para jogos espontâneos como: canto de boneca, biblioteca, teatro, blocos de madeira... Curtir jogos de pátio como: jogo de tiro ao alvo, boliche, corrida de saco, corrida com colher, com empecilhos, com limite de espaço e tempo, ovo podre, cantigas de roda... Polícia e ladrão. Brincar com palavras através de trava-língua (o peito do Pedro... O rato roeu... – O tigre...), caça palavras, o que é - o que é, carta enigmática, diagrama, pictograma, dominó, poesias, paródias... Ou seja, milhares de outras brincadeiras que fazíamos quando éramos pequenos e que as crianças recriam com cara de seu tempo. (CRAIDY; KAERCHER, 2001, p. 103)

É pelo ato lúdico que a criança se expressa e é por meio desse ato que a infância carrega consigo a brincadeira. Ela permanece culturalmente e desenvolve formas de convivência social, renovando-se a cada geração. Sempre que a brincadeira é vivenciada, a criança adquire um novo saber fazer, incorporando-o sempre que brinca (CRAIDY; KAERCHER, 2001).

Para explorar, descobrir e aprender a realidade, a criança utiliza-se das brincadeiras e do faz-de-conta (MACHADO, 2007).

Numa brincadeira imaginária como o faz-de-conta, a criança age como num mundo imaginário (o avião que pilota na brincadeira, por exemplo), a situação estabelecida para que se brinque (avião, piloto, aeromoça, passageiro, voo, comissário...) e não os elementos reais que estão presentes (o seu quarto, os móveis, os carrinhos, as bonecas...). Ao brincar de faz-de-conta, a criança transforma objetos que, muitas vezes, para nós adultos, nada tem a ver com o que ela leva nas mãos: uma tampa de panela passa a ser o manche do avião, ela serve como representação de uma realidade ausente e ajuda a criança a separar o objeto e significado. Não há, portanto, nenhuma relação com o objeto que ela tem na mão. (CRAIDY; KAERCHER, 2001, p. 105)

Por meio do faz-de-conta, a criança tem possibilidade de vivenciar diferentes papéis sociais do cotidiano e de

história de vida. Elas exercitam diferentes papéis que estão presentes no mundo das crianças e dos adultos. Faz parte desse mundo também os livros de príncipes, princesas, reis e rainhas. Eles partilham papéis que fazem parte do divertimento imaginário de tempos antigos e mundos sonhados (CRAIDY; KAERCHER, 2001).

A criança que tem a oportunidade de criar as próprias brincadeiras e vivenciá-las para, desse modo, acionar seus pensamentos para a resolução de problemas que lhe são importantes e significativos. Por meio da brincadeira, a criança pode experimentar o mundo, internalizando uma compreensão sobre as pessoas, os sentimentos e os diversos conhecimentos (BRASIL, 1998).

Segundo Craidy e Kaercher (2001), os videogames e os brinquedos eletrônicos fazem parte do novo brincar das crianças, e estas são cercadas de tecnologias. Portanto, é necessário, como educadores entender como as crianças constituem-se como crianças por meio desses novos brinquedos.

Por ser um objeto complexo, o brinquedo permite a compreensão do funcionamento da cultura e da sociedade. Brincando, a criança manipula e se apropria dos códigos sociais, da transposição imaginária. Ela pode manipular os valores de bem e mal, brincar com o medo e o que é monstruoso, podendo preencher os comportamentos individuais tais como motores e fantasias para se socializar por meio da comunicação que todos esses conteúdos desenvolvem na criança (BROUGÈRE, 1995).

Assim, a manipulação do brinquedo permite, ao mesmo tempo, manipular os códigos culturais e sociais e projetar ou exprimir, por meio do comportamento e dos discursos que o acompanham, uma relação individual com esse código. (BROUGÈRE, 1995, p. 71)

Sempre que se fala de criança, pensa-se em brinquedos e brincadeiras, pois o brinquedo faz parte da infância e pertence à criança. Quando a criança brinca, ela se organiza e constrói normas para si e para o outro como uma reprodução infantil das normas sociais, assim, a cada nova brincadeira, ela cria e recria o mundo que a cerca (CRAIDY; KAERCHER, 2001).

A criança entenderá o meio em que vive por meio da sua própria dinâmica. Isso ocorrerá por meio de uma atividade que ela domina e reproduzirá em função do seu interesse e do prazer que a atrai. Para se transformar em brincadeira, a criança precisa modificar e adaptar o que conhece do mundo exterior (BROUGÈRE, 1995). Por esse motivo, este defende que “a brincadeira é, entre outras coisas, um meio de a criança viver a cultura que a cerca, tal como ela é verdadeiramente, e não como ela deveria ser” (p. 59).

Os jogos e as brincadeiras possibilitam que as crianças aos poucos busquem coerência e lógica nas suas ações, governando a si e aos outros. Na brincadeira, a criança passa a pensar em suas ações, sobre o que falam e sentem, para que os outros possam compreendê-la e para que ela também continue participando da brincadeira, ou seja, do convívio social com seus pares. O difícil e o fácil da brincadeira estão na convivência com o outro (CRAIDY; KAERCHER, 2001).

Segundo Brougère (1995), em parte, a brincadeira da criança está associada aos objetos lúdicos que possui. No entanto, atualmente, os brinquedos mais vendidos, na maior parte dos casos, são aqueles que têm campanha publicitária veiculada na televisão. Desse modo, essa influência se faz sobre o brinquedo e sobre seu uso e imagem, diretamente estimulado pelo consumo.

Através do brinquedo, como por meio da televisão, a criança vê sua brincadeira se recheiar de novos conteúdos, de novas representações que ela vai manipular, transformar ou respeitar, apropriar-se do seu modo. Da mesma forma como para os conteúdos televisivos, os fenômenos do modismo e da mania regem a vida dos brinquedos. (BROUGÈRE, 1995, p. 58)

Por meio do brinquedo, a criança terá contato com um contexto cultural sobre a sociedade, direcionado a ela, como é feito, ou foi feito, nos contos, nos livros, nos desenhos animados. Essas produções têm como objetivo mostrar um olhar sobre o mundo, e esse olhar leva em consideração um destinatário especial, que é a criança. Nesse aspecto, o brinquedo em particular interfere nas situações originárias de apropriação e, sobretudo, convida a manipulação lúdica (BROUGÈRE, 1995).

As brincadeiras de faz-de-conta, os jogos de construção e aqueles que possuem regras, como jogos de sociedade (também chamados de jogos de tabuleiro), jogos tradicionais, didáticos, corporais etc., propiciam a ampliação dos conhecimentos infantis por meio da atividade lúdica. (BRASIL, 1998, p. 28)

O brinquedo pode também, por vezes, não estar inserido a um comportamento lúdico. Pode ser um objeto de investimento afetivo, de explorações e novas descobertas. Um objeto só é construído quando é vivida a experiência de múltiplas relações sociais (BROUGÈRE, 1995).

A brincadeira favorece a autoestima das crianças, auxiliando-as a superar progressivamente suas aquisições de forma criativa. Brincar contribui, assim, para a interiorização de determinados modelos de adulto, no âmbito de grupos sociais diversos. Essas significações atribuídas ao brincar transformam-no em um espaço singular de constituição infantil. (BRASIL, 1998, p. 27)

Há um relacionamento entre a brincadeira e a criança, no qual ela relaciona com os conteúdos culturais que ela produz e transforma, apropriando-se e dando uma significação. Quando brinca, a criança se relaciona com o brinquedo de acordo com a educação que recebeu, com as referências que possui, manifestando, assim, seus sentimentos e seus desejos (BROUGÈRE, 1995).

O brincar é uma forma que a criança usa para se comunicar. Desse modo, a criança consegue compreender e interagir consigo, com o outro e com o mundo, usando a brincadeira também como forma de linguagem. A brincadeira tem uma função diferente a cada momento da vida da criança, um significado sem igual, tornando-se especial para quem dela participa (CRAIDY; KAERCHER, 2001).

A criança e a brincadeira

A criança passará a reagir conforme a disciplina herdada, de acordo com a compreensão do comportamento que precisa ter, submetendo-se as leis do bem-estar individual associada com as que regem o bem-estar da comunidade (PAGE, 1998).

Com o brinquedo, a criança constrói suas relações com o objeto, relações de posse, de utilização, de abandono, de perda, de desestruturação, que constituem, na mesma proporção, os esquemas que ela reproduzirá com outros objetos na sua vida futura. Cercar as crianças de objetos, tanto no quadro familiar quanto no quadro das coletividades infantis (creches e pré-escolas), é inscrever o objeto, de um modo essencial, no processo de socialização e é, também, dirigir, em grande parte, a socialização para uma relação com o objeto. (BROUGÈRE, 1995, p. 64)

Uma das mais eminentes autoridades em psicologia infantil, a Dra. Charlotte Buhler, divide os brinquedos em três grupos. No primeiro, ela coloca os brinquedos voltados para o movimento e a manutenção da atividade motora, assim a criança terá o desenvolvimento muscular estimulado. No segundo, os brinquedos apropriados à recreação criadora e construtiva, desse modo, a criança interagirá por meio da conquista do seu espaço e do ambiente material. Finalmente, no terceiro grupo, os brinquedos que dão margem à representação, ficção e imitação, com isso, a criança compreenderá as atividades que as rodeiam por meio do lúdico (PAGE, 1998).

Dra. Buhler chama a atenção para a importância de se dar o brinquedo adequado na época adequada e mostra como um prejuízo definido pode ser causado permitindo-se que a criança pequena use os brinquedos das mais velhas. A manipulação imatura pode resultar em estragos e quebras, criando uma sensação de desapontamento e frustração. Isto, se repetido, causará provavelmente uma forma de desajustamento ao seu meio ambiente material (PAGE, 1998, p. 19).

Segundo Brougère (1995), o brinquedo e a brincadeira permitem que a criança conduza e manipule a imagem de si mesma, ultrapasse o mundo real, podendo dar vida e se identificar ao mesmo tempo. Nesse caso, o brinquedo aparece como suporte de aprendizagem e é uma fonte de confronto com significações culturais que são introduzidas na dimensão material do objeto.

De acordo com Kishimoto (2002), o brinquedo em geral é definido pela situação imaginária que a criança cria ao brincar. Quando a criança assume um papel, imitando o comportamento dos adultos, tal como ela observa à sua volta, ela está criando uma situação imaginária. Quando a criança imita, ela está construindo no nível individual o que observou nos outros, pois a imitação não é cópia nem atividade mecânica, é atividade fundamental no desenvolvimento da criança como relata a autora:

Neste sentido, a imitação assume um papel fundamental no desenvolvimento da criança em geral, e na brincadeira em especial, à medida que indica que primeiro a criança faz aquilo que ela viu o outro fazendo, mesmo sem ter clareza do significado desta ação. Para então, à medida que deixa de repetir por imitação, passa a realizar a atividade consciente, criando novas possibilidades e combinações. (p. 130)

Brincando, a criança tem a oportunidade de explorar, aprender a linguagem e solucionar problemas. Com brincadeiras mediadas pelo adulto, as crianças são educadas e se desenvolvem, enriquecendo o imaginário infantil e possibilitando a ampliação do repertório de imagens sociais e culturais (KISHIMOTO, 2002).

O brinquedo de faz-de-conta, um dos principais modos de expressão da brincadeira mediada pelo adulto, geralmente acontece na sala de aula, no pátio, na casa, onde a família ou a professora estrutura um espaço no qual exista a possibilidade de as crianças brincarem em pequenos grupos e perto ou longe do olhar vigilante do adulto. Esses espaços podem ser de fantasias e panos; casinha de boneca; cantinho da beleza; garagem; entre outros (KISHIMOTO, 2002).

Segundo Machado (2007), a criança que brinca da sua maneira e livremente está comunicando sentimentos, ideias, fantasias, relacionando o real e o imaginário.

Nunca uma criança será igual a outra, mesmo que tenham a mesma idade. Ela é um ser humano único, dentro de um processo particular de desenvolvimento. Isso significa que uma brincadeira ou um brinquedo pode ser relevante para uma criança e para outra não. A realidade e a cultura de cada uma interferirá na hora de brincar e escolher o brinquedo (MACHADO, 2007).

Se os adultos estiverem em sintonia, sensibilizados, enxergando a criança como uma pessoa em crescimento, seu afeto e respeito prevalecerão; e esse clima sentido por ela que se verá acima de tudo querida e valorizada, independentemente do jeito que brinque, quer demonstre maior ou menor compreensão e inteligência, quer use seus brinquedos da melhor forma, ou até mesmo quer use os brinquedos ou não também prevalecerá. E esse será um bom começo. (MACHADO, 2007, p. 29)

Para Brougère (1995), desde o nascimento, a criança está inserida em um contexto social e, dessa forma, seus comportamentos estão impregnados por essa inundação de informações e culturas inevitáveis. Por esse motivo, não existe na criança uma brincadeira natural, visto que a brincadeira será sempre cultural.

Inicialmente, a criança é o brinquedo do adulto e entra nessa brincadeira progressivamente. De brinquedo do adulto, ela passa a ser espectador ativo e, depois, o real parceiro. Seu comportamento tem origem na descoberta do cotidiano. A criança aprende a compreender, dominar e depois produzir uma situação exclusiva e diferente de qualquer outra (BROUGÈRE, 1995).

Para Kishimoto (1998), a criança, quando está brincando, não se preocupa com os resultados da brincadeira, pois o que a impulsiona a brincar é o prazer e a emoção da ação em fazer livres explorações. A ludicidade da criança minimiza as consequências da ação, desse modo, contribui para a exploração e flexibilidade de quem brinca, incorporando a característica que alguns autores denominam futilidade, um ato sem consequência. Quando há ausência de avaliação ou punição, quem brinca se atreve a explorar e ir além de dada situação na busca de soluções. De acordo com Bruner (1978 *apud* KISHIMOTO, 1998, p. 144):

Entende que a criança aprende a solucionar problemas e que brincar contribui para esse processo. Aponta três elementos que participam da aprendizagem: a aquisição de nova informação, sua transformação ou recriação e avaliação.

A aquisição de nova informação diz respeito à aprendizagem dirigida com informações e explicações do professor ou ação da criança que, por meio da brincadeira, promove a descoberta. Com a transformação, a criança reorganiza as informações em estruturas de ideias disponíveis, que passam por um processo de internalização: a avaliação e a possibilidade que a criança tem de se expressar de acordo com a compatibilidade da brincadeira (KISHIMOTO, 2002).

Bruner destaca um ponto fundamental para educadores: a brincadeira livre contribui para liberar a criança de qualquer pressão. Entretanto, é a orientação, a mediação com adultos, que dará forma aos conteúdos intuitivos, transformando-os em ideias lógico-científicas, característica dos processos educativos. (KISHIMOTO, 2002, p. 148)

Brincando, a criança desenvolve a intencionalidade e a inteligência. Quando um adulto contribui com a brincadeira da criança sem interferir diretamente, ele enriquece a brincadeira e proporciona à criança atividades de observação necessária para identificar regras e desenvolver habilidades complexas (KISHIMOTO, 2002).

É o adulto na figura do professor, portanto, que, na instituição infantil, ajuda a estruturar o campo das brincadeiras na vida das crianças. Consequentemente é ele que organiza sua base estrutural, por meio da oferta de determinados objetos, fantasias, brinquedos ou jogos, da delimitação e arranjo dos espaços e do tempo para brincar. (BRASIL, 1998, p. 28)

A brincadeira permite que o professor observe os processos de desenvolvimento das crianças, tanto em conjunto quanto de modo particular. É necessário registrar as capacidades de uso de linguagem, assim como de suas capacidades sociais e dos recursos afetivos e emocionais que dispõem (BRASIL, 1998).

Brinquedo e brincadeira para Vygotsky

O brincar é uma das características da infância e contribui para a formação da criança, proporcionando inúmeras e ricas experiências ligadas à imaginação e criatividade (ROLIM; GUERRA; TASSIGNY 2008).

Vygotsky (1998), ao longo de sua obra, buscou compreender o desenvolvimento e a origem dos processos psicológicos da espécie humana, de cada sujeito e o meio cultural que o define. Para esse autor, o homem precisa do outro para desenvolver-se.

Para Vygotsky (1998), brincar é um fator importante no desenvolvimento e na aprendizagem da criança, mas a brincadeira não é um aspecto predominante da infância. A brincadeira reproduz uma situação real que combina oportunidades para uma atividade em conjunto, para a interação social e para o uso da linguagem e símbolos, explorando o poder e o interesse da própria criança e reflete mais a memória de uma situação vivida do que a

criação de uma situação nova e resolução de problemas, todos os ingredientes da ZDP.

Segundo Vygotsky (1998), na brincadeira, a criança está disposta a correr riscos em nome da situação imaginária. As crianças envolvidas na brincadeira são capazes de trabalhar efetivamente no limite da ZDP, pois na brincadeira, a criança está sempre acima da sua média de idade e bem acima do seu comportamento diário. Brincando é como se ela fosse maior do que realmente aparenta como nos mostra Yinka Olusoga (2011, p. 65):

O uso de signos e símbolos é uma característica particularmente crucial da brincadeira. Na brincadeira as crianças aprendem que um objeto pode representar outro. Um pedaço de tecido azul balançando pode ser um rio, uma caixa pode se tornar um barco e um graveto pode se tornar um crocodilo. De modo a utilizar esses signos, aqueles envolvidos na brincadeira têm que comunicar e interpretar ideias e desenvolver significados compartilhados através do uso da linguagem.

Vygotsky (1998) vê a linguagem e outros símbolos – como o desenho e a escrita – como ferramentas psicológicas que ajudam a criança no desenvolvimento. Na ZDP, esse processo é mediado por um adulto capacitando o aprendiz a praticar, refinar e desenvolver o uso dessas ferramentas psicológicas. A mediação é um processo muito importante para a criança, pois ela reconhece o papel ativo do adulto dentro da ZDP. Na mediação, a aprendizagem é um processo da qual a criança participa ativamente com o apoio de alguém que já tem um domínio das ferramentas psicológicas e não algo que apenas acontece com a criança (YINKA OLUSOGA, 2011). O propósito que define a brincadeira determina as atitudes que a criança adota.

Nenhuma criança brinca só para passar o tempo, sua escolha é movida por processos íntimos, desejos, problemas, ansiedades. O que está acontecendo com a mente da criança determina suas atividades lúdicas; brincar é sua linguagem secreta, que devemos respeitar mesmo se não a entendemos. (GARDNEI *apud* ROLIM; GUERRA; TASSIGNY, 2008, p. 177)

Vygotsky (1998) acredita que, se as necessidades que não podem ser realizadas de imediato não se desenvolvessem durante os anos escolares, não existiria o brinquedo, sendo inventados justamente quando a criança começa a experimentar algo que não pode ser realizado.

Suponha que uma criança muito pequena (talvez com dois anos e meio de idade) queira alguma coisa – por exemplo, ocupar o papel de sua mãe. Ela quer isso imediatamente. Se não puder tê-lo, poderá ficar muito mal-humorada; no entanto, comumente, poderá ser distraída e acalmada de forma a esquecer seu desejo. (VYGOTSKY, 1998, p.122)

Para resolver essa tensão, a criança começa a se envolver em um mundo de ilusão, de imaginação, no qual os desejos que não podem ser realizados de fato passam a ser realizados por meio do brinquedo. A imaginação passa a ser um processo psicológico novo para a criança que não está presente nas crianças muito pequenas, mas em crianças na idade pré-escolar (VYGOTSKY, 1998).

Com todas as funções da consciência, ela surge originalmente da ação. O velho adágio de que brincar da criança é imaginação em ação deve ser invertido; podemos dizer que a imaginação, nos adolescentes e nas crianças em idade pré-escolar, é o brinquedo sem ação. (VYGOTSKY, 1998, p. 123)

Vygotsky defende que o brinquedo não é uma ação simbólica, tornando importante mostrar o papel e a motivação no brinquedo, enfatizando a importância dos processos cognitivos, negligenciando não só a motivação, mas também as circunstâncias da atividade da criança. Segundo o autor, se o brinquedo é a realização na brincadeira do que não se pode ser de imediato, então a imaginação automaticamente é uma atividade da criança com o brinquedo.

Partindo desse pressuposto, Vygotsky (1998) afirma que o brinquedo ajuda no desenvolvimento da criança. A criança, com o passar do tempo, passa a estabelecer relação entre o seu brincar e a ideia que se tem dele e deixa de ser dependente do ambiente concreto que a rodeia.

É no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, ao invés de uma esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas, e não pelo dos incentivos fornecidos pelos objetos externos. (VYGOTSKY *apud* ROLIM; GUERRA; TASSIGNY, 2008, p. 178)

Vygotsky (1998) vai além dizendo que não existe brinquedo sem regra, pois estas podem ser explícitas ou implícitas, mas elas sempre existirão nas brincadeiras, o que determinaria maior ou menor concentração da criança. A situação imaginária vivenciada pela criança favorece o desenvolvimento do pensamento do que não é concreto, ou seja, o desenvolvimento do pensamento abstrato.

A criação de uma situação imaginária domina a atividade da criança, bem como em todo jogo de regras existe uma situação imaginária. A evolução do brincar acontece na direção das regras, ou seja, o brincar que começa com ênfase na situação imaginária às claras e regras ocultas progride no sentido inverso, rumo ao predomínio das regras às claras e situação imaginária oculta (VYGOTSKY, 1998).

Para ilustrar essa afirmação, o melhor exemplo para a primeira afirmação é a brincadeira de faz-de-conta: as regras são implícitas e correspondem à distribuição dos papéis (papai, mamãe, professora) e a situação imaginária é explícita; para a segunda afirmação, um jogo do tipo *War* com regras explícitas e a uma situação imaginária implícita, em que cada jogador assume o papel de conquistador do mundo.

Sempre que há uma situação imaginária no brinquedo, há regras – não há regras previamente formuladas e que mudam durante o jogo, mas aquelas que têm sua origem na própria situação imaginária. Portanto, a noção de que uma criança pode se comportar em uma situação imaginária sem regras é simplesmente incorreta. Se a criança está representando o papel de mãe, então ela obedece as regras de comportamento materno. O papel que a criança representa e a relação dela com o objeto se o objeto tem seu significado modificado originar-se-ão sempre das regras. (VYGOTSKY, 1998, p. 125)

No brincar, a criança constrói e recria um mundo onde seu espaço esteja garantido. As pressões sofridas no cotidiano de uma criança são compensadas por sua capacidade de imaginar, assim, fantasias de super-heróis (ROLIM; GUERRA; TASSIGNY, 2008).

Para Vygotsky (1998), a criança experimenta as regras ao renunciar algo que deseja e é essa renúncia de agir sob impulsos que mediará o prazer da brincadeira.

A criação de uma situação imaginária não é algo fortuito na vida da criança; pelo contrário, é a primeira manifestação de emancipação da criança em relação às restrições situacionais. O primeiro paradoxo contido no brinquedo é que a criança opera com um significado alienado numa situação real. O segundo é que, no brinquedo, a criança segue o caminho do menor esforço – ela faz o que mais gosta de fazer, porque o brinquedo está unido ao prazer – e ao mesmo tempo, aprende a seguir os caminhos mais difíceis, subordinando-se a regras e, por conseguinte, renunciando ao que ela quer, uma vez que a sujeição a regras e a renúncia à ação impulsiva constitui o caminho do prazer do brinquedo. (ROLIM; GUERRA; TASSIGNY, 2008, p. 179)

O brincar desperta aprendizagens que se desenvolverão e se tornarão funções psicológicas consolidadas do indivíduo. Na brincadeira, a criança se torna muito maior do que realmente é. Durante o brincar, ela se solta se permitindo mais, ou seja, vai muito além da sua idade. Ela realiza ações com a ajuda de parceiros que amanhã conseguirá fazer sozinha (ROLIM; GUERRA; TASSIGNY, 2008). Como afirmam Mello e Valle (2005 *apud* ROLIM; GUERRA; TASSIGNY 2008, p. 177):

Brincando de forma livre e com prazer dá a chance à criança de conhecer uma esfera imaginária, um mundo de faz de conta, entretanto, ela é capaz de reproduzir situações do dia a dia, vivendo diferentes papéis do seu cotidiano.

Segundo Vygotsky (1998), a brincadeira oferece à criança um encontro com alegrias, desejos, realizações e sentimentos de frustrações. Um jogo de emoções ajuda a criança a estruturar sua personalidade e a lidar com suas angústias e perdas. A brincadeira prepara a criança para as futuras atividades de trabalho: trazendo concentração, atenção, estimula a autoestima, desenvolve as relações de confiança nela mesma e com o outro.

Para Vygotsky (1998), todos esses privilégios do brincar precisam e devem ser reforçados no meio escolar porque a brincadeira facilita a aprendizagem e favorece a criatividade, contribuindo diretamente para construção do conhecimento. No entanto, os professores devem se atentar a essa prática e aprimorar as brincadeiras de forma lúdica. Observando o brincar, os educadores seriam capazes de entender e compreender as necessidades de cada criança e, ainda mais, os seus níveis de desenvolvimento, organizando-se a partir daí para o planejamento pedagógico.

É por meio do brinquedo e de sua ação lúdica que a criança expressa sua realidade, ordenando e desordenando, construindo e desconstruindo um mundo que lhe seja significativo e que corresponda às necessidades intrínsecas para seu desenvolvimento global. O brincar estimula a criança em várias

dimensões, como o intelectual, a social e a física. A brincadeira a leva para novos espaços de compreensão que a encorajam a prosseguir, a crescer e a aprender. (MELO; VALLE, 2005 *apud* ROLIM; GUERRA; TASSIGNY, 2008, p. 177)

Segundo Vygotsky (1998), para entendermos o desenvolvimento da criança, precisamos prestar atenção nas necessidades dela e nos incentivos para que sejam colocadas em ação, por exemplo: o que é interessante para um bebe não é para uma criança maior. É natural que uma criança muito pequena busque a satisfação de seus desejos de imediato. Com certeza, ninguém encontrou uma criança que quisesse fazer algo daqui a alguns dias, mas surgem desejos que são impossíveis de serem realizados. Para esse autor, se esses desejos não existissem e não se desenvolvessem, não existiria brinquedo justamente porque foram inventados para realizar o irrealizável.

No início da idade pré-escolar, quando surgem os desejos que não podem ser imediatamente satisfeitos ou esquecidos, e permanece ainda a característica de estágio precedente de uma tendência para a satisfação imediata desses desejos, o comportamento da criança muda. Para resolver essa tensão, a criança em idade pré-escolar envolve-se num mundo ilusório e imaginário onde os desejos não realizáveis, podem ser realizados, e esse mundo é o que chamamos de brinquedo. (VYGOTSKY, 1998, p. 122)

Vygotsky (1998) conclui dizendo que o brinquedo surge dessas necessidades irrealizáveis e são construídos quando a criança começa a experimentar o não realizável. Dessa forma, para resolver essa tensão, a criança passa a envolver-se num mundo de faz de conta, imaginário, onde tudo pode ser realizado a hora que quiser e esse mundo chama-se brincar.

É no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, ao invés de numa esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas, e não dos incentivos fornecidos pelos objetos externos. (VYGOTSKY, 1998, p. 126)

Uma situação imaginária ensina a criança a perceber o objeto e seu comportamento não só pela percepção imediata, mas também pelo significado. Observando o dia a dia, vemos claramente que a criança separa o campo visual do significado que é visto. No brinquedo, os objetos perdem sua força determinadora. A criança vê um objeto, mas age diferente daquilo que vê. Assim, a criança começa a agir independente daquilo que vê, ensinando a criança a dirigir não pela situação, mas pelo significado da situação (VYGOTSKY, 1998).

Pesquisa de campo

Nesta parte do trabalho, apresentaremos a análise dos dados realizados a partir da pesquisa de campo.

Objetivos

- verificar como as crianças brincam na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental;

- apontar quais as semelhanças e diferenças dessas brincadeiras;
- refletir sobre a contribuição da brincadeira no desenvolvimento das crianças e como as docentes relacionam a brincadeira com o aprendizado dos alunos.

Metodologia

Desse modo, foi realizada uma pesquisa de campo de abordagem qualitativa com professores que atuam na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Foram selecionadas quatro professoras: duas da rede pública que lecionam na Educação Infantil e duas da rede estadual que lecionam no Ensino Fundamental I. As professoras que lecionam na Educação Infantil trabalham no município de Diadema (SP) e atuam na área docente entre 15 e 22 anos e, na escola atual, entre 2 e 4 anos. Possuem em média de 28 a 32 alunos com a idade de quatro a cinco anos.

As professoras que lecionam no Ensino Fundamental I trabalham para o estado de São Paulo no mesmo município – Diadema – e atuam na área docente entre 27 e 34 anos e, na escola atual, entre 3 e 4 quatro anos. A professora Rosa leciona para os alunos do 1º ano e a professora Tatiana, para alunos do 2º ano. Possuem em média de 27 a 31 alunos com a idade de seis a oito anos. Todos os nomes utilizados neste artigo são fictícios, pois as participantes não autorizaram a divulgação de seus nome.

Como instrumento de coleta de dados, foi utilizado um questionário de dez questões abertas.

Sujeitos

A escolha das entrevistadas foi feita aleatoriamente, sendo convidadas professoras da rede pública de ensino. Duas do município de Diadema, como explicitado acima, e duas do estado de São Paulo, desde que estas estivessem atuando como docente na Educação Infantil e Ensino Fundamental (Tabela 01).

Tabela 01. Sujeitos.

| Professora | Nível | Local em que trabalha | Tempo de trabalho |
|------------|-------|---------------------------------|-------------------|
| Ana | EI | Prefeitura Municipal de Diadema | 15 anos |
| Carmem | EI | Prefeitura Municipal de Diadema | 22 anos |
| Rosa | EF | Estado de São Paulo | 27 anos |
| Tatiana | EF | Estado de São Paulo | 34 anos |

Fonte: autoria própria.

As entrevistas foram feitas presencialmente: cada professora assinou o termo de responsabilidade e respondeu à pesquisa de acordo com sua experiência, focando na relação pedagógica com os brinquedos e brincadeiras e a importância deste trabalho, demonstrando como isso pode contribuir para o desenvolvimento da criança.

Análise da entrevista realizada com duas professoras de Educação Infantil e duas do Ensino Fundamental

A seguir, apresentaremos a análise relacionando as respostas das professoras da Educação Infantil com as professoras do Ensino Fundamental.

A primeira pergunta teve o objetivo de compreender se a brincadeira é uma exigência da instituição ou se uma opção das professoras.

As docentes da Educação Infantil responderam de forma diferente, sendo que Ana afirmou que a brincadeira é uma exigência da instituição, mas também uma exigência dela, pois acredita que a brincadeira é essencial e que é por meio desta que o aprendizado na Educação Infantil acontece. Por outro lado, a professora Carmem afirmou que a presença da brincadeira em seu planejamento não é uma exigência da instituição, mas dela própria, pois acredita que é por meio da brincadeira que ela consegue que os alunos tenham uma aprendizagem significativa.

Por sua vez, as professoras do Ensino Fundamental I responderam que a brincadeira não é necessariamente uma exigência da instituição, sendo que a docente Rosa utiliza principalmente no início do ano, pois acredita que é importante para a transição das crianças que saíram da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Por outro lado, a professora Tatiana acredita que é por meio do lúdico e também do cantar, brincar e recitar que os alunos desenvolvem a oralidade, ampliando o vocabulário e o interesse em aprender.

Na segunda pergunta, questionamos quais brinquedos as crianças se interessam no início do ano. Com o objetivo de saber se ao longo do tempo as crianças mudam a preferência por determinados brinquedos. A professora Ana da Educação Infantil respondeu que, de modo geral, elas se interessam por qualquer tipo de brinquedo e brincadeira e não têm preferência, pois o importante é terem algo para brincar. Ela percebe que as crianças gostam de brincar bastante de casinha, fazendo a representação do cotidiano. Como citado anteriormente em Craidy e Kaercher (2001), por meio do faz-de-conta, a criança exercita diferentes papéis do mundo real, utilizando-se do que aprendeu e o que observa em seu dia a dia. Tanto a professora Ana quanto a Carmem informaram que as crianças se interessam por carrinhos e bonecas.

As docentes do Ensino Fundamental I esclareceram que a escola não possui praticamente brinquedos, e que os alunos utilizam mais as brincadeiras livres, porém no início do ano, os professores fazem algumas adaptações: por exemplo, a professora Rosa traz da sua casa alguns brinquedos para utilizar em um momento específico da rotina, mas a brincadeira era introduzida com o propósito de desenvolver alguma atividade em seguida. Além disso, ela deixava que as crianças trouxessem brinquedos todas as sextas-feiras e os brinquedos mais disputados eram bonecas de vários tamanhos e formas, carrinhos e personagens de desenhos. Nessa mesma direção, a professora Tatiana informou que as crianças traziam brinquedos na sexta-feira, porém a cada 15 dias. Ela considera que os brinquedos mais disputados no início do ano são os que os alunos levam na sexta-feira como robôs, arminhas, espadas e carrinhos dos meninos e bonecas,

roupinhas, cobertozinho e outros objetos relacionados ao faz-de-conta de brincar de casinha das meninas. Como demonstra Vygotsky (1998), com o brinquedo, a criança determina suas próprias ações em outro sentido. É uma liberdade ilusória, pois essas ações dependem do significado do objeto que será utilizado.

Na terceira pergunta pretendíamos saber se as professoras utilizam algum critério de escolha na hora da brincadeira. A professora Ana, da Educação Infantil, informou que não faz nenhuma seleção e prefere deixar a escolha do brinquedo a critério da criança, evitando assim uma conduta tendenciosa. Contrariamente, a professora Carmem primeiramente preza pela qualidade do brinquedo; segundo, pela disponibilidade, ou seja, o que ela pode trazer de casa e o que a escola tem para oferecer; e terceiro, dentro do que ela planejou. As professoras do Ensino Fundamental I enfatizam que a escola não possui brinquedos. A professora Rosa relata que não traz mais brinquedos como fazia no início do ano, e que agora trabalha mais com jogos pedagógicos, sempre priorizando o objetivo do jogo no desenvolvimento da criança. Na mesma direção, a professora Tatiana informa que utiliza letras moveis, cantinho da leitura, músicas e jogos pedagógicos, e que a escolha é feita de acordo com o seu plano de aula.

Na quarta pergunta, questionamos se há momentos de brincadeira livre na rotina deles como, por exemplo, a brincadeira de faz-de-conta, com o propósito de conhecer as atividades lúdicas que estão sendo desenvolvidas com os alunos. A professora Ana nos informou que sempre há esse momento na rotina dos alunos, pois diariamente as crianças fazem a representação do cotidiano e que o faz-de-conta nada mais é que a representação do dia a dia. Por outro lado, a professora Carmem disse que a brincadeira livre acontece diariamente, pois ela dá liberdade para que os alunos brinquem livremente sem impor nenhuma brincadeira.

Como abordado anteriormente, Kishimoto (2011) lembra que, por meio da brincadeira livre, a criança é liberada de qualquer pressão. Entretanto, o educador precisa mediar e orientar essa brincadeira que dará forma aos conteúdos intuitivos, possibilitando transformar as ideias concretas em processos educativos. A docente Rosa reafirma que o momento certo para os seus alunos brincarem é na sexta-feira, pois é o dia do brinquedo e ela os deixa brincar sem pretensões educativas. É nesse momento que elas podem brincar livremente, utilizando os conhecimentos adquiridos do cotidiano. Contrariamente, a professora Tatiana trabalha a brincadeira livre por meio da leitura diária, pois ela acredita que o faz-de-conta não está especificamente na brincadeira. As crianças escolhem o livro que a professora lerá e antes de a leitura começar, eles cantam essa música:

E agora minha gente
 Uma história eu vou contar
 Uma história engraçada
 Todo mundo vai gostar
 Ei, ei, ei, tra-lá lá
 Ei, ei, ei, tra-lá lá lá
 Ei, ei, ei, tra-lá lá
 Ei, ei, ei, tra-lá lá lá

Ao final da história, as crianças comentam sobre a leitura. Nesse ponto, vemos que essa professora considera a leitura e a música atividades essenciais para as crianças como brincadeira.

Na quinta pergunta, questionamos se as professoras acreditam que as brincadeiras livres também proporcionam aprendizado. As professoras da Educação Infantil responderam que consideram a brincadeira livre essencial, pois as crianças organizam-se entre si. Elas disseram observar as brincadeiras e assim conseguem perceber que as crianças estipulam as próprias regras. Desse modo, existe uma organização sem imposição de um adulto, é um momento de troca entre eles, sobretudo de reviveram o que aprenderam, observaram e viveram.

Como apresentado anteriormente, Vygotsky (1998) defende que não existe brincadeiras sem regras e que qualquer forma de brincar contém regras, sejam explícitas ou implícitas, o que determinará é a maior ou menor concentração da criança. Do mesmo modo, as professoras do Ensino Fundamental I acreditam que a brincadeira livre proporciona o aprendizado do aluno. A professora Rosa afirma que o aluno aprende mais quando pode utilizar o que aprende diariamente para interagir com outras crianças por meio da brincadeira e, segundo ela, é nesse momento que a brincadeira livre acontece e o aprendizado é absorvido. Dando continuidade, a professora Tatiana, no entanto, acredita que os professores de Educação Física também devem trabalhar a brincadeira livre.

É possível perceber a diferença no rendimento e no interesse dos alunos pelas atividades quando estas dispõem de suporte lúdico como a brincadeira: esta foi a sexta pergunta. A professora Ana relata não ter dúvidas de que a brincadeira é essencial para que a criança aprenda que elas só conhecem o mundo concreto em que vivem quando brincam e que a idade de cinco anos é perfeita para usar da imaginação e do lúdico para aprender. Do mesmo modo, a professora acredita que todos os professores têm a obrigação de utilizar a brincadeira para ensinar seus alunos. Nessa mesma direção, a professora Carmem diz que a diferença de ensinar por meio da brincadeira é total, e que não há aprendizado para crianças de três a cinco anos sem a brincadeira. Por sua vez, as professoras do Ensino Fundamental I consideram o lúdico o coração das aulas, pois permite explorar todas as áreas do conhecimento do aluno. Segundo elas, as informações transmitidas de maneira lúdica proporcionam situações que estimulam o raciocínio. Por esse motivo, a professora Ana confecciona jogos pedagógicos para tornar as aulas atrativas. Do mesmo modo, a professora Tatiana trabalha o lúdico por meio de jogos e leituras, que permitem explorar várias situações em busca de respostas.

A sétima pergunta teve o intuito de compreender a importância que a brincadeira tem no desenvolvimento da criança e de sua aprendizagem. A professora Ana informa que a aprendizagem por meio da brincadeira é totalmente significativa, que se não fosse por meio da brincadeira, ela não saberia como ensinar seus alunos. Ela ressalta que a brincadeira permite que a criança aprenda sobre todas as áreas do conhecimento e facilita a vida do docente. Do mesmo modo, a professora Carmem acredita que, com a brincadeira, a criança pode colocar em prática tudo o que

aprendeu e sobre o que está pensando, por isso, tem um valor incondicional.

Por sua vez, a professora Rosa entende que a brincadeira é uma imitação da vida real, na qual as crianças reproduzem aquilo que estão vivenciando e experimentando, podendo classificar como bom ou ruim, tendo noção do que é correto ou não. Ela acredita que a brincadeira contribui com o aprendizado e, por isso, não pode faltar em sua rotina. A professora acrescenta ainda que, por traz da brincadeira ou jogo, sempre há um objetivo. Nessa mesma direção, a professora Tatiana enfatiza que a brincadeira e a aprendizagem andam de mãos dadas, e que é por meio dela que um aprendizado significativo acontece, que não existe outra maneira de se ensinar com qualidade sem o lúdico, portanto, o desenvolvimento da criança está interligado à brincadeira.

Na oitava pergunta, questionamos se existe diferença entre as brincadeiras das crianças da Educação Infantil para as crianças das séries iniciais do Ensino Fundamental. A professora Ana diz que de certa forma sim, pois na Educação Infantil ela pode trabalhar todo tipo de conteúdo brincando, já que o importante é desenvolvimento físico, cognitivo e afetivo da criança. Já no ensino fundamental, a alfabetização está em primeiro lugar, impossibilitando muitas vezes a criança de utilizar o lúdico para aprender. Muitas brincadeiras deixam de fazer parte da vida do aluno, dando a impressão de que a Educação Infantil não é séria, porque os brinquedos e as brincadeiras são utilizados para desenvolver a criança, sendo que a professora considera errado abolir a brincadeira do Ensino Fundamental I, pois as crianças perdem muito no aprendizado pela falta da brincadeira como recurso para a aprendizagem.

A professora Carmem afirma que existe uma diferença de postura do educador. Para ela, na Educação Infantil, pode-se deixar a criança livre e a brincadeira pode ser utilizada como suporte para a avaliação do desenvolvimento da criança. Nas séries iniciais do Fundamental I, o tempo de brincadeira livre é bem menor e a brincadeira é utilizada somente para o aprendizado e a alfabetização, não para um momento de descontração da criança. Com isso, o aluno não consegue expor aquilo que aprendeu livremente.

As professoras do Ensino Fundamental I concordam que existe diferença no objetivo e no modo na hora de se brincar e as brincadeiras são específicas, pois possuem um objetivo determinado e não acontece a todo o momento igual na Educação Infantil.

As crianças percebem que possuem menos tempo para brincar e que sempre depois de uma interação com jogos e brinquedos a uma atividade relacionada. A professora diz que os alunos devem produzir, portanto, precisam escrever aquilo que realmente aprenderam. Ela acredita que a diferença está na cobrança do currículo da Educação Infantil para o currículo do Fundamental I. Já que neste é preciso atingir metas de alunos alfabetizados e com conhecimentos em matemática, pois são feitos relatórios, fichas e gráficos, dando a devolutiva do aprendizado dos alunos. A professora acredita que na Educação Infantil a cobrança do conteúdo produzido pelo aluno é menor.

A professora Tatiana reconhece que na Educação Infantil o repertório de brincadeiras é maior e o tempo

também, porque tudo gira em torno do lúdico para que as crianças desenvolvam o físico, cognitivo e afetivo. Já no Ensino Fundamental I, a brincadeira está sempre ligada a conteúdos da alfabetização. Dessa forma, as brincadeiras são diferentes em cada ciclo escolar, sempre evoluindo, cabendo aos professores atribuírem conteúdos e informações necessárias para seus alunos de acordo com a brincadeira, por meio do lúdico.

A pergunta nove teve como critério descobrir quais são as brincadeiras que normalmente as professoras utilizam. A professora Ana informa que se utiliza das brincadeiras como: seu mestre mandou, articulações do corpo, vôlei, queimada, corre cotia e pular corda, que são as brincadeiras preferidas das crianças, são brincadeiras tradicionais e elas adoram. Gostam também de brincar livremente e pedem para brincar de pega-pega e bola, mas para qualquer tipo de brincadeira, estas aderem e gostam muito.

A professora Carmen diz que gosta muito de utilizar as brincadeiras livres e que, no início do ano, a brincadeira do seu mestre mandou ajudou para que as crianças aprendessem o que são regras e a prestarem mais atenção. Ela gosta bastante da brincadeira de roda-roda e ciranda, pois ela e os alunos cantam músicas tradicionais e atuais. A professora afirma gostar também de brincar de queimada e pega-pega.

Nessa mesma direção, a professora Rosa utiliza brincadeiras folclóricas como cantigas de roda, amarelinha, bingo, entre outras. Estas são usadas para interação em sala em que todos podem participar, podendo ser usadas tanto na Educação Infantil como no Ensino Fundamental.

A professora Tatiana utiliza brincadeiras como hora do conto, parlendas, dobraduras, sempre em grupo, para que as crianças possam interagir e para que um ensine o outro. Ela acredita que os alunos aprendam melhor dessa forma, considerando a importância do contexto sociocultural para a criança e também porque o folclore faz parte do nosso patrimônio cultural e faz parte do nosso cotidiano, muito embora passe despercebido. Nota-se que mais uma vez as professoras relacionam atividades que não são propriamente brincadeiras como hora do conto, dobradura, músicas tradicionais, principalmente.

A última pergunta teve o objetivo de compreender quais os brinquedos que são mais disputados pelas crianças. A professora Ana relata que o brinquedo mais disputado é aquele que a criança traz de casa. Toda sexta-feira era o dia do brinquedo, porém essa atividade foi retirada exatamente por isso. Segundo ela, o brinquedo que o aluno trazia de casa tinha "alma" e isso fazia com que as crianças preferissem o brinquedo do amigo e eles eram os mais disputados.

Ambas as professoras da Educação Infantil concordam que, fora os brinquedos que trazem de casa, os mais concorridos são as bonecas e os carrinhos, tanto por meninas quanto por meninos.

As professoras do Ensino Fundamental I, por outro lado, reafirmam que não há muitos brinquedos na escola, a não ser o que elas trazem. A disputa não seria por brinquedo em si, mas por brincadeiras como cantar cantigas, jogo da forca, bingo de letras e números. A professora Tatiana informa ainda que utiliza a hora do conto

e, dessa vez, ela mesma ressalta que não seria uma brincadeira, mas ela canta, faz parlendas e rimas. Estas são as brincadeiras que eles têm em sala de aula. A professora garante que os alunos estão sempre juntos em grupos de quatro ou três para fazerem dobradura. Eles transformam os papéis na imagem de que eles gostam. A professora informa que não possui brinquedo para o 2º ano.

CONSIDERAÇÕES

O presente trabalho apresentou reflexões sobre como as professoras utilizam a brincadeira na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I, sobretudo sua contribuição para o desenvolvimento da criança.

Refletimos que a brincadeira e o brinquedo destinados à criança proporcionam aprendizado, sensação de alegria e de realizar o irrealizável. No momento em que a criança está brincando, ela entra no mundo imaginário, representando seu cotidiano ou toma certa distância do mundo real, causando assim um efeito positivo para ela.

Esses apontamentos ocorreram por causa da pesquisa de campo, que nos mostraram que as docentes entrevistadas acreditam que o brinquedo e a brincadeira são fundamentais tanto para as crianças da Educação Infantil quanto das séries iniciais do Ensino Fundamental, contribuindo para a evolução do processo de construção do caráter, situações cotidianas e interação social.

Foi observado, do mesmo modo, que para as ações lúdicas na situação escolar, é fundamental que o professor tenha objetivos para avaliar o desenvolvimento amplo do aluno. Comparar a brincadeira na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental I nos possibilitou compreender a dinâmica e a diferença de se brincar em cada um dos ciclos escolares.

Na Educação Infantil, as docentes consideram a brincadeira indispensável para processo escolar, pois a brincadeira interfere diretamente no aprendizado e no rendimento da criança, servindo de suporte para as aulas, transformando-as em um momento significativo e interessante.

Entretanto, no Ensino Fundamental I, a brincadeira tem como função e objetivo o aprendizado e a alfabetização do aluno, pois eles brincam de forma diferente e com menos frequência. As crianças sabem que por trás da brincadeira tem uma intencionalidade relacionada à aprendizagem.

Assim, este trabalho possibilitou-nos compreender que quando a criança da Educação Infantil muda de ciclo escolar, passa por uma adaptação que nem sempre lhe é agradável ou mesmo fácil de aceitar, pois as brincadeiras que aconteciam frequentemente deixam de existir e, em seu lugar, aparecem brincadeiras como recursos pedagógicas com o objetivo de alfabetizar, ensinar conteúdos, enfim, voltadas para o desenvolvimento cognitivo.

Dessa forma, a partir da pesquisa bibliográfica e de sua complementação com a pesquisa de campo, pode-se considerar que a brincadeira é uma ferramenta primordial e fundamental para o desenvolvimento social da criança no espaço da Educação Infantil e um rico recurso para o processo de ensino-aprendizagem no Ensino Fundamental I. Desse modo, podemos afirmar que a brincadeira é tomada de forma diversa em cada um dos segmentos estudados.

Referências

- BRASIL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC; SEF, 1998.
- BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 1995.
- CRAIDY, Carmem; KAESCHER, Cládis E. (Orgs.). **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. (Org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 2002.
- _____. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- MACHADO, Marina Marcondes. **O brinquedo-sucata e a criança: a importância do brincar, atividades e matérias**. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2007.
- PAGE, Hilary. **O brinquedo e as crianças**. São Paulo: Anhanguera, 1998.
- ROLIM, Amanda; GUERRA, Siena; TASSIGNY, Mônica. Uma leitura de Vygotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil. **Revista Humanidades**, Fortaleza, v. 23, n. 2, p. 176-180, jul./dez. 2008.
- SABASTIANI, Márcia Teixeira. **Fundamentos teóricos e metodológicos da educação infantil**. 2. ed. Curitiba: IESDE, 2009.
- VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

NUTRIENTES QUE AUXILIAM NA PREVENÇÃO E TRATAMENTO DA ENDOMETRIOSE

Ana Paula Moreira Santos¹, Brígida Meira Marques¹, Laís Gonçalves Santiago¹, Maria Carolina de Oliveira¹, Mayra Custódio¹, Nathali Almeida Rodrigues¹, Thamires de Santana¹, Eliane Cristina dos Santos², Natália Carvalho da Silva³

¹ Alunas do Curso Técnico em Nutrição e Dietética na ETEC de Guaianazes.

² Coordenadora e docente do curso técnico de Nutrição e Dietética da FAMESP, docente do curso de Nutrição na Faculdade Anhanguera e Centro Paula Souza, pós-graduada em Empreendedorismo e Práticas Gastronômicas pela FAMESP e em Educação para o Ensino Superior pelo Centro Universitário Nove de Julho, licenciada para a área da Saúde pela FATEC-SP, bacharel em nutrição.

³ Docente do curso técnico em Nutrição e Dietética das ETECs de Guaianazes e Cidade Tiradentes, consultora de nutrição na empresa Associação dos Voluntários Integrados no Brasil (AVIB).

RESUMO

Este estudo faz referência à endometriose, caracterizada pela presença de tecido uterino fora do útero. Inicialmente foi classificada em superficial ou peritoneal, de ovário e profunda e atualmente classificou-se em endometriose e adenomiose, ambas as formas são válidas, portanto, é possível encontrar estudos fazendo referência às duas classificações. Quando a paciente não é assintomática, tem como sintomas principais dismenorria, dor pélvica, dispareunia, infertilidade. Apesar de ser conhecida como a doença da mulher moderna, ainda é muito desconhecida por grande parte da população e o fato de seu diagnóstico ser muitas vezes de difícil acesso agrava o número de mulheres com a patologia, que já chega a seis milhões no Brasil. Os tratamentos mais comuns são a cirurgia e a terapia de supressão ovariana, há também através dos contraceptivos hormonais e correlativos do GnRH. A dieta pode influenciar no desenvolvimento da patologia e tem papel complementar no tratamento da doença e auxiliar na prevenção.

Palavras-chave: Endometriose. Dieta e Tratamento. Ginecologia.

INTRODUÇÃO

A endometriose é uma doença ginecológica e um problema de saúde pública. Os estudos envolvendo essa patologia foram iniciados por Sampson, no século XX. Após a descoberta, os Estados Unidos passaram a realizar pesquisas sobre a patologia, que hoje se tornou uma das doenças mais estudadas no mundo, inclusive no Brasil, que se tornou pioneiro nos estudos da doença.

Essa patologia acomete apenas o público feminino, pois se baseia na presença de tecido uterino fora do útero. Pode ser dividida de duas formas: superficial ou peritoneal (de ovário e profunda) ou endometriose (adenomiose) (BERBEL; PODGAEC; ABRÃO, 2008), porém este trabalho faz referência à primeira classificação que é de 1997.

Trata-se de um estudo com o objetivo de identificar os nutrientes que previnem e tratam a endometriose. Observou-se quais são as carências nutricionais que contribuem para o desenvolvimento da patologia. Foram analisadas as funções e os benefícios que esses nutrientes possuem. Logo, menos mulheres possuiriam a doença e não seria necessário o gasto elevado com o tratamento. Portanto, encontrou-se a importância presente da dietoterapia no dia a dia das pacientes.

Endometriose

Para Marques (2005) e Podgaec e Abrão (2004), endometriose é uma das doenças ginecológicas mais comuns atualmente, conhecida também como a doença da mulher moderna, pois está relacionada como uma

das maiores causas de hospitalização ginecológica na América do Norte, ocupando o terceiro lugar e como a maior causa de histerectomia. Sendo essa patologia caracterizada pela presença de tecido uterino fora do útero, os locais mais comuns que se apresenta são os ovários, o peritônio pélvico e em ligamentos útero-sacros. Podem se apresentar também no intestino, na bexiga, no diafragma, na vagina e na parede abdominal, porém, são locais menos comuns.

Um estudo apontou que a endometriose acomete de 05% a 15% das mulheres em idade reprodutiva e entre 3% a 5% na fase pós-menopausa. (BELLELIS; PODGAEC; ABRÃO, 2011).

Etiologia

Mesmo diante de anos de estudos, a causa da endometriose continua obscura. Há teorias e suposições. As mais aceitas são da metaplasia celômica e da menstruação retrógrada. Metaplasia celômica refere-se à transformação do mesotélio em tecido endometrial e, em relação à menstruação retrógrada, o que ocorre é o refluxo menstrual passando pelas trompas até a cavidade abdominal (BERBEL; PODGAEC; ABRÃO, 2008).

Diagnóstico

Comumente, o diagnóstico pode ser por meio da ultrassonografia transvaginal, exame pelo qual ocorre a minimização e/ou eliminação dos artefatos criados pelo intestino como, por exemplo, o ar. Esse exame deve ter informações como a localização da lesão, quantidade,

profundidade, circunferência e a distância da lesão (NICOLA, 2009). Outra opção é a ressonância magnética. Um dos métodos mais sofisticados e caros atualmente, possui as melhores aplicações na identificação em doenças relacionadas ao ovário, porém não consegue diferenciar as camadas intestinais da lesão como a ultrassonografia (ABRÃO; PODGAEC; DIAS JR., 2007). Há também a videolaparoscopia, sendo a melhor opção para o diagnóstico da endometriose profunda e permitindo assim identificar lesões pequenas, que não se consegue observar na cirurgia convencional. Ele proporciona uma rápida recuperação e com poucos indícios de dor no pós-operatório. O procedimento é realizado com a retirada da lesão para exames, por meio da cicatriz umbilical. O cirurgião introduz uma câmera para poder visualizar os órgãos pélvicos durante todo o procedimento. Para afastar os órgãos internos, é utilizado o gás carbônico, que é retirado após o final do procedimento (UENO, 2013). Por fim, a laparotomia, que é a abertura da cavidade abdominal. Ela pode ter diversas finalidades, sendo exploradora quando o objetivo é definir o diagnóstico (TAZIMA; VICENTE; MORIYA, 2011).

Sintomas

Algumas mulheres que possuem a endometriose podem não apresentar sintomas, mas a maioria apresenta com diferentes intensidades, tendo como principais sintomas a dismenorreia, dor pélvica crônica, dispareunia, infertilidade (BELLELIS et al., 2008).

Segundo Podgaec e Abrão (2004), dismenorreia é a dor caracterizada na região pélvica que ocorre durante o período menstrual. A dor pélvica crônica é definida como dor pélvica não menstrual e é suficientemente intensa para interferir em atividades do dia a dia, tendo grande impacto na qualidade de vida (NOGUEIRA; REIS; NETO, 2006). Desejar ter filhos, mas se deparar com uma impossibilidade nesse processo produz uma ampla gama de sentimentos na mulher, tais como medo, ansiedade, tristeza, frustração, desvalia e vergonha, sendo o principal a depressão em mulheres com endometriose (NÁCUL; SPRITZER, 2010). Cerca de 50% das mulheres com problemas de fertilidade possuem a doença (BIANCO et al., 2011).

Tratamento

Para Nácul e Spritzer (2010) e Podgaec e Abrão (2004), os tratamentos existentes para o tratamento da endometriose hoje são o cirúrgico, que compreende desde procedimentos de baixa dificuldade, como cauterização, até intervenções complexas nos ovários; a terapia de supressão ovariana, que se define com o uso de contraceptivos para controlar o ciclo menstrual; ou a junção dos dois métodos (GOLDMAN; AUSIELLO, 2005).

Outro tipo de tratamento seria com medicação, sendo os menos indicados fármacos danazol e gestriona e os mais indicados hormônio gonadotrofinas, de endometriomas (ABRÃO, 2014;

MOURA, 2010). O tratamento clínico hormonal mais divulgado para amenizar a dor é o uso de análogos do GnRH, que são indicados na gravidade da doença. Estudos que avaliaram esses tratamentos mostram que eles são efetivos, porém seus efeitos colaterais são vários: os mais comuns são o ressecamento vaginal, a irritação, a ardência e a sensação de pressão. Esses sintomas podem influenciar na vida sexual da mulher, acarretando assim dor na relação sexual e dor na penetração (dispareunia) (ABRÃO; NEME; AVERBACH, 2003; PODGAEC; ABRÃO, 2004).

Tipologia

Em 1997, a endometriose foi dividida em três tipos de acordo com seu grau de gravidade. Dividiram-na em superficial ou peritoneal, de ovário e profunda (BERBEL; PODGAEC; ABRÃO, 2008).

Alguns autores consideram a endometriose superficial como uma condição fisiológica em mulheres durante seus anos reprodutivos, enquanto a sua progressão, caracterizada como a endometriose infiltrativa profunda e endometriose ovariana, é considerada como a verdadeira doença (BIANCO et al., 2011). O diagnóstico definitivo da endometriose necessita de uma intervenção cirúrgica, preferencialmente por videolaparoscopia (NÁCUL; SPRITZER, 2010). Apesar de muitas pacientes com endometriose serem assintomáticas, algumas podem apresentar os sintomas comuns da endometriose (COMJUTINHO JUNIOR et al., 2008). Os tratamentos mais indicados para esse tipo são os mais divulgados atualmente: a cirurgia, a terapia de supressão ovariana ou a junção de ambas. Sendo os anticoncepcionais considerados essenciais no tratamento da dor no caso da endometriose peritoneal, podendo haver recorrência dos sintomas (NÁCUL; SPRITZER, 2010).

A endometriose de ovário ocorre com o aparecimento de cistos nos ovários da mulher. A partir daí, elas começam a se dividir e atapetam todo o cisto. Ao final do ciclo menstrual, essas células menstruam para dentro desse cisto e, com o passar do tempo, vão enchendo de sangue (NEME; PODGAEC, 2013). O diagnóstico só é detectado por meio de um exame de imagem. Só pode ser descoberto com o exame de toque se o cisto for muito grande. As pacientes com endometriose podem apresentar ou não sintomas da doença. Nas pacientes que apresentam sintomas, os mais comuns são: dismenorreia, dispareunia, dor pélvica, infertilidade, alterações urinárias ou podem ser pacientes assintomáticas (PODGAEC; ABRÃO, 2004). O tratamento é, na maioria das vezes, cirúrgico. O cisto deve ser removido ou cicatrizar. Somente em casos em que o tamanho é muito grande e todo ovário já foi comprometido, impõe-se a remoção do ovário (NEME; PODGAEC, 2013).

A endometriose profunda é o tipo mais grave, além disso, é o tipo em que podem manifestar-se nos lugares menos comuns como no intestino, na bexiga, no diafragma, na vagina e na parede abdominal. Dentre as formas de diagnósticos, as mais utilizadas nesse tipo de

endometriose são por meio de toque e/ou de exames de imagem. Apesar de ser a forma mais grave da doença, é simples identificar os sintomas nesse tipo de endometriose, pois geralmente a mulher sente dor exatamente onde a lesão está presente (PODGAEC, 2013). Estudos foram realizados com análogos de GnRH, o uso desse hormônio durante seis meses fez com que a dor tivesse uma grande e importante melhora. No entanto, há uma recorrência da doença. Portanto, a melhor forma de tratamento é o cirúrgico: as vias de acesso podem ser por laparotomia ou laparoscopia (ABRÃO; NEME; AVERBACH, 2003).

Dietoterapia

Dietoterapia refere-se à mudança na alimentação normal do paciente de acordo com o tratamento da patologia que este possui, para assim preservar e recuperar a sua saúde e suprir suas necessidades alimentares. O profissional da saúde pode aplicar a dietoterapia em hospitais, clínicas, consultórios, sanatórios etc. (LONGO; NAVARRO, 2002).

Segundo Bellelis, Podgaec e Abrão (2011), sabe-se que várias doenças são influenciadas pela dieta e a maioria das recomendações é feita por associações e sociedades relacionadas à endometriose. Entretanto, até o momento, existem evidências insuficientes originadas de estudos para que se tirem conclusões adequadas quanto à utilização de dietas como fatores preventivos ou mesmo adjuvantes no tratamento da endometriose.

A dieta tem um papel importante, pois a endometriose parece ser uma doença ligada ao sistema imunológico e tudo o que leva ao seu enfraquecimento piora a doença, sendo essencial o consumo saudável de alimentos naturais e fibras, prática esportiva e diminuição da ingestão de carne vermelha (TEIXEIRA, 2007).

Prevenção dietética

Segundo Padilha e Pinheiro (2004), a alimentação adequada exerce um papel além do que fornecer energia e nutrientes essenciais como prevenir ou retardar doenças.

Um estudo realizado com 48 mulheres com endometriose foi acompanhado por meio de questionário referente à alimentação destas. Observou-se que quanto maior a gravidade da endometriose, menor a ingestão de vitaminas E e C. A quantidade diária de ingestão de vitamina C, sugerida pela FAO/OMS (2001) e TACO (2006), para faixa etária de 19 a 50 anos, é de 75 mg. Já a recomendação diárias de vitamina E é de 15 mg e para fibras é de 25 g (VILA, 2007).

O desenvolvimento de endometriose está relacionado com a baixa ingestão de vitaminas C, E e de fibras na dieta. Recomenda-se, como prevenção, consumir regularmente verduras, frutas e leguminosas, que são alimentos ricos nesses nutrientes ou uma suplementação a base de combinados de vitaminas E e

C. Há dados que mostram redução significativa no risco de desenvolver a doença em pessoas com um alto consumo de verduras verdes e frutas. Além do mais, foi mostrado que os antioxidantes, como vitamina C e A, podem evitar a evolução de processos que prejudicam o endométrio (VILA; VANDENBERGHE; SILVEIRA, 2010).

A vitamina A integra diversas funções importantes ao organismo humano como manutenção do revestimento do organismo e da pele, desenvolvimento celular normal, reprodução e na atividade imunológica. Suas variações (o retinol e os carotenoides) que atuam contra os radicais livres produzidos pelas células que têm a função de converter os nutrientes absorvidos pelo organismo em energia protegem o organismo contra o estresse e previne danos e lesões teciduais relacionados às doenças crônicas não transmissíveis. A vitamina A, em formato de retinol, é encontrada em alimentos de origem animal como, fígado, gema de ovo e produtos lácteos, enquanto os carotenoides são encontrados em fontes de origem vegetal como óleos, frutas e vegetais (ALMEIDA, 2006; SIZER; WHITNEY, 2003).

A função antioxidante da vitamina C é o motivo de diversos estudos, devido à sua relação na prevenção de algumas doenças. Pode estar ligada à resposta imunológica e assim podendo proteger o organismo contra infecções. A vitamina C é encontrada em brócolis, acelga, pimentão verde, pimentão vermelho, couve de bruxelas, laranja, morango, toranja, entre outros (SIZER; WHITNEY, 2003).

A vitamina E é um antioxidante, porém é necessário também para a proteção dos sistemas musculares e nervosos. É possível encontrar em tecidos do organismo e em alguns órgãos como útero, testículos, adrenais e hipófise, apresentando assim uma importância na proteção contra a degradação dos lipídios. A vitamina tem como função a regularidade da respiração dos tecidos (ANDRIGUETTO et al., 2002).

Principais fontes alimentares de vitamina E são os grãos de cereais, nozes, verduras, óleos vegetais, germe de trigo, carnes, ovos, peixes e produtos lácteos (MOURÃO et al., 2005).

As fibras têm função de prevenir e/ou tratar doenças graves. Dietas que contêm quantidades significativas de fibras podem evitar a prisão de ventre, regular o funcionamento do intestino, entre outros problemas. No corpo, elas exercem funções como assimilação de outros nutrientes e facilitam o trânsito intestinal. Elas são classificadas em duas formas: solúveis e insolúveis. Ambas são benéficas à saúde, porém agem de formas diferentes (LUPATINI, 2006). Segundo Vila, Vandenberghe e Silveira (2010), a endometriose é uma doença definida como estrogênio-dependente, ou seja, desenvolve-se devido ao aumento de estrogênio no sangue. Há relações entre a dieta e outras doenças estrogênios-dependentes. A ingestão de fibras aumenta a excreção do estrogênio e, dessa forma, desempenha um papel oposto no risco de desenvolver endometriose, e a redução na ingestão de gorduras pode diminuir os níveis de estrogênio. Leguminosas como feijões,

lentilha, ervilhas e cereais são fontes de todos os tipos de fibras, a fim de prevenir doenças relacionadas à dieta, a FAO/OMS recomenda o consumo de pelo menos 25 g/dia de fibras na dieta (MELLO; LAAKSONEN, 2009). As fibras podem ser encontradas em alimentos como aveia, lentilha, trigo, milho verde, amêndoas, couve-flor, abóbora, repolho, beterraba, abacaxi, maracujá, arroz e etc. (GIUNTINI; LAJOLO; MENEZES, 2003).

Tratamento dietético

A dietoterapia tem a função apenas de auxiliar e complementar as ações de tratamento (NEME; PODGAEC, 2012).

É necessário um planejamento dietético baseado no estabelecimento de práticas e hábitos relacionados com o comportamento alimentar (BORGES; BORGES; SANTOS, 2006). A paciente com endometriose pode apresentar quadro clínico diverso e, entre esses sintomas, pode ocorrer a infertilidade (BERBEL; PODGAEC; ABRÃO, 2008). A redução do peso corporal auxilia na regularização dos ciclos menstruais e deve ser considerada a primeira medida em mulheres obesas e inférteis (IZZO, 2008).

O consumo de vitaminas do complexo B, magnésio e a suplementação de ômega 3 podem exercer um papel anti-inflamatório em pacientes com endometriose (MORAES; COLLA, 2006).

O complexo B tem função importantíssima no metabolismo. As vias metabólicas que são usadas pelos carboidratos, gorduras e aminoácidos precisam da produção das vitaminas do complexo B. Elas atuam no metabolismo energético do organismo (KENNETH, 2013).

O magnésio atua como regulador fisiológico da função hormonal e imunológica. Pode exercer papel terapêutico no tratamento de diferentes doenças, tendo um benéfico efeito anti-inflamatório (MACÊDO et al., 2010).

O ômega 3 exerce importantes funções nos processos metabólicos, ou seja, nas reações que ocorrem nas células e também exercem funções nas membranas celulares (MARTIN et al., 2006). Podem atuar como antitrombótico, anti-inflamatórios e diminuem os lipídios no sangue, tendo propriedades vasodilatadoras (FAGUNDES, 2002).

CONSIDERAÇÕES

No fim deste estudo, concluiu-se que a endometriose ainda é desconhecida para muitos, apesar dos avanços já obtidos pela ciência. Por meio da metodologia utilizada, os objetivos propostos neste trabalho foram amplamente alcançados, visto que os nutrientes que podem auxiliar na prevenção foram identificados como as fibras, as vitaminas A, C e E e os que podem complementar o tratamento também foram identificados e estes são o magnésio, o ômega 3 e as vitaminas do complexo B. As carências nutricionais foram observadas e o que possivelmente pode

contribuir para o desenvolvimento da doença seria a baixa ingestão de fibras e das vitaminas C e E. As funções que os nutrientes como vitamina A e C podem apresentar na prevenção são de antioxidantes. No tratamento, os nutrientes magnésio, ômega 3 e as vitaminas do complexo B podem atuar como anti-inflamatórios. Os benefícios decorrentes do consumo de tais nutrientes podem, na prevenção, evitar a evolução de processos que prejudiquem o endométrio e, no tratamento, contribuir para tratar os sintomas.

Referências

- ABRÃO, M. **Endometriose**. Disponível em: <<http://www.endometriose.net/pt/tratamento.asp>>. Acesso em: 29 ago. 2014.
- ABRÃO, M. S.; NEME, R. M.; AVERBACH, M. Endometriose de septo reto-vaginal: doença de diagnóstico e tratamento específicos. **ArqGastroenterol**, v. 40, n. 03, jul.-set. 2003.
- ABRÃO, M.S.; PODGAEC, S.; DIAS JR., J. A. Endometriose, a mulher moderna e o Brasil. **Prática hospitalar**, V. 09, n. 50, mar.-abr. 2007.
- ALMEIDA, C. A. **Níveis séricos de retinol e beta caroteno e sua relação com fatores de risco para doença cardiovascular na obesidade mórbida**. Disponível em: <http://www.livrosgratis.com.br/arquivos_livros/cp097171.pdf>. Acesso em: 19 set. 2014.
- ANDRIGUETTO, J. M. et al. **Nutrição animal: bases e fundamentos**. São Paulo, v. 01, n. 97, 2002. Disponível em: <http://books.google.com.br/books?id=iUJB4eeroC&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false>. Acesso em: 19 set. 2014.
- BELLELLIS, S. et al. **Aspectos epidemiológicos e clínicos da endometriose pélvica: uma série de casos**. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010442302010000400022&script=sci_arttext>. Acesso em: 28 jul. 2014.
- BELLELLIS, P.; PODGAEC, S.; ABRÃO, M. Fatores ambientais e endometriose. **Rev. Assoc. Med. Bras.**, v. 57, n. 4, São Paulo, jul.-ago. 2011.
- BERBEL, B. T.; PODGAEC, S.; ABRÃO, M. Análise da associação entre o quadro clínico referido pelas pacientes portadoras de endometriose e o local de acometimento da doença. **Revista de Medicina**, p. 195-200, 2008. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/revistadc/article/view/59078/62064>>. Acesso em: 28 ago. 2014.
- BIANCO, B. et al. **Análise do polimorfismo no códon 72 do gene TP53 em mulheres inférteis com e sem endometriose**. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-72032011000100006&script=sci_arttext>. Acesso em: 20 set. 2014.
- BORGES, C.; BORGES, R.; SANTOS, J. Tratamento clínico da obesidade. **Rev. USP**, v. 39, n. 02, p. 246-252, 2006.
- FAGUNDES, L. A. **O equilíbrio dos ácidos gordurosos essenciais na prevenção de doenças**. Porto Alegre, 2002. Disponível em: <<http://books.google.com.br/books?id=j-C-rY5kXl4C&printsec=frontcover&dq=%C3%B4mega+livros&hl=pt-BR&sa=X&ei=PEccVPG5KYO1sQSR3YCGDQ&ved=0CBwQ6AEwAA#v=onepage&q&f=false>>. Acesso em: 19 set. 2014.
- GIUNTINI, E. B.; LAJOLO, F. M.; MENEZES, E. W. **Potencial de fibras alimentar em países ibero-americanos: alimentos, produtos e resíduos**. Disponível em: <<http://www.fcf.usp.br/tabela/attach/Fibra%20alimentar%20em%20pa%EDses%20ibero-americanos.pdf>>. Acesso em: 19 set. 2014.
- GOLDMAN, L.; AUSIELLO, D. **Cecil: tratado de medicina interna**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2005.
- IZZO, C. **Infertilidade de causa hormonal para o ginecologista**. Disponível em: <http://www.sbrh.org.br/sbrh_novo/boletim/boletim_pdf/2008/sbrh_2_2008_encarte.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2014.
- COUTINHO JUNIOR, A. C. et al. **Ressonância magnética na endometriose pélvica profunda: ensaio iconográfico**. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rb/v41n2/13.pdf>>. Acesso em: 28 ago 2014.
- KENNETH, J. et al. **Nutrição contemporânea**. 2013. Disponível em: <<http://books.google.com.br/books?id=CGQ3AgAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=pt>>

- BR&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false>. Acesso em: 19 set. 2014.
- LONGO, E. N.; NAVARRO, E. T. **Manual dietoterápico**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- LUPATINI, E. S. **Elaboração de um produto funcional diferenciado, à base de fibras, ervas e sementes oleaginosas**. Disponível em: <<http://www.fag.edu.br/graduacao/nutricao/resumos2006/ELABORACAO%20DE%20UM%20PRODUTO%20FUNCIONAL%20DIFERENCIADO%2c%20A%20BASE%20DE%20FIBRAS%2c%20ERVAS%20E%20SEMENTES%20OLEAGINOSAS.pdf>>. Acesso em: 19 set. 2014.
- MACÊDO, E. M. C. et al. **Efeitos da deficiência de cobre, zinco e magnésio sobre o sistema imune de crianças com desnutrição grave**. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rpp/v28n3/12.pdf>>. Acesso em: 19 set. 2014.
- MARQUES, M. **Endometriose e infertilidade**: revisão sistemática da literatura e relato de casos. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/114637/212906.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 27 jul. 2014.
- MARTIN, C. A. et al. Ácidos graxos poliinsaturados ômega-3 e ômega-6: importância e ocorrência em alimentos. **Rev. Nutr.**, Campinas, v. 19, n. 6., p. 761-770, 2006.
- MELLO, V.; LASKONEN, D. **Fibras na dieta**: tendências atuais e benefícios à saúde na síndrome metabólica e no diabetes mellitus tipo 2. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/abem/v53n5/04.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2014.
- MORAES, F.; COLLA, L. Alimentos funcionais e nutracêuticos: definições, legislação e benefícios à saúde. **Revista Eletrônica de Farmácia**, v. 03, n. 02, p. 109-122, 2006.
- MOURA, V. R. Farmacoterapia na endometriose. **Rev. Acta Obstétrica e Ginecológica Portuguesa**, 2010. Disponível em: <<http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/53758/2/Farmacoterapia%20na%20Endometriose.pdf>>. Acesso em: 19 set. 2014.
- MOURÃO, D.M. et al. Biodisponibilidade de vitaminas lipossolúveis. **Rev. Nutr.** v. 18, n. 04, 2005.
- NÁCUL, A.; SPRITZER, P. Aspectos atuais do diagnóstico e tratamento da endometriose. **Bras. Ginecol e Obstet.**, v. 32, n. 06, p. 298-307, 2010.
- NEME, R.; PODGAEC, S. **Diagnóstico**. 2012. Disponível em: <<http://www.einstein.br/einstein-saude/endometriose/Paginas/diagnostico.aspx>>. Acesso em: 19 ago. 2014.
- _____. **Tipos de endometriose**. 2013. Disponível em: <<http://www.einstein.br/einstein-saude/endometriose/Paginas/os-tipos-de-endometriose.aspx>>. Acesso em: 27 ago. 2014.
- NICOLA, A. Papel da ultrassonografia transvaginal no diagnóstico da endometriose profunda: relato de caso. **Cetrus.**, v. 04, dez. 2009. Disponível em: <http://www.cetrus.com.br/artigos-cientificos/papel-da-ultrassonografia-transvaginal-no-diagnostico-da-endometriose-profunda/>. Acesso em: 19 ago. 2014.
- NOGUEIRA, A.; REIS, F.; NETO, O. **Abordagem da dor pélvica crônica em mulheres**, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbgo/v28n12/08.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2014.
- PADILHA, P.; PINHEIRO, R. **O papel dos alimentos funcionais na prevenção e controle do câncer de mama**. 2004. Disponível em: http://www.inca.gov.br/rbc/n_50/v03/pdf/REVISA03.pdf. Acesso em: 29 jul. 2014.
- PODGAEC, S. **Tipos de endometriose**. Einstein. 2013. Disponível em: <<http://www.einstein.br/einstein-saude/endometriose/Paginas/os-tipos-de-endometriose.aspx>>. Acesso em: 23 ago. 2014.
- PODGAEC, S.; ABRÃO, M. S. Perfil epidemiológico e clínico da endometriose. **Rev Bras Ginec Obstet**, v. 17, p. 779-90, 2004.
- _____. Endometriose: aspectos atuais do diagnóstico e tratamento. **RBM rev. bras. Med**, v. 61, n. 01;02, p. 41-46, jan.-fev. 2004.
- SIZER, F. S.; WHITNEY, E. **Nutrição**: conceitos e controvérsias. Disponível em: <http://books.google.com.br/books?id=5SAsxSpZ5glC&printsec=frontcover&dq=nutri%C3%A7%C3%A3o+conceitos+e+controv%C3%A9rsias&hl=pt-BR&sa=X&ei=9WscVMWLM_blsASa9oC4DA&ved=0CBwQ6AEwAA#v=onepage&q=nutri%C3%A7%C3%A3o%20conceitos%20e%20contro%C3%A9rsias&f=false>. Acesso em: 19 set. 2014.
- TAZIMA, M. F. G. S; VICENTE, Y. A. M. V; MORIYA T. **Laparotomia Medicina**, v. 44, n. 01, p. 33-38, 2011.
- TEIXEIRA, C. R. Z. **Endometriose**: qualidade de vida da mulher. Faculdade Assis Gurgacz. Cascavel, 2007. Disponível em: <http://www.fag.edu.br/tcc/2007/Enfermagem/endometriose_qualidade_de_vida_da_mulher.pdf>. Acesso em: 05 set. 2014.
- UENO, J. Endometriose profunda é a forma mais grave da doença. **Laparoscopia ginecológica**, 2013. Disponível em: <http://laparoscopiaginecologica.net.br/2013/08/endometriose-profunda-e-a-forma-mais-grave-da-doenca/>. Acesso em: 02 set. 2014.
- VILA, A.; VANDENBERGHE, L.; SILVEIRA, N. A vivência de infertilidade e endometriose: pontos de atenção para profissionais de saúde. **Psic., Saúde & Doenças**, Lisboa, v. 11, n. 02, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?pid=S1645-00862010000200004&script=sci_arttext>. Acesso em: 05 maio 2014.
- VILA, A. C. **A endometriose e sua relação com a infertilidade feminina e fatores ambientais**. Disponível em: http://tede.biblioteca.ucg.br/tde_arquivos/10/TDE-2007-10-23T111210Z-358/Publico/ANA%20CAROLINA%20DIAS%20VILA.pdf. Acesso em: 22 set. 2014.

VERIFICAÇÃO DE AÇÕES DE PRÉ-PREPARO E PREPARO DE HORTALIÇAS QUE REDUZEM A PERDA DO MINERAL CÁLCIO E SUAS CONSEQUÊNCIAS

Ariane Soares; Beatriz Porezeli¹, Fernanda Moreira¹, Joyce Diniz¹, Karolina Santos¹, Maria Luisa¹, Mariana Fernandes¹, Melissa Gouveia¹; Eliane Cristina dos Santos², Natália Carvalho da Silva³

¹ Alunas do Curso Técnico em Nutrição e Dietética na ETEC de Guaianazes.

² Coordenadora e docente do curso técnico de Nutrição e Dietética da FAMESP, docente do curso de Nutrição na Faculdade Anhanguera e Centro Paula Souza, pós-graduada em Empreendedorismo e Práticas Gastronômicas pela FAMESP e em Educação para o Ensino Superior pelo Centro Universitário Nove de Julho, licenciada para a área da Saúde pela FATEC-SP, bacharel em nutrição.

³ Docente do curso técnico em Nutrição e Dietética das ETECs de Guaianazes e Cidade Tiradentes, consultora de nutrição na empresa Associação dos Voluntários Integrados no Brasil (AVIB).

RESUMO

O trabalho apresentado tem por finalidade verificar a quantidade de perdas do nutriente cálcio no pré-preparo e preparo de hortaliças, sendo assim destacando métodos culinários para melhor aproveitamento do mineral cálcio em hortaliças. O cálcio é um dos nutrientes mais abundantes para os seres humanos, sendo de grande importância para a estrutura óssea e dentes. A ingestão de cálcio no Brasil é relativamente baixa, causando algumas doenças tais como osteoporose, artrite, cáries, entre outras. Para serem atingidos os níveis adequados de ingestão dessa substância, que variam entre 1000 à 1500 mg diárias, faz-se necessária a ingestão adequada de suas maiores fontes. Alimentos que contêm quantidade significativa desse mineral são as hortaliças, objeto de estudo do presente trabalho, principalmente as de coloração verde-escuro que possuem altas taxas de cálcio em sua composição e estão presente na alimentação do brasileiro, contribuindo para a ingestão adequada do mineral.

Palavras-chave: Cálcio. Hortaliças. Sais minerais.

INTRODUÇÃO

Contextualizando para um passado não tão distante, podemos observar a grande evolução alimentar: a culinária em si se aprimorou e se expandiu durante a revolução francesa no século XVIII. Segundo Araujo (et al., 2007), com o início da 1ª Guerra, houve uma popularização mundial da cozinha francesa, em que foram explorados e descobertos novos ingredientes, métodos de preparo e receitas inovadoras. Não demorou muito para que essa realidade chegasse ao Brasil.

Akutsu (2005) afirma que, com a industrialização, a mudança mais evidente é na forma de alimentação. Aos poucos, comer em casa se tornava cada vez mais raro, o que obrigava a alimentação fora e insegura nas ruas. Questões como qualidade alimentar, boa higiene e manipulação são abandonados e perdem espaço diante da praticidade e comodidade (SOUSA, 2008). Dessa maneira, ocorreu a criação de unidades de alimentação e nutrição (UAN) que, de acordo com Colares e Freitas (2007), tem por objetivo fornecer alimentações nutricionalmente balanceadas, harmônicas, de boa qualidade, bem manipuladas e higiênicas.

Segundo Teixeira (et al., 2004), UAN é uma unidade de trabalho ou órgão de uma empresa que tem por finalidade desempenhar atividades relacionadas à alimentação e nutrição, independentemente de seu porte. O objetivo de uma UAN é fornecer uma refeição equilibrada e adequada, que apresente um bom nível de higiene, satisfazer o comensal quanto ao serviço oferecido, desde o ambiente físico até a área de convivência e condições de higiene de instalações e equipamentos disponíveis, garantindo assim a boa saúde dos

trabalhadores, o que influencia diretamente no bom rendimento de seu serviço (MAGRINE, 2009).

Geralmente oferecem-se em UANs almoços e jantares, refeições que, muitas vezes, não apresentam produtos lácteos, que são as maiores fontes de cálcio existentes, mas são oferecidos outros alimentos que contenham o mineral, mas ocorre uma grande perda deste nos processos de pré-preparo e preparo, dificultando assim o alcance das necessidades diárias desse mineral que tem extrema importância no organismo humano e sendo responsável principalmente pela formação e rigidez da estrutura óssea do corpo. Em decorrência desse fato, ultimamente temos acompanhado um grande aumento dos inúmeros sintomas que a falta de cálcio proporciona, oriundo de maus hábitos alimentares (SILVA; BERNARDES, 2002).

O cálcio é um dos nutrientes mais abundantes do organismo humano, muito necessário em diversas funções biológicas como a contração muscular, coagulação sanguínea, mitose, transmissão de impulso nervoso ou sináptico e o transporte estrutural do esqueleto, além de prevenir doenças (BARBOSA; ANDREAZZI, 2001).

Já Bueno e Czeplewskill (2008) complementam dizendo que também está relacionado à mineralização óssea, formando e mantendo a rigidez do esqueleto. Segundo Freire e Aragão (2004), a perda desse mineral pode ocorrer de várias maneiras como, por exemplo, através da pele, cabelos, unhas, secreção e urina. Em pessoas que possuem uma alimentação saudável, metade do cálcio ingerido é absorvido de maneira ativa e a outra metade de forma passiva, aproximadamente 1/3 do cálcio é absorvido e o restante excretado nas fezes.

De acordo com a pesquisa Brazos (Brazilian Osteoporosis Study, 2007), confirmada pela Pesquisa de Orçamentos Familiares (POF-2010), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 90% da população consome cálcio abaixo da quantidade recomendada de 1.000 miligramas por dia, não superando o total de 400 miligramas/dia. Essa baixa ingestão é fator-chave para a aparição de muitas doenças, principalmente as que afetam a estrutura óssea, tais como a osteoporose, a artrite, a periodontite e a hipertensão arterial sistêmica (HAS).

Uma alimentação adequada e rica em cálcio auxilia na prevenção de tais doenças que acometem a população mundial atualmente, mesmo em situações nas quais os alimentos ricos do nutriente não devem ser ingeridos como no caso de intolerância à lactose, dando-se extrema importância ao consumo correto de hortaliças, que são fontes naturais com quantidades significativas desse nutriente.

Segundo Tucunduva (2006), hortaliça corresponde de maneira genérica a toda verdura ou leguminosa, sendo que estas são plantas ou partes de plantas que podem ser consumidas por humanos. As hortaliças podem ser consumidas por partes como: folhas, flores, sementes, talos, caules, raízes e tubérculos. Chama-se de verdura quando a parte comestível da hortaliça são as folhas, flores, hastes ou botões, já os chamados legumes são hortaliças que possuem como parte comestível os frutos, as sementes ou partes que crescem na terra. Hortaliças são fontes muito importante de energia e possuem reconhecimento milenar na alimentação saudável do ser humano (SANCHES, 2002).

METODOLOGIA

O presente trabalho realizou-se de maneira integral por meio de pesquisas bibliográficas, divididas em duas etapas: em primeira instância, para alcançar os objetivos, foram realizadas pesquisas baseadas em artigos científicos, retirados principalmente das bases online Lilacs e Bireme, e livros e documentos, a fim de encontrar artigos que tratavam da importância da técnica dietética no preparo de alimentos, verificação de possíveis perdas do mineral cálcio nas etapas de pré-preparo e preparo de hortaliças, consequências da falta de cálcio e a visualização do papel do técnico em nutrição na elaboração de cardápios utilizando os índices culinários.

Segundo Rodrigues (2007), pesquisar é solucionar dúvidas, procurar por respostas sobre algo estudado. Pesquisa bibliográfica é dar fundamentos teóricos para o estudo realizado, procurado por soluções e não deve ser de forma aleatória e sim com objetivos (LIMA; MIOTO, 2007).

A segunda parte deste trabalho consistiu em uma observação de resultados de pesquisas sobre UAN, cálcio, hortaliças e doenças relacionadas à falta de cálcio, encontrados com o objetivo de dar fundamento teórico para o trabalho realizado, demonstrando os

procedimentos técnicos e culinários que contribuem para o aproveitamento do cálcio em hortaliças.

DESENVOLVIMENTO

Segundo Teixeira et al. (2004), o cálcio é um dos nutrientes mais abundantes do organismo humano, muito necessário em diversas funções biológicas como contração muscular, coagulação sanguínea, mitose, transmissão de impulso nervoso ou sináptico e transporte estrutural do esqueleto, além de prevenir doenças, tais como osteoporose, hipertensão arterial, obesidade e câncer de cólon (BARBOSA; ANDREAZZI, 2001).

O cálcio é absorvido no intestino delgado, que ajuda rapidamente no aumento do depósito no tecido ósseo ou sua retirada quando a concentração encontra-se baixa. Quem realiza esses processos é o osteoblasto. Estima-se que o corpo de uma pessoa adulta obtenha aproximadamente 1000 a 1500 g de cálcio (esses valores podem variar de acordo com raça e cor), formado 99% em hidroxiapatita que dá rigidez aos ossos do esqueleto.

Dentre as principais doenças diretamente relacionadas à falta de cálcio está a osteoporose, que é considerada uma doença desde 1994, pela OMS (Organização Mundial da Saúde), uma doença que ocorre devido às alterações metabólicas que afetam os ossos. Aproximadamente, para cada 17 pessoas, 1 possui osteoporose. A osteoporose é caracterizada pela redução de massa óssea e a deterioração da microarquitetura desse tecido, podendo causar fragilidade dos ossos e conseqüentemente a predisposição a fraturas, atingindo a todos, em especial a mulheres após a menopausa (CARVALHO, 2006).

Vários fatores de risco estão associados tanto com o desenvolvimento de osteoporose quanto com suas fraturas: história prévia de fratura, baixo peso, sexo feminino, raça branca, fatores genéticos (como existência de parente de primeiro grau com fratura sem trauma ou com trauma mínimo), fatores ambientais (tabagismo, consumo abusivo de bebidas alcoólicas e cafeína, inatividade física), baixa ingestão de cálcio alimentar, estado menstrual (menopausa precoce, menarca tardia, amenorreias), drogas (corticosteroides, antiepilépticos, hormônios tireoidianos, ciclosporina), doenças endocrinológicas (hiperparatireoidismo primário, tireotoxicose, síndrome de Cushing, hipogonadismos e diabetes mellitus), hematológicas (mieloma múltiplo), reumatologias (artrite reumatoide), gastroenterologias (síndrome de má-absorção, doença inflamatória intestinal, doença celíaca) e doenças neurológicas (demência). (BRASIL, 2002).

Outra patologia relacionada ao mineral cálcio é a deficiência orogenética. Segundo Spolidorio e Epifanio (2012), é a má absorção do açúcar presente no leite. Em alguns casos, torna-se inabilidade de digerir esta. A patologia, comum em diversas faixas

etárias, geralmente se manifesta durante os primeiros meses de vida.

A lactose é um dissacarídeo e requer uma hidrólise (quebra de molécula) no intestino por meio da enzima lactase. A deficiência na produção de lactase leva a uma má digestão da lactose e conseqüentemente à intolerância, havendo produção de ácidos que provocam gases e desconforto intestinal ao portador. Existem dois tipos de intolerância: a primária que é permanente e a secundária que é normalmente temporária e causa danos à mucosa intestinal. (ARRUDA, 2012)

Segundo Tumas e Cardoso (2009), não há tratamento para desenvolver produção de lactase. Os sintomas podem ser controlados pela restrição do açúcar da dieta, no caso de recém-nascidos, que necessitam ingerir leite, pode-se utilizar fórmulas que não contenham tal proteína.

O leite em si apresenta 5% de lactose, o equivalente a 4/5g em 100g deste. Nessa mesma quantidade, o iogurte apresenta 5,2g e a manteiga, 0,4g. Comparando o leite materno ao de vaca, a diferença é de 4,1 vezes referentes ao de origem animal (ABATH et al., 2013).

Todas as informações existentes sobre tais assuntos seriam somente dados sem a aplicação da técnica dietética, que está relacionada aos princípios básicos da nutrição no organismo humano, visando planejar, executar e avaliar as dietas de maneira adequada às características e condições de cada indivíduo. A criação ou implantação da Técnica Dietética consiste na sistematização e no estudo de procedimentos necessários, a fim de tornar os alimentos utilizáveis e preservando suas características sensoriais e, principalmente, seu valor nutritivo (PHILIPPI, 2006).

Como para outros alimentos, a Técnica Dietética se faz presente e necessária também para as hortaliças, pois a grande maioria destas é cultivada em hortas, sendo suas partes comestíveis: tubérculos, raízes, folhas, frutos, caules, folhas e sementes (VANIN, 2008). Para a utilização das hortaliças, é necessário que elas sejam submetidas aos métodos de pré-preparo (ARAUJO et al., 2009).

O pré-preparo é o processo de limpeza, pesagem, divisões e mistura dos alimentos, fazendo com que possam ser consumidos da melhor maneira e estando estes submetidos a métodos de cocção ou crus (PHILIPPI, 2006). Segundo Tscheuschner (2001) *apud* ROSA et al., (2006), a cocção de um alimento serve para que este possa se tornar mais aceitável na hora do consumo, seja mais fácil de digerir, diminua o risco de organismos patogênicos e até mesmo para manter ou melhorar seu valor nutritivo.

Apesar disso, grandes mudanças acontecem na composição do alimento como: cor, sabor, textura e, segundo Correia, Faraoni e Pinheiro-Sant'Ana (2008) a destruição de vitaminas. Bem como CAMPOS et al. (2008) afirmam, pode-se cozinhar as hortaliças de diversas maneiras como água de ebulição, a vapor ou

calor seco, alternando os equipamentos a serem utilizados como fogão e micro-ondas.

Segundo Santos (et al., 2003), os minerais são nutrientes que não são estáveis ao calor, sendo que podem ser afetados também pela presença de oxalatos, fitatos e taninos, componentes do próprio alimento. Monteiro (2009) afirma que assim como as partes convencionais dos alimentos, as partes não convencionais podem ser tanto quanto nutritivas e úteis à saúde humana, tornando-se assim fontes alternativas de nutrientes e ajudando também na diminuição e desperdício de alimentos. Scheibler et al. (2002) afirmam ainda que os métodos de preparo que utilizam alta temperatura, o meio em que o alimento é submetido e a duração do processo são responsáveis pelas perdas de nutrientes.

Dentre os métodos comuns de cozimentos de alimentos, podemos ter pressão, imersão, micro-ondas a vapor, sendo que o método em que se perdem menos vitaminas e minerais (inclusive o cálcio) é a vapor, seguido pelo micro-ondas. Também é possível afirmar que a casca dos alimentos retém uma porcentagem maior de nutrientes em relação à polpa. Segundo Monteiro (2009), os teores de cálcio, potássio, ferro e vitamina C são mais proeminentes nas partes descartadas do que em partes convencionais. Geralmente, os nutrientes dos alimentos podem ser perdidos por alterações nestes como, por exemplo, por congelamento, cocção, processamento, secagem e pré-preparo, pois esses processos provocam injúrias nos alimentos. Os processamentos em que mais se perdem minerais (pois são mais sensíveis a perdas) são descascamento, lavagem, corte e cozimento, segundo Santos et al. (2003). Também pode ocorrer uma diminuição de disponibilidade de íons de cálcio, ferro e zinco.

CONSIDERAÇÕES

A importância de uma alimentação saudável promove a prevenção de determinadas patologias. A correta intervenção alimentar pode representar um importante reflexo na saúde dos clientes de uma UAN no setor de trabalho, visto que, para diversos funcionários, a alimentação recebida na empresa representa grande parte das refeições do dia.

A partir das análises realizadas, é visível que o maior fator da perda de nutrientes em hortaliças tem relação com sua manipulação em cada processo até sua distribuição. Devido aos cortes e à exposição ao ambiente, esse grupo de alimentos sofre alterações que afetam as estruturas deste. Quando servidas *in natura*, a prevalência dos nutrientes importantes é bem maior em relação aos que sofreram cocção, por exemplo.

Para se evitar este tipo de situação, a unidade deve estar a par do que é levado até seu comensal e tomar providências simples. O cuidado com a saúde é meta importante para a área, trazendo conforto e segurança. Por meio de estudos, análises e

pesquisas, é possível chegar a um nível seguro, evitando os desperdícios de minerais essenciais, utilizando técnicas corretas, com devida destreza, e assim cumprindo com o dever da UAN.

Além disso, foi constatado que a intolerância a lactose é outro fator implicante com relação à perda de cálcio. Por serem conhecidos como a única fonte de tal mineral, o leite e seus derivados acabam sendo excluídos de cardápios, devido à situação clínica da intolerância, não havendo ingestão deste e levando a níveis sérios de falta de cálcio.

O técnico em nutrição tem um papel fundamental para a elaboração de refeições adequadas, visando manter a boa saúde de seus comensais e sem excluir aqueles que possuem alguma patologia.

Referencias

- ABATH, T. **Substitutos de leite animal para intolerantes a lactose**. Brasília. mar. 2013. Disponível em: <http://bdm.unb.br/handle/10483/6346?mode=full&submit_simple=Mostrar+item+em+formato+completo>. Acesso em: 14 abr. 2014.
- BARBOSA, Cristiane Rickli. Intolerância à lactose e suas consequências no metabolismo do cálcio. Maringá. **Saúde e Pesquisa**, v. 4, n. 1, p. 81-86, jan.-abr. 2011.
- BEDANI, R. O consumo de cálcio e osteoporose. **Ciências Biológicas e da Saúde**, Londrina, v. 26, n. 01, p. 03-14, jan.-jun. 2005.
- BUENO, Aline; CZEPIELEWSKI, Mauro. **A importância do consumo dietético do cálcio e vitamina D no crescimento**. 2008. Disponível em: <<http://ref.scielo.org/rk4d64>>. Acesso em: 14 abr. 2014.
- CORREIA, Ricardo Aires. **Teste de permeabilidade intestinal de açúcares como marcadores não invasivos de intolerância a lactose**. 2007. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/3838>>. Acesso em: 14 abr. 2014.
- MAGRINE; I. Avaliação do estado nutricional de comensais de uma Unidade de Alimentação e Nutrição do Município de Maringá. **Nutrire**, v. 34, p. 211, 2009.
- SANTOS, Mônica Alessandra Teixeira dos et al. **Efeito de diferentes tempos de cozimento no teores de minerais em folhas de brócolis, couve-flor e couve**. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cagro/v27n3/a16v27n3>>. Acesso em: 14 abr. 2014.
- SPOLIDORO, Jose Vicente Noronha; EPIFANIO, Matias. Intolerância à lactose e alergia às proteínas do leite de vaca: patologias completamente diferentes – por que restringir as duas? **Pediatria Moderna**, v 48. n. 12, dez. 2012.
- TEIXEIRA, S. M. F. et al. **Administração aplicada às unidades de alimentação e nutrição**. São Paulo: Atheneu, 2004.

EVENTOS SUSTENTÁVEIS: análise das práticas sustentáveis no setor de eventos

Giovana de Oliveira Temponi¹, Juliana Helena Feiber², Edson Pinto de Mello

¹ Aluna do curso de MBA em Eventos da Faculdade Método de São Paulo (FAMESP).

² Especialista em Planejamento, Gestão e Educação Ambiental pela UNISA, Graduada em Organização e Gestão de Eventos (Universidade Anhembi Morumbi) e Professora do Curso do Curso MBA Gestão em Eventos (FAMESP).

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo apresentar uma análise de ações sustentáveis praticadas em eventos corporativos e de entretenimento tais como feiras, workshops, fóruns, reuniões, shows, entre outros, a fim de contribuir positivamente para a preservação dos recursos naturais, para a economia e a sociedade. Os métodos e técnicas sugeridos devem ser aplicados desde o projeto, a preparação, a organização, a realização e o pós-evento, atentando-se às preocupações sociais, ambientais, econômicas e culturais. Levamos em consideração que as atividades relacionadas à execução de eventos podem trazer impactos negativos ao meio ambiente. As sugestões aqui apresentadas trazem para a empresa gestora do evento os seguintes benefícios: reduções financeiras, reputação positiva, melhoria de imagem no âmbito social e investimento em inovação e tecnologia. Essas metas serão alcançadas por meio de ações como a compra consciente, minimização de resíduos, economia de água, eficiência energética, prevenção à poluição atmosférica, conservação de biodiversidade, envolvimento dos colaboradores e inclusão social.

Palavras-chave: Eventos. Sustentabilidade. Meio Ambiente. Práticas Sustentáveis.

INTRODUÇÃO

Diante do cenário de crescente preocupação a respeito da utilização excessiva e inadequada dos recursos naturais, a discussão sobre práticas sustentáveis em diferentes setores da economia tem sido de grande importância. Atualmente, ouve-se falar em práticas sustentáveis no dia a dia das pessoas e nos mais variados setores da economia mundial: setor de produtos – indústria, construção civil, moda – e setor de serviços – mercado financeiro, saúde, eventos, gastronomia, hotelaria, entre outros.

A necessidade de buscar um equilíbrio com a vida no planeta coloca a sociedade diante de um desafio ambiental, social, econômico e tecnológico. Em decorrência desse fato, buscam-se alternativas de produção e consumo sustentáveis, visando reduzir os impactos negativos das suas decisões e atividades econômicas na sociedade e no meio ambiente.

O setor de eventos tem demonstrado significativa expansão nos últimos anos. Atualmente, os eventos representam o caminho mais eficiente de fazer negócios (feiras), compartilhar ideias (*workshops*), identificar soluções, chegar a consensos (fóruns e reuniões), incluindo também eventos sociais e os grandes eventos de entretenimento como os culturais e os esportivos. Representa também um caminho para disseminar as melhores práticas de conscientização, relacionamento, comunicação e articulação.

No entanto, as atividades relacionadas aos eventos podem trazer impactos negativos ao meio ambiente, entre eles, a ineficiência do consumo de energia e água, desperdícios, poluição do ar, descarte indevido de resíduos, inadequação de esgoto, entre outros.

Visando maximizar os impactos positivos e minimizar os potenciais impactos negativos, serão

analisadas neste trabalho algumas práticas sustentáveis para planejar e organizar um evento. Anterior a essa análise, serão apresentados os principais conceitos sobre sustentabilidade.

Por fim, serão demonstradas algumas recomendações para que o planejamento e a organização de um evento mais sustentável garantam um legado positivo à sociedade e sirva de exemplo para o setor de produção e serviços em geral.

Sustentabilidade

O conceito de sustentabilidade, amplamente divulgado e mais conhecido nos dias de hoje, foi publicado em 1987 no Relatório de Brundtland, no documento intitulado *Nosso futuro comum*, publicado na Assembleia da ONU e elaborado pelos membros da Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento. O conceito sustentável para o discurso público traz a seguinte definição: “O desenvolvimento sustentável é aquele que atende às necessidades das gerações atuais sem comprometer a capacidade das gerações futuras de atenderem às suas necessidades e aspirações” (NOSSO FUTURO COMUM, 1991).

A Carta da Terra, uma declaração dos princípios éticos fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa, sustentável e pacífica, assinada por 46 países na UNESCO em Paris, em 2000, evidencia os principais problemas atuais e sugere possíveis soluções e faz um alerta:

Os padrões dominantes de produção e consumo estão causando devastação ambiental, esgotamento dos recursos e uma massiva extinção de espécies. Comunidades estão sendo arruinadas. Os benefícios do desenvolvimento não

estão sendo divididos equitativamente e a diferença entre ricos e pobres está aumentando. A injustiça, a pobreza, a ignorância e os conflitos violentos têm aumentado e são causas de grande sofrimento. O crescimento sem precedentes da população humana tem sobrecarregado os sistemas ecológico e social. As bases da segurança global estão ameaçadas. Essas tendências são perigosas, mas não inevitáveis. (UNESCO, 2000).

O economista Ignacy Sachs (SACHS, 2000) apresenta uma definição de sustentabilidade para o século XXI com um conceito ainda mais amplo, englobando dimensão social, cultural, ecológica/ambiental, territorial, econômica e política, não estando restrita apenas aos aspectos ecológico-ambientais. Seus principais princípios são:

- **Sustentabilidade social:** é idealizada como uma sociedade equilibrada, com menores desigualdades sociais, onde haja acesso a serviços básicos como saúde e educação, garantindo o exercício pleno da cidadania para todos.
- **Sustentabilidade cultural:** trata-se da valorização da identidade cultural, equilibrando o tradicional com as inovações, preservando a cultura de um povo.
- **Sustentabilidade ambiental:** está relacionada ao uso consciente dos recursos naturais não renováveis e ao uso dos recursos renováveis de forma que se respeite seu potencial de produção pela natureza e também a capacidade de autodepuração dos ecossistemas naturais. Valoriza as tecnologias mais limpas com menor efeito poluidor e com baixo consumo energético.
- **Sustentabilidade territorial:** trata-se do equilíbrio entre as configurações urbanas e rurais, uma melhor distribuição territorial, apoiando a agricultura familiar, dando suporte à população rural, com políticas públicas de habitação, saneamento, educação, saúde e transportes, evitando assim o êxodo rural. Consiste também na adoção de postura adequada para a ocupação de áreas ecologicamente frágeis.
- **Sustentabilidade econômica:** refere-se à eficiência econômica em termos macrossociais e não apenas na rentabilidade das atividades empresariais. Ela pode ser atingida por meio de um desenvolvimento econômico intersetorial equilibrado, segurança alimentar e capacidade de modernização contínua dos instrumentos de produção.
- **Sustentabilidade política:** é relacionada à democracia, na qual todos os direitos humanos são respeitados. Para isso, estão pautadas na coesão social, aplicação do princípio da precaução na gestão do meio ambiente e dos recursos naturais, prevenção das mudanças globais negativas e cooperação científica e tecnológica entre nações, favorecendo principalmente países não desenvolvidos.

Assim, a sustentabilidade, segundo Sachs (2000), só pode ser alcançada se todas as suas dimensões forem contempladas, de maneira que todas juntas agreguem mais do que a simples soma de cada uma.

Setor de eventos

Segundo o estudo publicado na revista *Eventos* (edição 67) a área de eventos no Brasil encontra-se em amplo crescimento. Os resultados do primeiro Barômetro sobre a Indústria de Eventos no Brasil foram bastante satisfatórios, mostrando que o setor está em ascensão. A maioria das empresas de eventos (74,6%) aumentou seus investimentos em 2012.

Em matéria publicada no jornal *Diário de São Paulo*, a jornalista Lucilene Oliveira (2013) diz que as empresas ligadas ao setor têm previsão de expansão de 61% nos próximos cinco anos. O mercado corporativo foi apontado como o maior responsável pela melhoria dos negócios para 64,7% das empresas.

Diante dessa trajetória de desenvolvimento e expansão, surge a necessidade de analisar os impactos que a indústria de eventos está impondo tanto ao meio ambiente quanto à sociedade.

Ana Cláudia Machado, jornalista, afirmou em matéria publicada na revista *Gestão e Gastronomia* (2013) que as práticas sustentáveis, presentes nas estratégias das grandes empresas, começam a ganhar cada vez mais destaque no setor de eventos e gastronômicos, setores esses intrinsecamente ligados e relacionados, em que operar de maneira sustentável pode, além de reduzir custos, ser um diferencial capaz de agregar valor e atrair clientes.

Os eventos sustentáveis são regidos pelos princípios da sustentabilidade desde a sua concepção, preparação, organização até a realização e pós-execução, sendo sempre atento aos quesitos ambientais, sociais, culturais e econômicos.

De acordo com o Guia de Sustentabilidade 2009, publicado pela *United Nations Environment Programme* – Programa de Meio Ambiente das Nações Unidas (UNEP, 2009), um evento sustentável não somente reduz os impactos no meio ambiente como também gera benefícios em diversas instâncias envolvidas, tais como:

- **Vantagens financeiras:** a economia de energia elétrica, a redução dos desperdícios, a utilização de produtos locais e a redução do consumo podem resultar em ganhos financeiros imediatos e de longo prazo;
- **Reputação positiva e melhoria da imagem:** organizar um evento sustentável atrairá participantes que estão cada vez mais interessados na importância da sustentabilidade para o meio ambiente e a sociedade, atraindo a atenção da mídia e acarretando numa reputação positiva para o promotor do evento;
- **Benefícios sociais:** quando implementados corretamente, o evento mais sustentável poderá gerar

benefícios para a região e comunidade por meio da geração de empregos, atrativo para novos investimentos locais, envolvendo a participação de pequenas e médias empresas, podendo melhorar as condições de trabalho e gerar inclusão social. Pode também servir como exemplo para melhores práticas de sustentabilidade de meio ambiente;

- **Inovação:** a promoção de um evento sustentável demandará produtos eficientes e o desenvolvimento de técnicas inovadoras, a fim de melhorar a utilização dos recursos;

- **Inspiração para mudanças:** a promoção de um evento mais sustentável torna-se uma fonte de inspiração e experiências para participantes, equipes envolvidas, fornecedores, comunidade local e do entorno e público em geral. Servindo como exemplo, o evento sustentável motivará atitudes, consolidará conhecimento e decisões com maior responsabilidade socioambiental.

Segundo o organizador de eventos e consultor em sustentabilidade André Dornelles (2012), os principais fundamentos para a sustentabilidade em eventos devem concentrar-se nos seguintes pilares: compra consciente, minimização dos resíduos, economia de água, eficiência energética, prevenção de poluição atmosférica, conservação da biodiversidade, combate à pobreza e inclusão social, participação e comunicação, monitoramento e acompanhamento dos modelos adotados e garantia do legado positivo de sustentabilidade. A seguir, serão analisados esses fundamentos.

Compra consciente

O consumo consciente e sustentável está relacionado com a compra de maneira racional de produtos e serviços de acordo com a necessidade, evitando desperdícios, levando em consideração não só a qualidade e o preço, mas também sua origem, seu fornecedor, os materiais utilizados, a sazonalidade, a forma como esses produtos são produzidos, comercializados e transportados (DORNELLES, 2011).

Um ótimo exemplo são as matérias-primas utilizadas no setor de alimentos e bebidas do evento. Uma compra consciente deve nos conduzir à procura de produtos regionais, orgânicos e sazonais e a uma estimativa mais acurada possível das necessidades de alimentação dos participantes para evitar desperdício. Essas atitudes acarretam uma menor emissão de carbono realizada pelo transporte, menor dano ecológico ao terreno e ao produtor e apoio à comunidade local que, uma vez fixada no local, passa a oferecer produtos sem a necessidade de intermediadores, gerando assim seu próprio sustento e evitando o êxodo rural que, por sua vez, provocaria mais danos ao meio ambiente e ao setor econômico, social e cultural, visto que a maioria passa a residir em centros urbanos sem qualquer infraestrutura.

Minimização dos resíduos

A geração e a gestão dos resíduos estão hoje entre os maiores desafios para a realização de um evento sustentável. De acordo com Daniel de Freitas Costa (2010), diretor de Sustentabilidade do Instituto Brasileiro de Eventos (IBEV), são realizados oficialmente no Brasil cerca de 300.000 eventos anuais entre feiras, congressos, conferências e simpósios, atingindo um público de aproximadamente 80 milhões de pessoas. Se considerarmos que cada participante produz 1 kg de lixo, chega-se no montante de 80.000 toneladas de resíduos não reciclados.

A área de alimentos e bebidas está entre as mais impactantes na produção de resíduos como papel, papelão, vidro, latas, plásticos, aparas e restos de pré-preparo e preparo de alimentos, sobras de refeições, além de materiais descartáveis.

No processo de transformação de matérias-primas, efetuado pelos restaurantes, são utilizadas várias formas de energia e são gerados diversos resíduos, alguns em grande quantidade como os orgânicos, que podem causar impactos negativos ao meio ambiente. Dessa forma, a análise da atividade produtiva de um restaurante é um passo importante para entendermos como e onde podemos atuar para minimizar os desperdícios, principalmente das matérias-primas utilizadas para esta atividade. (VENZKE, 2001, pg.44).

Complementando, podemos avaliar que a regra principal para a minimização de resíduos está resumida na denominação atual de três Rs: redução, reutilização e reciclagem (DORNELLES, 2011).

A redução se aplica por meio de um planejamento de compra consciente, evitando o desperdício de matéria-prima, adequando o tamanho do produto à real necessidade, conforme já citado anteriormente.

A reutilização de materiais significa recuperar e converter os resíduos em novos materiais ou produtos que poderiam ser desprezados ou descartados após a utilização.

A reciclagem se aplica à redução e reutilização de materiais ou resíduos e pode ser contemplada por meio de programas de coleta seletiva. Além de dar uma destinação correta aos resíduos, traz um benefício social por meio da doação do material à comunidade ou aos cooperados de catador local. A seguir, os principais materiais que são produzidos em eventos e que podem ser reciclados ou reutilizados.

Papel/papelão

Muito utilizado em embalagens, crachás e panfletos, o papel e o papelão estão presentes em diversos momentos durante planejamento, organização, preparação e realização dos eventos. A reciclagem do papel, além de beneficiar a comunidade de catadores, tem um custo inferior e economiza recursos naturais. Segundo a redação do portal Ambiente Brasil (2014), a reciclagem de uma tonelada de papel e papelão pode evitar o corte de 15 a 30 árvores, além de economizar

até 80.000 l de água e 80% de energia elétrica, dependendo do tipo de material a ser fabricado.

Vidro

Usado em garrafas de bebidas, vasos, pratos e também como embalagens de condimentos e temperos ou acondicionamentos de alguns alimentos, são muito utilizados nas cozinhas. Como os vidros não são biodegradáveis, estes podem permanecer na natureza por um tempo indeterminado. A melhor opção para o vidro seria a sua reutilização. “A garrafa de vidro pode ser retornada no processo cerca de 30 vezes, passando apenas por um processo de limpeza” (Ambiente Brasil, (2014). Como alternativa ao descarte aleatório do vidro, a reciclagem traz várias vantagens, tais como a diminuição do volume de resíduos nos aterros, a economia energética além do reaproveitamento do vidro em 100%. De acordo com a redação do Portal de Resíduos Sólidos (2014), o vidro reciclado tem uma temperatura de fusão inferior à necessária para a produção de vidro, gerando uma economia energética e redução de até 300 kg de gás carbônico por tonelada de material reciclado, fora a preservação de recursos naturais, uma vez que, para fazer 1 m³ de vidro, são necessários 7 m³ de rochas (areia ou sílica, carbonato de sódio, pedra calcária e dolomita). De acordo com Compromisso Empresarial para Reciclagem (CEMPRE, 2014), o vidro reciclado, além de poder voltar à forma original, também pode ser usado para produção de asfalto, pavimentação contra enchentes, produção de tintas reflexivas, espuma e fibra de vidro.

Plástico e politereftalato de etileno (PET)

Presente em embalagens, o material está cada vez mais presente nos eventos. Segundo o portal Recicla Brasil (2014), “nas últimas décadas as indústrias, principalmente de bebidas e alimentos, estão substituindo as embalagens de vidro e latas pelas de plástico PET”. A reciclagem desse material traz várias vantagens econômicas e ambientais. De acordo com o portal ambiental Ambiente Brasil (2014), a retirada das embalagens de plástico e PET dos aterros sanitários ajuda no processo de decomposição da matéria orgânica, além da diminuição do volume de lixo ali descartado, economia de energia elétrica e petróleo, já que 1 kg de plástico equivale a um litro de petróleo em energia. Segundo dados do CEMPRE (2014), no Brasil, em 2012, do total de PET produzido, foi reciclado 59%. O país que mais reciclou PET no mundo foi o Japão, com 77,9%, deixando o Brasil em segundo lugar.

Óleo de cozinha

É um dos grandes problemas na área de alimentos. O óleo utilizado em frituras é um risco ambiental quando descartado de forma incorreta no ambiente. Cada litro de óleo de cozinha destinado incorretamente aos mananciais pode contaminar cerca de um milhão de litros de água, ficando esta imprópria para o consumo. Mesmo quando retido no encanamento, o óleo causa entupimento das tubulações e faz com que seja

necessária a aplicação de diversos produtos químicos para a sua liberação. Além disso, quando entra em processo de decomposição, o óleo libera o gás metano que, fora o mau cheiro, agrava o efeito estufa (CUNHA; TRANCOSO, 2013). O óleo reciclado pode ser usado na produção de resina para tintas, sabão, detergente, glicerina, ração para animais, massa de vidro, fertilizante e até biodiesel, que é uma energia renovável. A sua reciclagem já é obrigatória em diversas cidades no Brasil, com várias empresas que realizam essas coletas de forma gratuita ou até mesmo pagando pelo óleo a ser retirado.

Metal – alumínio

Muito utilizado em embalagens alimentícias e latas de refrigerantes e cervejas, podem ser recicladas infinitamente e reutilizadas na produção de qualquer produto com o mesmo nível de qualidade de um alumínio recém-produzido por mineração como ressalta a Associação Brasileira do Alumínio (ABAL, 2014), com a vantagem de economizar até 95% de energia. Ainda segundo a ABAL, no Brasil, cerca de 97,9% do total de embalagens consumidas em 2011 foram recicladas, índice que mantém o Brasil na liderança mundial de reciclagem desse material desde 2001, dado o preço atrativo da sucata, que acompanha os valores da *commodity* no mercado internacional.

Restos orgânicos

A área de alimentos e bebidas dos eventos produz uma quantidade significativa de resíduos orgânicos de matéria-prima e restos de alimentos prontos. Esses resíduos, quando descartados de maneira inadequada, trazem riscos à saúde, pois atraem insetos e roedores, que podem ser agentes transmissores de doenças. A melhor opção para esse tipo de resíduos seria a compostagem, que consiste em um processo de transformação de matéria orgânica, encontrada no lixo, em adubo orgânico (composto orgânico), e é produzida por meio dos próprios microrganismos presentes nos resíduos, em condições ideais de temperatura, aeração e umidade. No processo de decomposição em compostagem, ocorre somente a formação de CO₂, H₂O e biomassa (húmus). Por ser um processo de fermentação que ocorre na presença de oxigênio (aeróbico), permite que não ocorra a formação de CH₄ (gás metano), que é altamente nocivo ao meio ambiente e em torno de 23 vezes mais agressivo que o gás carbônico em termos de aquecimento global. Assim, teremos uma redução do resíduo destinado ao aterro, com a consequente economia com os custos de aterro e aumento de sua vida útil; revalorização e aproveitamento agrícola da matéria orgânica; reciclagem de nutrientes para o solo, sendo um processo ambientalmente seguro (GODOY, 2014). No Brasil, segundo o site Ambiente Brasil (2014), as usinas de compostagem são pouco utilizadas por falta de uma política mais séria, além da falta de preparo técnico no setor. No entanto, existem empresas que recolhem o resíduo orgânico de estabelecimentos comerciais e os utiliza para fabricação de adubo, que posteriormente é

vendido para a indústria da horticultura orgânica e jardinagem como adubo orgânico, devolvendo à terra os nutrientes de que necessita.

Economia de água

O consumo de água em eventos deve ser minimizado e monitorado em todas as suas fases de planejamento, organização, gestão e manutenção. Um bom exemplo é a utilização de máquinas industriais para lavar louças. De acordo com o portal San Lorenzo *food service* (2014), a tecnologia dessas máquinas permite elevada carga de trabalho com baixo consumo de água, propiciando um consumo de até 90% de água se comparado à lavagem manual das louças. Dentre as alternativas para a economia de água, uma delas seria a instalação de redutores de vazão nas torneiras. “Para uma torneira de maior vazão, que consome 22,5 litros por minuto, a instalação do redutor reduziria o consumo para 19,2 litros por minuto. Isso significaria uma redução de 192 litros de água durante 10 minutos de lavagem de louça” (LEITE, 2014). As torneiras dos banheiros também podem ser temporizadas com fechamento automático depois de determinado tempo de uso. Ademais, a instalação de reguladores de vazão nas descargas sanitárias também pode gerar uma grande economia de água.

Eficiência energética

Segundo dados do Instituto Nacional de Eficiência Energética (INEE, 2012), uma lâmpada incandescente comum tem eficiência de 8%. Isso significa que 8% da energia elétrica usada é convertida em luz; os outros 92% aquecem o meio ambiente. Já uma lâmpada fluorescente, que produz a mesma iluminação, além de apresentar maior eficiência, em torno de 32%, gera uma redução no consumo de energia. Outra alternativa importante é a utilização de lâmpadas de *Light Emitting Diode* (LED). De acordo com o portal Planeta Sustentável (2014), com apenas 10 W, a lâmpada de LED possui a mesma iluminação que uma lâmpada de 60 W, mas representa uma economia de energia até 80%. Desde 1993, quando se instituiu o Programa Nacional de Conservação de Energia Elétrica (PROCEL) no Brasil, via Decreto Presidencial, os equipamentos eletroeletrônicos passaram a vir com um adesivo indicativo da sua eficiência energética. Esse selo tem incentivado cada vez mais a fabricação de produtos mais eficientes, que reduzam os impactos ambientais.

Prevenção à poluição atmosférica

A poluição atmosférica resulta da emissão de gases poluentes ou de partículas sólidas na atmosfera. Transportes aéreos e rodoviários são uma fonte importante de poluentes. De acordo com o Ministério do Meio Ambiente (MMA, 2014), a poluição atmosférica causa danos não só à saúde, mas também aos cofres públicos, já que acarretam maiores gastos com internações hospitalares e medicamentos. Além da

corrosão dos materiais, afeta o solo e a água por meio das chuvas ácidas. Nos eventos, os organizadores devem priorizar e incentivar o transporte coletivo no que se refere ao traslado até o local do evento, a fim de minimizar a emissão de gases poluentes, e assim reduzir a pegada de carbono, as iniciativas vão além de substituir brindes e lembranças por sementes de árvores passando mensagem de responsabilidade social e ambiental. Diversas são as atitudes que contribuem positivamente para a proteção e preservação do meio ambiente e que tem se tornado cada vez mais comum nos eventos como:

- **Conservação da biodiversidade:** preservação para a nossa existência. A busca pela minimização dos impactos negativos do evento, medidas de conservação da biodiversidade local e regional e sensibilização dos participantes promovem a preservação e o valor para o futuro dos ecossistemas, assim como para a saúde e o bem-estar das pessoas (DORNELLES, 2011).

- **Combate à pobreza e inclusão social:** desde o planejamento da organização de um evento até o seu acontecimento, muitas pessoas são envolvidas em diversas áreas. Pensar em um evento sustentável, buscando maximizar seus impactos positivos, significa também estar preocupado com a inclusão da comunidade local e do entorno (DORNELLES, 2011). Contratar mão de obra local gerará um ganho econômico para a sociedade e poderá promover a inclusão social de pessoas que estão desempregadas e sem qualificação por falta de condições, assegurando os direitos humanos e das pessoas, inclusive daquelas com algum tipo de deficiência ou limitação física ou intelectual.

- **Participação e comunicação:** organizar um evento com ações sustentáveis também significa sensibilizar o público e as pessoas envolvidas para adotarem boas práticas no seu dia a dia (DORNELLES, 2011). A partir do momento que se entende a importância da sustentabilidade para a sociedade e economia como um todo, promove-se uma mudança de comportamento e atitudes. As pessoas passam a agir com mais consciência, pensando no impacto das suas práticas, buscando uma maior harmonia da sua vida com a sociedade e a natureza.

- **Monitoramento e acompanhamento:** é imprescindível que a organização do evento mais sustentável seja monitorada e acompanhada desde sua concepção e realização até o pós-evento (DORNELLES, 2011). É preciso monitorar e mensurar os ganhos de eficiência para que cada vez mais as decisões sejam aprimoradas e para promover melhores práticas com ações sustentáveis e aprimorando o modelo adotado.

- **Garantia do legado positivo de sustentabilidade:** comprometimento e adoção de modelo sistêmico e continuado, assegurando medidas de curto, médio e longo prazo, que direcionem para ações efetivas e eficientes (DORNELLES, 2011).

Outras práticas sustentáveis para a organização de eventos estão presentes também em guias elaborados por renomadas universidades internacionais. A Universidade de Yale, localizada na Califórnia, Estados Unidos, publicou o *Yale Green Event Certification – Yale Certificação de Evento Verde* (2011), um guia prático dividido em sete categorias: transporte, estacionamento, alimentação, energia, desperdícios, comunicação e inovação com recomendações de como se organizar um evento sustentável. O guia deve ser preenchido pelas pessoas envolvidas na organização do evento e, ao final, um certificado é emitido pelo Escritório de Sustentabilidade da Universidade de Yale, atestando o grau de sustentabilidade do evento, que pode ser:

- Prata: 30% do total de pontos possíveis;
- Ouro: 50% do total de pontos possíveis;
- Platina: 70% do total de pontos possíveis.

Dada a relevância do tema, em 2012, a Organização Internacional de Normas de Qualidade (ISO) divulgou um documento intitulado *Sistemas de gestão para a sustentabilidade de eventos - Requisitos com orientações de uso – ISO 20121:2012*. O objetivo dessa norma é garantir que eventos contribuam positivamente para as três dimensões de sustentabilidade: economia, meio ambiente e sociedade.

O Brasil, por meio da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), adotou a norma, que entrou em vigor em 25/08/2012, em consonância com a ISO 20121:2012. Essa norma especifica os requisitos de um sistema de gestão para sustentabilidade de eventos para qualquer tipo de evento ou atividades relacionadas a eventos, bem como fornece orientações sobre a conformidade com esses requisitos.

Por fim, de acordo com Dornelles (2011), adotar práticas sustentáveis na organização de eventos significa sair de uma zona de conforto, instaurar novos hábitos e criar uma nova cultura na gestão dos eventos.

CONSIDERAÇÕES

A discussão sobre sustentabilidade em eventos vem se difundindo globalmente devido à sua relevância para a sociedade, a economia e o meio ambiente. Um evento sustentável não somente reduz os impactos no meio ambiente como também gera benefícios em diversas instâncias envolvidas, além de representar um diferencial capaz de agregar valor e atrair clientes.

Nas últimas décadas, tem sido notável o crescimento da preocupação e mobilização da sociedade em torno de assuntos relacionados ao meio ambiente e sustentabilidade.

Fica clara a importância de se organizar um evento de forma mais sustentável. Este artigo apresentou algumas práticas que podem ser seguidas para atender esse objetivo.

Nota-se que as abordagens estudadas são similares. Tanto o guia do Programa de Meio Ambiente das Nações Unidas, quanto às sugestões do consultor brasileiro André Dornelles e os itens do certificado da Universidade de Yale tratam de abordagens comuns e imprescindíveis para a organização de um evento com práticas sustentáveis com os objetivos de: economia de energia, redução do desperdício, prevenção da poluição, benefícios sociais, inovação, comunicação e inspiração para mudanças, uma vez que esses são os indicadores mais relevantes.

Podemos entender que, se buscarmos como organizadores de eventos atingir as abordagens supracitadas, desde a concepção do evento, do planejamento, da organização, realizando e no pós-evento, será possível contribuir positivamente para o meio ambiente, a economia e a sociedade, minimizando significativamente os impactos ambientais gerados. Ademais, galgando boas práticas sustentáveis, estas trarão ao organizador do evento uma reputação positiva, com mais valores agregados, maiores ganhos e poderá servir como fonte de inspiração para os participantes, equipe envolvida, fornecedores e sociedade como um todo.

Referências

- ABAL. Associação Brasileira do Alumínio. **Reciclagem**. Disponível em: <http://www.abal.org.br>. Acesso em 25 jun. 2014.
- ABNT. NBR ISO 20121:2012. Disponível em: <http://www.abntcatalogo.com.br>. Acesso em: 10 jun. 2014.
- ARANTES, Sergio Junqueira. Eventos, a indústria que cresce geometricamente. **Revista Eventos**, São Paulo, n. 67, p. 67-82, 2013.
- AMBIENTE Brasil. **Compostagem**. Disponível em: <http://www.ambientebrasil.com.br>. Acesso em 25 de jun 2014.
- _____. **Papel reciclagem**. Disponível em: <http://www.ambientebrasil.com.br>. Acesso em 25 jun. 2014.
- _____. **PET no Brasil reciclagem**. Disponível em: <http://www.ambientebrasil.com.br>. Acesso em 25 jun. 2014.
- BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. Responsabilidade socioambiental **Vidro**. Brasília. Disponível em www.mma.gov.br. Acesso em 25 de jun. 2014.
- _____. **Qualidade do ar**. Brasília. Disponível em: www.mma.gov.br. Acesso em: 25 jun. 2014.
- CEMPRE. Compromisso empresarial para a reciclagem. **Vidro**: fichas técnicas. Disponível em: <http://www.cempre.com.br>. Acesso em: 22 maio 2014.
- CMMAD. Comissão mundial sobre o meio ambiente e desenvolvimento. **Nosso futuro comum**. 2. ed. Rio de Janeiro: FGV, 1991.
- CUNHA, Elisângela de Souza; TRANCOSO, Marcelo Delena. A importância da coleta de óleo usado para o meio ambiente. **Revista Educação Ambiental em Ação**. Disponível em: <http://www.revistaeea.org>. Acesso em: 10 set. 2014.
- DORNELLES, André. Sustentabilidade na produção de eventos. **Apostila SENAC SP**. São Paulo: SENAC, 2011.
- GODOY, João Carlos. **Compostagem**. Disponível em: www.mma.gov.br. Acesso em: 28 jun. 2014.
- IMETRO. **Selo de Eficiência Energético**. Disponível em <http://www.inmetro.gov.br>. Acesso em: 15 set. 2014.
- INEE. **Eficiência energética**. Disponível em: <http://www.inee.org.br/eficiencia>. Acesso em: 15 set. 2014.
- <http://www.iso.org/iso/sustainableeventsiso2012.pdf>. Acesso em 16 de set. 2014.

LEITE, Isabela. **Como economizar água com redutor de vazão na torneira.** Disponível em www.g1.com.br. Acesso em 29 ago. 2014.

MACHADO, Ana Claudia. Ecoeficiência na gestão. **Revista Gestão e Gastronomia**, São Paulo, 01 out. 2013.

PALHARES, Layane. **Reciclagem de óleo de cozinha evita problemas ambientais.** Disponível em: www.webnoticias.fic.ufg.br. Acesso em: 27 ago. 2014.

PORTAL Resíduos Sólidos. **Reciclagem de vidro.** Disponível em: <http://www.portalresiduossolidos.com>. Acesso em: 22 maio 2014.

RECICLA BRASIL. **Pet.** Disponível em <http://www.reciclabrasil.net>. Acesso em: 18 maio 2014.

SACHS, Ignacy. **Caminhos para o desenvolvimento sustentável.** Rio de Janeiro: Garamond, 2000.

SANLORENZO food service. **Economia de água em tempos de racionamento.** Disponível em: www.sanlorenzofoodservice.com.br. Acesso em: 29 ago. 2014.

UNEP. Sustainable United Nations. **Sustainable Events Guide: Give you a Large Event Smal Footprint**, 2009. Disponível em: www.ecoprocura.eu/fileadmin/editor_files/SustainableEvents_Guide_May_30_2012_FINAL.pdf. Acesso em: 01 set. 2014.

VENZKE, Cláudio Senna. **Análise da atividade produtiva de um restaurante sob o aspecto da produção mais limpa.** 2000. Monografia (Especialização em Produção Limpa e Ecobusiness) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul/EA/PPGA, Porto Alegre, 2000.

YALE University. Office of Sustainability. **Yale Green Event Certification.** 2011 Disponível em: <http://sustainability.yale.edu/tools-resources/certifications-we-offer/green-events>. Acesso em: 16 set. 2014.

CORPO EDITORIAL

DIREÇÃO GERAL

Lígia Lacrimanti

José Natal Alves

DIREÇÃO ACADÊMICA

Patrícia Rodrigues

COMISSÃO ORGANIZADORA

Olavo Egídio Alioto

Patrícia Rodrigues

Persio Nakamoto

REVISÃO

Persio Nakamoto

CAPA

Bruna Passos