

A
EDUCAÇÃO
contemporânea

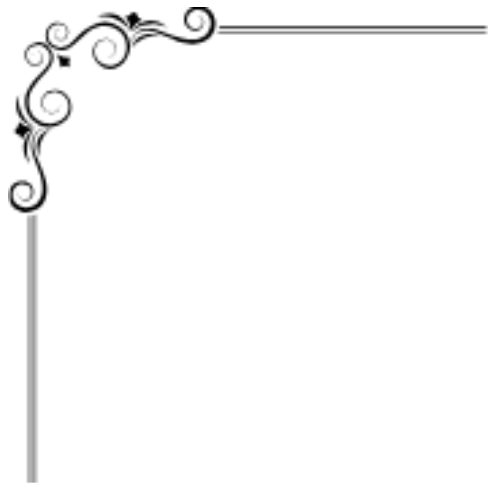
E AS
DIRETRIZES
INTERDISCIPLINARES

REFLEXÕES

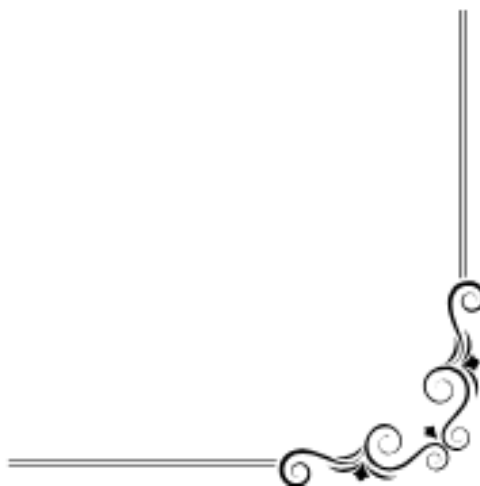
METODOLÓGICAS E EXPERIENCIAIS

CAPA





**A EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA
E AS DIRETRIZES
INTERDISCIPLINARES: REFLEXÕES
METODOLÓGICAS-EXPERIENCIAIS**





**Todos os elementos dispostos em tal produção são de total responsabilidade dos
autores**

Licença Creative Commons Atribuição-SemDerivações 4.0 Internacional.

Comissão Editorial

Dr Leonardo da Silva Alves

Dr Sérgio Ricardo da Costa Simplício

Es Michelly Rayane Romualdo Branco

Ms Alan Douglas Santiago

Dr Magno Alexon Bezerra Seabra

Esp. Marcos Vitor Costa Castelhana

Ms Maria José Bezerra da Silva

Profa. Dra. Karla Roberta Castro Pinheiro Alves

Ms José Fabio Bezerra da Silva.

Dr Lucas Gomes de Medeiros

Dr Hamilton José Werneck Mouta.

*Nosso maior objetivo é construir meios significativos de difusão e distribuição de
trabalhos acadêmicos capazes de consolidar os enfoques científicos na contemporaneidade.*

Equipe da CTP



Marcos Vitor Costa Castelhana

Alan Douglas Santiago

José Fabio Bezerra da Silva.

(Orgs.)

**A EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA E AS
DIRETRIZES INTERDISCIPLINARES: REFLEXÕES
METODOLÓGICAS-EXPERIENCIAIS**

1ª Edição

São Bento-PB
CTP
2023
2023 Edição Brasileira by CTP by Autores
Todos os direitos reservados

Contemporânea: Agência Educacional – CTP
CNPJ: 46.679.708/0001-11
E-mail: contemporaneasartigos23@outlook.com
83998400598
São Bento-PB – Brasil

Editor-Chefe: Marcos Vitor Costa Castelhana

Diagramação: Marcos Vitor Costa Castelhana

Revisão de texto: Autores

Capa: Agnes Luize

Produtor Editorial: José Fábio Bezerra da Silva

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

A Educação contemporânea e as diretrizes
interdisciplinares [livro eletrônico] :
reflexões metodológicas experienciais /
organização Marcos Vitor Costa Castelhana,
Alan Douglas Santiago, José Fabio Bezerra da
Silva. -- 1. ed. -- São Bento, PB :
CTP Editora, 2023.
PDF

Vários autores.
Bibliografia.
ISBN 978-65-982208-0-8

1. Educação 2. Interdisciplinaridade na
educação 3. Mediações culturais I. Castelhana,
Marcos Vitor Costa. II. Santiago, Alan Douglas.
III. Silva, José Fabio Bezerra da.

23-184875

CDD-370.1

Índices para catálogo sistemático:

1. Interdisciplinaridade : Educação 370.1

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

ISBN: 978-65-982208-0-8

DOI:



SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....8

CAPÍTULO 1- GESTÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA:
PERCEPÇÃO SOCIOAMBIENTAL SUSTENTÁVEL.....10

CAPÍTULO 2- AVANÇOS E DESAFIOS NO MONITORAMENTO DA
IMPLANTAÇÃO DO PROGRAMA PRIMEIRA INFÂNCIA NA ESCOLA NOS
MUNICÍPIOS POTIGUARES..... 19

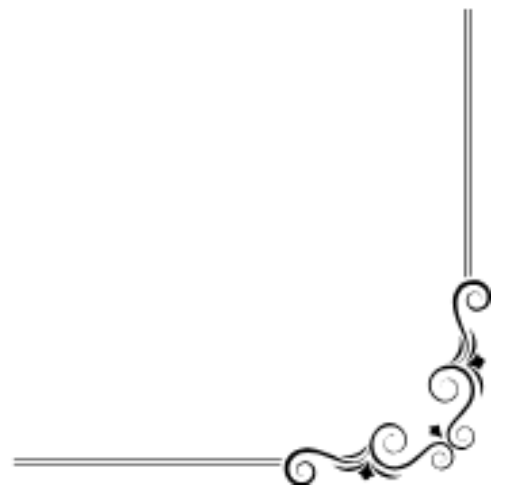
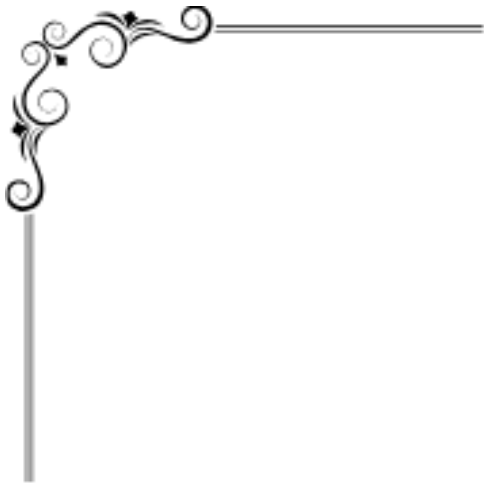
CAPÍTULO 3- AVALIAÇÃO ESCOLAR E SUA IMPORTÂNCIA PARA O PROCESSO
DE ENSINO E
APRENDIZAGEM..... 30

CAPÍTULO 4- CLIO E CALÍOPE: REFLEXÕES SOBRE HISTÓRIA E
LITERATURA..... 39

CAPÍTULO 5- A IMPORTÂNCIA DE OUVIR HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO
INFANTIL.....
.50

SOBRE OS
ORGANIZADORES.....56

SOBRE OS
AUTORES..... 56



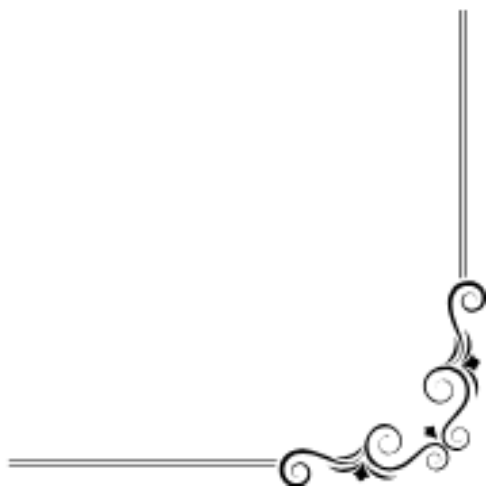
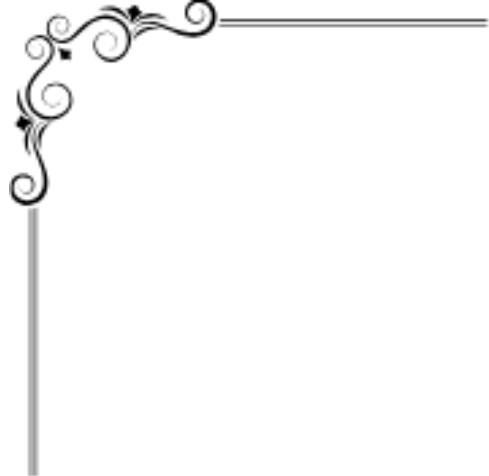


APRESENTAÇÃO

A presente obra reúne um conjunto de trabalhos sobre a educação contemporânea e as diretrizes interdisciplinares, construindo reflexões e discussões dialógicas sobre as caracterizações educativas nos âmbitos atuais, indo além das suposições unilaterais, tecendo uma rede de mediações críticas.

MARCOS VITOR COSTA CASTELHANO







CAPÍTULO 1- GESTÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA: PERCEPÇÃO SOCIOAMBIENTAL SUSTENTÁVEL

**Francisco Hermes Batista
Alencar**

RESUMO

Ao discutir-se a temática da gestão da educação ambiental crítica diante das mudanças climáticas e da crise ‘estrutural do capital’. Pois, considera-se que a educação ambiental, primeiramente, sendo um conceito polifônico tem-se que a EA pode ser compreendida de uma forma dir-se-á ainda que reduzida pela população como um todo. Imagina-se, pois, que a educação ambiental ainda esteja vinculada quase que estritamente apenas às atividades ligadas ao âmbito das escolas, nas campanhas educativas vinculada à coleta seletiva de lixo; à questão da utilização da água, por onde precisa-se discutir e desnaturalizar isso: Precisa-se começar a entender que a educação ambiental apresenta múltiplas vertentes, mas temos atualmente no país uma vertente muito forte, com bastante produção; também conta-se com uma militância que é relevante, no âmbito da educação ambiental que é crítica.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Ambiental. Socioambiental. Sustentabilidade.

INTRODUÇÃO

Ao discutir-se a temática da gestão da educação ambiental crítica diante das mudanças climáticas e da crise ‘estrutural do capital’. Pois, considera-se que a educação ambiental, primeiramente, sendo um conceito polifônico tem-se que a EA pode ser compreendida de uma forma dir-se-á ainda que reduzida pela população como um todo.

Imagina-se, pois, que a educação ambiental ainda esteja vinculada quase que estritamente apenas às atividades ligadas ao âmbito das escolas, nas campanhas educativas vinculada à coleta seletiva de lixo; à questão da utilização da água, por onde precisa-se discutir e desnaturalizar isso: Precisa-se começar a entender que a educação ambiental apresenta múltiplas vertentes, mas temos atualmente no país uma vertente muito forte, com bastante produção; também conta-se com uma militância que é relevante, no âmbito da educação ambiental que é crítica.¹ Pois, como afirmam Cláudia Coelho Santos, Capra e Hillman (2021, p. 11^a):

Sendo assim, objetiva-se a educação ambiental ao se dizer crítica vem no sentido de se descortinar, de desvelar essas abordagens que estão também no campo educação ambiental, mas da mesma forma contribuem de forma geral para a manutenção do sistema vigente, para a manutenção da ordem vigente. Que caminham no sentido de fortalecer mais ainda o capital. (SANTOS et al., 2021, p. 11^a)

Conforme afirmam SANTOS et al. (2021), onde precisamos sobretudo, de fato, deixarmos tudo isso muito claro, ou explicitamos trazendo para o âmbito das discussões de modo que a educação ambiental seja inserida, ou entre no debate das questões que dizem respeito a todas as nossas lutas sendo uma das possibilidades de enfrentamento: De resistência e do enfrentamento desse colapso no qual encontra-se neste momento grande parte da humanidade.

Faz-se necessário que a gestão da educação ambiental crítica seja compreendida a partir dessas outras ações, atividades e propostas, as quais existem no seio dos pesquisadores e das pesquisadoras da educação ambiental as quais apresentam críticas contundentes ao sistema vigente, ao modelo de educação que implementa-se na educação básica, mas também nas instituições de ensino superior que não problematizam as questões ambientais; as que incorporam e, que disseminam um discurso voltado para a sustentabilidade para a crise ambiental sem discutir de fato sua origem.²



Encontro interclesial de lideranças - Dom Gilberto, Pe. João Pereira de Abreu, Ir. João Begalli capitaneados pelo ambientalista agostiniano Alencar: Ecoespiritualidade socioambiental (Campinas/SP, 2011), foto do pesquisador.

Mesmo sem procurar entender e explicitar a crise ambiental na qual se vivencia o que vem a ser uma crise estrutural do capital. A qual é alimentada pela crise do capital e, de

certa forma alimenta também essa crise estrutural do capital, mas esta se origina dessas escolhas: A crise não somente ambiental, porém é uma crise igualmente civilizatória, um modelo de civilização que está em crise o qual precisamos discutir.

Educação ambiental crítica e eco-espiritualidade sustentável

A proposta da educação ambiental crítica traz em seu bojo todas essas questões que são pautadas nos movimentos sociais e, os quais apresentam-se diante da própria convivência em toda a humanidade. Discute-se as questões dos povos originários em um grupo muito forte, estabelece-se o debate para as salas de aula, participasse das discussões.

O que vem a ser importante que entenda-se melhor como isso funciona; como que a educação ambiental se insere nesse contexto; ela pode desvelar e assim, contribuir para o debate crítico, efetivo, o que de fato estabelecerá novas conexões societárias com relação a todas as relações societárias entre meio ambiente, sociedade e natureza.³



Diálogos pertinentes à eco espiritualidade com ribeirinhos em Paulista-PB (2020), foto do pesquisador.

Ainda vem afirmar nesse sentido Mariotti, Maturana e Mitchell (2009, p. 12^a):

Assim sendo, trazendo para o debate a questão de classe, trabalho, pois, quando fazemos a seleção dos resíduos sólidos, das temáticas que normalmente encontramos e, fazem parte desse debate da educação ambiental, o viés da produção, o papel claro do capital nessa crise na qual vivemos: Ela é escondida, camuflada; então,

tem-se uma educação ambiental a qual majoritariamente é desenvolvida, sendo implementada para escamotear de fato as responsabilidades com relação à existência, a manutenção e o recrudescimento da crise. (MARIOTTI et al., 2009, p. 12^a).

Como afirmam Mariotti et al. (2009), como a educação ambiental diante dessa crise entende a necessidade de implementar, de discutir-se, de aprofundar-se nas questões relacionadas à educação ambiental crítica para fazer-se frente a essa educação ambiental conservadora, reprodutivista que tem-se hodiernamente vigente; a qual é predominante, hegemônica em todo nosso sistema.⁴

De fato, precisa-se discutir sobre isso, discutir-se a partir do Grupo de Trabalho Power convidou alguns palestrantes e debatedores das ciências ambientais (ADUSB), i

importante faz-se fortalece-se esses espaços de lutas, de debates, os diálogos pertinentes. Consoante a concepção da ABRASCO - Associação Brasileira de Saúde coletiva (2021):

Diversas instituições, entidades e organizações da sociedade civil, movimentos sociais e ONGs que, historicamente, atuam na defesa do meio ambiente, vêm denunciando esse ataque. Cartas, Notas e Manifestos apontam as inúmeras ilegalidades e violações dos direitos humanos e da natureza que constam no PL 2159/21. Entre essas manifestações apontamos a carta escrita por nove ex-Ministros do Meio Ambiente, as da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), da Associação Brasileira de Antropologia (ABA), da Frente Parlamentar Ambientalista, ‘das organizações indígenas, quilombolas e da agricultura familiar e camponesa, dentre outras.’ (ABRASCO, 2021).

Segundo afirma a ABRASCO (2011), para Gustavo Seferian da UFMG/ANDES-SN), mestre em Direito do Trabalho, pesquisador convidado do Eco-socialismo, fazendo memória da morte de um grande articulador dessas lutas e grande articulador dos debates do povo brasileiro em 27/08/1999, Dom Hélder Câmara, o que é fundamental para todos aqueles que lutam por uma vida mais harmônica e a construção de uma nova forma de vida, sendo-se reconhecedores do que foram as passadas desses grandes luminares que nos antecederam.⁵

Figura: Diálogos pertinentes ecoespiritualidade-Equipe dirigente.



Em tempos tão duros de recrudescimento da vertente sectária do Facismo em nosso país, segundo o Professor Dr. Gustavo Seferian (UFMG/ANDES-SN), para esta memória do grande pensador nordestino Dom Hélder Câmara; pois, conforme o ativista indígena Ailton Krenak - O modo de funcionamento da humanidade entrou em crise (2022), o que seria indispensável na sociedade hodierna. Diante das crises vivenciadas nesse momento: Da crise ecológica, da crise de civilização, mencionadas recentemente pela doutora Cláudia Coelho (2021).

Quer-se também fazer a menção de que a exatos onze anos atrás o furacão Irene alcançou a costa estadunidense, este que foi um furacão de larguíssimas proporções; o que veio a ceifar a vida de mais de quatro dezenas de pessoas o que vem denotar em eventos extremos tendem a cada vez mais se intensificaram nesta quadra de afetação do conjunto da natureza por ações antrópicas e, que por certo devem estar em nosso objeto de preocupação, em permanente constante.⁶

Mudanças climáticas e crise do capital

Tendo em vista que eventos extremos assim tendem se intensificarem neste quadro de afetação de todo o conjunto natural desencadeados pelas más ações antrópicas que, certamente deveriam estar dentre os nossos objetos de preocupação recorrentes de forma constante. Quer-se fazer uma breve ressalva uma vez que, ao estar-se recuperando aos poucos devido a terceira dosagem da vacinação contra a Covid-19, de fabricação da Fiocruz.⁷ Para o pensamento de Gustavo Seferian, Scharmer e Torres (2021, p. 16^a):

Quer-se nesse momento saudar a pesquisa, a produção científica, diante do enfrentamento da pandemia da Covid-19, apesar da má gestão que vem sendo conduzida se é que seria possível discutir a má gestão da pandemia? A duras penas, por meio de muita resistência, por meios de muito trabalho pelos trabalhadores e trabalhadoras do Sistema Único de Saúde - SUS, este vem nos dar mais forças. (SEFERIAN et al., 2021, p. 16^a).



Da Cooperativa dos Catadores recicláveis-destinos dos resíduos sólidos em Cajazeiras-PB (2022).

Consoante o pensamento de SEFERIAN et al.(2021), Inicia-se esta reflexão puxando um gancho da reflexão da Dra. Cláudia Coelho justamente à crise da civilização e, ao modo como deve-se compreender essa crise de civilização contemporânea.⁸ Crise essa que

não se trata pura e tão somente de uma crise de ordem econômica; mas uma crise afetando-nos desde nossa ordem moral, ética, constitucional, política, de reprodução da vida social, familiar; mas que alcança um dimensionamento particular e de cunho contemporâneo desde a questão ecológica, o que se faz bastante pronunciado. Segundo o pensamento de ALMEIDA, ACOT & ACSELRAD (2015, p. 17^a):

A crise de civilização que por certo não é a primeira crise de civilização, até mesmo porque faz-se fundamental perceber-se que existe uma certa pluralidade de registros civilizacionais que a humanidade construiu, até mesmo essa civilização na qual todos nós nos inscrevemos a qual se pressupõe por causa de nossa mediação aqui através das mídias sociais de comunicação e técnó científicas. (ALMEIDA et al., 2015, p. 17^a)

Conforme afirma ALMEIDA et al. (2015), imagina-se que faça-se parte de um mesmo registro civilizacional, que muito embora se árvore à guisa de civilização, com.

maiúsculas, a única civilização segundo o pensamento de José Carlos MACORATTI (2015), lá nos idos dos anos de 1920 já denunciando em suas incursões com Revolução Russa: É uma civilização dentre outras tantas, que já passou por outras tantas crises de ordem

civilizacional.

Das crises civilizacionais contemporâneas

Todavia, é esta crise após o despontar da Primeira Guerra Mundial e o irromper de uma crise civilizacional, punjante desde o Oriente Próximo, da experiência revolucionária russa foi apenas um delas; mas pode-se remeter ainda o que foi o irromper não somente da França, desde o Maio de 1968, bem sabe-se da Primavera de Praga; do Levante de Lance Louco, do que foram das greves insurrecionais de massa, na África Subsaariana, dentre outras experiências igualmente importantes que da mesma forma alcançaram nosso país e, nem sequer tem-se memória. Assim como veem afirmar ANDREW, ANGEL, APARÍCIO e ARANTES (2015, p. 18^a):

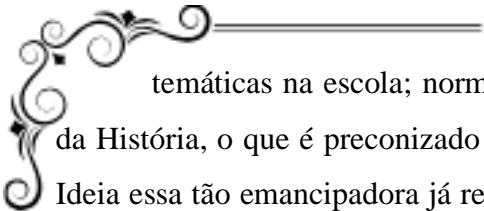
Os acontecimentos de 1968 foram de fervilhar e puseram de ponta cabeça todas as séries de modo de vida capitalista, industrial, moderno e ocidental. Essa civilização capitalista, industrial, moderna e ocidental que encontra-se em crise igualmente contemporaneamente, talvez encontre uma de suas manifestas facetas a questão da crise ecológica. Crise ecológica que acompanha o que seria a afirmação do modo de produção capitalista, do que são os seus próprios elementos de ordem estrutural. (ANDREW et al., 2015, p. 18^a)

Para ANDREW et al. (2015), um modo de vida que este se constitui como destruição de vida por excelência; também se constituindo em um modo de vida por pautar a sociabilidade humana, no que é a apropriação crescente e, a dominância da mercadoria em todas as formas de organizar o ser; encontram-se, inclusive, danos de sustentação a partir disso.

Contudo, desde a apreensão do saber, da formulação científica, a existência humana como aportando da natureza de forma funcionalista e, subjugadora, um cabedal imenso de riquezas que devem ser colocadas em função de, ao dispor pura e tão somente o que seja a continuidade e a reprodução desse *modus operandi*, ou modo de produção; não somente a existência humana enquanto tal, não a continuidade de toda forma de vida enquanto tal, de

modo mais harmônico que possa ser possível; muito embora não o saibamos, pois somos uma espécie dentre outras tantas.

Assim sendo, portanto, faz-se interessante pensarmos que nunca vimos ensinar essas



temáticas na escola; normalmente, observamos o ensino das ciências, da Matemática, da História, o que é preconizado pelo humanismo francês o ensino desses temas nas escolas. Ideia essa tão emancipadora já rende frutos na Europa, uma vez que os sistemas educacionais antes tido como sendo rabeira da tabela no sistema educacional europeu; por exemplo, Portugal, que ainda não está dentre as melhores da educação; hoje se encontra dentre as cinco melhores do continente europeu.

REFERÊNCIAS

CAPRA, Fritjof; SENGE, Peter. A Quinta disciplina – arte, teoria e prática da organização de aprendizagem. 1990.

CAPRA, Fritjof. A teia da vida. 1996.

CAPRA, Fritjof; LUISI, Pier Luigi. A visão sistêmica da vida. 2014. CAPRA, Fritjof, LUISI,. A Visão Sistêmica da Vida. Cultrix, 2014. CAPRA, Fritjof. O Ponto de Mutação. Fritjof Capra. 1982.

CAPRA, Fritjof. O Tao da Física. Fritjof Capra. 1975.

HILLMAN, James. O pensamento do coração e a alma do mundo. 2010.

MARIOTTI, Humberto. Pensamento Complexo: suas Aplicações à Liderança, à Aprendizagem e ao Desenvolvimento Sustentável. 2010.

MARIOTTI, Humberto. As paixões do Ego - Complexidade, Política e Sociedade. 2000.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. A árvore do conhecimento – As Bases Biológicas do Conhecimento Humano. Humberto Maturana e Francisco Varela. 1984.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. De máquinas e seres vivos. Autopoiese, a Organização do Vivo. 1997.

MITCHELL, Melanie. Complexity: A Guided Tour. 2009. MORIN, Edgar. Introdução ao Pensamento Complexo. 2011.

SCHARMER, Otto. Liderar a partir do Futuro que Emerge. 2014.

TORRES, J. Júlio M.; GÓIS, Cezar W. Organização fractal: um modelo e sugestões para gestão. Revista Ciências Administrativas, Fortaleza, v. 17, n. 3, p. 593-620, set./dez. 2011.

SCHARMER, Otto. Teoria U. 2010.

SENGE, Peter; SCHARMER, Otto; JAWORSKI, Joseph; FLOWERS, Betty Sue. Presença. 2004.



CAPÍTULO 2- AVANÇOS E DESAFIOS NO MONITORAMENTO DA IMPLANTAÇÃO DO PROGRAMA PRIMEIRA INFÂNCIA NA ESCOLA NOS MUNICÍPIOS POTIGUARES

Simone Cortez de Farias Dantas

RESUMO

O artigo versa sobre os avanços e desafios que os municípios potiguares enfrentam na adesão para implantação, para o apoio técnico e financeiro, ao Programa Primeira Infância na Escola. Fizemos uso da pesquisa qualitativa com técnica de coleta de dados e organização. As análises de dados serão a base para as reflexões embasadas na Portaria nº 357, de 17 de maio de 2022, que institui o Programa, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no Documento Curricular do Estado do Rio Grande do Norte para a Educação Infantil, evidenciando a urgência de encarar o desenvolvimento integral das crianças de zero a cinco anos de idade, essencial a melhoria da qualidade da educação, pela qual lutamos.

PALAVRAS-CHAVE: Política Educacional. Educação Infantil. Regime de Colaboração. Qualidade da Educação.

Introdução

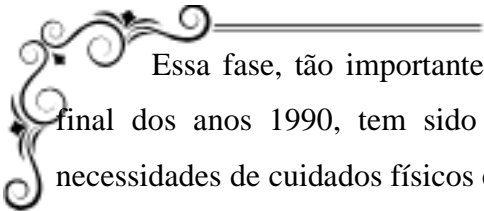
Este artigo, sem prescindir de uma concepção ampla da educação infantil, busca situar e contextualizar a adesão dos entes federados municipais do estado do Rio Grande do Norte, ao Programa Primeira Infância na Escola.

Inicialmente busca situar a Primeira Infância e o impacto à qualidade da educação, referenciando-se por legislações que abordam a questão, recorrendo posteriormente a dados do relatório de monitoramento da adesão ao Programa Primeira Infância na Escola no território potiguar.

Nas considerações finais, são apresentadas algumas reflexões que a pesquisa análises permitiu. O tema nos remete necessariamente a um debate muito mais amplo sobre a atenção que a educação infantil merece como a primeira etapa na educação básica brasileira.

A Primeira Infância e o impacto à qualidade da educação

A Primeira Infância, período que vai do nascimento aos seis anos, considerada por muitos especialistas a fase em que o cérebro está no auge de sua capacidade e que as oportunidades e experiências que a criança tem no início da vida, impactam no seu desenvolvimento físico, mental e emocional.



Essa fase, tão importante, em que os processos neurológicos são formados, desde o final dos anos 1990, tem sido observada pela neurociência e a genética que além das necessidades de cuidados físicos e nutricionais, o cérebro humano, nessa fase para assegurar o desenvolvimento, também precisa de carinho e afeto. Ou seja, os vínculos afetivos e as interações com os adultos, as experiências vividas nessa fase é influenciadora para o restante da vida.

No Brasil, com a Lei 13.257, de 8 de março de 2016, que estabelece o Marco Legal da Primeira Infância, o país se tornou o primeiro da América Latina a reconhecer a importância da criança e a valorizar essa fase da vida.

Apesar de que a nova legislação tenha consolidado avanços significativos na garantia dos direitos das crianças de zero a seis anos, no campo educacional, a educação infantil sempre travou lutas, através dos movimentos sociais e educadores, para assegurar o direito à educação e a qualidade da educação.

A Constituição Federal de 1988, tomou medidas importantes ao elevar a educação ao patamar de direito fundamental de todos os cidadãos.

O artigo 205 da Constituição Brasileira (1988) reza que a educação é um direito de todo cidadão, no entanto o Estado não é o único responsável pela garantia desse direito. Conforme previsto nesse mesmo artigo, a educação também é dever da família e à sociedade cabe promover, incentivar e colaborar para a realização desse direito, conforme nos remete o artigo 205, da nossa Constituição Federal:

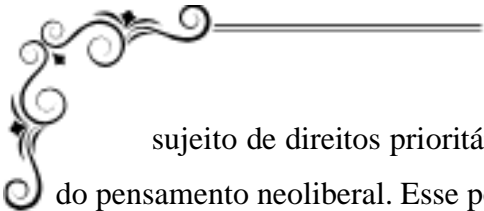
A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

É preciso reiterar que, essas medidas, representaram marcos não apenas para a educação infantil, mas para toda a educação brasileira.

A par disso, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990, em seu Artigo 53, enfatiza a importância do acesso à educação:

A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - direito de ser respeitado por seus educadores; III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores; IV - direito de organização e participação em entidades estudantis; V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência (BRASIL, 2005, p. 20).

Obviamente, compreendemos que o ECA incorpora a criança e o adolescente como



sujeito de direitos prioritários, direitos inerentes à pessoa humana, defendida na lógica do pensamento neoliberal. Esse pensamento não invalida a Lei, mas, chama a atenção para um melhor entendimento da concepção de criança cidadã, da criança como sujeito de direitos em processo de desenvolvimento e formação.

Outro ponto a considerar dentro da legislação da educação é a Lei de Diretrizes e Bases, nº 9.394 de 1996, que estabelece no Artigo 29:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL,).

Como se vê, o artigo estabelece a educação infantil como a primeira etapa da educação básica brasileira e reconhece o direito das crianças de até seis anos de desenvolvimento integral e que de que tenham oportunidades de viver experiências ricas e plurais, em instituições de ensino públicas, que sejam promotoras de interações de qualidade com profissionais especializados, completando a convivência das crianças com a família e a comunidade.

A educação infantil passou a ser a primeira etapa da educação básica a partir da Lei nº 12.796/13 que também alterou vários artigos da LDB 9.394/96, entre eles a obrigatoriedade escolar para as crianças de quatro anos de idade, conforme destaca a atual redação do artigo 4:

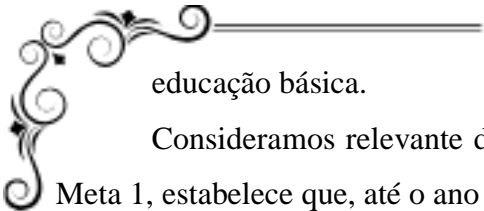
- educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma: a) pré-escola; b) ensino fundamental; c) ensino médio (Brasil, 2013).

Há de se considerar também as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009), no seu artigo 4, em que definem a criança como:

Sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009).

Nessa perspectiva, as práticas pedagógicas na educação infantil devem contemplar as brincadeiras, as relações de afetividade, possibilitando às crianças para imaginar, brincar e aprender.

Apesar dos avanços que envolvem as práticas pedagógicas da educação infantil, há de se analisar os vários desafios que ainda se apresentam no campo educacional dessa etapa da



educação básica.

Consideramos relevante destacar também o Plano Nacional de Educação, que na sua Meta 1, estabelece que, até o ano de 2016, o Brasil alcance a cobertura total da população de 4 a 5 anos de idade em pré-escola. Além disso, o atendimento das crianças de zero a três anos de idade em creche deve alcançar, pelo menos, a marca de 50%, até o final da vigência do Plano em 2024.

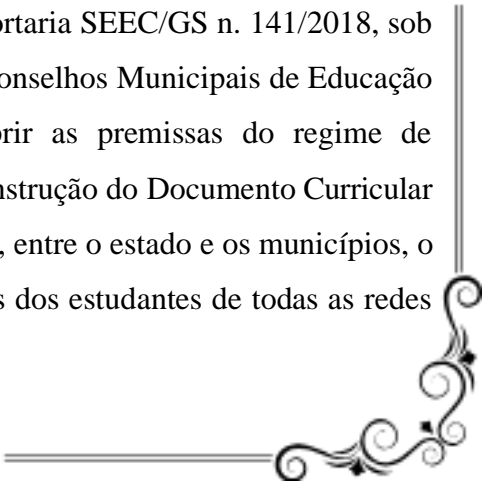
Para o atingimento da Meta 1 existem estratégias a exemplo, formação, infraestrutura, materiais didáticos, equipamentos, currículo e práticas pedagógicas como forma de implantar políticas públicas destinadas à garantia de direitos das crianças da educação infantil.

Outro documento orientador que regulamenta a educação infantil é a Base Nacional Comum Curricular, que estabelece a linha de direitos de aprendizagem: conhecer, brincar, explorar, expressar-se, participar e conviver, a partir de cinco campos de experiências.

A BNCC materializou direitos colocados na Constituição Nacional que o país deve contar com um conjunto de aprendizagens essenciais, como os currículos. A construção dos currículos se integrou ao Plano Nacional de Educação, porque a BNCC provocou o princípio da equidade, com um parâmetro curricular para o Brasil.

No Rio Grande do Norte construção do currículo da educação infantil à luz da BNCC tem seu marco regulatório ao longo de 2018, quando a Secretaria de Estado da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer (SEEC), juntamente com a União dos Dirigentes Municipais de Educação do Rio Grande do Norte (UNDIME/RN) tiveram o desafio de consolidar, em regime de colaboração, um documento curricular de referência para as escolas em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo aprovado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e como já pontuamos institui e orienta um “conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os estudantes da Educação Básica devem desenvolver” ao longo de suas etapas – Educação Infantil, Ensino Fundamental e respectivas modalidades (BRASIL, 2017b).

Para tanto, instituiu-se a Comissão Estadual destinada à implementação da Base Nacional Comum Curricular no estado do Rio Grande do Norte (BNCC/RN) em relação à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, por meio da Portaria SEEC/GS n. 141/2018, sob presidência da SEEC, UNDIME e da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME), com o compromisso de estabelecer e cumprir as premissas do regime de colaboração. O Termo de Intenção de Colaboração para construção do Documento Curricular do estado obteve a adesão total dos 167 municípios e firmou, entre o estado e os municípios, o compromisso com a garantia dos direitos de aprendizagens dos estudantes de todas as redes de ensino do território potiguar.



A homologação do currículo se deu com a publicação do Parecer nº 102/2018 - CEE/RN, aprovado em 26 de novembro de 2018.

Ainda estamos vivendo o desafio da implementação do Documento Curricular do Rio Grande

do Norte da Educação Infantil, porque requer entre outros fatores, a formação continuada, para que o documento se traduza em práticas qualificadas em todas as escolas de educação infantil.

O Programa Primeira Infância: um indutor para a política pública

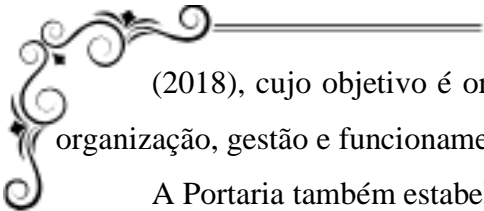
O Programa Primeira Infância foi Instituído pela Portaria nº 357, de 17 de maio de 2022 e tem por objetivo promover, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, iniciativas que elevem a qualidade da Educação Infantil e potencializam o desenvolvimento integral das crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos de idade. Seu amparo legal é embasado na Constituição Federal em seu art. 208, incisos I, IV e VII, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 2016, e no Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.

Dentre os objetivos específicos do Programa está a promoção do diálogo com órgãos e entidades que tratam da Educação Infantil e da primeira infância, para compartilhar boas práticas nesta etapa da Educação Básica, tendo em vista a Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016, que instituiu o Marco Legal da Primeira Infância que prevê uma série de ações para fomentar uma Política Nacional Integrada para a Primeira Infância.

As Diretrizes Curriculares para Educação Infantil (2009), outro marco legal de apoio, ressaltam que a primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil, tem papel importante no desenvolvimento humano e social e trazem uma nova perspectiva em que o cuidar e o educar são indissociáveis da prática pedagógica, portanto, nessa perspectiva a criança é sujeito de direitos e está no centro do processo educativo.

O Programa também se apoia na BNCC/EI (2018), que estabelece que a organização curricular da Educação Infantil deve ter como principal eixo estruturante da prática pedagógica as interações e as brincadeiras, composta por direitos de aprendizagem organizados em campos de experiências por faixa etária.

Destacam-se também os Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil



(2018), cujo objetivo é orientar o sistema de ensino com os padrões de referência de organização, gestão e funcionamento das instituições de Educação Infantil.

A Portaria também estabelece que a participação no Programa não exime o ente

federado das obrigações educacionais estabelecidas na Constituição Federal, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) e no Plano Nacional de Educação - PNE (Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014).

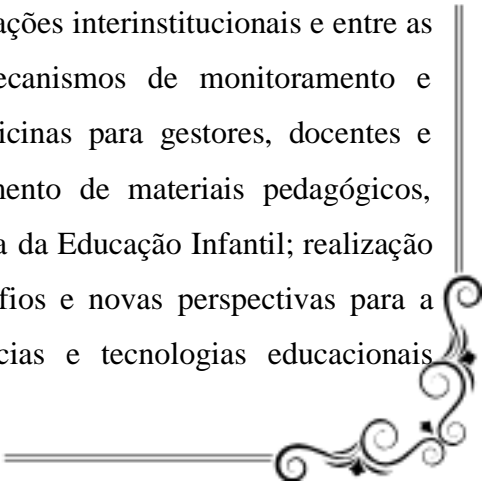
O Programa tem como público alvo as Unidades Escolares ofertantes da primeira etapa da educação básica, Educação Infantil, sendo estruturado em três eixos:

- I - Avaliação e monitoramento da implementação dos Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil;
- II - Gestão, liderança e fortalecimento institucional; e
- III - Currículo e práticas pedagógicas.

Objetiva-se com esta política educacional desenvolver ações que proporcionem a elevação na qualidade do atendimento das crianças da Educação Infantil, em especial daquelas em condições de vulnerabilidade social e maximizem o atingimento das metas do Plano Nacional de Educação, e sobretudo das metas 1 e 7, as quais tratam, respectivamente, da universalização da oferta de Educação Infantil e da qualidade da educação básica. O Programa é executado pela Secretaria de Educação Básica por meio da Diretoria de Políticas e Diretrizes da Educação Básica, no âmbito da Coordenação-Geral de Educação Infantil do Ministério da Educação (DPD/COGEI/SEB/MEC).

O Programa prevê Assistência Técnica e Financeira e todos os Entes que ofertam a etapa da educação básica, Educação Infantil, poderão usufruir dos sistemas e soluções que serão disponibilizados no programa no âmbito da assistência técnica.

O Apoio Técnico será oferecido das seguintes formas: orientações; acompanhamento dos planos de ação do ente; promoção de parcerias e articulações interinstitucionais e entre as redes de ensino; disponibilização de ferramentas e mecanismos de monitoramento e implementação das ações do Programa; realização de oficinas para gestores, docentes e equipes técnicas; promoção de espaços de compartilhamento de materiais pedagógicos, avaliações, boas práticas e fóruns de discussão sobre a etapa da Educação Infantil; realização e divulgação de pesquisas, estudos e análises sobre desafios e novas perspectivas para a Educação Infantil, bem como sobre métodos, evidências e tecnologias educacionais



Participam do eixo “apoio técnico e financeiro” às escolas públicas com oferta para a Educação Infantil pertencentes às redes de ensino que aderiram ao Programa e que possuam pelo menos uma das seguintes características:

I - escolas públicas ofertantes da educação infantil durante o período de implementação do Programa; e

II - escolas públicas ofertantes da educação infantil que possuam 70% (setenta por cento) ou mais de alunos oriundos de famílias beneficiárias do Programa Auxílio Brasil, conforme as informações disponíveis no Sistema Presença ou em sistema indicado pelo MEC.

Os recursos repassados às escolas validadas obedecerão ao disposto na Portaria 357, de 17 de maio de 2022, dar-se-á nos moldes operacionais e regulamentares do PDDE e serão repassados da seguinte forma:

§ 1º Os recursos referentes à disponibilidade orçamentária do ano de 2022 serão repassados considerando-se, preferencialmente, o percentual de 50% (cinquenta por cento) para despesas de capital e 50% (cinquenta por cento) para despesas de custeio.

§ 2º No caso de haver repasses nos anos subsequentes, o percentual de recursos destinados para custeio e capital deverá ser informado pela Unidade Executora em sistema próprio, indicado pelo MEC.

De acordo com o Ministério da Educação 4.626 (quatro mil, seiscentos e vinte e seis) secretarias aderiram ao Programa e todas elas vão receber apoio técnico. Para tanto, é necessário que elaborem o Plano de Ação conforme os três eixos do Programa.

No Estado do Rio Grande do Norte, segundo dados da Coordenação-Geral de Educação Infantil do Ministério da Educação (DPD/COGEI/SEB/MEC), 166 (cento e sessenta e seis) Entes municipais realizaram a adesão ao Programa e tiveram até o dia 21 (vinte e um) de novembro do ano de (2022) dois mil e vinte e dois para indicar as escolas que estão elegíveis a receber assistência financeira e até o dia 30 (trinta) de novembro para elaborar o Plano de Ação do Programa Primeira Infância, por meio do Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle (Simec). De acordo com a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, o Plano é essencial para orientar as unidades escolares no planejamento de suas ações.

Qual a agenda? Breve histórico do monitoramento

Com o intuito de reunir informações significativas para a realização de nossas

análises,

o trabalho de coleta de dados efetivou-se mediante análise e contato direto do pesquisador com o objeto de estudo.

Considerando o levantamento realizado observou-se que uma das medidas para acompanhar os municípios potiguares, pela seccional da Undime do Rio Grande do Norte, após o lançamento do Programa Primeira Infância na Escola pelo Ministério da Educação,

iniciou-se a mobilização e as orientações aos municípios para a adesão ao Programa pelas Secretarias Municipais de Educação, para assinatura do termo e indicação dos coordenadores: local e substituto; os pontos focais do programa.

A fim de estabelecer um contato mais direto com os municípios, a seccional da Undime realizou ainda encontros formativos presenciais nos dez polos para apoiar os 167 municípios com orientações sobre a adesão ao Programa, oportunizando espaço para diálogo sobre a Portaria, Eixos e Adesão do Programa.


Ao examinarmos o relatório técnico contendo informações e dados sobre a implementação e utilização de recursos por parte dos municípios no âmbito dos Programas e ações da Educação Infantil, verificou-se que mesmo antes do lançamento do Caderno Técnico do Programa, a seccional tomando como referência a Portaria e o espelho do Plano de Ação, contido no SIMEC, tratou de orientar as Secretarias Municipais que atuam na etapa da educação infantil, a iniciarem a discussão e elaboração dos seus respectivos planos.

Nas observações contidas no relatório sob o argumento de aproximar a Coordenação-Geral de Educação Infantil (COGEI/SEB/MEC), solicitou-se uma reunião técnica, para todos os municípios do nosso estado, que significativamente contribuiu na discussão das possibilidades de os entes avançarem no entendimento e na elaboração do Plano de Ação.

No período de outubro a novembro, observou-se através das pesquisas pelo aplicativo google forms e do relatório extraídos do Sistema de Integrado de Monitoramento Execução e Controle (Simec), os entes municipais do Rio Grande do Norte que realizaram a adesão ao programa, com a assinatura do termo de aceite, o status do preenchimento do Plano de Ação, os dados dos coordenadores principal e substituto.

Na verdade, a análise desse relatório foi bem pertinente, através dele pode-se chegar aos nomes dos coordenadores principal e substituto do Programa de cada município potiguar para orientar e realizar o monitoramento das ações do Ente, relacionadas ao PPIE.

Ao considerar a planilha de análise referente ao monitoramento do Programa Primeira Infância enviada aos municípios, há registros que 163 (cento e sessenta e três)



municípios que atenderam a pesquisa, quando questionados sobre se o município aderiu ao Programa Primeira Infância na Escola, todos responderam que sim.

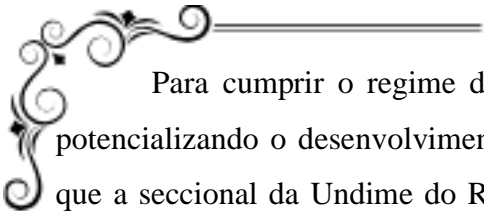
Ao serem questionados sobre se município já iniciou o preenchimento do Plano de Ação do Programa Primeira Infância, 80 (oitenta) responderam que não e 83 (oitenta e três) municípios responderam que sim.

Acerca se o município já concluiu o preenchimento do Plano de Ação do Programa Primeira Infância, há registro que 138 (cento e trinta e oito municípios) responderam que não e 25 (vinte e cinco) municípios responderam que sim.

No que tange ao questionamento se o município já iniciou ou concluiu o preenchimento do plano, descreva quais as principais estratégias escolhidas para cada eixo do Programa, as respostas foram as mais diversas possíveis pela maioria dos municípios, no entanto alguns municípios apontaram, no EIXO 1 - Participação em formações e discussões sobre os resultados dos Parâmetros de Qualidade, da Educação Infantil no SAEB 2021; Aplicação da Escala de avaliação de aprendizagem na Primeira Infância – EAPI; Participação no SAEB da Educação Infantil (em 2023); Formações e discussões sobre os resultados da educação infantil no SAEB 2021 observando também as avaliações internacionais. No EIXO 2 Promoção e realização coordenada da formação de gestores das escolas de educação infantil por meio do curso de gestor escolar disponível na plataforma Ava Mec. Seleção de diretores escolares por meio de processo seletivo qualificado e eleição com a participação da comunidade escolar. Realização do diagnóstico do PAR 4. Promoção e suporte para que as escolas realizem o diagnóstico do PDDE Interativo e no EIXO 3 Cadastramento do currículo alinhado à BNCC EI na Plataforma de Monitoramento BNCC MEC; Implementação das ações recomendadas a partir do uso da EAPI. Promoção e realização coordenada da formação dos professores das escolas da educação infantil na Formação para Profissionais da Educação Infantil, disponível na Plataforma Ava Mec; Cadastramento de boas práticas na Plataforma de Monitoramento da BNCC do MEC.

Frente ao exposto, observa-se que as estratégias e as ações de monitoramento, como também as estratégias já utilizadas pelos entes foram objetos de intervenção durante todo o processo de monitoramento que foi realizado junto aos municípios do nosso estado.

Na análise do relatório percebeu-se que a seccional com o conhecimento de cada realidade, foi realizando encontros via Google Meet ou videochamadas, sempre nos colocando-se à disposição para ajudar todas as secretarias municipais e percebeu-se avanços de conclusão do Plano pelo Ente, como também da seleção e inclusão das escolas da sua rede de ensino.



Para cumprir o regime de colaboração que eleve a qualidade da educação infantil, potencializando o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos, a constatou-se que a seccional da Undime do RN conseguiu chegar com orientações concretas e apoio aos 167 (cento e sessenta e sete) municípios potiguares.

Na análise documental também constatou-se que 166 (cento e sessenta e seis) municípios do nosso estado aderiram ao Programa Primeira Infância na Escola, indutor da política pública para a educação infantil.

É salutar destacar que município que não aderiu ao Programa foi devido ao não cumprimento do prazo durante o período da adesão.

Considerações Finais

Apesar de conquistas enunciadas, muitos desafios se anunciam para a educação infantil, como a exemplo: a colocação em pauta da garantia no orçamento de recursos que atendam os direitos da criança, não apenas para ampliar o acesso, mas que tendo o acesso ela possa avançar com oportunidades adequadas para a melhoria de suas aprendizagens e do seu desenvolvimento; avaliação da educação infantil de maneira consistente e contínua, a organização dos tempos e espaços físicos, o fortalecimento do regime de colaboração, a formação continuada para implementação do currículo vigente chegue a cada sala de aula das escolas que compõem os sistemas e redes do Rio Grande do Norte.

Para cumprir a legislação, o Programa Primeira Infância na Escola, precisa ser implementado com orientações e formações, monitoramento e avaliação. Aqueles municípios que tiveram escolas elegíveis para o recebimento de recursos financeiros necessitam receber o apoio técnico para a elaboração e implementação do seu Plano de Atendimento Escolar alinhado à legislação que ampara o Programa e ao currículo municipal.

A pesquisa aponta ainda que no momento da implementação que deve acontecer agora em 2023, faz-se necessário investir na formação docente e na gestão escolar. A formação e a valorização precisam ser assumidas como compromisso no desenvolvimento das políticas públicas.

Este assunto não se encerra com essa pesquisa, temos ainda muito caminho a percorrer de forma coletiva e democrática para uma educação infantil que considere os direitos da criança e promova seu desenvolvimento integral respeitando suas especificidades etárias e suas singularidades em todo o território potiguar.



Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL, LDB, Lei 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União. Brasília, DF

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**: Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2005.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Secretaria de Educação Básica /Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica – Brasília, DF: 2006.

_____. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. **Indicadores de qualidade na educação infantil**. Brasília: MEC, 2009.

BRASIL. Resolução CEB 1/99. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil**. Diário Oficial da União, Brasília, 13 de abril de 1999. Seção 1, p. 18.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010a.

_____, 2013. *Presidência da República*. **Lei n 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm

_____. Presidência da República. **Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016**. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), o Decreto-Lei nº 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, a Lei nº 11.770, de 9 de setembro de 2008, e a Lei nº 12.662, de 5 de junho de 2012. Brasília, DF. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113257.htm

_____. Ministério da Educação Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Fundamental (BNCC)**. Brasília: MEC/Consed/Undime, 2017.

_____. PORTARIA Nº 357, DE 17 DE MAIO DE 2022. Institui o Programa Primeira Infância na Escola. Disponível em:

<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-357-de-17-de-maio-de-2022-400967224>

CADERNO TÉCNICO PROGRAMA PRIMEIRA INFÂNCIA NA ESCOLA – PPIE. Volume 1. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/primeirainfancia>

Rio Grande do Norte. Secretaria do Estado de Educação e Cultura. RN Sustentável.

Referências Básicas para Organização do Trabalho Pedagógico das Escolas Estaduais do Rio Grande do Norte. Governo Cidadão, 2018.

_____. Secretaria do Estado de Educação e Cultura. **Documento Curricular do Estado do Rio Grande do Norte: Educação Infantil**. Natal: Offset, 2018.

_____. UNDIME. **Relatório técnico contendo informações e dados sobre a implementação e utilização de recursos por parte dos municípios no âmbito dos Programas e ações da Educação Infantil**. Natal, 2022.



CAPÍTULO 3- AVALIAÇÃO ESCOLAR E SUA IMPORTÂNCIA PARA O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Jairo Rodrigues da Silva



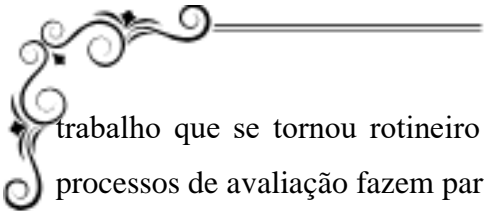
RESUMO

O presente artigo tem por objetivo discutir o processo de avaliação escolar, suas variedades e sua importância para o processo de ensino e aprendizagem. Sendo o processo de avaliar um conceito bastante abrangente e complexo, é imperativo discutir suas multiplicidades metodológicas e teóricas para a educação, pois sua adoção, em âmbito escolar, vai para além da simples atribuição de uma nota, é no processo de avaliar que possibilita aos docentes averiguar e investigar a prática pedagógica em sala, sendo um componente essencial para adequar, quando necessário, o planejamento pedagógico e metodologia de ensino. Destarte, avaliar não pode ser usada apenas como uma finalidade em si mesma, para atribuir um valor numérico e classificar em “sucesso” ou “fracasso”, deve ser vista como indicador do processo de ensinar do docente e de aprendizagem do discente. A metodologia utilizada foi alicerçada a partir da revisão bibliográfica, na qual foram definidas as seguintes etapas: sondagem de textos, no *Google* acadêmico e em outros repositórios acadêmicos que discutiam a temática, para isto utilizamos palavras-chave como “avaliação escolar”, “planejamento” e “ensino-aprendizagem”, por vezes mesclando-as; depois partimos para a seleção dos trabalhos mais relevantes; fichamento; análise e escrita do artigo. As discussões aqui levantadas nos permitem compreender que para um processo de ensino e aprendizagem efetivo e participativo a avaliação deve ser vista como ferramenta de diagnóstico e prognóstico e, assim, reorientar a atuação docente a partir das necessidades dos estudantes, construindo uma educação crítica e de qualidade.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação. Ensino. Aprendizagem.

Introdução

Os processos avaliativos são bastantes comuns em nossa sociedade moderna, seja uma entrevista para uma vaga de emprego, seja em concursos, ou nas escolas. Avaliar é um



trabalho que se tornou rotineiro em uma sociedade capitalista e competitiva. Destarte, “os processos de avaliação fazem parte de nosso cotidiano (...) através das reflexões informais que orientam as frequentes opções do dia-a-dia ou (...) através da reflexão organizada e sistemática que define a tomada de decisões” (DALBEN, 2005, p. 66).

Os sistemas avaliativos podem ser empregados em diferentes contextos, mas quando falamos em “avaliação” nos vem logo à mente a escola, no qual são componentes inseparáveis. Para Chueiri (2008, p. 51) a avaliação no âmbito escolar é uma “prática formalmente organizada e sistematizada, (...) realiza-se segundo objetivos escolares implícitos ou explícitos, que, por sua vez, refletem valores e normas sociais.” Portanto, sendo um conceito abrangente e complexo é necessário definirmos o conceito de avaliação neste trabalho. Para isto recorreremos a Caldeira (1997, p. 122) que define como

um meio e não um fim em si mesma; está delimitada por uma determinada teoria e por uma determinada prática pedagógica. Ela não ocorre num vazio conceitual, mas está dimensionada por um modelo teórico de sociedade, de homem, de educação e, conseqüentemente, de ensino e de aprendizagem, expresso na teoria e na prática pedagógica (CALDEIRA, 1997, p. 122)

Destarte, avaliar deve ir para além de uma ferramenta que tem por objetivo atribuir um valor numérico aos estudantes, segundo Lucksei (2003, p. 165) “avaliar significa identificar impasses e buscar soluções” e, portanto, “é uma tarefa complexa que não se resume à realização de provas e atribuição de notas” (LIBÂNEO, 2006, p. 195).

Desta forma, superar a avaliação enquanto mera formalidade ou obrigação burocrática exigida pela escola é fundamental para o processo de melhoria do ensino e aprendizagem, pois a avaliação educacional “(...) ajuda o aluno aprender e o professor a ensinar” (PERRENOUD, 1993, p. 173).

Alinhado com Perrenoud (1993), Luckesi (2003, p. 83) argumenta que os processos de avaliação são possibilidades para os docentes refletirem e analisarem “(...) sobre (...) o quanto o seu trabalho está sendo eficiente.” Neste sentido, avaliar está diretamente ligado ao planejamento docente, permitindo aos docentes modificarem seus planos de aula de acordo com as necessidades dos estudantes.

Ao compreendermos a importância da avaliação para a educação mudamos nossa percepção sobre o/os momento/os de avaliar. Isto é, avaliar não deve ser feito apenas em um momento isolado em um dado período, deve ser diversificado e continuado, permitindo o desenvolvimento de habilidade e competência dos estudantes. Pois os processos de avaliar

devem “ser acompanhados em todos os momentos possíveis, para observar passo a passo seus resultados individuais” (HOFFMAN, 1996, p. 55).

Assim, temos por objetivo discutir o processo de avaliação escolar, suas variedades e sua importância para o processo de ensino e aprendizagem. Sendo o processo de avaliar um conceito bastante abrangente e complexo, é imperativo discutir suas multiplicidades metodológicas e teóricas para a educação, pois sua adoção, em âmbito escolar, vai para além da simples atribuição de uma nota, é no processo de avaliar que possibilita aos docentes averiguar e investigar a prática pedagógica em sala, sendo um componente essencial para adequar, quando necessário, o planejamento pedagógico e metodologia de ensino.

Para tanto, buscamos analisar a partir da pesquisa bibliográfica segundo Fonseca (2002, p. 32) que argumenta que a “(...) a pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites”. Bem como “(...) implica em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório” (LIMA; MIOTO, 2007, p. 38)

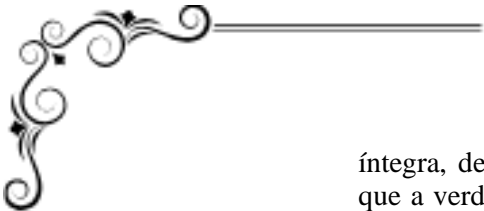
A metodologia utilizada foi alicerçada a partir da revisão bibliográfica, na qual foram definidas as seguintes etapas: sondagem de textos, no *Google* acadêmico e em outros repositórios acadêmicos que discutiam a temática, para isto utilizamos palavras-chave como “avaliação escolar” e “ensino-aprendizagem”, mesclando-as nos campos de pesquisa online; depois partimos para a seleção dos trabalhos mais relevantes.

1 Ensino e aprendizagem

Quando nos referimos aos processos de ensino e aprendizagem estamos indicando uma relação dialógica, um imbricamento entre os dois processos, que na verdade, fazem parte de um só. Assim, este ensino-aprendizagem é um processo de construção que se dá pelas relações sociais, culturais e políticas. Para Paulo Freire (2003, p. 118) “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”.

Portanto, ensinar deve acionar mecanismos que instiguem os estudantes a construírem seus próprios significados do conteúdo ensinado, dando sentido e se apropriando de forma crítica. Neste sentido, Freire acrescenta:

Meu papel como professor, ao ensinar o conteúdo a ou b, não é apenas o de me esforçar para, com clareza máxima, descrever a substantividade do conteúdo para que o aluno o fixe. Meu papel fundamental, ao falar com clareza sobre o objeto, é incitar o aluno a fim de que ele, com os materiais que ofereço, produza a compreensão do objeto em lugar de recebê-la, na



íntegra, de mim. Ele precisa se apropriar da inteligência do conteúdo para que a verdadeira relação de comunicação entre mim, como professor, e ele, como aluno se estabeleça (FREIRE, 2003, p. 118).

Segundo Libâneo (2006 p.89), “o processo de ensino é uma atividade de mediação pela qual são providas as condições e os meios para os alunos se tornarem sujeitos ativos na assimilação de conhecimentos”.

Este complexo processo de ensino torna imperativo aos docentes entenderem sua própria ação dentro de sala de aula, levando-os a analisar sua própria práxis pedagógica e as particularidades dos estudantes, criando um ensino que seja capaz de atender a todos.

O processo de aprendizagem, outro processo complexo e importante não apenas no âmbito educacional, pode ser classificado em dois tipos. A aprendizagem casual é aquela que surge de forma espontânea, segundo Libâneo (2006, p. 82) ela surge “pela convivência social, pela observação de objetos e acontecimentos, pelo contato com os meios de comunicação, leituras, conversas etc., as pessoas vão acumulando experiências, adquirindo conhecimentos, formando atitudes e convicções”. Já a aprendizagem organizada é sistemática, é aquela cuja finalidade é aprender conhecimentos e habilidades específicas.

Para Libâneo (2006) a aprendizagem ocorre pela chamada “assimilação ativa”, que é caracterizado como um processo de percepção, compreensão, reflexão e ressignificação do conhecimento. Neste sentido, este processo ativo leva às formações de estruturais cognitivas dos estudantes.

Ainda segundo o autor, não há ensino sem aprendizagem, são componentes de um mesmo processo, e “a unidade entre ensino e aprendizagem fica comprometida quando o professor concentra na sua pessoa a exposição da matéria, quando não suscita o envolvimento ativo dos alunos” (LIBÂNEO, 2006, p. 91).

E para que o processo de ensino e aprendizagem ocorra é preciso uma ação consciente e crítica no planejamento da atividade pedagógica. Para Freire (2003, p. 86) é “fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora, e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam epistemologicamente curiosos.”

É então que a avaliação surge como peça importante no ensino e na aprendizagem. Entretanto, antes de tudo, ela deve deixar de ser vista apenas como um tramite burocrático e formal no final de cada bimestre ou período, ela é que deve nortear o trabalho docente.



2 Avaliação escolar e ensino-aprendizagem: diálogo necessário

A prática docente deve estar alicerçada numa educação participativa, reflexiva e crítica. E para que isto possa acontecer o processo de avaliação deve ser um componente nortear dessa práxis pedagógica. A adoção de um sistema avaliativo diversificado e continuado permite ao docente dialogar de forma mais eficiente entre o ensino e a aprendizagem, pois permite averiguar como está ocorrendo a aprendizagem e, se necessário, modificar a regência em sala de aula para atuações didáticas mais adequadas.

Portanto, avaliar não é uma tarefa simples, demanda tempo para reflexão e seleção de opções avaliativas adequadas à sala, bem como em alinhamento com os conteúdos ensinados e transpostos. Para Libâneo

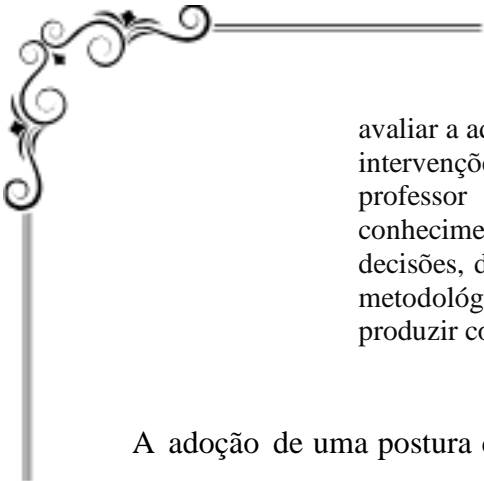
A avaliação é uma tarefa complexa que não se resume à realização de provas e atribuição de notas. A mensuração apenas proporciona dados que devem ser submetidos a uma apreciação qualitativa. A avaliação, assim, cumpre funções pedagógico-didáticas, de diagnóstico e de controle em relação às quais se recorre a instrumentos de verificação do rendimento escolar (LIBÂNEO, 2006, p. 195)

A avaliação escolar deve ser entendida como uma ponte entre o professor-ensino e o aluno-aprendizagem, e isto é a espinha dorsal para a construção de um planejamento eficaz e em consonância com uma educação participativa. Assim, deve-se superar o seu estigma de apenas uma obrigação burocrática e apenas de atribuição de um valor numérico, pois é essencial no planejamento escolar, no qual é outra atividade que norteia a prática docente.

uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termos da sua organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino. O planejamento é um meio para se programar as ações docentes, mas é também um momento de pesquisa e reflexão nitidamente ligado à avaliação (LIBÂNEO, 2006, p. 221).

A noção de planejar implica antecipar determinados eventos e na educação não seria diferente, ela que orienta as práticas pedagógicas, desde os objetivos, metodologias de ensino e tipos de avaliação. Mas o planejamento didático não pode ser rígido, ele deve ser flexível na medida em que se torne necessário. Portanto, planejar exige pesquisa e reflexão dos professores, reforçando a postura de um professor reflexivo que é

capaz de investigar os problemas que se colocam no cotidiano escolar; de mobilizar conhecimentos, recursos e procedimentos para a sua superação; de



avaliar a adequação das suas escolhas e, finalmente, de reorientar a ação para intervenções mais qualificadas no processo de aprendizagem dos alunos. O professor não seria, assim, um simples técnico, reproduzidor de conhecimentos, mas um profissional capaz de inovar, de participar das decisões, de interagir com seus pares, de dialogar com a produção teórica e metodológica pertinente ao seu campo de conhecimento e, sobretudo, de produzir conhecimentos sobre o seu trabalho (CAIMI, 2006, p. 28-29).

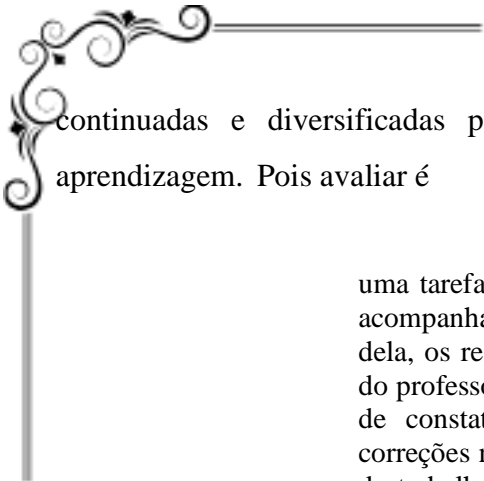
A adoção de uma postura de pesquisa e reflexão docente na educação subteende-se que os alunos são colocados como seres que apresentam particularidades e necessidades, colocando-os no centro do planejamento e, assim, na construção de uma educação feita a partir da diferença.

E esta educação só poderá ser possível a partir de uma série de atitudes e posturas, uma delas é sobre a avaliação. Serão estas que possibilitaram os educadores obter dados quantitativos e, principalmente, qualitativos do processo de aprendizagem dos estudantes. Portanto, esse *feedback* ajuda os professores a repensarem suas ações pedagógicas caso os objetivos não tiverem sido alcançados ou aperfeiçoar aquilo que está dando certo. É através da avaliação que surge a possibilidade de descrever “que conhecimentos, atitudes ou aptidões que os alunos adquiriram, ou seja, que objetivos do ensino já atingiram num determinado ponto de percurso e que dificuldades estão a revelar relativamente a outros” (SCANTAMBURLO. et al., 2020, s/p.).

Avaliar é um processo de mão dupla, isto é, não avalia apenas a aprendizagem dos discentes, avalia-se também o trabalho docente, que deve estar atento para sua própria práxis pedagógica, pois a

avaliação da aprendizagem do aluno está diretamente ligada à avaliação do próprio trabalho docente. Ao avaliar o que o aluno conseguiu aprender, o professor está avaliando o que ele próprio conseguiu ensinar. Assim, a avaliação dos avanços e dificuldades dos alunos na aprendizagem fornece ao professor indicações de como deve encaminhar e reorientar a sua prática pedagógica, visando aperfeiçoá-la. É por isso que se diz que a avaliação contribui para a melhoria da qualidade da aprendizagem e do ensino (HAYDT, 2011, p. 216).

Outro ponto importante a ser destacada é sobre a continuidade da avaliação. Ela não pode ser feita apenas em um dado momento, no final do bimestre ou do período. É necessário que professores acompanhem o desenvolvimento das habilidades e conhecimentos dos estudantes durante todo o período escolar. Deve-se adotar um conjunto de avaliações



continuadas e diversificadas para compor um quadro mais preciso do ensino e da aprendizagem. Pois avaliar é

uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente, que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino e aprendizagens. Através dela, os resultados que vão sendo obtidos no decorrer do trabalho conjunto do professor e dos alunos são comparados com os objetivos propostos, a fim de constatar progressos, dificuldades, e reorientar o trabalho para as correções necessárias. A avaliação é uma reflexão sobre o nível de qualidade do trabalho escolar tanto do professor como dos alunos. Os dados coletados no decurso do processo de ensino, quantitativos ou qualitativos, são interpretados em relação a um padrão de desempenho e expressos em juízos de valor (muito bom, bom, satisfatório etc.) acerca do aproveitamento escolar (LIBÂNEO, 2006, p. 195).

A avaliação pode apresentar três funções que podem estar interligadas. A função diagnóstica está ligada ao início do ciclo ou do bimestre, é aquela feita quando o estudante chega à escola. Nesta avaliação o importante é adquirir dados sobre os conhecimentos e características dos alunos, observando e valorizando suas experiências e conhecimentos. Assim, ela

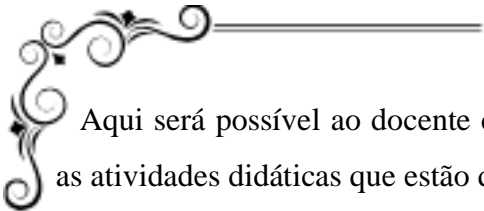
deverá ser assumida como um instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, tendo em vista tomar decisões suficientes e satisfatórias para que possa avançar no seu processo de aprendizagem (LUCKESI, 2003. p. 81).

Já a avaliação formativa está voltada para averiguar o desenvolvimento dos conhecimentos dos discentes que foram adquiridos ao longo do período letivo. Ela é chamada de formativa “no sentido que indica como os alunos estão se modificando em direção aos objetivos” (SANT’ANNA, 1995, p. 34).

A avaliação somativa tem por objetivo classificar os estudantes ao final de cada unidade, bimestre, período ou ano letivo. Esse tipo de avaliação é “entendido como um informe global do processo que (...) manifesta a trajetória seguida pelo aluno, as medidas específicas que foram tomadas, o resultado final de todo o processo”, mas também daquilo “(...) que é necessário continuar fazendo ou o que é necessário fazer de novo” (ZABALA, 1998, p. 200).

Para o educador e pedagogo Carlos Libâneo (2006, p. 1996) é papel da avaliação:

a) “Verificação: coleta de dados sobre o aproveitamento dos alunos, através de provas, exercícios e tarefas ou de meios auxiliares, como observação de desempenho, entrevistas etc.”



Aqui será possível ao docente coletar dados para compor o seu planejamento e aperfeiçoar as atividades didáticas que estão dando certo.

b) “Qualificação: comprovação dos resultados alcançados em relação aos objetivos e, conforme o caso, atribuição de notas ou conceitos.” Aferir sobre a formação de conhecimentos e habilidades.

c) “Apreciação qualitativa: avaliação propriamente dita dos resultados, referindo-os a padrões de desempenho esperados”. Observação sobre as possíveis dificuldades que os discentes puderam apresentar e traçar novos mecanismos didáticos para superá-los.

Considerações finais

Pudemos perceber a importância do processo de avaliação para o ensino e a aprendizagem. Avaliar significa criar uma ponte entre o ensino e a aprendizagem; avaliar significa tanto obter dados sobre o que e como os alunos estão aprendendo como, também, está sendo dirigida a prática docente. Assim, devemos superar a visão de que avaliar é apenas uma formalidade, uma obrigação burocrática e com finalidade em si mesma.


Portanto, devemos compreender os métodos avaliativos para além da mera classificação numérica ou de atribuição de um valor, de uma nota aos estudantes. Avaliar permite obter e compreender as dificuldades que os estudantes possam estar enfrentando e, assim, reconstruir e reorientar o planejamento didático, objetivando a construção de uma educação participativa e ativa, associando as experiências dos discentes com os conteúdos específicos escolares.

Importante também ressaltar que as avaliações não podem ser feitas apenas em um único momento, elas devem ser continuadas e diversificadas, é preciso acompanhar o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades dos estudantes ao longo de todo o período letivo para que se possa fomentar um ensino e aprendizagem adequados à realidade da sala e da escola.

Referências

CAIMI, F. E. Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. In: **Revista Tempo**. v. 11, nº 21, p. 17-32, 2006.

CALDEIRA, Anna Maria Salgueiro. Avaliação e processo de ensino aprendizagem. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 3, n. 1, p. 53-61, set./out. 1997.



CHUEIRI, Mary Stela Ferreira. Concepções sobre a Avaliação Escola. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 19, n. 39, p. 49-64, jan./abr. 2008.

DALBEN, Ângela I. L. de Freitas. Avaliação escolar. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 11, n. 64, jul./ago. 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 28. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

HAYDT, R. C. C. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2011.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. Cortez. 2006.

LIMA, T. C. S. D., MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálysis**, (10), 37-45. 2007.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. São Paulo: Cortez, 2003.

SANT'ANNA, Ilza M. **Por que avaliar? Como avaliar?:** Critérios e instrumentos. Petrópolis: Vozes, 1995.

SCANTAMBURLO, Emanuela Laura Razia. et al. **Avaliação de aprendizagem em meio a pandemia do coronavírus no Brasil**. Anuário de Pesquisa e extensão UNOESC São Miguel do Oeste. 2020.

PERRENOUD, Philippe. Não mexam na minha avaliação! Para uma aprendizagem sistêmica da mudança pedagógica. In: ESTRELA, A.; NÓVOA, A. **Avaliações em educação**: novas perspectivas. Porto: Porto Editora, 1993.

ZABALA, Antoni. **A Prática Educativa**: Como ensinar. Trad. Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.



Leomar Oliveira Diniz

Patrícia Emanelly dos Santos Bezerra

RESUMO

A Nova História Cultural surgiu como resposta à crise dos paradigmas explicativos da década de 1970. A partir desta crise, novas formas de produção historiográfica foram consideradas, novos domínios e fontes passaram a ser consideradas. Entre estas novas fontes e conceitos podemos citar a aproximação entre a História e Literatura, tanto a discussão epistemológica quanto o uso da segunda como fonte. Portanto, o presente artigo tem como objetivo discutir a relação entre a História e Literatura, seus usos como fonte histórica como as aproximações entre a narrativa fictícia própria da Literatura como o aspecto de verossimilhança imbricado na produção histórica. Para tanto, procede-se através da metodologia de revisão bibliográfica caracterizada por: sondagem, selecionar e fichar trabalhos que versem sobre a temática. Desse modo, observa-se que a relação entre História e Literatura aproxima-se em diferentes pontos como, por exemplo, a constituição narrativa, mas, também, distanciam-se referente a ficcionalidade literária e o compromisso que o que historiador tem sobre a verossimilhança. O que permite concluir que essa relação dialógica entre a História e a Literatura permite desenvolver novos horizontes de reflexão e ação, avançando epistemologicamente sobre aproximações e distanciamentos.

PALAVRAS-CHAVE: História Cultural. História. Literatura.

Introdução

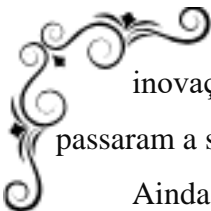
No século XIX a História ganhou bastante destaque e status de ciência imprescindível para a modernidade, pois foi neste período que ocorreram a formação e consolidação do Estados Nacionais e, para isto, foi necessário criar um passado que pudesse unificar os diferentes povos. Destarte, os usos da História estavam inseridos em usos políticos e sociais.

A produção histórica desta época tinha como fonte para a produção do conhecimento histórico o uso de fontes oficiais escritas, isto é, aquelas produzidas pelo governo como, por exemplo, os documentos administrativos. Uma historiografia que prezava pela escrita, relegando os outros tipos de fontes como não possíveis de acessar o passado.

O modo de produzir História passou a ser modificado radicalmente no final do século XIX e início do XX. A produção histórica passou a usar diferentes tipos de fontes e, principalmente, deixou de ser apenas descritiva, passando a ser uma “história-problema”, ou seja, uma História produzida a partir de uma indagação, de uma pergunta. Superando assim, a ideia positivista da História.

O movimento que iniciou esta nova fase da produção histórica está ligado à fundação da Revista *d'Histoire Économique et Sociale*, que foi fundada em 1929 por March Bloch e Lucien Febvre, os primeiros historiadores da chama Escola dos Annales.

Para o historiador Peter Burke (1997, p. 11) “a revista, que tem hoje mais de setenta anos, foi fundada para promover uma nova espécie de história e continua, ainda hoje, a encorajar



inovações”. É, portanto, um marco para as seguintes gerações de historiadores, que passaram a se preocupar em problematizar a narrativa histórica.

Ainda segundo Burke (1997), a Escola dos Annales apresenta três características marcantes: o abandono de uma história apenas descritiva por uma história-problema; a expansão dos objetos de estudo, isto é, outras atividades humanas passaram a ser pesquisadas, indo além do seu aspecto político; e a interdisciplinaridade da História com outras ciências.

Esta interdisciplinaridade, apontada por Burke (1997), levou ao debate do ofício do historiador e suas novas possibilidades de pesquisa, isto é, abriu caminho para a aproximação com outras disciplinas como, por exemplo, a geografia, sociologia, antropologia, entre outros. O que permitiu, também, uma maior variedade de temas e fontes histórica. Se antes a produção histórica era calcada na primazia do documento escrito, passou-se a considerar outras tipologias documentais como, por exemplo, as artes, o cinema, a música e o cotidiano das pessoas que antes eram ignoradas pela historiografia tradicional, no qual tinha como objeto de estudo os “grandes homens”.

Em meados de 1970, a História era influenciada por dois grandes modelos interpretativos:

de um lado a História Social Britânica, relacionando as ações humanas a partir de um viés econômico, em que os meios de produção influenciam a organização social das classes.

E o estruturalismo braudeliano, desenvolvido por Fernand Braudel em sua tese de doutorado *O Mediterrâneo*, no qual buscou estudar as permanências, sendo o mar Mediterrâneo seu personagem principal.

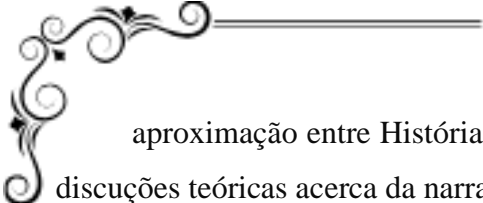
O conceito de estrutura e longa duração articulam-se formando uma espécie de corpo não físico. A Longa Duração pode ser vista como uma ferramenta de observação, objetivando analisar as estruturas, estas entendidas como um conjunto de instituições (materiais e imateriais) que conseguiram, adaptadas e ressignificadas, permanecer sob sociedades humanas durante longos períodos de tempo.

Estas correntes explicativas visavam compreender a história de um modo globalizante (escala macroscópica), temporalmente e espacialmente, como o já citado estruturalismo braudeliano em sua tentativa de abarcar a formação geográfica e social do mar Mediterrâneo.

Diante dos debates acerca dos modelos dominantes e sua insuficiência explicativa surgiram dois movimentos, o primeiro deles é o surgimento da Micro-história italiana que pode ser entendida como um esforço intelectual e epistemológico, possibilitando novos horizontes de atuação e reflexão acerca da história, contrapondo-se aos modelos estruturalistas, vistos como abstratos para a interpretação da realidade (LEVI, 2009).

E a Nova História Cultural, que permitiu novas temas e abordagens, no qual destacamos a





aproximação entre História e Literatura, seja por ser usada como fonte e, principalmente, discussões teóricas acerca da narrativa e seus limites entre o fictício e o verossímil.

É importante traçarmos este contexto de produção histórica para entender como se deu o desenvolvimento da aproximação entre História, que tem como musa Clio, e Literatura, que tem como musa Calíope, no qual, segundo Sandra Pesavento (2003), estão inseridas dentro do âmbito da História Cultural, pois “a relação entre a História e a Literatura se resolve no plano epistemológico, mediante aproximações e distanciamentos, entendendo-as como diferentes formas de dizer o mundo, que guardam distintas aproximações com o real” (PESAVENTO, 2003, p. 80).

Destarte, temos por objetivo discutir a relação entre História e Literatura, refletindo sobre suas aproximações e distanciamentos, bem como os usos da segunda como fonte histórica.

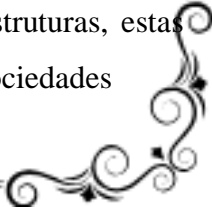
No que concerne aos aspectos metodológicos, a pesquisa tem caráter bibliográfico. As seguintes etapas foram definidas: sondagem de textos que discutiam a temática, utilizando palavras-chave como “História e Literatura” e “Literatura e Ensino de História” para localizar textos no *Google Acadêmico*; seleção dos trabalhos mais relevantes; fichamento; análise e escrita do artigo.

De acordo com Lima e Miotto (2007, p. 38) “a pesquisa bibliográfica implica em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório”.

Dito isto, as discussões aqui promovidas foram alicerçadas a partir dos trabalhos de Valdeci Rezende Borges (2010), Roger Chartier (1990) e Sandra Jatahy Pesavento (2003; 2005).

1 relações entre História e Literatura

Na segunda metade do século XX, a História tinha como modelos explicativos dominantes a vertente daqueles que eram adeptos da História Social Britânica, que buscava explicar de que modo o âmbito econômico influenciava e até mesmo regia as sociedades humanas, e do outro lado tinha-se o estruturalismo braudeliano, preconizado por Fernand Braudel e usado em sua tese de doutorado *O Mediterrâneo*, no qual buscou estudar as permanências ao longo do tempo e do espaço, chamado pelo autor de longa duração, que pode ser vista como uma ferramenta de observação, objetivando analisar as estruturas, estas entendidas como um conjunto de instituições que conseguiram permanecer sob sociedades





humanas durante longos períodos de tempo (BRAUDEL, 1992).

Duas correntes explicativas que ditaram a produção historiográfica por bastante tempo e que reuniram diversos historiadores. Estas duas “escolas” buscaram produzir uma História a partir de uma escala macroscópica.

Em meados de 1970 a produção histórica sofreu um processo de renovação, novas formas de fazer História passaram a ser consideradas, novos domínios, fontes e conceitos passaram a ser utilizados por historiadores.

Neste contexto de renovação historiográfica, temos a Nova História Cultural, que, como citado anteriormente, considerar outras faces de fazer História como, por exemplo, a aproximação entre História e Literatura, seja por ser usada como fonte e, principalmente, discussões teóricas acerca da narrativa e seus limites entre o fictício e o verossímil, que abordaremos posteriormente.

História cultural pode ser dividida em quatro fases que se entrelaçam entre si: “a fase clássica”, “a fase da história social da arte” (até 1930), “a fase da descoberta da história da cultura popular 1960”, e a “fase da nova história cultural” (BURKE, 2008, p. 15-16).


O balanço historiográfico, feito pelo historiador Peter Burke (2008), sobre a História Cultural e sua constante renovação. A renovação da História Cultural, não apenas dela, é permitida pelos horizontes dados para com outros tipos de abordagem, o alargamento do campo

teórico e metodológico da história é importante, mesmo com certas resistências e críticas mais ou menos inconstantes. “De acordo com esse ponto de vista, o historiador cultural abarca artes do passado que outros historiadores não conseguem alcançar” (BURKE, 2008, p. 8).

Um das principais características da chamada História Cultural, segundo Ronaldo Vainfas (2002) é a rejeição do conceito de mentalidade, considerado vago, ambíguo e impreciso, comparado com as “relações entre o mental e o todo social” (VAINFAS, 2002, p. 56). Entretanto, os historiadores culturais não rejeitam os estudos sobre o mental, tampouco a sua aproximação com a antropologia, admitem a longa duração e do cotidiano.

Contextualizar esse processo de renovação historiográfica é de suma importância porque a História e Literatura, segundo Sandra Pesavento (2003), estão inseridas dentro do âmbito da História Cultural, isto é, discutir aproximações e distanciamentos entre ambas é feita a partir sob o signo da História Cultural.

A História Cultural tem a sensibilidade teórica e metodológica de estudar visões de mundo e, neste caso, a escrita da autor, os recursos narrativos, as recepções feitas pelo leitor e como repercutiram em um dado momento histórico. Assim, a



História Cultural, debruça-se ela sobre a escrita do texto, sobre a edição do livro ou sobre a leitura, permite reconstruir o passado como objeto de pesquisa, tentar atingir a percepção dos indivíduos no tempo, quais são seus valores, aspirações, modelos, ambições e temores. Permite, inclusive, pensar a descontinuidade da História e a diferença, pondo tanto o historiador como o leitor diante de uma alteridade de sentidos diante do mundo. (PESAVENTO, 2003, p.71)

Podendo afirmar que tal fonte histórica dentro do contexto da História Cultural promove uma maior abrangência sobre o passado. Não apenas a representação do passado escrita pelo autor, mas os motivos para aquele tipo produção literários, os padrões pertencentes, a forma como os aspectos sociais se apresenta e a repercussão em determinada produção.

O diálogo entre Clio e Calíope é um campo de pesquisa que se desenvolveu bastante no Brasil a partir da década de 1990, permitindo que desenvolver vários trabalhos (PESAVENTO, 2003).

Ao analisarmos as relações entre a História e a Literatura a partir do ponto de vista de enxergar o mundo como texto, segundo Pesavento (2003), estaremos aproximando ambas, pois ao analisar, compreender e sistematizar a realidade esta só é apreendida a partir da linguagem, da narrativa, no qual a História se utiliza. Isto também vale para a Literatura, mesmo que a ficcionalidade seja predominante, cria-se um mundo a partir do texto, é nele que se faz sentido.


Portanto, a “história e literatura são formas distintas, porém, próximas, de dizer a realidade e de lhe atribuir/desvelar sentidos (PESAVENTO, 2003, p. 32). Isto é, História e

Literatura são formas de apreender a realidade, de explicar as ações humanas, de dar sentido àquilo que parece ser obscuro, seja a partir da ética do historiador com a veracidade dos fatos, ou da ficcionalidade do escritor ao escrever. Destarte, podemos atribuir às musas Clio e Calíope como sendo um “exercício imaginário de reconstrução do mundo (PESAVENTO, 2003, p. 32).

Para Sandra J. Pesavento (2003, p. 33) “a História é uma urdidura discursiva de ações encadeadas que, por meio da linguagem e de artifícios retóricos, constrói significados no tempo”. O historiador utiliza uma série de métodos e usos de conceitos teóricos para desvendar a obscuridade do passado, para dar sua versão, e esta versão só é possível ser construída a partir dos usos das linguagens, dos usos narrativos que dão sentido à sua pesquisa.

Ao consideramos a História como uma narrativa sobre o passado, guiada por um método científico, liga-se

conceito da representação, que encarna a idéia (sic) de uma substituição, ou ainda da presentificação de uma ausência. Assim, no sistema de representações sociais construídas pelos homens para atribuir significado ao mundo, ao que se dá o nome de imaginário, a Literatura e a História teriam o seu lugar, como



formas ou modalidades discursivas que tem sempre como referência o real, mesmo que seja para negá-lo, ultrapassá-lo ou transfigurá-lo (PESAVENTO, 2003, p. 33)

O conceito de representação que Pesavento (2003) refere-se é a partir de Roger Chartier (1990). A busca do social em conexão com as diferentes disposições de equipamentos intelectuais levou a Chartier propor um conceito de cultura como *prática*, e assinala como categorias do seu estudo os elementos de representação e apropriação.

Para Chartier representação, adotado em um sentido mais particular e historicamente definido, é algo pensado como instrumento que permite “ver uma coisa ausente”. Segundo o autor, as representações


do mundo social assim construídas, embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam. Daí, para cada caso, o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem os utiliza. (...) As percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas. Por isso esta investigação sobre as representações supõe-nas como estando sempre colocadas num campo de concorrências e de competições cujos desafios se enunciam em termos de poder e dominação. As lutas de representações têm tanta importância como as lutas econômicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor, a sua concepção do mundo social, os valores que são seus, e o seu domínio (CHARTIER, 1990, p. 17).

Deste modo, a noção de representação é visto como elemento teórico-metodológico para a interpretação da História Cultural. Enquanto a ideia de apropriação é um elemento central. Apropriação para Chartier é “uma história social das interpretações, remetidas para as suas determinações fundamentais [que] são sociais, institucionais, culturais” (CHARTIER, 1990, p. 26).

A convergência entre a História e a Literatura se dá por meio da representação, ambas buscam compreender ou criar o mundo a partir da linguagem, que por sua vez, representa o real, não ele em si.

Ainda sobre a relação dialógica entre Clio e Calíope, as duas narrativas criam uma “configuração do tempo”, segundo Pesavento (2003). Mas o que seria essa configuração do tempo? Seria o tempo que se passou, para a História, um tempo pretérito, mas

que realmente se passa, para a voz narrativa da Literatura, este tempo se constrói como uma nova temporalidade, nem presente nem passado, mas que ocupa o lugar do passado e, no caso da História, a ele se substitui. É este presente da escrita que inventa um passado ou constrói um futuro, para melhor explicar-se. Nesta medida, o momento da feitura do texto torna-se essencial



para o entendimento das ações narradas, sejam elas acontecidas ou não (PESAVENTO, 2003, p. 33).

A Literatura e a História subornam temporalidade à narrativa com o objetivo de dar sentido ao real, a primeira tem a liberdade da ficção inventiva, isto é, pode criar acontecimentos que não estão contidos na realidade, enquanto a segunda está alinhada com a verossimilhança.

Ao considerarmos a História e a Literatura a partir de uma perspectiva historiográfica, como apontou Nicolau Sevcenko (2003), a primeira opera a partir do ser das estruturas sociais e culturais, enquanto a Literatura fornece um “vir-a-ser”. Isto que dizer que a História preocupa-se com a realidade e o escritor sobre a possibilidade, seja no passado ou futuro.

É necessário apontar, que mesmo sendo orientada pela verdade e pelo real, a História também se vale de elementos ficcionais ou da imaginação. Parece estranho que uma ciência possa utilizar-se de elementos da Literatura. Mas é uma imaginação controlada, guiada por uma metodologia científica e teórica que fornece possibilidades ao historiador de preencher lacunas e problematizar/responder questões do passado. Assim, “(...) o historiador está preso a algo que tenha ocorrido e que tenha deixado traços objetivos, pois ele não cria traços, ele os descobre, pela pergunta que faz e o que cria realmente é a versão interpretativa” (PESAVENTO, 2003, p. 35-36).

O exercício ficcional ou imaginativo do historiador é limitado


pelos rigores de um método, que obriga o historiador a recolher do passado os seus traços, tornados fontes pela iluminação de uma pergunta. Sem as fontes, marcas de historicidade deixadas pelo passado no presente, não há História possível. Tais fontes, cruzadas, compostas, contrapostas, devem fornecer redes de significados de molde a recuperar tramas, com potencial explicativo e revelar de sentidos. A exibição de tais marcas de historicidade permite uma hipotética verificação ou controle dos resultados da narrativa, recuperando a realidade do passado.” (PESAVENTO, 2003, p. 36)


Para o trabalho do historiador é imprescindível o uso de fontes, não existe História sem as fontes, definidas como “tudo aquilo que, produzido pelo homem ou trazendo vestígios de sua interferência, pode nos proporcionar um acesso à compreensão do passado humano” (BARROS, 2012, p. 130).

Chegamos a outro ponto de tensão entre História e Literatura que são os usos da segunda como fontes históricas. Para Pesavento (2003, p. 39) “a Literatura é fonte para a História dependendo dos problemas ou questões formuladas.

Entretanto,

se o historiador estiver preocupado com datas, fatos, nomes de um acontecido, ou se buscar a confirmação dos acontecimentos do passado, a literatura não





será a melhor fonte a ser usada... Mas, se o historiador estiver interessado em resgatar as sensibilidades de uma época, os valores, razões e sentimentos que moviam as sociabilidades e davam o clima de um momento dado no passado, ou em ver como os homens representavam a si próprios e ao mundo, a Literatura se toma uma fonte muito especial para o seu trabalho.” (PESAVENTO, 2003, p. 39)

A Literatura pode ser usada como fonte para a pesquisa histórica, podendo revelar representações do mundo do autor e da sociedade em que está inserido, isto é, a ficcionalidade pode evocar como uma sociedade ver o passado, presente e futuro, “a Literatura, como se sabe, é sempre fonte de si mesma, ou seja, diz sobre o presente da sua escrita e não sobre a temporalidade do narrado.” (PESAVENTO, 2003, p. 39). E ainda mesmo sobre o “outro”, sobre as representações do “outro”, sobre as funções históricas e políticas que podem ser usadas.

Ao trabalhar com fontes literárias, o historiador deve estar atento tanto ao que texto diz, ou seja, o que e como ele diz algo sobre certa temática ou relações sociais, aqui estamos evocando as predisposições do autor da obra. Pertinente observar como o autor do texto literário “[...] alia as regras de escritas, as restrições, os critérios e as convenções, o estético e o criativo à elaboração de suas reflexões sobre a realidade que o cerca e aquela que representa” (BORGES, 2010, p. 102).

Perceber as fontes históricas sobre o signo das representações é identificar que a narrativa é fruto de disputas e tensões, mesmo as ficcionais. Desta forma, segundo Borges (2010), os usos da Literatura enquanto fonte histórica requer a necessidade de historicizá-las, isto é, identificar sua temporalidade de produção do livro e da própria construção narrativa do texto, pois a Literatura é fruto da sociedade e sua

(...) criatividade, a imaginação e a originalidade, partem das condições reais do tempo e do lugar, as quais, ressaltamos, podem ser concretas ou não, da existência social e de suas experiências” (CANDIDO, 1985, p. 24).

A recepção do livro ou do texto literário é outro ponto a ser analisado, esta última um tanto mais difícil porque é necessário analisar o momento e de como o livro foi recebido, podendo ser no momento do lançamento ou posteriormente, e é sempre importante analisar o porquê um livro fez sucesso ou foi esquecido em uma dada temporalidade.

As musas Clio e Calíope são irmãs, filhas de Zeus e Mnemósine, representando a História e a Literatura, respectivamente, apresentam distanciamentos e aproximações, a musa Clio preocupada com a verdade ou com versões desta, a musa Calíope tema liberdade da ficcionalidade, da imaginação e a criatividade para produzir narrativas inventadas, mas ambas são formas de apreender a realidade, de desvendar a obscuridade do tecido social e cultural, e esta toma forma a partir da narrativa, utilizando-se recursos retóricos e linguísticos que são



compartilhados por ambas.

Considerações finais

A insuficiência e declínio da compressão das dadas realidades históricos levou à chamada crise dos paradigmas explicativos da História – de um lado a História Social Inglesa e do outro o estruturalismo braudeliano –, na segunda metade do século XX levou a um processo de renovação historiográfica.

Destacamos aqui, entre as renovações, a Nova História Cultural, que lançou mão de novos domínios que antes eram relegados ao esquecimento como, por exemplo, o cotidiano, as formas de pensar e falar, bem como a introdução de novos conceitos no vocabulário dos historiadores, como, por exemplo, práticas, representações, expressões, entre outros.


É dentro deste cenário de renovação historiográfica que, segundo Pesavento (2003), a Literatura passou a ter uma relação mais estreita com a História, indo para além do âmbito histórico.

A relação epistemológica entre a História e a Literatura está contida nos usos narrativos de ambas. A Literatura tem como principal recurso a narrativa, uma narrativa que não precisa estar apreendida a partir da realidade, mesmo que esta a influencie, da verdade, mas livre para criar ou recriar cenários e situações.

Por outro lado, a História, articula sua narrativa a partir dos fatos, da verdade, da verossimilhança, isto é, preocupa-se em construir sentidos, utilizando a narrativa histórica, a partir da realidade, não inventando pessoas ou acontecimentos, é um acordo entre o *métier* do historiador.

Ambas, História e Literatura, são formas, mesmo que distintas, para Pesavento (2003), de dizer e atribuir sentido ao mundo dos homens. A Literatura como refúgio e aspiração para a construção de um passado, de um presente e um futuro para o homem, para sua história. Enquanto a filha de Clio é produzida utilizando-se a linguagem e a retórico para construir sentido ao tempo, para compor a fluidez do tempo, dos acontecimentos humanos a partir da palavra, é nesta última que a noção de tempo deixa de ser abstrato para ser apreendido.

A relação entre ambas não é apenas epistemológica, a História pode usar os textos literários como fonte histórica, sendo um livro ou um texto literário expressão do autor quanto da época que o produziu, isto é, a forma como foi escrita, a narrativa ficcional do texto revela as formas de pensar do autor sobre determinado tema ou ação, podendo revelar, muitas vezes, mais sobre o autor do que o conteúdo propriamente dito, podendo revelar horizontes de



expectativa sobre o futuro e como o passado é visto.

Referências

BARROS, José D' Assunção. Fontes Históricas: revisitando alguns aspectos primordiais para a Pesquisa Histórica. **Mouseion**, n.12, p. 129-159 2012.

BORGES, Valdeci Rezende. História e Literatura: Algumas Considerações. **Revista de Teoria da História**, Ano 1, n. 3, p. 94-109, 2010.

BRAUDEL, Fernand. História e ciências sociais. A longa duração. In: **Escritos sobre a história**. São Paulo: Perspectiva, 1992, p. 41-78.

BURKE, Peter. **O que é História Cultural?**. Trad. Sergio Goes de Paula. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BURKE, Peter. **A Escola dos Annales (1929-1989): a Revolução Francesa da Historiografia**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997

CANDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade: estudos de teoria e história literária**. São Paulo: Nacional, 1985.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural: entre Práticas e Representações**. Lisboa: DIFEL, 1990.

LIMA, T. C. S. D., MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálisis**, (10), 37-45. 2007.

LEVI, Giovanni. O microscópio infinito (entrevista). **Revista de História da Biblioteca Nacional**. Rio de Janeiro, 50-55, 2009.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. O mundo como texto: leituras da História e da Literatura. **História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, n. 14, p. 31-45, set. 2003.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & História Cultural**. 2º Ed.reimp-Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SEVCENKO, Nicolau. **Literatura como missão: tensões sociais e criação cultural na Primeira República**. São Paulo: Brasiliense, 2003, 2 ed.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

VAINFAS, Ronaldo. **Os protagonistas anônimos da história: a micro-história**. Rio de Janeiro, 2002.





CAPÍTULO 5- A IMPORTÂNCIA DE OUVIR HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

**Maria das vitórias da Silva
Maria Goretti Silva dos Santos
Jane da Silva Araújo
Jeiza Carla Azevedo de Oliveira
José Diniz Dantas de Medeiros**

RESUMO

A busca constante pelas melhores condições de passar conhecimento é tão importante quanto o ato de ensinar. Um educador que se tem amo a sua profissão está sempre buscando novas formas de transmitir seu conhecimento em benefício da educação. Assim temos por objetivo mostrar a importância do que é ouvir história na vida de uma criança na educação infantil. A metodologia quando bem aproveitada pelo professor, contribui de forma bastante significativa na vida da criança. A contação de histórias não deve ser só utilizada como um meio de educar em si, mas sim como uma ferramenta de apoio aos educadores que trabalham com crianças na Educação Infantil. A metodologia utilizada foi alicerçada a partir da revisão bibliográfica, no qual foram defendidas as seguintes etapas: sondagem de textos, no Google

acadêmico em outros repositórios acadêmicos que discutiam a temática, para isto utilizamos palavras-chaves como “Educação Infantil e Contação de histórias” por vezes mesclando-as depois partimos para a seleção dos trabalhos mais relevantes; análise e escrita do artigo.

PALAVRA-CHAVE: Educação Infantil e contação de histórias

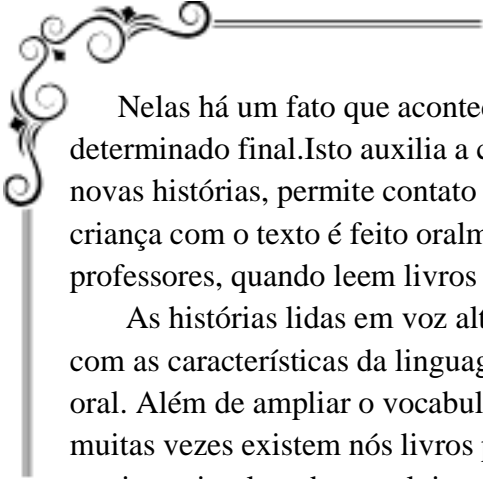
INTRODUÇÃO

Nós últimos anos, a contação de histórias, na educação infantil, vem demonstrando ser uma prática de fundamental importância para o processo de formação e desenvolvimento da criança. A história, quando usada adequadamente, leva a criança a desenvolver vários aspectos importantes de sua personalidade e que serão fundamentais para ela no futuro, tanto no meio familiar, como no meio profissional. É importante também saber que a contação de histórias não deve jamais ser utilizada como um único meio de ensino, uma única forma de educar, mas sim como um auxílio, um complemento à prática educativa.

Assim, temos por objetivo principal, analisar como a contação de histórias estimula a colaboração para o desenvolvimento da criança, e também compreender que um bom planejamento é fundamental para se obter êxito em sala de aula.

A importância de ouvir histórias na educação infantil

Há unanimidade em torno do fato de que ouvir muitas histórias é importante para a formação de qualquer criança. Pode ser dito que esse é o início da aprendizagem para ser um leitor porque permite que a criança desenvolva um esquema de texto narrativo. Ao ouvir histórias, a criança começa a perceber que nelas há começo, meio e fim e que elas estão contando alguma coisa que aconteceu, mesmo que seja de faz de conta.



Nelas há um fato que aconteceu primeiro, que gerou outros fatos e que levou a um determinado final. Isto auxilia a criança a lembrar -se das histórias que ouviu e mesmo a criar novas histórias, permite contato com a linguagem escrita padrão. O primeiro contato da criança com o texto é feito oralmente, através da voz da mãe ou do pai, dos avós, dos professores, quando leem livros para ela.

As histórias lidas em voz alta, a partir do livro, contribuem para familiarizar a criança com as características da linguagem que usa-se para conversar informalmente -a linguagem oral. Além de ampliar o vocabulário das crianças, amplia o vocabulário das crianças, porque, muitas vezes existem nós livros palavras que elas não conhecem. O contato com a linguagem escrita estimula o desenvolvimento de estratégias de processamento da linguagem, importantes para o sucesso posterior na escola.

Além disso, as histórias possibilitam que a criança: Desenvolva sua criatividade. Muitas vezes, quando os pais leem histórias ou quando inventam histórias, colocam as crianças como personagens. Isso leva a criança a usar intensamente sua imaginação. A dramatização das histórias ou brincadeiras de faz de conta também permite à criança vivenciar papéis e isto é importante para a sua socialização;

A contação de histórias, quando bem utilizada em sala de aula, leva a criança a desenvolver a imaginação, a criatividade e a trabalhar habilidades já existentes, além de ajudar no desenvolvimento de novas. Também ajuda a melhorar a sua oralidade e escrita. Não há dúvidas que essa atividade enriquece a Educação Infantil, pois contribui de forma significativa para a formação da criança.

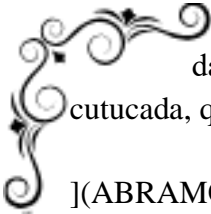
Em um mundo globalizado, onde cada vez mais a tecnologia está ocupando o espaço dos meios tradicionais de ensino e, dessa forma, deixando o processo ensino -aprendizagem, por muitas vezes, robotizado, é necessário apresentar a relevância da contação de histórias para o desenvolvimento cognitivo da criança na Educação Infantil.

De acordo com Abramovich (1999), do ponto de vista do ouvinte, a história deve despertar a imaginação de quem a escuta. No caso da criança, ouvir histórias aguça a sua criatividade ela leva a um caminho infinito de descoberta e compreensão do mundo. A autora ainda escreve que

Ouvir histórias é viver um momento de gostosura, de prazer, de divertimento dos melhores... É encantamento, maravilhamento, sedução... O livro da criança que ainda não lê é a história contada. E ela é (ou pode ser) ampliadora de referências, poetura colocada, inquietude provocada, emoção deflagrada, suspense a ser resolvido, torcida desenfreada, saudades sentidas, lembranças ressuscitadas, caminhos novos apontados, sorriso gargalhadas, belezuras desfrutadas e as mil maravilhas mais que uma boa história provoca... (desde que seja boa). (ABRAMOVICH, 1999, p.24)

Ouvir muitas e muitas histórias é muito importante para a formação de qualquer criança. Ouvindo histórias, a criança sente muitas emoções como: tristeza, raiva, irritação, bem-estar, medo, dúvida etc. Essa mistura de sentimentos faz com que a criança viva profundamente tudo o que a narrativa provoca, além de instigá-la a pegar um livro e começar a lê-lo.

Ao ler uma história a criança também desenvolve todo um potencial crítico. A partir



daí ela pode pensar,duvidar,e perguntar, questionar...Pode se sentir inquietada, cutucada, querendo saber mais e melhor ou percebendo que se pode mudar de opinião...[

](ABRAMOVICH,1999,p.143)

Porém, é necessário saber que esta prática educativa, a contação de histórias, só terá efeitos positivos na formação da criança se o narrador possuir, além das habilidades necessárias, a capacidade de envolver a criança e, dessa maneira, levá-la às descobertas que são de extrema importância nessa fase de sua vida, além de colaborar para uma melhor participação e interação com o educador em sala de aula.

Devido à sua relevância para a Educação Infantil, não se pode correr o risco de improvisar.O sucesso de uma narrativa depende da elaboração de um bom plano e roteiro.Esse planejamento permite ao narrador transformar imprevisto em técnica e unir a teoria à prática.Dessa forma, o narrador terá mais segurança e naturalidade, melhorando o seu desempenho.

De acordo com Coelho (,1997,p.50),”Contar histórias é uma arte, por conseguinte requer certa tendência inata, uma predisposição, latente aliás em todo educador,em toda pessoa que se propõe a lidar com crianças”. Conforme exposto,a contação de histórias é uma arte que requer certo talento inato.De acordo com a autora,algumas técnicas podem ser aprimoradas ao longo do tempo,ou seja, com a prática,certas habilidades podem ser estimuladas e desenvolvidas.

Outro ponto que precisa ser levado em consideração é que o narrador precisa estar consciente da mensagem que pretende levar à criança.Dependendo da idade do pequeno,a história precisa passar o ensinamento adequado à sua condição.Conforme Coelho (1997,p.50),uma história deve ser contada com naturalidade.As palavras devem fluir.É certo

que naturalidade depende de segurança, e segurança só se adquire conhecendo realmente a história.Contar com naturalidade significa ser simples,sem artificial.

Ainda de acordo com Coelho (1997,p.50),”as emoções se transmitem pela voz, principal instrumento do narrador”.Para que se desperte o interesse nas crianças, é importante que o enredo seja contado com interesse e entusiasmo.Dessa forma,cria-se de imediato uma sintonia com os ouvintes.De acordo com o que está sendo contado,o contador de histórias deve saber modular sua voz considerando a intensidade e clareza.A intensidade varia em razão da distância do narrador e do ouvinte.Também pode variar conforme a emoção que o contador quer passar.Já em relação à clareza, não se pode esquecer que a história está sendo contado para criança, portanto não se deve utilizar uma linguagem difícil de ser compreendida pelos pequenos, pois pode despertar-lhes o desinteresse.

Ah, como é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas histórias, muitas histórias...Escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor,e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo...(ABRAMOVICH,1999,p.16)

Um professor que trabalha na Educação infantil tem consciência da importância desse período escolar para o desenvolvimento da criança.Sendo assim, ele deve utilizar todos os meios que estão a seu alcance para tornar suas aulas mais interessantes e produtivas, do ponto de vista da criança.A contação de histórias, utilizada como um meio de ensino único e

exclusivo, mas sim, como um instrumento auxiliar à prática do ensino.

A história adequada para cada faixa etária tem a devida importância que a contação de histórias tem para formação do senso crítico da criança, é preciso escolher corretamente qual história contar. "Naturalmente, é necessário fazer uma seleção inicial, levando em conta, entre outros fatores, o ponto de vista literário, o interesse do ouvinte, sua faixa etária, suas condições socioeconômicas". (COELHO, 1997, p.13)

Ainda de acordo com a autora, este é um dos passos mais demorados. Muitas vezes o educador gasta algum tempo pesquisando livros e revistas até encontrar a história adequada à faixa etária e que atenda aos interesses dos ouvintes e ao objetivo específico que a ocasião requer.

Outro ponto importante é que a história deve ser de interesse do contador também. O educador não pode escolher uma história que não gosta. Se a história não despertar alguma sensibilidade ou emoção para o contador, para ele não será possível transmitir esses sentimentos para os ouvintes. "Quando me interpelam nos cursos de treinamento dizendo: Não gosto de contar histórias tristes, que devo fazer? A resposta óbvia é: Não as conte. Escolha o que gosta de contar" (COELHO, 1997, p.14).

Como citado anteriormente, existem alguns indicadores que auxiliam na escolha da história: o ponto de vista literário, o interesse do ouvinte, sua faixa etária, suas condições socioeconômicas. Dentre esses indicadores, o que mais se destaca e deve ser levado em consideração é a faixa etária do ouvinte.

A narrativa para crianças pequenas deve possuir muitos detalhes que proporcionem riqueza de imaginação e também devem agradá-las. Deve ser rebuscada, ou seja, é necessário respeitar as peculiaridades das crianças e também o seu estágio emocional.

A história é um alimento da imaginação da criança e precisa ser dosada conforme sua estrutura cerebral. Sabemos que o leite é um alimento indispensável ao crescimento sadio. No entanto, se oferecemos ao lactente leite deteriorado ou em quantidade excessiva, poderão ocorrer vômitos, diarreia e prejuízo da saúde. Feijão é excelente fonte de ferro, mas nem por isso iremos dar feijão a um bebê, pois fará mal a ele. Esperamos que cresça e seu organismo possa assimilar o alimento. A história também é assimilada de acordo com o desenvolvimento da criança e por um sistema muito mais delicado e especial. (COELHO, p.14,15)

Faixa etária e interesses da criança por histórias

PRÉ-ESCOLA: Até 3 anos, fase pré- mágica

3 a 6 anos, fase mágica

- Histórias de bichinhos, brinquedos, objetos, seres da natureza (humanizados).
- Histórias de crianças. histórias de repetição e acumulativas (Dona baratinha, A formiguinha e a neve etc.)
- Histórias de fadas.

ESCOLARES: 7 anos, histórias de crianças animais e encantamento. aventuras no ambiente próximo: família, comunidade. histórias de fadas.

8 anos, histórias de fadas com enredo mais elaborado. histórias

humorísticos. 9 anos, histórias de fadas, histórias vinculadas a realidade.

10 anos, aventuras, narrativas de viagens, explorações, fábulas, mitos e lendas.

Fonte: COELHO (1997,p.15)

Conforme observamos na faixa etária acima, de acordo com Coelho (1997,p.15), a faixa é dividida em duas: pré -escolares e Escolares. Na pré -escolar ainda existe uma subdivisão: faixa pré mágica e mágica. Na fase pré-, mágica, como são crianças muito pequenas, as histórias contadas devem ser simples e atraentes. Devem também possuir situações do dia a dia da criança: família, amiguinhos, brinquedos, animais de estimação, etc.). Já na fase mágica, a criança já cresceu um pouco e a sua imaginação começa a criar. Pode - se observar isso quando uma criança está brincando e conversando sozinha ao telefone, imitando bichinhos e até mesmo conversando com um amiguinho imaginário. Nesta fase, normalmente a criança solicita a mesma história várias vezes, e sempre com o mesmo interesse e satisfação.

É a fase do “ conte de novo” “conte outra vez” por que a mesma história? Da primeira vez tudo é novidade; nas seguintes, já sabendo o que vai acontecer, a criança pode se identificar mais ainda, apreciando os detalhes.

Igual reação pode acontecer com o adulto ao ler um bom livro ou só assistir a um filme que lhe agrade. Relê. Revê. O prazer se renova. (COELHO, 1997, o.16)

Algumas crianças se desenvolvem mais rapidamente que outras, não se exigindo, necessariamente, nenhuma rigidez quanto à classificação etária elaborada pela autora. Conforme a criança vai crescendo e seu vocabulário evoluído, ela passa a exigir histórias com enredos mais longos e que possuem uma linguagem mais elaborada. Outros tipos de assuntos começam a ficar interessantes.

“Evidentemente, não há rigidez nessa classificação, pois cada criança cresce com seu ritmo próprio”. (COELHO, 1997, p.16).

Um fato muito recorrente no cotidiano e que deve ser tratado com muito cuidado é o caso de crianças que requerem uma atenção especial, como por exemplo, uma criança

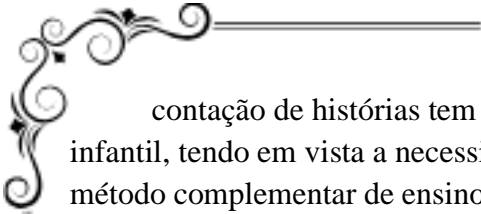
enferma, com deficiência visual ou com deficiência mental.

Conheci uma menina de quatro anos, vítima de um tumor maligno, em tratamento num hospital próximo à biblioteca infantil. Seu pai a levava todas as tardes para ouvir histórias -era sua única distração. Entretanto, no meio dos companheiros sadios, ninguém percebia a gravidade de seu estado -porque seu sorriso era o mais espontâneo e sua participação sempre divertida. (COELHO, 1997, p.20).

Nesse caso, o narrador deverá escolher a história com bom senso, observando as peculiaridades da criança, seu estado emocional, evitando sempre tocar em algum assunto delicado que a aflige. A autora ainda diz que essas crianças especiais precisam ouvir histórias que acionem a sua imaginação com suavidade. Os deficientes visuais, segundo a autora, são ótimos ouvintes. Quando sorriem, na verdade dão gargalhadas, expressam-se com entusiasmo. As histórias para eles devem conter muito som e ritmo. Já no caso de crianças com deficiência mental, a narrativa deve ser adequado à sua idade mental.

Considerações finais

Assim, podemos observar que no decorrer de nossas análises a importância que a



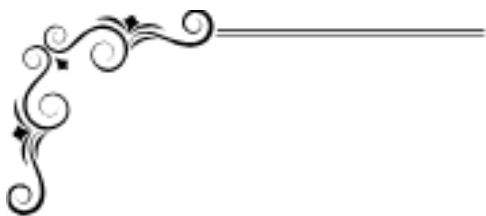
contação de histórias tem para a construção do conhecimento da criança na Educação infantil, tendo em vista a necessidade, hoje em dia, de se implementar em sala de aula um método complementar de ensino que contribua de forma significativa para o aprendizado do

Referência bibliográfica

ABRAMOVICH, Fanny. Literatura Infantil - Gosturas e bobices. São Paulo: Editora Scipione 1999

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília 1996.

COELHO, Betty. Contar histórias - uma arte sem idade. São Paulo: Editora Ática 1997. Coordenação Geral da Educação Infantil. Referencial curricular Nacional para a Educação infantil: conhecimento de Mundo. Brasília, 1998. v3



SOBRE OS ORGANIZADORES

MARCOS VITOR COSTA CASTELHANO

Graduado em Bacharelado em Psicologia pelo Centro Universitário de Patos (UNIFIP), pós-graduando em Teorias Psicanalíticas e em Saúde Mental, sendo também mestrando em Ciências da Educação pelo World University Ecumenical (WUE).

ALLAN DOUGLAS ALVES SANTIAGO

Possui graduação em Pedagogia pela Kurius, especialização em Gestão do Ensino à Distância pela FACEM, sendo também mestre em Ciências da Educação pela Faculdade World University Ecumenical.

JOSÉ FÁBIO BEZERRA DA SILVA

Graduado em Geografia pela UEPB, especialista em Educação Ambiental, sendo também mestrando em Ciências da Educação pela WUE.

SOBRE OS AUTORES

FRANCISCO HERMES BATISTA ALENCAR

Pesquisador em áreas educacionais.

SIMONE CORTEZ DE FARIAS DANTAS

Pesquisadora em áreas educacionais.





JAIRO RODRIGUES DA SILVA

Graduado em Pedagogia pela Universidade Estadual do Vale Amaral, sendo especialista em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

LEOMAR OLIVEIRA DINIZ

Graduado em Licenciatura em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Centro de Ensino Superior do Seridó (CERES), Campus de Caicó

PATRÍCIA EMANELLY DOS SANTOS BEZERRA

Pós-graduada em Tutoria em Educação a Distância pela Faculdade Sucesso-FACSU. Graduada em História (CERES-UFRN). Tutora Guardiã nos cursos EAD na Faculdade Sucesso-FACSU. email: patriciaemanually12@hotmail.com.

MARIA DAS VITÓRIAS DA SILVA

Graduada em pedagogia -Licenciatura plena ,especialista em psicopedagogia instrucional e clínica

MARIA GORETTI SILVA DOS SANTOS

Graduada em Letras e pós - graduada em língua portuguesa e literatura

JANE DA SILVA ARAÚJO

Graduada em pedagogia Licenciatura plena e pós graduada em Educação Infantil

JEIZA CARLA AZEVEDO DE OLIVEIRA

Grafuada em pedagogia e pós -graduada em psicologia clínica e institucional

JOSÉ DINIZ DANTAS DE MEDEIROS

Graduado em Educação física e pós graduado em Fisiologia do exercício