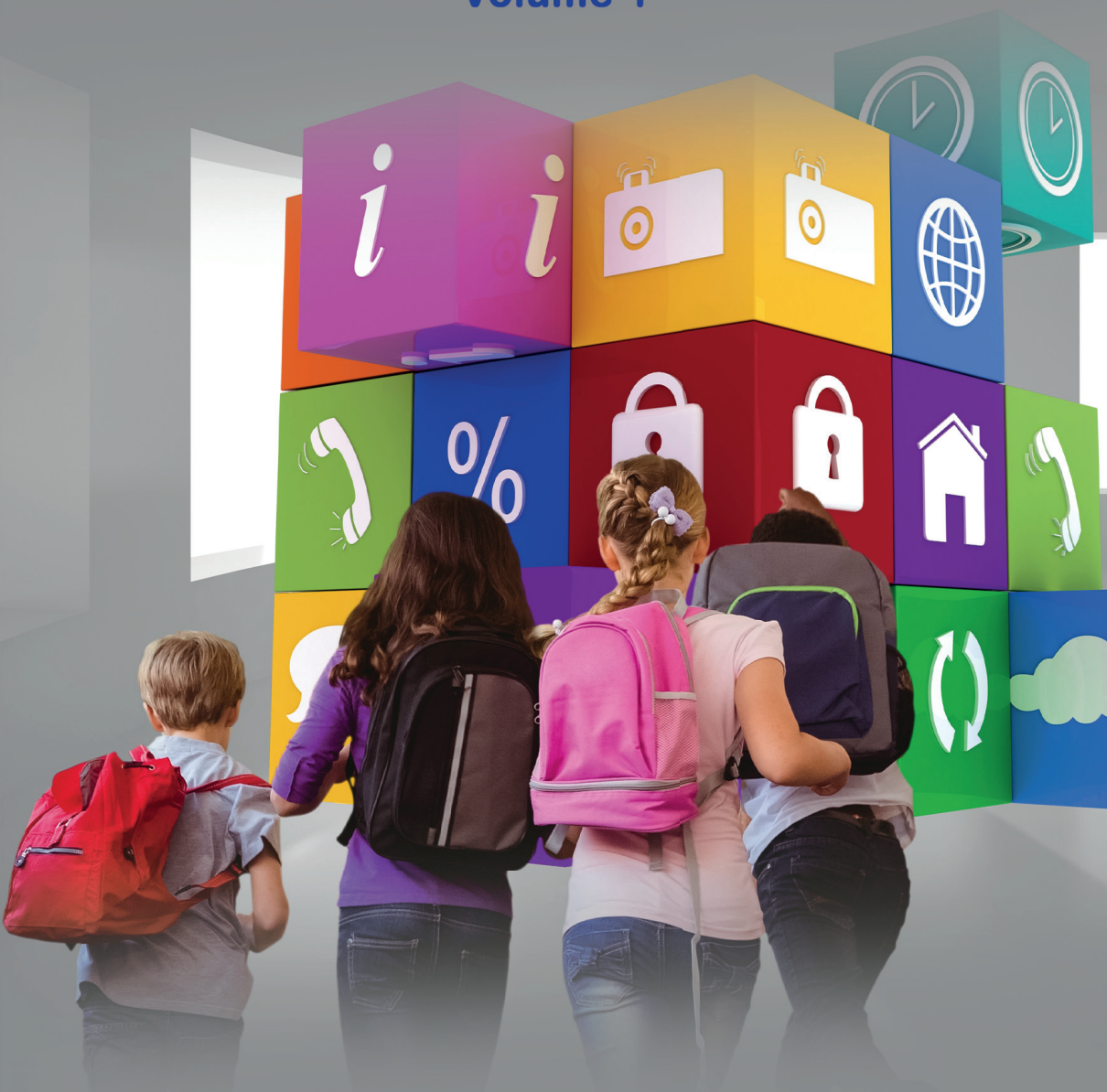


AS TRANSFORMAÇÕES PLURAIS DOS CENÁRIOS EDUCATIVOS

Volume 1



Eunice Nóbrega Portela
Dirce Maria da Silva
Bruna Beatriz da Rocha
Rebeca Freitas Ivanicska
(Organizadoras)


EDITORA
SCHREIBEN

EUNICE NÓBREGA PORTELA
DIRCE MARIA DA SILVA
BRUNA BEATRIZ DA ROCHA
REBECA FREITAS IVANICKA
(ORGS.)

AS TRANSFORMAÇÕES PLURAIS DOS CENÁRIOS EDUCATIVOS

VOLUME 1



EDITORA
SCHREIBEN

2022

© Dos Organizadores - 2022
Editoração e capa: Schreiber
Imagem da capa: Creativeart - Freepik
Revisão: os autores

Conselho Editorial (Editora Schreiber):

Dr. Adelar Heinsfeld (UPF)
Dr. Airton Spies (EPAGRI)
Dra. Ana Carolina Martins da Silva (UERGS)
Dr. Deivid Alex dos Santos (UEL)
Dr. Douglas Orestes Franzen (UCEFF)
Dr. Eduardo Ramón Palermo López (MPR - Uruguai)
Dr. Enio Luiz Spaniol (UDESC)
Dra. Geuciane Felipe Guerim Fernandes (UENP)
Dr. Glen Goodman (Arizona State University)
Dr. Guido Lenz (UFRGS)
Dra. Ivânia Campigotto Aquino (UPF)
Dr. João Carlos Tedesco (UPF)
Dr. José Antonio Ribeiro de Moura (FEEVALE)
Dr. José Raimundo Rodrigues (UFES)
Dr. Leandro Hahn (UNIARP)
Dr. Leandro Mayer (SED-SC)
Dr. Klebson Souza Santos (UEFS)
Dra. Marcela Mary José da Silva (UFRB)
Dra. Marciane Kessler (UFPEL)
Dr. Marcos Pereira dos Santos (FAQ)
Dra. Natércia de Andrade Lopes Neta (UNEAL)
Dr. Odair Neitzel (UFFS)
Dr. Valdenildo dos Santos (UFMS)
Dr. Wanilton Dudek (UNIUV)

Esta obra é uma produção independente. A exatidão das informações, opiniões e conceitos emitidos, bem como da procedência das tabelas, quadros, mapas e fotografias é de exclusiva responsabilidade do(s) autor(es).

Editora Schreiber
Linha Cordilheira - SC-163
89896-000 Itapiranga/SC
Tel: (49) 3678 7254
editoraschreiber@gmail.com
www.editoraschreiber.com

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

T772 As transformações plurais dos cenários educativos : volume 1. / Organizadoras : Eunice Nóbrega Portela, Dirce Maria da Silva, Bruna Beatriz da Rocha, Rebeca Freitas Ivanicska. – Itapiranga : Schreiber, 2022.
210 p. : il. ; e-book
E-book no formato PDF.

EISBN: 978-65-5440-009-1

DOI: 10.29327/569534

1. Educação. 2. Educação infantil – projetos didáticos. 3. Professor - formação. I. Título. II. Portela, Eunice Nóbrega. III. Silva, Dirce Maria da. IV. Rocha, Bruna Beatriz da. V. Ivanicska, Rebeca Freitas.

CDU 37

Bibliotecária responsável Kátia Rosi Possobon CRB10/1782

SUMÁRIO

PREFÁCIO.....	6
<i>Dirce Maria da Silva</i>	
APRESENTAÇÃO.....	8
<i>Eunice Nóbrega Portela</i>	
EIXO TEMÁTICO I: ENSINO E APRENDIZAGEM	
A LEITURA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DA IDENTIDADE SOCIAL E CULTURAL: O PAPEL DO LIVRO DIDÁTICO.....	11
<i>Eunice Nóbrega Portela</i>	
<i>Dirce Maria da Silva</i>	
UM PANORAMA DAS ORIENTAÇÕES PARA O ENSINO DE LITERATURA NAS NORMATIVAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS.....	22
<i>Dirce Maria da Silva</i>	
<i>Eunice Nóbrega Portela</i>	
PROCESSOS DE APRENDIZAGEM E LINGUAGEM NA PERSPECTIVA DE ATUAÇÃO E INTERVENÇÃO DO PSICOPEDAGOGO.....	36
<i>Eunice Nóbrega Portela</i>	
<i>Dirce Maria da Silva</i>	
<i>Kátia Geane Souza Silva</i>	
A IMPORTÂNCIA DOS PROJETOS DIDÁTICOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA DA EVOLUÇÃO DO PROTAGONISMO DA CRIANÇA.....	46
<i>Eunice Nóbrega Portela</i>	
<i>Dirce Maria da Silva</i>	
<i>Taila Gomes Romano Martins</i>	
A <i>INTERNET</i> COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA PARA PROGRESSÃO DAS HABILIDADES E APRENDIZAGENS.....	58
<i>Dirce Maria da Silva</i>	
<i>Eunice Nóbrega Portela</i>	
<i>Renan Rodrigo Bispo Alves</i>	
A EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA DE FAMILIARES EM PORTO SEGURO - BAHIA.....	71
<i>Kaliny Souza Oliveira de Matos</i>	
<i>Floribete de Jesus Silva</i>	

MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO INFANTIL: UM ASSUNTO EM PAUTA.....	82
---	----

Ellen Risia de Siqueira Freitas

Eliézer Reis Vicente

OS DESAFIOS ENCONTRADOS NO ENSINO DE MATEMÁTICA NA TURMA DO SEXTO ANO DO COLÉGIO ESTADUAL INDÍGENA TEKÓ NEMOINGO NO PÓS-PANDEMIA.....	90
---	----

Rhuan Guilherme Tardo Ribeiro

Vânia de Fatima Thuszcz Lippert

Bruna Marques Duarte

Renato Souza da Cruz

Jocineia Medeiros

O ENSINO DA VÍRGULA: ENTRE A GRAMÁTICA TRADICIONAL E A METODOLOGIA DA APRENDIZAGEM ATIVA.....	102
---	-----

Mailso Atankevcz da Luz

Sandra Mara da Silva Marques Mendes

PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE O ENSINO DE MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	114
---	-----

Graziela Ferreira de Souza

Nilcéia Aparecida Maciel Pinheiro

BRINCANDO E APRENDENDO: O LÚDICO COMO FERRAMENTA FACILITADORA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM...124	
--	--

Bruna Beatriz da Rocha

Rebeca Freitas Ivanicska

Francisco Romário Paz Carvalho

EIXO TEMÁTICO II: GESTÃO E PLANEJAMENTO

INSTRUMENTOS TÁTICOS DA ADMINISTRAÇÃO APLICÁVEIS AO PROCESSO DE EDUCAÇÃO BÁSICA NA CONSTRUÇÃO DE ESTRUTURAS SUSTENTÁVEIS, PRODUTIVAS E COMPETITIVAS....	133
---	-----

Paulo César Rodrigues de Mello

IMPACTOS PÓS-PANDÊMICOS NA EDUCAÇÃO.....	144
--	-----

Adriana Claudia Martins

Mateus Artur Spohr

Rosalvo Luis Sawitzki

PROCESSOS PEDAGÓGICOS: POTENCIALIDADES DO PLANEJAMENTO REFLEXIVO.....	153
<i>Marcela Santos Oliveira Jorge</i>	
<i>Natália Gabriela de Oliveira Silva</i>	
<i>Patrick Oliveira Almeida</i>	
<i>Raquel Aparecida Silva Costa</i>	
<i>Thaynara de Carvalho Pereira</i>	
A REORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO EM TEMPO DE PANDEMIA: A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES COMO NECESSIDADE DE REFLEXÃO ACERCA DA PRÁXIS PEDAGÓGICA.....	162
<i>Cristiane Aparecida Ribeiro Bueno</i>	
<i>Gisele Aparecida Dossena</i>	
<i>Julian Monike Nazário Scolaro</i>	
<i>Rosane Aparecida Brandalise Corrêa</i>	
EIXO TEMÁTICO III: PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO	
COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS: CONSTRUÇÃO DE MATRIZ E APLICABILIDADE NAS INTERVENÇÕES PSICOTERAPÊUTICAS COM POLICIAIS MILITARES.....	169
<i>Eunice Nóbrega Portela</i>	
<i>João Simões dos Santos</i>	
<i>Dirce Maria da Silva</i>	
SUBJETIVAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - ASPECTOS DE HUMANIZAÇÃO PARA AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.....	184
<i>Ana Paula Monteiro da Silva</i>	
<i>Raphaella Rosinha Cantarino</i>	
A PSICOFOTOGRAFIA COMO SUPORTE DO LUTO.....	192
<i>Fernanda Matos</i>	
POSFÁCIO.....	206
<i>Bruna Beatriz da Rocha</i>	
ORGANIZAÇÃO.....	207

PREFÁCIO

As transformações pelas quais a educação perpassa refletem a simultaneidade de modificações em curso dos cenários sociais, políticos e culturais. Por conseguinte, mais do que nunca, há a necessidade de reflexões sobre perspectivas e desafios, que conduzidos pelos diferentes estudos concernentes à educação, concomitantes à *práxis* pedagógica, mobilizam revisões, promovem outros olhares, buscam novos resultados.

Os temas que compõem a obra **AS TRANSFORMAÇÕES PLURAIS DOS CENÁRIOS EDUCATIVOS - VOLUME 1** atravessam, de forma transdisciplinar, as finalidades iniciais propostas pela educação, cumprindo o papel social e acadêmico de suscitar questionamentos que perpassam os diversos campos do conhecimento, e repercutem nas representações consubstanciadas pela globalização, que “desloca o centro de gravidade mundial da coisa pública e reflete ainda mais a segurança de um mundo cada vez mais exposto às novas e modernas culturas” (OCDE, 2019).

Os temas do **Eixo Temático: Ensino e Aprendizagem** contemplam uma diversidade de visões, caracterizando a interdisciplinaridade inerente à área educacional, e, de forma ampla, refletem o conceito de “aprender”, que José Carlos Libâneo em “O processo de ensino na escola”, define:

Aprender é o processo de assimilação de qualquer forma de conhecimento, desde o mais simples, em que a criança aprende a manipular os brinquedos, aprende a fazer contas, lidar com as coisas, nadar, andar de bicicleta, etc., até processos mais complexos onde uma pessoa aprende a escolher uma profissão e lidar com as outras. Dessa forma, as pessoas estão sempre aprendendo (LIBÂNEO, 1994, p. 77).

E nesse sentido, as presentes reflexões refletem conhecimentos e habilidades requeridos pela complexidade do ensinar-aprender.

Os textos do **Eixo: Gestão e Planejamento** discorrem sobre a observância das mudanças nos ambientes escolares. Não se pode pensar a educação sem as adequações que a escola necessita para a resolução de problemas oriundos da dinâmica escolar, sobretudo nos emergentes cenários pós-pandemia, que passam a exigir ainda mais por parte da gestão escolar no que concerne à reorganização do trabalho pedagógico, desafio que exigirá direcionamentos ainda mais conscientes e éticos na condução do reaprender a aprender.

O **Eixo: Psicologia e Educação** contempla o que a Base Nacional Comum Curricular (2017, 2018) busca, para a integração educação-desenvolvimento

socioemocional dos educandos, na busca da aquisição de competências e habilidades que estão para além do fator cognitivo, para que o *ser-aprendente* consiga fortalecer os vínculos positivos com as diversas formas de conhecimento.

Não se pode esquecer que Comenius, Pestalozzi e Montessori já proclamavam há muito o educar de forma holística, que considera, além do desenvolvimento cognitivo, as emoções e os estilos, isto é, as individualidades, e o equilíbrio para o aprender, de forma progressiva e incessante.

Assim, os temas elencados no **VOLUME 1** da obra **AS TRANSFORMAÇÕES PLURAIS DOS CENÁRIOS EDUCATIVOS** conseguem abordar valores oriundos das diversas áreas que auxiliam na composição de um cabedal de reflexões que, por intermédio da singularidade e compreensão de cada escrevente, conduz o leitor à diversidade de temas que refletem o caráter plural e multifacetado da educação.

Boa leitura!

Prof. MsC. Dirce Maria da Silva (Dirce Salomé)

APRESENTAÇÃO

Honra-me sobremaneira apresentar o livro **TRANSFORMAÇÕES PLURAIS DOS CENÁRIOS EDUCATIVOS - VOLUME 1**, obra de grande valor para a compreensão das múltiplas temáticas que circundam a área da educação. Estamos diante de temas que trazem no bojo da pluralidade da composição dos sistemas, leis e normativas que regulamentam e norteiam a seara educacional, procurando observar seus princípios e fins, no sentido de “promover o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL. LEI Nº 9.394/1996 Art. 2º).

A pluralidade está no DNA da educação, portanto, presente em seu conceito e na sua concepção, conforme o Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases: “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”

A concepção de pluralidade está presente em todas as políticas e normativas educacionais, no âmbito da União, dos Estados ou dos Municípios. Assim, nos textos da coletânea **AS TRANSFORMAÇÕES PLURAIS DOS CENÁRIOS EDUCATIVOS** encontramos, em meio à produtiva diversidade de pesquisas, o caráter político, ideológico, cultural, étnico-racial, de gênero, dentre outros.

As diferentes mudanças são concebidas como processos de transformações ocorridas na sociedade, nas dimensões das esferas histórico-cultural, econômica e tecnológica. Entendemos que a educação, influenciada por essas mudanças, transforma e é também transformada, em um processo dinâmico, contínuo e, portanto, plural. Assim sendo, a construção do significado da multiplicidade de reconfigurações nos cenários educativos caracteriza-se como um processo complexo de interconexão entre as diferentes perspectivas que trazem mudanças para as concepções e práticas educativas, afinal, a educação precisa, de forma constante, inovar-se para atender às demandas evolutivas de formação integral dos sujeitos.

Sendo assim, parecia-nos natural que a organização da presente obra reunisse uma miríade de autores com diferentes formações e pesquisas para compor este trabalho, que de forma ímpar apresenta conteúdos que propõem reflexões diversas, tanto teóricas quanto práticas. Mergulhar em cada capítulo desta junção de saberes e misturas de ingredientes com diferentes sabores é uma

experiência única na ciência e na arte de educar, na qual a Educação é servida como prato principal, regada pela boa e nobre diversidade.

Ao propormos a obra não imaginávamos que a temática seduziria, de forma tão grandiosa, professores e pesquisadores das mais diferentes instituições dos estados brasileiros. Tamanha adesão plasma um grande e afetuoso abraço que constrói um significativo conjunto de representantes que forma e transforma pessoas. Por isso, dada a quantidade de valiosas contribuições foi necessário organizar o livro em dois volumes. Neste primeiro volume, os capítulos foram organizados em três eixos temáticos dispostos a seguir.

O EIXO TEMÁTICO I: ENSINO E APRENDIZAGEM é composto por onze capítulos que versam sobre os seguintes temas: A leitura no processo de formação da identidade social e cultural: o papel do livro didático; Um panorama das orientações para o ensino de literatura nas normativas educacionais brasileiras; Brincando e aprendendo: o lúdico como ferramenta facilitadora no processo de ensino e aprendizagem; Processos de aprendizagem e linguagem na perspectiva de atuação e intervenção do psicopedagogo; A importância dos projetos didáticos na educação infantil na perspectiva da evolução do protagonismo da criança; A *internet* como ferramenta pedagógica para progressão das habilidades e aprendizagens na Educação Básica; A Educação Infantil na perspectiva de familiares em Porto Seguro - Bahia; Métodos de alfabetização infantil: um assunto em pauta; Os desafios encontrados no ensino de matemática na turma do sexto ano do Colégio Estadual Indígena *Teke Nemoingo* no pós-pandemia; O ensino da vírgula: entre a gramática tradicional e a metodologia da aprendizagem ativa; e, Percepções docentes sobre o ensino de matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental

O EIXO TEMÁTICO II: GESTÃO E PLANEJAMENTO é formado por quatro capítulos cujos títulos são: Instrumentos táticos da administração aplicáveis ao processo de Educação Básica na construção de estruturas sustentáveis, produtivas e competitivas; Impactos pós-pandêmicos na Educação: quais as demandas e como seguir em frente?; Processos pedagógicos: potencialidades do planejamento reflexivo; e, A reorganização do trabalho pedagógico em tempo de pandemia: a formação continuada de professores como necessidade de reflexão acerca da *práxis* pedagógica.

No **EIXO TEMÁTICO III: PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO** trazemos três capítulos: Competências socioemocionais: construção de matriz e aplicabilidade nas intervenções psicoterapêuticas com policiais militares. O segundo é intitulado Subjetivação na Educação de Jovens e Adultos - aspectos de humanização para as práticas pedagógicas; e o terceiro traz o título: A psicofotografia como suporte do luto.

Apresentar pesquisas que abordam tamanha diversidade de visões sobre as transformações e como elas têm ocorrido nas práticas de ensino formal e informal, implica em pensar a Educação como lugar de mudança, de construção e reconstrução, de produção e difusão de conhecimentos histórico-culturais, científicos e tecnológicos, de promoção e desenvolvimento da autonomia, de reconhecimento e valorização das diferenças, de diálogos, participação e, sobretudo, de compromisso com a construção de saberes que orientam novas práticas e retroalimentam o contínuo processo de transformações.

Asseguro que esta obra certamente será uma contribuição significativa para a sedimentação de outras pesquisas, reflexões e debates que têm ocorrido nos cenários educativos, advindos das diferentes áreas da Sociologia, da Psicologia, da Tecnologia, da Economia, do Direito, da Política, para citarmos apenas algumas.

Por essas, dentre outras, já se antecipa o valor inestimável e instigante desta obra. Assim, é com muito orgulho e grata satisfação que vos apresento e recomendo este livro. Boa leitura e excelentes reflexões!

Brasília, 30 de agosto de 2022.

Eunice Nóbrega Portela
Doutora em Educação pela Universidade de Brasília-UnB

A LEITURA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DA IDENTIDADE SOCIAL E CULTURAL: O PAPEL DO LIVRO DIDÁTICO

Eunice Nóbrega Portela¹

Dirce Maria da Silva²

1 INTRODUÇÃO

A leitura é uma ferramenta basilar no processo de formação e desenvolvimento integral dos sujeitos, pois está intrinsecamente conexa ao aprendizado e desenvolvimento de conhecimento, habilidades e competências linguísticas, interpretativas, sociais e de construção da identidade social. Por meio da leitura o cidadão amplia o conhecimento, sua visão de mundo, desenvolve consciência crítica e construtiva sobre a sua realidade objetiva e subjetiva.

A leitura, que é um testemunho oral da palavra escrita de diversos idiomas, com a invenção da imprensa, tornou-se uma atividade extremamente importante para a civilização, atendendo múltiplas finalidades. Não há o que ser discutido a respeito da sua importância e benefícios sobre o culto ao hábito da leitura, que deve ser estimulada desde a infância, inclusive com bebês e ao longo da vida acadêmica, a fim de criar e cultivar o hábito de desde cedo.

Segundo dados divulgados pela Câmara Brasileira do Livro (CBL), em 2007, os brasileiros leem em média 1,8 livros por ano. Se comparados com países como França e Estados Unidos, esse índice é assustadoramente baixo. Nesses países, cada pessoa lê em média de cinco a oito livros por ano. O Brasil está bem abaixo da média de outros latinos como a Argentina e o México. Em

1 Doutora em Educação com ênfase em Psicologia Social pela Universidade de Brasília. Mestre em Educação. Pós-Graduada em Administração Escolar, Psicopedagogia Clínica e Institucional e Neuropsicologia Clínica. Especialista em Orientação Educacional. Graduada em Pedagogia pela Universidade de Brasília. Pós-Doutorado Profissional em Psicanálise. Escritora, Pesquisadora, Palestrante, Consultora Educacional e Empresarial, Docente Universitária; Psicanalista Clínica. E-mail: eunicenp65@gmail.com.

2 Mestre em Direitos Humanos, Cidadania e Estudos sobre a Violência, na linha de pesquisa em Estado, Políticas Públicas e Cidadania. Bacharel em Administração. Pós-Graduada em nível de Especialização em Gestão Pública e Negócios; Docência do Ensino Superior; Língua Inglesa; Educação a Distância; Psicopedagogia Clínica e Institucional. Graduada em Letras Português/Inglês e suas respectivas Literaturas. Graduada em Pedagogia - Séries Iniciais/Supervisão e Orientação Escolar. Professora da Educação Básica e do Ensino Superior. Escritora. Pesquisadora. E-mail: dircem54@gmail.com.

2020 a média brasileira aumentou para 2,43 livros por ano, de acordo com a pesquisa desenvolvida pelo Instituto Pró-Livro.

Dados divulgados em 2022 apontam crescimento das editoras, afirmando que os brasileiros estão lendo mais. Entre os dias 6 de dezembro de 2021 e 2 de janeiro de 2022, foram vendidos 5,4 milhões de livros, quase 5% a mais do que no mesmo período de 2020. Contudo, a pesquisa não traz informações quanto ao crescimento do índice de livros lidos por leitores (LIRA, 2022, p.1).

Mesmo assim, entende-se que o país ainda está longe de alcançar a média de leitura dos países desenvolvidos. Sendo assim, parece ser pertinente pensar sobre a formação de leitores, bem como no desenvolvimento dessas habilidades, o que requer uma compreensão sobre as formas de intervenção psicopedagógica que as escolas podem desenvolver com os alunos nos diversos níveis e modalidades de ensino.

Nessa perspectiva, a leitura deve ser estimulada e amplamente explorada em ambientes de formação do cidadão pleno e de construção da cidadania consciente, crítica, reflexiva e autônoma (FREIRE, 2000).

Este artigo, por conseguinte, tem como objetivo investigar a leitura no processo de formação da identidade social e cultural, discorrendo sobre o papel do livro didático como instrumento pedagógico de aquisição e desenvolvimento das habilidades de leitura, da linguagem, do pensamento crítico, reflexivo e autônomo. Trata-se de um estudo exploratório, bibliográfico e qualitativo (MARCONI; LAKATOS, 2009; GIL, 2008).

2 O LIVRO DIDÁTICO NA FORMAÇÃO DO LEITOR

O domínio da leitura é uma das competências que a escola deve desenvolver. É pela leitura que se desenvolve a escrita e a oralidade. Além de propiciar a ampliação do vocabulário, a leitura também é formadora de opiniões, geradora de ideias e do desenvolvimento do raciocínio. No mundo contemporâneo nos deparamos com diferentes formas de leitura, sejam elas impressas ou digitais, geralmente acessadas em meios eletrônicos e/ou com acesso via *internet*. Embora reconheça-se esses meios, não menos importantes do que o livro impresso, nesse artigo daremos ênfase ao livro impresso, por ser o recurso didático mais disponível nas salas de aula e, portanto, ferramenta pedagógica de ensino e de desenvolvimento de habilidades e hábitos de leitura.

Os livros, portanto, não têm importância menor hoje do que tiveram no passado (...). São portadores do conhecimento de uma geração para outra, e dificilmente poderão ser ultrapassados por qualquer outro meio de transmissão das descobertas intelectuais, [considerados] pedras angulares da vida intelectual e emocional (BAMBERGER, 2000, p.11).

Oliveira *et al.* (1984, p. 16), destaca que “no Brasil, o contato com o primeiro livro quase sempre se dá na escola, por meio do livro impresso utilizado como material didático”. Mesmo com o avanço da tecnologia educacional, o livro didático continua ocupando o primeiro lugar nas práticas pedagógicas de aquisição da leitura e no desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e competências.

O livro didático, apesar das críticas que vem recebendo por diferentes autores, sobretudo quanto a ideologias presentes nos conteúdos, muitas já superadas após sucessivas revisões e atualizações, em decorrência das leis e normativas sobre inclusão, diversidade cultural, dentre outras, ainda é uma ferramenta que direciona o ponto de partida do estudo, representando um norteador para a formação das estratégias de ensino e de formação do leitor (SILVA, 2005).

Oliveira (1984) destaca que os livros didáticos se distinguem dos demais por ter as seguintes características: “é dirigido a um público alvo, é obrigatório e possui um mercado diferenciado”, ou seja, são vendidos para fins educacionais e formativos; são recursos auxiliares na condução das práticas pedagógicas pelo docente. São elaborados de acordo com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como “documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (PORTELA e SILVA, 2022, p. 240), para o desenvolvimento das competências básicas e específicas.

Sendo assim, o livro didático, além de facilitar o planejamento das atividades curriculares em sala de aula, é um recurso facilitador do desenvolvimento das habilidades e do hábito da leitura, e permite, ainda, a ampliação do vocabulário, o desenvolvimento da linguagem e do pensamento crítico, reflexivo e autônomo dos alunos em todos os níveis e modalidades de ensino.

Cereja, Cochar e Cleto (2009, p. 11) explicam que:

Ler é uma atividade bem mais complexa do que parece. Se, por um lado, pode consistir em simplesmente decodificar sinais, por outro pode incluir também interpretar, decifrar o que está além do literal. A linguagem é um poderoso instrumento de expressão do ser humano e, como tal, um meio de aproximação, de interação e de comunhão entre as pessoas. Assim como a linguagem pode ser oral ou escrita, a leitura vai além do universo da palavra escrita. Podemos fazer a leitura de um texto produzido em linguagem escrita, como a de um artigo de opinião; em linguagem mista, como a de um filme ou uma história em quadrinhos; em linguagem pictórica, como a de uma pintura: e assim por diante. Ler bem, ou ser um leitor competente, não é apenas compreender o que está dito, mas compreender também o não dito, as entrelinhas, o implícito do texto (CEREJA, COCHAR E CLETO, 2009, p. 11).

Sendo assim, precisa-se ter a consciência de que a leitura não pode ser

iniciada somente na escola, e sim em casa, desde a infância, seja com leituras infantis, religiosas ou histórias contadas, ou mesmo uma simples conversa, ou ainda por meio de jogos que estimulem a leitura, uma vez que a leitura é de suma importância na formação da identidade social do indivíduo.

Neste sentido, “a leitura é fruto da realidade vivida, que se pode apresentar como um caleidoscópio de percepções de mundo de cada leitor, que rearranja e reorganiza suas ideias, a partir de cada texto lido” (PONTE, 2007, p. 24). Por meio da leitura o aluno interioriza e reorganiza suas ideias.

Nota-se que as interpretações e pontos de vista de cada indivíduo são influenciados diretamente por sua história de vida, e que a interpretação de um único texto varia, dependendo dos valores e conceitos de cada leitor. Mas o exercício da leitura molda/remolda o comportamento, afetando diretamente a vida social. A leitura é uma atividade que pode contribuir para o aprimoramento do caráter e índole do ser humano, no sentido de auxiliá-lo também em suas relações interpessoais e sociais (PONTE, 2007, p. 35).

3 A LEITURA DA IDENTIDADE CULTURAL E SOCIAL

A leitura é uma ferramenta na integração do indivíduo na sociedade, além de ser formadora e estimuladora. Ela é responsável pelo restabelecimento da autoestima, uma aliada na formação de indivíduos independentes, críticos e de opinião própria, integrantes de uma sociedade e conscientes de seu papel. Por isso Nunes (1994) afirma que,

a leitura é uma atividade ao mesmo tempo individual e social. É individual porque nela se manifestam particularidades do leitor: suas características intelectuais, sua memória, sua história; é social porque está sujeita às convenções linguísticas, ao contexto social, à política (NUNES, 1994, p. 14).

Portanto, cada leitor é capaz de ler o mesmo texto do mesmo autor e dar a ele sua leitura individual, podendo chegar ao mesmo consenso que o outro leitor, porém sua leitura vai ser diferente e apresentar aspectos pessoais no decorrer de sua interpretação, ao fazer uso do seu conhecimento prévio, criando sentido e estabelecendo ligação entre sua compreensão e as intenções do autor. Conforme Silva (2001),

o trabalho do professor não se limita a despertar a fé na importância dos livros e o entusiasmo por eles: cumpre que o professor esteja em condições de apresentar às crianças livros específicos e é preciso, portanto, que tenha lido um número suficiente de livros infantis (SILVA, 2001, 14).

Sendo assim, a escola deve propiciar ao aluno as experiências de leitura.

O desafio da educação é o de recuperar o equilíbrio humano, individual e social, permitindo que os ideais do passado se concretizem de uma maneira criativa e progressiva. Para isso, deverá enfrentar as patologias sociais, ao mesmo tempo em que tentará imaginar novos sistemas capazes de resolver os problemas econômicos, financeiros, comerciais etc. É preciso buscar não só novas técnicas, como também novos caminhos nessas abordagens (PONTE, 2007, p. 12).

A educação passa por um momento difícil, em que se constata a perda gradativa do bom leitor, aquele que lê diariamente e por prazer. Nota-se que já não se encontram pessoas críticas, por falta de visão ampliada de saberes construídos por meio da leitura e sua transposição para a realidade social no qual está inserido, ajudando-o a solucionar problemas sociais, econômicos e culturais. A literatura tem influência significativa no mundo alucinante que a leitura possibilita ao homem. Assim, conforme Campos (1999),

Frente a certo texto que se desenvolve numa determinada língua natural, de acordo com as normas que regulam este sistema semiótico, o texto literário se altera a cada leitura ou contexto singular. Essa atividade dispõe o ser humano não só para o conhecimento do mundo, mas também para a criação e recriação dele (CAMPOS, 1999, p. 12).

Embora muitos pais não saibam, a literatura mexe com as emoções. A criança consegue assimilar o contexto e recontar a mesma história, mas de forma diferente, projetando-se, incluindo parte do seu cotidiano e seus inúmeros seres imagináveis e irrealis, fazendo com que seu ponto de vista, sua vivência ou simplesmente sua imaginação, se tornem presentes.

Quem nunca se sentiu uma Bela Adormecida? Quem nunca sentiu medo do lobo mal? Quem nunca teve vontade de derrubar uma das casinhas dos porquinhos? Isso é ter o prazer de contar e recontar, de simplesmente expor seus pensamentos e conhecimentos. Mesmo que inconscientemente, a criança, independentemente da idade, torna-se o autor nesse momento.

Os contos literários têm como objetivo:

Dominar os problemas psicológicos do crescimento; superar decepções narcisistas, dilemas edípicos, rivalidades fraternas, ser capaz de abandonar dependências infantis; obter um sentimento de individualidade e de autovalorização e um sentido de obrigação moral. A criança necessita entender o que está se passando dentro de seu eu inconsciente. Ela pode atingir essa compreensão, e com isto a habilidade de lidar com as coisas, não através da compreensão racional da natureza e conteúdo de seu inconsciente, mas familiarizando-se com ele através de devaneios prolongados, em resposta a pressões inconscientes, o que a capacita a lidar com este conteúdo. É aqui que os contos de fadas têm um valor inigualável, conquanto oferecem novas dimensões à imaginação da criança que ela não poderia descobrir verdadeiramente por si só. Ainda mais importante: a forma e estrutura dos contos de fadas sugerem imagens à

criança com as quais ela pode estruturar seus devaneios e com eles dar melhor direção à sua vida (BETTELHEIM, 1980, p.16).

Os contos, apesar de fictícios, são formas prazerosas de fazer com que a criança se torne um expectador ativo, fazendo fluir sua imaginação e toda sua criatividade de forma encantadora, divertida e esclarecedora. Bettelheim (1980, p.20) pontua ainda, “os contos são ímpares, não só como uma forma de literatura, mas como obra de arte integralmente compreensível para a criança, como nenhuma outra forma de arte o é”.

Como sucede com toda grande arte, o significado mais profundo dos contos de fada será diferente para cada pessoa, e diferente para a mesma pessoa em vários momentos de sua vida. A criança extrairá significados diferentes do mesmo conto de fadas, dependendo de seus interesses e necessidades do momento. Tendo oportunidade, voltará ao mesmo conto quando estiver pronta a ampliar os velhos significados ou substituí-los por novos.

De acordo com a história contada, a criança é capaz de compor uma narrativa de formas distintas, de acordo com o que está passando ou sentindo no momento do conto. Ela cria e recria a mesma obra de forma precisa, usando de artifícios e contexto do seu cotidiano e de sua vivência de mundo. A criança faz não só uma interpretação sua, pessoal, mas também se torna a autora de sua interpretação e vai dando margem a seus princípios e criando expectativas decorrentes ao que naquele momento, para ela, é importante, e que esteja vivenciando, criando novos significados para palavras, gestos ou até mesmo personagens, de forma a fazer presente seus critérios e sua opinião usando de criatividade e sensibilidade.

A literatura para crianças hoje abrange diferentes tipos de contos, entre os tradicionais e os modernos. Conforme Faria (2008),

Os contos tradicionais, contos de fada, dentre outros, abordam aspectos muito importantes de nossa natureza e de nossa história, o conto constrói/ estabelece o ser humano como um ser de linguagem culta, para o qual todas as atividades de sobrevivência, alimentos, roupas, relacionamento com animais e plantas, adquirem dimensões imaginárias e simbólicas”. Por isso, contos de fadas, lendas em geral de todos os povos, fábulas e histórias populares continuam a ser apreciados e a fascinar as crianças (FARIA, 2008, p. 24).

Sendo assim, os contos de fadas são estimulantes eficientes na formação crítica, no desenvolvimento da coordenação e criatividade, um grande incentivador à leitura significativa e prazerosa.

Embora a literatura seja envolvente, percebe-se que o encanto da leitura se perdeu. Os jovens estão cada vez mais dispersos quando o assunto é leitura e literatura, e isso é perceptível até mesmo nas faculdades, onde a dificuldade de

interpretação ou desenvolvimento de trabalhos acadêmicos torna-se um grande obstáculo na formação. Assim, o ensino da literatura tornou-se algo obrigatório, e, cansativo na visão de muitos. Campos (1999) observa que,

As análises sobre professores e alunos realizadas nas pesquisas mencionadas desembocam na confluência de três temáticas: a das teorias literárias, a pedagógica e a social. A reestruturação do ensino de literatura no 2º grau (atual Ensino Médio) necessita de mudanças nesses eixos, pois os alunos não se envolvem nem intelectual nem emotivamente com o texto literário: não atribuem sentido à leitura porque não a compreendem, desprezam-na (CAMPOS, 1999, p. 30).

Na perspectiva desse autor, há perda gradativa do prazer da leitura literária. Ele faz uma reflexão de sua importância subjetiva e social no desenvolvimento do ser humano. Existem vários outros fatores que contribuem para essa dura realidade, em que a leitura já não se faz presente em nosso dia a dia, e que poucos são os que fazem uso dela, sem serem obrigados a tal.

Embora reconheça-se a ampla variedade de formatos de leitura, sobretudo em formato digital, devido à abordagem, resgatamos aqui a importância das bibliotecas na formação do leitor. Nas bibliotecas existentes em algumas poucas escolas, nota-se a falta de espaço, com ambientes pouco atrativos para leitura, apesar de ser o local mais adequado para sedução, leitura e formação de hábito de leitura.

A leitura é fundamental no desenvolvimento intelectual, cultural e social, e, momentos de lazer e descontração, através da leitura recreativa, são essenciais para a formação literária. Conforme Bamberger (2000),

As bibliotecas têm meios para o desenvolvimento dos interesses de leitura e do hábito de ler. É quase impossível hoje em dia comprarmos todos os livros que necessitamos para o nosso prazer e o nosso trabalho (...) A biblioteca da escola não é apenas o 'aparelho de aquecimento central intelectual' da escola, mas é também o primeiro passo para a utilização ulterior de bibliotecas públicas (BAMBERGER, 2000, p.76).

Apesar de uma maior oferta de títulos, interessantes e envolventes de que se dispõe na atualidade, a impossibilidade ainda é grande em adquiri-los. Os livros têm valores altos, dificultando a vida daquele com poder aquisitivo inferior ou com rendas já comprometidas com gastos diversos. A falta de investimentos em bibliotecas, tanto públicas quanto privadas, torna ainda mais difícil o encontro de títulos variados em acervos públicos, que deveriam receber mais incentivos financeiros por parte das instituições governamentais.

Ainda de acordo com Bamberger (2000) a falta de opção leva a criança a “pegar o que encontram, e, quando o livro não se ajusta aos seus interesses, sentem-se decepcionadas; em lugar de desenvolver-se, os hábitos de leitura são prejudicados” (BAMBERGER, 2000, p.79).

Para Silva (2001, p. 26), “a pobreza dos acervos literários soma-se ao baixo repertório de leitura de grande parcela de professores e bibliotecários”. A cada dia o número de bibliotecas públicas diminui ainda mais, e as que ainda existem, possuem acervos pobres e com poucos exemplares, deixando o aluno sem opções de escolher o que lhe agrada ler, ficando assim restrito a outros autores, quando existem, e, muitas vezes os livros oferecidos não estão apropriados à exigência ou ao grau de compreensão, o que deixa o aluno frustrado e desmotivado a frequentar a biblioteca.

A biblioteca que vive e cresce precisa estar sempre conquistando novos leitores, sobretudo leitores jovens. Nos países em que o trabalho de biblioteca é altamente desenvolvido, organizam-se várias espécies de acontecimentos para colocar as crianças em contato com os livros: horas de histórias, relatórios sobre livros, comemorações literárias, exposições de livros, grupos de discussão, leitura feita por autores etc. tais programas se destinam a recomendar material para a leitura pessoal e a aprofundar a compreensão dos livros já conhecidos. A meta principal é despertar o interesse e o prazer da leitura e fazer dela um hábito. Tais eventos são anunciados por meio de cartazes, circulares, anúncios em jornais e anúncios feitos na escola. Seu êxito depende do planejamento e da preparação (BAMBERGER, 2001, p. 78).

A escola é a responsável pela promoção da leitura, e, mesmo com os avanços tecnológicos, não deve abdicar dos livros impressos de literatura infantil e infanto-juvenil. É admissível um (*ciber*) espaço de leitura nas bibliotecas, sem, contudo, abrir mão de um acervo físico impresso, de boa qualidade, que possa estimular as práticas socioeducativas e a promoção da leitura, de forma prazerosa e formadora de novos leitores. De acordo com Lajolo e Zilbermann (2002, p. 25), “a escola passa a habilitar as crianças para o consumo das obras impressas, servindo como intermediária entre a criança e a sociedade de consumo”.

4 LEITURA DA IDENTIDADE SOCIAL

Os pais representam um papel de suma importância no desenvolvimento da leitura e de hábitos com a adoção de práticas diárias de leitura, além da formação da identidade social das crianças. Os pais devem contar e recontar histórias aos seus filhos. Abramovich (1997) explica que, quando as crianças ouvem histórias, visualizam de forma mais clara, sentimentos que têm em relação ao mundo. Através das histórias elas trabalham problemas existenciais simbólicos da infância, como medos, sentimentos de amor, carinho, curiosidade, dor, perda, maldade, bondade dentre outros.

Lajolo e Zilberman (2000) complementam que, “cada leitor entrelaça o significado subjetivo de suas leituras de mundo com os significados encontrados

e ressignificados no decorrer no processo de leitura”. Por meio da leitura outros elementos interdisciplinares e formadores da identidade social são contemplados. Conforme Abramovich, descobre-se,

outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outras regras, outra ética, outra ótica...É ficar sabendo história, filosofia, direito, política, sociologia, antropologia, etc. sem precisar saber o nome disso tudo e muito menos achar que tem cara de aula (ABRAMOVICH, 1997, p.17).

Nessa perspectiva, quanto mais precoce for o contato da criança com os livros, maior será a probabilidade de formação e desenvolvimento do hábito e de prazer para com a leitura. Além de favorecer o desenvolvimento cognitivo e o pensamento crítico-reflexivo da sua realidade.

Bakhtin (1992) reforça esse argumento, ao afirmar que, ao ouvir ou ler uma história, a criança desenvolve a capacidade comunicativa e interpretativa, é capaz de tecer comentários, indagações, levantar questionamentos e argumentos, de interagir, refletir e aplicar na vida social. Bakhtin defende que esse “confrontamento” de ideias, de pensamentos em relação aos textos, tem sempre um caráter coletivo, social.

5 CONSIDERAÇÕES

A formação do leitor e o desenvolvimento do hábito pela leitura é um processo contínuo, que tem início no ambiente familiar e é aprimorado na escola ao longo da vida acadêmica. Dentre os diversos fatores que influenciam o desenvolvimento do hábito da leitura, a “atmosfera literária” encontrada em casa é apontada por Bamberger (2000, p.71) como uma das mais relevantes.

Existe consenso na literatura de que as crianças que ouvem histórias e têm contato direto com livros e são estimuladas pelos pais desde a infância, tendem a apresentar maior desenvolvimento no vocabulário, melhor prontidão para a leitura, capacidade interpretativa, comunicativa, argumentativa, capacidade de resolver problemas, além da aplicação na realidade social

Na escola, o livro didático, apesar das críticas, ainda é considerado como instrumento pedagógico para a aquisição e desenvolvimento das habilidades de leitura, da linguagem, do pensamento crítico, reflexivo e autônomo. Cabe aos pais e professores estimularem a leitura dos textos didáticos e as recomendações de leituras complementares. A motivação para leitura não só a desenvolve como também aprimora o hábito.

A leitura é fundamental no processo contínuo de formação da identidade social e cultural da humanidade e, consiste, portanto, no maior desafio para os pais, educadores e a sociedade.

6 REFERÊNCIAS

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

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso** (1952-1953). *In.*: Estética da criação verbal. Trad. Maria Ermantina Galvão Gomes e Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992. p. 277-326

BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito de Leitura**. Trad. Octávio Mendes Cajado. São Paulo: Ática, 2000.

BETTELHEIM, Bruno. **A Psicanálise nos Contos de Fadas**. Trad. Arlene Caetano. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

CAMPOS, Maria Inês Batista. **Ensinar o prazer de ler**. São Paulo: Olho D'água, 1999.

CEREJA, William Roberto, MAGALHÃES, Thereza Cochar e CLETO Ciley. **Interpretação de Textos: Construindo Competências e habilidades**. 1. ed. São Paulo: Atual, 2009.

FARIA, Maria Alice. **Como usar a literatura infantil na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 39. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

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

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. SP, Ática, 2000.

LIRA Milena. **Brasileiros lendo mais! Editoras comemoram crescimento do setor de livros e apostilas**. Publicado em 26/01/2022. Disponível em: <https://jconcursos.com.br/noticia/brasil/brasileiros-lendo-mais-editoras-comemoram-crescimento-do-setor-de-livros-e-apostilas-91129>. Acesso em: 13, ago. 2022.

MARCONI, Marina de Andrade e LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2009.

NUNES, José Horta, **Formação do Leitor Brasileiro: imaginário da leitura no Brasil Colonial**. São Paulo: editora da UNICAMP,1994.

PONTE, José Camelo. **Leitura: Identidade & Inserção Social - biopsicoética & educação**. São Paulo: Paulus, 2007

PORTELA, Eunice Nóbrega; SILVA, Dirce Maria da. **A Construção de Propostas Curriculares: Concepções e contradições inerentes a BNCC a luz das teorias curriculares**. *In.*: Educação em cena: olhares plurais e experiências de pesquisa e ensino. / Organizadores: Francisco Romário Paz Carvalho, Rebeca Freitas Ivanicka, Bruna Beatriz da Rocha. Itapiranga: Schreiben, 2022. 503 p.: il.; e-book. p. 240-254.

OLIVEIRA, João Batista Araújo *et al.* **A política do livro didático.** 2 ed. São Paulo: Summus; Campinas: Editora da Unicamp, 1984.

SILVA, Ana Célia da. **A desconstrução da discriminação no livro didático.** *In.* Superando o racismo na escola. 2^o edição revisada/Kabengele Munanga, organizador. [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 204p.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Leitura na escola e na biblioteca.** 7 ed. São Paulo: Papyrus, 2001.

UM PANORAMA DAS ORIENTAÇÕES PARA O ENSINO DE LITERATURA NAS NORMATIVAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS

*Dirce Maria da Silva*¹

*Eunice Nóbrega Portela*²

“A experiência literária exerce papel fundamental na formação humana, pois desenvolve em nós a quota de humanidade, na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante”
Antonio Candido.

1 INTRODUÇÃO

Com a criação do Ministério da Educação em 1931, houve a determinação dos objetivos de ensino que seriam “proporcionar ao estudante a aquisição da língua portuguesa, habilitando-o a exprimir-se corretamente, comunicando-lhe o gosto da leitura dos bons escritores e ministrando-lhe o cabedal indispensável à formação do seu espírito e à sua educação literária” (ZILBERMAN, 1999). De acordo com tais determinações, o professor deveria utilizar a leitura dos textos literários para ensinar, de forma contextualizada, todo o resto do conteúdo de Português.

Nesse sentido, as normativas educacionais posteriores propostas no país, materializadas em leis e planos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais e mais recentemente a Base Nacional Comum Curricular, guardam características similares quanto a paradigmas cristalizados das formas de se desenvolver

1 Mestre em Direitos Humanos, Cidadania e Estudos sobre a Violência, na linha de pesquisa em Estado, Políticas Públicas e Cidadania. Bacharel em Administração. Pós-Graduada em nível de Especialização em Gestão Pública e Negócios; Docência do Ensino Superior; Língua Inglesa; Educação a Distância; Psicopedagogia Clínica e Institucional. Graduada em Letras Português/Inglês e suas respectivas Literaturas. Graduada em Pedagogia - Séries Iniciais/Supervisão e Orientação Escolar. Professora da Educação Básica e do Ensino Superior. Escritora. Pesquisadora. E-mail: dircem54@gmail.com.

2 Doutora em Educação com ênfase em Psicologia Social pela Universidade de Brasília. Mestre em Educação. Pós-Graduada em Administração Escolar, Psicopedagogia Clínica e Institucional e Neuropsicologia Clínica. Especialista em Orientação Educacional. Graduada em Pedagogia pela Universidade de Brasília. Pós-Doutorado Profissional em Psicanálise. Escritora, Pesquisadora, Palestrante, Consultora Educacional e Empresarial, Docente Universitária; Psicanalista Clínica. E-mail: eunicenp65@gmail.com.

habilidades, competências e de se compreender a Educação no país, sobretudo no que diz respeito ao ensino de Literatura.

No presente texto parte-se do pressuposto de se tratar a literatura como “mecanismo de instrução e educação, além de equipamento intelectual e afetivo, pois a Literatura pode ser um instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos, ou de negação deles” (CANDIDO, 2004).

Nesse sentido, o presente estudo, de revisão de literatura, abordagem conceitual e de natureza qualitativa, tem como objetivo apresentar um panorama das orientações para o ensino de literatura nas normativas educacionais brasileiras, elencando direcionamentos propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais e pela Base Nacional Comum Curricular, dois dos documentos norteadoras da Educação Básica no Brasil, detendo o olhar de forma mais específica no Ensino Médio, último seguimento da Educação Básica, observando perspectivas de mudanças e permanências no escopo das orientações concernentes ao ensino de Literatura no país.

2 A LITERATURA NOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

Conforme o Ministério da Educação, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) foram feitos para servirem de referência e orientação para a elaboração dos currículos das propostas estaduais e municipais de ensino. Os Parâmetros Curriculares Nacionais se apresentam em três grandes grupos: os de Ensino Fundamental para o I e II ciclos (BRASIL- MEC, 1997); os de Ensino Fundamental para o III e IV ciclos (BRASIL, 1998) e os de Ensino Médio (PCNEM) (BRASIL, 1999).

O documento organiza o currículo por áreas de conhecimento (Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias), propondo os estudos de forma interdisciplinar e contextualizada. Todas as áreas de conhecimento devem englobar quatro eixos estruturais: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver e aprender a ser.

Os Parâmetros trazem dentre os objetivos, “afiançar que crianças e jovens tenham garantias de acesso aos conhecimentos necessários para integrar-se à sociedade globalizada como cidadãos participativos e conscientes de suas responsabilidades” (BRASIL, 1998). E ainda:

compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando no dia a dia atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças sociais, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito (BRASIL, 1997, p. 7).

Os Parâmetros (1997), no escopo da área de Linguagem, Códigos e suas Tecnologias, colocam a Literatura dentro da grande área da linguagem. O

texto justifica:

Os homens e as mulheres interagem pela linguagem, entendida como prática social que se realiza nos diversos grupos sociais, algo que vai ao encontro da necessária capacidade de exercício da cidadania, que requer a “utilização da língua, de modo variado, para produzir diferentes efeitos de sentido e adequar o texto a diferentes situações de interlocução oral e escrita” (BRASIL, 1998, p. 20; 23).

Vê-se que o texto atrela o estudo da Literatura ao conceito de letramento, termo compreendido pelos Parâmetros como “um produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnológico” (BRASIL, 1997b, p. 23). Mas o termo “letramento”, entretanto, ainda suscita controvérsias. Ele é definido por Ângela Kleiman na obra “Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola” (2004), como:

um conjunto de práticas sociais que usa a escrita como sistema simbólico e como tecnologia em contextos específicos para objetivos específicos, estando relacionado, dentro dessa perspectiva, tanto ao ato de escrever quanto ao de ler, cujas práticas podem ocorrer, tanto no ambiente escolar quanto fora dele, **não guardando sinonímia perfeita com o vocábulo alfabetização** (grifo nosso) (KLEIMAN, 2004, p. 18).

O conceito é fundamental pois, conforme Soares (2004), a configuração social contemporânea exige dos sujeitos que dela participam diferentes “possibilidades” de leitura e de escrita. Dessa forma:

a concepção de leitura, numa abordagem interacionista da linguagem, resulta na ideia de que um cidadão letrado deve ser um leitor competente, entendido como aquele que sabe selecionar, dentre os vários textos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a suas necessidades, conseguindo estabelecer estratégias adequadas para abordar tais textos (BRASIL, 1998, p. 70).

Nesse sentido, encontra-se nos PCNs, valorização do texto literário, quando o documento afirma que “a literatura ultrapassa e transgride os planos da realidade, para constituir outra mediação de sentidos entre o sujeito e o mundo, entre a imagem e o objeto, mediação que autoriza a ficção e a reinterpretção do mundo atual e dos mundos possíveis” (CANDIDO, 1989; BRASIL, 1998, p. 26). Assim, continua os PCNs:

a literatura não é cópia do real, nem puro exercício de linguagem, tampouco mera fantasia que se asilou dos sentidos do mundo e da história dos homens. Mas deve ser tomada como uma maneira particular de compor o conhecimento, sendo necessário reconhecer que sua relação com o real é indireta (BRASIL, 1997, p. 23).

Nos PCNs de Língua Portuguesa, do terceiro e quarto ciclos do ensino

fundamental, há orientação voltada para a diversificação da leitura por gêneros literários diferenciados. O texto explica que no ensino de Língua Portuguesa, a “diversidade textual” com a leitura de contos, novela, romance, poema, texto dramático e canção, não só garantirá a formação de leitores, mas formará “leitores competentes” (LAJOLO E ZILBERMAN, 1988; BRASIL, 1997, p. 55; 1998).

Os Parâmetros afirmam que, a questão do **ensino da literatura** ou da **leitura literária** (grifos nossos) é particular e singularizada porque envolve:

um exercício de reconhecimento das singularidades e das propriedades compositivas que matizam um tipo particular de escrita. Com isso, é possível afastar uma série de equívocos que costumam estar presentes na escola em relação aos textos literários, ou seja, tratá-los como expedientes para servir ao ensino das boas maneiras, dos deveres do cidadão, dos tópicos gramaticais, das receitas desgastadas do ‘prazer do texto’, etc. Postos de forma descontextualizada, tais procedimentos pouco ou nada contribuem para a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias (BRASIL, 1997, p. 37-38).

Dessa forma, conforme Souza Neto (2014), “a questão que problematiza a presença da leitura literária nos PCNs do terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental se centra numa preocupação do Ministério da Educação com a formação de leitores nesses níveis escolares”.

Para os PCNs “é nessa fase que muitos alunos desistem de ler, por não conseguirem atender às demandas de leitura colocadas pela escola”. O texto acrescenta que “cabe à escola organizar-se em torno de um projeto educativo comprometido com a intermediação da passagem do leitor de textos facilitados (infantis ou infanto-juvenis) para o leitor de textos de complexidade real” (BRASIL, 1998, p. 71).

Entretanto, conforme Souza Neto (2014), os PCNs consideram o ensino de Literatura como uma entre as muitas linguagens, sem a especificidade que se almeja para com a Literatura. O texto dos PCNs elenca **duas habilidades** relacionadas ao ensino de Literatura (grifo nossos):

Analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos, contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura, de acordo com as condições de produção, recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e propagação de ideias, escolhas e tecnologias disponíveis) (BRASIL, 1999, p. 145).

Recuperar, pelo estudo do texto literário, as formas instituídas de construção do imaginário coletivo, o patrimônio representativo da cultura e as classificações preservadas e divulgadas, no eixo temporal e espacial. (ÍDEM).

Por conseguinte, o texto recebeu críticas de escritores brasileiros, pesquisadores acadêmicos, a exemplo de Neide Rezende e Maria Helena Nery

Garcez, ambas da Universidade de São Paulo e da própria Academia Brasileira de Letras, em relação à importância diminuta para com a Literatura na escola e com a falta de uma explicação clara em relação ao ensino dessa Literatura, pois o documento “apresenta orientações fragmentadas, privilegiando ainda o retrógrado modelo do século 19, que poderia ser mais apropriadamente considerado ensino da história da Literatura [...]” (JORNAL DA USP, 2000, p. 12 *apud* SOUZA NETO, 2014, p. 124).

Por conseguinte, num esforço de redenção quanto ao texto fragmentado da primeira versão, o Ministério da Educação publicou versão dos PCNs (BRASIL, 1999), em que o ensino de História da Literatura deveria ocupar um papel secundário, enfatizando-se a formação de leitores literários.

No que concerne especificamente ao Ensino Médio, a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) é que não haja a divisão entre o ensino de Língua e Literatura. O documento propõe a extinção do costume de se ensinar a Literatura pela perspectiva histórica e orienta que ela deve estar integrada à área de leitura, ou seja, a leitura dos textos literários deve ser feita, mas é considerada um tipo de leitura equivalente às de outros tipos e gêneros, quando afirma que se deve:

Analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos/contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura, de acordo com as condições de produção/recepção (intenção, época, interlocutores participantes da criação e propagação de ideias e escolhas) (BRASIL, 2000b, p. 20).

Por conseguinte, em sua terceira versão, o PCN+, traz a reformulação abaixo:

Entender as manifestações do imaginário coletivo e sua expressão na forma de linguagens é compreender seu processo de construção, no qual intervêm não só o trabalho individual, mas uma emergência social historicamente datada. O estudo dos estilos de época, por exemplo, em interface com os estilos individuais, adquire sentido nessa perspectiva: a de que o homem busca respostas – inclusive estéticas – a perguntas latentes ou explícitas nos conflitos sociais e pessoais em que está imerso (BRASIL, 2002, p. 52).

A língua, bem cultural e patrimônio coletivo, reflete a visão de mundo dos seus falantes e possibilita que as trocas sociais sejam significadas e ressignificadas: No domínio desse conceito está, por exemplo, o estudo da história da literatura, a compreensão do dinamismo da língua, a questão do respeito às diferenças linguísticas, entre outros ((BRASIL, 2002, p. 66).

A formação do aluno deve propiciar-lhe a compreensão dos produtos culturais integrados a seu (s) contexto (s), compreensão que se constrói tanto pela retrospectiva histórica quanto pela presença desses produtos na contemporaneidade ((BRASIL, 2002, p. 69).

E procuram enfatizar o texto literário como ponto de partida para o ensino nesse nível de escolarização:

A leitura do texto literário – e a consequente percepção dos recursos expressivos de que se vale o autor para constituir seu estilo - mobiliza uma série de relações: entre texto e contexto sociocultural de produção e recepção; entre escolhas do autor, temáticas abordadas, estruturas composicionais e estilo, apenas para citar algumas. [...] A leitura da obra literária poderá assim fazer muito mais sentido para os estudantes, pois passa a ser entendida não como mero exercício de erudição e estilo, mas como caminho para se alcançar, por meio da fruição, a representação simbólica das experiências humanas (BRASIL, 2002, p. 58).

Ato contínuo, o documento denominado Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) (BRASIL, 2006), trouxe explicações sobre a abordagem dos PCNEM (1999, 2000, 2002), voltada à Literatura, pois as concepções geraram problemas no trabalho com o texto literário: primeiro, por dar ênfase exagerada no interlocutor (BRASIL, 2006, p. 58), “chegando ao extremo de erigir as opiniões do aluno como critério de juízo de uma obra literária, deixando, assim, a questão do ser ou não ser literário a cargo do leitor” (SOUZA NETO, 2014).

Segundo, por fomentar à historiografia literária, como se a história fosse condição indispensável e única para se compreender as produções literárias, e, terceiro, a ideia de que fruição estética se reduz a divertimento (BRASIL, 2006, p. 59), “deixando espaço para que se compreenda o texto literário apenas como leitura facilmente deglutível” (SOUZA NETO, 2014).

O OCEM veio retomar, então, a discussão dos PCNEMs, procurando oferecer alternativas didáticas, pedagógicas e organizacionais para o trabalho com a literatura, a fim de atender às necessidades e expectativas das escolas e dos professores na estruturação do currículo para o Ensino Médio [...] (BRASIL, 2006, p. 8).

Dessa forma, vê-se que as orientações advindas dos PCNs são confusas e divergentes quanto ao ensino de Língua e sobretudo de Literatura no país. Dentre os documentos oriundos dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, o OCEM foi o primeiro que trouxe o ensino da Literatura separado da Língua Portuguesa.

3 A LITERATURA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi homologada em 2017 e 2018, contemplando os documentos referentes às etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental e, posteriormente, o documento da etapa do Ensino Médio, respectivamente.

Assim como os PCNs, a BNCC estabelece que a Arte, Educação Física,

Língua Inglesa e Língua Portuguesa, permanecem dentro da divisão da estrutura curricular da área de Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciência da Natureza e Ciências Humanas. A Literatura não está configurada como área, mas como campo artístico-literário de atuação, permanecendo como segmentação do componente Língua Portuguesa, conforme excertos a seguir:

No Ensino Fundamental, nos diferentes componentes da área, procurou-se garantir aos estudantes a ampliação das práticas de linguagem e dos repertórios, a diversificação dos campos nos quais atuam, a análise das manifestações artísticas, corporais e linguísticas e de como essas manifestações constituem a vida social em diferentes culturas, das locais às nacionais (BRASIL, 2018, p. 473).

No Ensino Médio, a área tem a responsabilidade propiciar oportunidades para a consolidação e a ampliação das habilidades de uso e de reflexão sobre as linguagens – artísticas, corporais e verbais (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita) –, que são objeto de seus diferentes componentes (Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa) (BRASIL, 2018, p. 474).

A posição seguinte, entretanto, acompanha uma mudança nos modos de apreensão do literário, compreendido a partir de agora como extensão de um discurso social ‘moderno’, que concebe o uso democratizado da leitura, livre de diretrizes formativas e voltada a todo tipo de texto (COLOMER, 2007; IPIRANGA, 2019). Há, dessa forma, uma equalização entre os textos, sendo o literário uma, dentre outras expressões, conforme excerto:

No campo artístico-literário busca-se a ampliação do contato e a análise mais fundamentada de manifestações culturais e artísticas em geral. Está em jogo a continuidade da formação do leitor literário e do desenvolvimento da fruição. A análise contextualizada de produções artísticas e dos textos literários, com destaque para os clássicos, intensifica-se no Ensino Médio. Gêneros e formas diversas de produções vinculadas à apreciação de obras artísticas e produções culturais (resenhas, *vlogs* e *podcasts* literários, culturais etc.) ou a formas de apropriação do texto literário, de produções cinematográficas e teatrais e de outras manifestações artísticas (remidações, paródias, estilizações, vídeo-minutos, *fanfics* etc.) continuam a ser considerados associados a habilidades técnicas e estéticas mais refinadas (BRASIL, 2018, p. 495).

De acordo com Góis (2003) e Ipiranga (2019), a BNCC parece procurar recuperar a vivacidade dos jovens e sua motivação com a inclusão de práticas específicas da juventude, seus códigos e projeções de vida, demonstrados em expressões atualizadas dos modelos de difusão literária, como *vlogs*, *sites*, páginas virtuais etc., aproveitando-se disso para construir compreensão mais democrática da arte e promover mais interesse e participação do aluno.

Mas a incorporação de novas mídias ao currículo e às práticas educativas

não é unânime. Carlos Reis (1997) argumenta sobre o assunto em “*Leitura literária e didática da literatura: Confrontações e articulações*”, que se deve observar a necessidade de prudência, pois:

Ainda que de maneira prudente, parece possível e legítimo indagar quais são as consequências estético-cognitivas que, desde os mecanismos de apreensão até os comportamentos de prazer, vão estabelecendo um novo paradigma da leitura, cujas tendências são as seguintes: a tendência de pôr em segundo plano a palavra-conceito (ou o signo verbal), entendida como unidade discreta, a favor da globalização da mensagem e dos procedimentos de leitura não linear; a tendência a cultivar procedimentos de leitura minimalista e instantânea, justificados pela reduzida extensão das mensagens e pela multiplicação de estímulos visuais fulminantes; a tendência a ignorar a sintaxe complexa, substituindo-a por essa sintaxe elementar da sucessão e da acumulação de elementos fráscicos (REIS, 1997, p. 115).

Critérios são necessário, para não acabar por referendar leitores emergenciais, leituras automáticas, apreensão mínima de conteúdo, gerando no mesmo sentido, impossibilidade de se concretizar uma experiência literária satisfatória, que consiga trazer modificações efetivas positivas para o desenvolvimento do aluno (REIS, 1997).

Conforme Ipiranga (2019), após situar a literatura como uma prática social, a BNCC dá continuidade a uma série de objetivos, que, contraditoriamente, nem sempre se articulam de maneira coerente, numa tentativa de contemplar todas as vertentes, sem fazer opções específicas e direcionadas:

A escrita literária, por sua vez, ainda que não seja o foco central do componente de Língua Portuguesa, também se mostra rica em possibilidades expressivas. Já exercitada no Ensino Fundamental, pode ser ampliada e aprofundada no Ensino Médio, aproveitando o interesse de muitos jovens por manifestações esteticamente organizadas comuns às culturas juvenis (BRASIL, 2018, p. 495).

O que está em questão nesse tipo de escrita não é informar, ensinar ou simplesmente comunicar. O exercício literário inclui também a função de produzir certos níveis de reconhecimento, empatia e solidariedade e envolve reinventar, questionar e descobrir-se. Sendo assim, ele é uma função importante em termos de elaboração da subjetividade e das inter-relações pessoais. Nesse sentido, o desenvolvimento de textos construídos esteticamente – no âmbito dos mais diferentes gêneros – pode propiciar a exploração de emoções, sentimentos e ideias, que não encontram lugar em outros gêneros não literários e que, por isso, deve ser explorado (BRASIL, 2018, p. 496-497).

No Ensino Médio, devem ser introduzidas para fruição e conhecimento, ao lado da literatura africana, afro-brasileira, indígena e da literatura contemporânea, obras da tradição literária brasileira e de língua portuguesa, de um modo mais sistematizado, em que sejam aprofundadas as relações com os períodos históricos, artísticos e culturais. Essa tradição, em geral,

é constituída por textos clássicos, que se perfilaram como canônicos – obras que, em sua trajetória até a recepção contemporânea, mantiveram-se reiteradamente legitimadas como elemento expressivo de suas épocas (BRASIL, 2018, p. 513).

Com isso, o documento deixa explícito que a literatura é uma arte entre outras, que deve ser estudada em diálogo com as práticas de linguagem, das quais não se dissocia, reafirmando parâmetros fundamentalmente generalistas, que “[...] busca a ampliação do contato e a análise mais fundamentada de manifestações culturais e artísticas em geral” (BRASIL, 2018, p. 495).

4 PRIMEIRAS CONSIDERAÇÕES: AFINAL, *ENSINA-SE* LITERATURA?

A Literatura, inerente ao campo das artes, ao migrar para a esfera pedagógica como matéria de conhecimento e aprendizagem, dentro da chamada área de Humanidades, passou a suscitar reivindicações de diretrizes mais efetivas ao desenvolvimento da leitura literária, não devidamente contemplada pelos documentos orientadores da Educação Básica, como os PCNs e a BNCC, conforme visto. Leahy-Dios (2000), esclarece que, “educação literária é a experiência vivenciada com a literatura” e isso não se alcança apenas com a leitura fragmentada de excertos de obras literárias nos livros didáticos.

Regina Zilberman (1999), em “Leitura literária e outras leituras” afirma que, na realidade, desde o início não se consegue, de fato, ensinar Literatura no Brasil, porque a Literatura, pelos preceitos da Estética da Recepção e do Efeito, de Hans Robert Jauss e Wolfgang Iser, segundo a autora, “é um ato dialógico em que o leitor deve ser ativo e participante, deve participar de forma efetiva de sua interpretação, não ser um receptor passivo”.

Para Zilberman, os equívocos no ensino da literatura talvez estejam em “a Poética colocar-se de modo normativo diante dos textos literários, o que facultou sua circulação pela escola, mas, esgotada, deu lugar às vanguardas que, sob várias formulações, produziu criações destinadas a escandalizar o público” (ZILBERMAN, 1999, p.82).

A autora explica que “vanguardas” e escola, por hora, são termos inconciliáveis. Aquelas, por não seguirem os moldes da Literatura canônica, acabam criando confusões, por isso a permanência dos mesmos textos e autores. Para uma possível resolução desse impasse, teóricos como Jauss reivindicam uma “metodologia de trabalho que libere a obra das amarras que a escola condenou” (ZILBERMAN, 1999, p. 88).

Nesse sentido, expressão “ensino de Literatura” passou a dar lugar à “leitura literária” compreendida como “a leitura que é construída em um processo complexo de formação, que não pode ser ensinado, mas articulado por um

conjunto de leitores e textos.

Conforme já aventado, o desenvolvimento da leitura literária perpassa pelo conceito de letramento, que deve ser visto sob uma perspectiva ampliada, pois conforme Kleiman (2004, p. 20), “o fenômeno de letramento extrapola o mundo da escrita, e, de forma contraditória, a escola não se preocupa com o letramento enquanto prática social. A preocupação, via de regra, fica no escopo da alfabetização, obedecendo ao processo de aquisição de códigos”.

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006) apresentam um conceito de letramento literário, que seria “o estado ou condição de quem é capaz de ler poesia ou drama, efetivamente, por meio da experiência estética, fruindo-as”, e acrescenta:

Para que haja a experiência literária, é necessário que o aluno consiga identificar nos textos aquilo que lhe confere características literárias. Para que isso ocorra, alguns preceitos presentes nos documentos anteriores são necessários, tais como a contextualização da produção e a aproximação entre interlocutores, bem como o contato direto com a obra e não com excertos presentes em livros literários (BRASIL, 2006, p. 55).

Deve-se, portanto, conforme Faria (1999):

ampliar o trabalho da literatura voltado para crianças, desde o Educação Infantil e fomentar a leitura de outras manifestações literárias, como a popular e a de massa, a escrita de si, como recurso capaz de despertar nos jovens um gosto maior pela leitura e pela literatura, num esforço de construção de significados e conhecimentos para a constituição da identidade do estudante, incentivando-se, de forma concomitante, à leitura, à escrita e à linguagem verbal, ferramenta naturais da interdisciplinaridade (FARIA, 1999, p. 9-13).

Caminha-se assim para o conceito de letramento entendido como “um conjunto de práticas sociais que está relacionado tanto ao ato de escrever quanto ao de ler, podendo ocorrer entre qualquer grupo social, ou individualmente, por alguém que faça uso da língua para alcançar um objetivo (KLEIMAN, 2004, p. 18).

Nesse sentido, expressão “ensino de Literatura” passa também a dar lugar à “leitura literária” compreendida, conforme Leahy-Dios (2000), como “a leitura que é construída em um processo complexo de formação”, que não pode ser ensinado, mas articulado por um conjunto de leitores e textos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas normativas curriculares, tanto os PCNs quanto a BNCC privilegiam o aporte do ensino a partir dos critérios de competência e habilidades, que são suas bases geradoras de elaboração. Os documentos dos Parâmetros Curriculares não apresentam explicitação a contento de conceitos primordiais

para a consecução do desenvolvimento literário, a exemplo de “letramento”, “texto literário” e “ensino de literatura”, permanecendo o entendimento do que seja o estudo literário, ao sabor das modificações históricas.

Os PCNs, no primeiro e segundo ciclo do ensino fundamental propõem um trabalho voltado para a diversidade textual, mas os textos literários ganham relevo somente nos anos finais, em que a literatura é identificada pelo uso artístico da linguagem e pela capacidade de propiciar ao aluno a vivência da dimensão estética.

A BNCC passou a articular a Língua Portuguesa aos campos geradores de atuação social, campo da vida pessoal, campo artístico-literário, campo das práticas de estudo e pesquisa, campo jornalístico-midiático e campo de atuação na vida pública, inovando, dessa forma, na concepção e fluxo das diretrizes voltadas à disciplina. Mas a Base Nacional Comum Curricular dedica apenas quatro páginas à literatura (da p. 513 à p. 516), confirmando a insuficiente importância que vem sendo dada ao ensino da Literatura no país desde os PCNs.

Encontra-se na proposta para o trabalho com as linguagens, nos PCNs do Ensino Fundamental uma abordagem para o ensino de língua e literatura na perspectiva discursiva e dialógica de Mikhail Bakhtin (2011, 2014), determinando que o eixo do trabalho com a língua seja deslocado do conteúdo para o uso, havendo recomendação para que se trabalhe com a diversidade de gêneros textuais e que se priorize o trabalho com textos que caracterizem os “usos públicos da linguagem” (BRASIL, 1998, p. 24), mas a relação dialógica discursiva que pressupõe uma filiação *bakhtiniana* dos autores dos PCNs, não se traduz de forma extensiva e efetiva à leitura literária.

A BNCC propõe-se transversal, com algumas novas proposições, conforme elencou-se. Entretanto, as orientações aos educadores sobre as práticas literárias no Ensino Médio não indicam conteúdos, apenas habilidades a serem desenvolvidas, de forma que competências sejam mobilizadas, conforme Goodson (1995), retirando o foco do currículo para projetos e ações educacionais que visualizem o ensino como um conjunto de campos de atuação.

Por conseguinte, a literatura, como patrimônio pedagógico fundamental, não deve ser trabalhada apenas como uma forma de se atingir metas propostas pelas normativas, mas ser objeto de consumo e prazer, no sentido de resgatar o caráter primordial da leitura.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação tece críticas à fragmentação do saber e estimula prática de ensino que aproxime e integre áreas do conhecimento, sugerindo ensino contextualizado e interdisciplinar, como forma de fornecer subsídios efetivos para a crise da leitura no país e recomenda o trabalho de ensino-aprendizagem numa perspectiva interdisciplinar e transversal, por que “o resultado da fragmentação do conhecimento a ser ensinado é a perda de

sentido, que se manifesta nos alunos como repúdio a determinadas disciplinas, demonstrando que eles não conseguem perceber as semelhanças e relações entre as diferentes áreas do conhecimento” (GERHARD, 2012).

Por fim, conforme Ipiranga (2019), a Universidade, ancorada em modelos tradicionalistas, não instaura reflexões sobre tais desdobramentos, contradição que demonstra o distanciamento das instituições formadoras de novos professores, que sairão das Licenciaturas alheios às novas técnicas que deveriam nortear suas aulas.

6 REFERÊNCIAS

AGUIAR, Ivonete de Souza Susmickat, **O lugar da literatura no Ensino Médio: critérios de seleção dos textos literários**. Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), 2014.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. DOU. Brasília, nº 248. 23/12/1996.

BRASIL. MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Documento introdutório**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais (1º a 4º séries)**. Brasília. MEC/SEF. 1997b. 10 volumes.

BRASIL. MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Volume Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. **PCN+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Volume 1: Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC, 2002.

BRASIL. MEC. **PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Vol. 2**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.

BRASIL. MEC. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Brasília:

MEC/ SEMTEC, 2004.

BRASIL. MEC. OCEM. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio. V. 1. Linguagens Códigos e suas Tecnologias.** Brasília. MEC/SEB, 2006.

BRASIL. **BNCC. Base Nacional Comum Curricular. Ensino Médio.** Ministério da Educação. 2018.

CANDIDO, A. **O direito à literatura.** *In:* Vários escritos. 4. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Duas Cidades/Ouro sobre o Azul, 2004, p. 169-191.

COMPAGNON, A. **Literatura para quê?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola.** São Paulo: Global, 2007.

FARIA, Maria Alice. **Parâmetros Curriculares e Literatura: as personagens de que os alunos realmente gostam.** São Paulo: Contexto. Coleção Repensando o Ensino, 1999.

GERHARD, Ana Cristina; Rocha Filho, João Bernandes da. **A Fragmentação dos Saberes na Educação Científica Escolar na Percepção de Professores de uma Escola de Ensino Médio.** Investigações em Ensino de Ciências – V17(1), pp. 125-145, 2012.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história.** Trad. Atílio Brunetta. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

IPIRANGA, Sarah. **O papel da literatura na BNCC: ensino, leitor, leitura e escola.** Rev. de Letras – nº 106. 38 - vol. (1) - jan./jun. – Centro de Humanidades. Universidade Federal do Ceará/UFC, 2019, p. 106-114.

KLEIMAN, Ângela B. **Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola.** *In:* (Org.). Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira: história & histórias.** 4. ed. São Paulo: Ática, 1988.

LEAHY-DIOS, Cyana. **Educação literária como metáfora social: desvios e rumos.** Rio de Janeiro: UFF, 2000.

REIS, Carlos. **Leitura literária e didática da literatura. Confrontações e articulações.** *In:* F. J. Cantero et al. Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedade plurilíngue del signo. Barcelona: SEDLI-Universidad de Barcelona, 1997.

SOARES, Magda B. **Letramento: um tema em três gêneros.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOUZA NETO, Alaim. **O QUE SÃO OS PCN? O que afirmam sobre a Literatura?** Debates em Educação - ISSN 2175-6600 Maceió, Vol. 6, n. 12, Jul./

Dez. 2014.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. Curitiba: Ibpex, 2010.

ZILBERMAN, Regina. **Leitura literária e outras leituras**. *In*: BATISTA, Antônio Augusto Gomes & GALVÃO, Ana Maria Oliveira (Org.). *Leitura: práticas, impressos, letramentos*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

PROCESSOS DE APRENDIZAGEM E LINGUAGEM NA PERSPECTIVA DE ATUAÇÃO E INTERVENÇÃO DO PSICOPEDAGOGO

Eunice Nóbrega Portela¹

Dirce Maria da Silva²

Kátia Geane Souza Silva³

1 INTRODUÇÃO

A linguagem é compreendida como uma atividade de atuação por intermédio dos sujeitos que se comunicam através da fala e de outros elementos contextuais de interpretação para a transmissão de mensagens. Na sociedade torna-se basilar o desenvolvimento da capacidade de utilização para a aquisição dos sistemas simbólicos e para estabelecimento das relações intersubjetivas.

No estudo de Zorzi (1997), vê-se a relação entre linguagem e desenvolvimento. Conforme o autor, deve-se observar as diferenças existentes, considerando-se a época em que a linguagem surge, pois assim é possível perceber diferenças no processo de aprendizagem e de desenvolvimento de cada sujeito, quanto à estimulação de linguagem, maturidade social, hereditariedade, condições emocionais ou algumas doenças, ou ainda outros fatores que podem afetar o processo de aquisição do desenvolvimento global da criança.

O processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem está diretamente relacionado com desenvolvimento de outras habilidades cognitivas e sócio

1 Doutora em Educação com ênfase em Psicologia Social pela Universidade de Brasília. Mestre em Educação. Pós-Graduada em Administração Escolar, Psicopedagogia Clínica e Institucional e Neuropsicologia Clínica. Especialista em Orientação Educacional. Graduada em Pedagogia pela Universidade de Brasília. Pós-Doutorado Profissional em Psicanálise. Escritora, Pesquisadora, Palestrante, Consultora Educacional e Empresarial, Docente Universitária; Psicanalista Clínica. E-mail: eunicenp65@gmail.com.

2 Mestre em Direitos Humanos, Cidadania e Estudos sobre a Violência, na linha de pesquisa em Estado, Políticas Públicas e Cidadania. Bacharel em Administração. Pós-Graduada em nível de Especialização em Gestão Pública e Negócios; Docência do Ensino Superior; Língua Inglesa; Educação a Distância; Psicopedagogia Clínica e Institucional. Graduada em Letras Português/Inglês e suas respectivas Literaturas. Graduada em Pedagogia - Séries Iniciais/Supervisão e Orientação Escolar. Professora da Educação Básica e do Ensino Superior. Escritora. Pesquisadora. E-mail: dircem54@gmail.com.

3 Pedagoga; Orientadora Educacional; Pedagoga Empresarial; Psicopedagoga Clínica e Institucional. Gestora Escolar. Pesquisadora. Email: katiageane2@yahoo.com.br.

adaptativas. Assim, pensar sobre a intervenção do psicopedagogo nesse processo requer, sobretudo, a compreensão de que as pessoas com deficiência mental (DM) geralmente apresentam dificuldades ao longo do processo de aprendizagem, sendo a linguagem como instrumento de comunicação social, parte deste conjunto de déficits.

Lamônica, De-Vitto, Gejão, (2006) explicam que os distúrbios que ocorrem no transcurso do processo de desenvolvimento são justificados, considerando que a linguagem é expressão dos processos mentais, portanto, depende da capacidade de inteligência do sujeito para compreensão e aquisição dos conceitos, elaboração de frases, textos e até mesmo para expressar-se e estabelecer uma comunicação social.

Pela interconexão entre aprendizagem, linguagem e desenvolvimento e sua correlação com os processos mentais a proposta desse artigo é compreender os processos de aprendizagem da linguagem na perspectiva de atuação e intervenção do psicopedagogo. Trata-se de um estudo exploratório, bibliográfico e qualitativo pautados metodologicamente em Marconi e Lakatos (1999) e Gil (2002).

2 DESENVOLVIMENTO

A Psicopedagogia é sem dúvida, um dos pontos-chave na compreensão das ações humanas, funcionando como um padrão que identifica a aprendizagem do sujeito, suas maneiras de perceber, pensar, sentir e agir. Pain (1992) argumenta que a Psicopedagogia:

Surge como técnica da condução do processo psicológico da aprendizagem e traz, com seu exercício, o cumprimento dos fins educativos. A Psicopedagogia adaptativa, preocupada em fortalecer os processos sintéticos do ego (*yo*) e facilitar o desenvolvimento das funções cognitivas, pretende colocar o sujeito no lugar que o sistema lhe designou. Diferentemente, optamos por uma Psicopedagogia que permite ao sujeito que não aprende fazer-se cargo de sua marginalização e aprender, a partir da mesma, transformando-se para integrar-se na sociedade, mas dentro da perspectiva da necessidade de transformá-la (PAIN, 1992, p. 12).

Nesse sentido, a Psicopedagogia é a ciência que trabalha com o objetivo de propiciar o desenvolvimento dos sujeitos. Silva (1998) ressalta que o caráter técnico da psicopedagogia é procurar entender o indivíduo e propiciar uma reconstrução do EU, devolvendo ao sujeito o desejo de aprender, superando suas dificuldades e ensinando formas de superá-las no processo de aprendizagem. Assim, seu papel consiste compreender de forma abrangente o ser cognoscível, um ser que aprende, pensa, sente, tem emoções, desejos e uma história construída nas relações com outras pessoas e com o meio. É por meio dessas relações, sob aspectos afetivos, emocionais, sociais e cognitivos, que se desenvolve o processo de aprendizagem.

Um dos maiores desafios impostos à Psicopedagogia é a conquista do seu campo de estudo e atuação. Ela não representa meramente uma aplicação da Psicologia à Pedagogia, conforme mencionado no dicionário Ferreira Aurélio (1975), que afirma que, ao utilizar e aplicar esses conhecimentos, ela transcende estas áreas e cria um campo novo, onde o processo de aprendizagem ocupa lugar central, mas não o eixo fundamental do processo.

A Psicopedagogia, na sua epistemologia, vem considerar a complexidade da vida, do ambiente e do ser cognoscente, podendo estar na relação dos opostos que compõem um todo coeso e que produzem, neste todo a contradição. Morin (1996), explica que para a definição do ser que conhece o conhecimento e sua produção, faz-se necessário um olhar objetivo-subjetivo, olhar que seja capaz de completar a comunicação de instâncias separadas, sem justapor conhecimentos, mas sim construir o circuito, o qual Visca (1987) chamou de convergência.

Visca (1987) é um dos primeiros psicopedagogos que propôs estudos fundamentados no que se chamou de Epistemologia Convergente, a qual nos traz resultados de assimilação recíproca de conhecimentos com fundamentação no construtivismo, no interacionismo e na estruturação construtivista. Esses estudos influenciaram a Psicopedagogia brasileira, no entanto, é possível encontrar outras vertentes orientadas Psicogenética, Psicanálise, Psicologia Social e Neurociência.

Nesta perspectiva, Dolle (1993) afirma que existem vários estudos que podem explicar o processo psicológico da aprendizagem por várias dimensões, dentre elas: afetiva, cognitiva, biológica, social. Contudo, dentre essas dimensões pode-se encontrar modelos que venham explicar o fenômeno do desenvolvimento e da aprendizagem humana por meio de circuitos como: Psicanálise Lacaniana; Psicanálise Freudiana; Psicogenética; Psicodrama e Psicologia Social Walloniana, os quais apresentam fundamentos da Neurociência, Psicomotricidade Relacional e Rammain, como também da Arte-terapia.

Essas práticas podem ser identificadas em diversos âmbitos da realidade da criança, segundo Visca (1997) nesses âmbitos faz-se necessário a intervenção com a realidade que pode ser de caráter terapêutico e preventivo, assim como a otimização do processo de ensinar/aprender.

Cabe reforçar que não só o processo de aprendizagem e suas nuances interessa ao psicopedagogo, mas, também e principalmente, as relações que o aprendiz estabelece com este processo.

3 PROCESSOS DE APRENDIZAGEM

Borges (1994) menciona que o processo de aprendizagem se dá a partir

de experiências que podem ser organizadas em três níveis de crescentes graus de complexidade. Na Sensação, que é o nível mais primitivo do comportamento, refere-se unicamente à ativação de estruturas sensoriais. Logo, é a partir das sensações que o indivíduo pode perceber o mundo que o cerca. No nível da Percepção, a qual se pode constituir, embora seja necessário ressaltar que na tomada da consciência ela é relativa a sensações em progresso, ou seja, a eficiência da percepção depende de que o aparato neurológico seja capaz de converter, adequadamente, as sensações em impulsos elétricos.

No entanto, vale ressaltar que a base na percepção na qual o indivíduo forma imagens, refere-se a sensações ou informações já recebidas e percebidas, que estejam relacionadas ao processo de memória já correspondente a um registro de aspectos das experiências vividas, ainda que a elas não se associem às palavras, ou seja, os aspectos não verbais.

É importante salientar que as imagens formadas não se restringem apenas ao nível visual, pode-se perceber também na percepção social, ou seja, nas expressões faciais e corporais percebidas em várias situações. Deste modo, a **Simbolização** tem como habilidade descrita como exclusiva da espécie humana e corresponde à capacidade de representar uma experiência de forma verbal ou não verbal.

Partindo por esse prisma, salienta-se o conceito da simbolização não verbal a qual se verifica por meio de símbolos visuais ou auditivos, e percebe-se em manifestações artísticas, musicais, religiosas, dentre outras, que por sua vez se incluem nesta categoria a capacidade de avaliar e recordar situações, como: perto - longe, grande - pequeno, alto - baixo, cheio - vazio, depressa - devagar, dentre outros.

No entanto, as simbolizações verbais estão relacionadas às palavras, ou seja, o ser humano apresenta três sistemas verbais, são eles: o falado, escrito e lido. Vale ressaltar que tanto na história da espécie como no desenvolvimento de cada indivíduo, o primeiro destes sistemas a se instalar é o falado. Assim a aprendizagem pode ser definida como a aquisição de um conhecimento. Entretanto, para Palacios e Marchesi (1996), a aprendizagem é o processo permanente na vida dos seres humanos, cessando apenas com a morte.

Fiol & Lyles (1985) dizem que a aprendizagem, divide-se em três níveis: a individual - aquisição individual de saberes; a coletiva - convocação geral das pessoas ao processo de aprendizagem e a organizacional - que é a aprendizagem da organização, com saberes que passarão a fazer parte de sua cultura. Cabe ao psicopedagogo, seja clínico ou institucional, encontrar mecanismos para o processo de aprendizagem, de forma a melhorar as condições da aquisição individual de saberes e como esses serão aplicados à coletividade e à organização como um todo.

A aprendizagem ocorre em quatro níveis: organismo; corpo; inteligência e desejo. Na identificação desses níveis de aprendizagem, que proporcionará ao educador-professor o conhecimento da modalidade de aprendizagem do seu aluno, transformando-se em um facilitador do processo ensino-aprendizagem e o psicopedagogo será o mediador deste processo. Além do mais, cabe ao psicopedagogo aproximar-se da realidade escolar da criança, com a intenção de observar e colher informações sobre o seu rendimento e comportamento dentro da instituição de ensino ao qual o aluno está inserido (BOSSA, 2002).

Nessa perspectiva, o psicopedagogo deve orientar suas intervenções no sentido de criar as condições efetivas de aprendizagem do sujeito, ou seja, utilizando estratégias que facilitem o funcionamento do processo de aprendizagem considerando as subjetividades e suas diferentes formas de aprender. Há o entendimento de que exigir uma atuação padrão dos alunos é um caminho improdutivo, uma vez que cada um tem sua singularidade, ou seja, o seu próprio tempo lógico e psicológico e cada um têm sua maneira específica de lidar com o conhecimento. É fundamental que as formas de intervenção valorizem a construção da comunicação, da autonomia e do protagonismo dos sujeitos (SILVA E PORTELA, 2022, p. 192).

4 APRENDIZAGEM, LINGUAGEM E INTERVENÇÃO

A linguagem compõe uma atividade de ação, pois utiliza o sujeito falante e os fatores contextuais de interpretação para a comunicação de mensagens (BLOOM E LAHEY, 1978; HAGE, 1997). A capacidade de usá-la é fundamental para a construção dos sistemas simbólicos bem como para os relacionamentos interpessoais (SHUMAKER E SHERMAR, 1978; WARREN E KAISER, 1988 *apud* NUNES, 2003).

A criança nasce num mundo simbólico sem saber simbolizar. Portanto é a partir da organização de sua linguagem que se faz a regulação deste processo. Vygotsky (1994) nos diz que a palavra sem significado não é palavra, para que tenha significado, precisa representar a experiência vivenciada, isto é, a língua com a qual se pensa. No entanto, salienta-se que a linguagem interna será sempre estruturada na linguagem nativa, ou seja, o sujeito utiliza mais de um código da linguagem. Dificuldades nas diferentes formas de linguagem são muito comuns nos casos de mediação psicopedagógica, sobretudo na linguagem escrita e nos processos de compreensão, aplicação e assimilação do conhecimento.

Um dos casos mais comuns é quando uma criança lê bem, mas não consegue compreender o significado, pode ser que esta criança tenha a simbolização afetada ou, ainda, apresente dificuldades para adquirir o significado, ou seja, lê, ouve, vê e não codifica a experiência vivida (verbal – ou não verbal). Nesse caso,

o psicopedagogo deve mediar e intervir no processo utilizando-se de técnicas que estimulem a aquisição, a consolidação e a recordação.

Aquisição a informação recebida, a qual deve ser conduzida ao cérebro por meio dos órgãos sensoriais. Diante disso, salienta-se que esta fase depende da percepção, entretanto, fatores como fadiga, ansiedade ou tipos de preocupações podem intervir negativamente no processo (BERTOLUCCI, 2000, p. 05).

Consolidação, nesta etapa faz-se necessário saber que ela é dependente do perfeito funcionamento do hipocampo, ou seja, o cérebro guarda o conhecimento adquirido. A repetição ou associação com outros dados, tende a facilitar com outros dados armazenados, que facilita o processo de aprendizagem (BERTOLUCCI, 2000, p.05).

Recordação, estimulada em busca de um consciente ou espontânea, tendo em vista que a recordação é o momento de utilização da informação armazenada, que por sua vez está associada a diferentes estruturas do lobo temporal, uma vez que pode ser beneficiada ou prejudicada por diversos fatores, dentre eles: o humor, motivação, necessidades e interesses (BERTOLUCCI, 2000, p.05).

Quanto ao desenvolvimento das habilidades e ao reconhecimento das informações sensitivas e sensoriais advindas da audição, visão, olfato, paladar e tato, pode-se inferir que, a memória nos permite resposta ao mundo interno, ou seja, nosso corpo e ao mundo externo, nossa comunicação por variadas formas de expressão.

Logo, nos distúrbios da linguagem interna, a simbolização e a formação de imagens deverão ser alteradas, uma vez que facilitará o indivíduo apenas ao nível de sensação e percepção. Por isso, considera-se o distúrbio da linguagem um dos mais complexos, mesmo não havendo comprometimento mental (PADILHA, 2005).

Ainda de acordo como os estudos de Padilha (2005) a linguagem receptiva é responsável pela capacidade para compreender a palavra falada composta pelo *feedback* auditivo e visual. A relação intrínseca e recíproca entre a recepção/ expressão no que diz respeito à palavra falada, isto é, a compreensão antecede a expressão; ou seja, é preciso compreender antes que a palavra possa ser usada com significado na comunicação. Da mesma forma, em termos de sistema verbal visual, a leitura antecede a escrita.

A linguagem expressiva ajuda a criança a adquirir unidades significativas de experiências e quando a compreensão se encontra estabelecida, ela está pronta para comunicar-se com outras pessoas, utilizando sua linguagem expressiva. Assim, a expressão pressupõe a recepção; portanto se a criança não conseguir discriminar as palavras que têm sons ou aparências semelhantes, sua linguagem expressiva está deficiente.

Por outro lado, a recepção pode estar intacta sendo deficiente apenas a

expressão; já que os sistemas de expressão e recepção do cérebro são interdependentes de um modo semi-autônomo. Entretanto, é raridade uma criança manifestar uma condição pura (LIMA E ALMEIDA, 2007).

A linguagem pode ser alterada em: **Apraxia** é uma desconexão de sistemas cerebrais descoordenando a ação da criança, tanto a nível verbal como não-verbal. **Afasia** expressiva afeta a simbolização e, é uma área de broca lesada, ou seja, área da palavra falada. **Disfasia** refere-se a lesões no Sistema Nervoso Central - SNC e ou periféricos, a paralisia em que os músculos têm sua ação enervadora dificultada, que por sua vez afeta a produção articulatória da fala. **Taxia** são as lesões somente no Sistema Nervoso Central - SNC, sem paralisia, é importante salientar que os músculos estão enervados, porém a atividade motora não pode ser coordenada normalmente (PADILHA, 2005; LIMA E ALMEIDA, 2007).

A intervenção psicopedagógica nos distúrbios da linguagem é necessária no processo da aprendizagem. De acordo com Lima e Almeida (2007, p.1). Na maioria das pessoas com deficiência mental é comum apresentar distúrbios no desenvolvimento da linguagem, “uma vez que para que a linguagem é uma forma de expressão dos processos mentais, e depende da capacidade de inteligência em compreender conceitos, elaborar frases e expressar-se. Existe uma relação intrínseca e recíproca entre recepção e expressão”.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Psicopedagogia é sem dúvida ponto central na compreensão das ações humanas, funcionando como um padrão que identifica a aprendizagem do sujeito, sua maneira de perceber, pensar, sentir e agir. A partir das pesquisas revisitadas, constatou-se que o papel do psicopedagogo é imprescindível em ambientes de aprendizagem, sobretudo em espaços escolares, pela necessidade de intervenção especializada nos processos de aprendizagem e linguagem.

Na revisão da literatura percebeu-se a necessidade da intervenção psicopedagógica no processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem, seja ela expressiva ou receptiva, contemplado nas atividades suas possíveis alterações. Observou-se, ainda, que a relação entre recepção e expressão constitui a base dos processos comunicativos e o seu desenvolvimento deve ser contemplados em situações cotidianas de aprendizagem utilizando a estimulação de processos interativos.

Ao fazer a correlação com a intervenção psicopedagógica, destaca-se as dificuldades das crianças com distúrbios na comunicação, bem como as necessidades e as possibilidades de atuação do psicopedagogo na área da linguagem. Constatou-se que a intervenção se tem mostrado importante nos trabalhos com

crianças com transtornos mentais ou com distúrbios ocorridos no transcurso do seu processo de desenvolvimento. Como a linguagem está ligada aos processos mentais e é dependente da capacidade de inteligência do sujeito para compreensão, aplicação, comunicação verbal e escrita qualquer atraso do processo de desenvolvimento requer a intervenção do psicopedagogo para criar as condições necessárias para a aprendizagem dos sujeitos.

Compreende-se que de atuação e intervenção do psicopedagogo nos processos de aprendizagem da linguagem deverá ocorrer diretamente com as crianças e com as famílias, para que, por meio das observações e realizações de anamnese, possa ser traçado um diagnóstico mais preciso e sugerir estratégias de trabalhos coerentes com a situação de casa um.

Além do mais, cabe ao psicopedagogo aproximar-se da realidade escolar dessas crianças, com a intenção de observar e colher informações sobre seu rendimento e comportamento dentro da instituição de ensino. Este profissional deverá pedir aos educadores, informações pertinentes à comunicação, relacionamento, vivência e ao desenvolvimento no âmbito escolar, tais relatos deverão abordar dados sobre desenvolvimento afetivo-emocional, aspectos cognitivos e psicomotores, relacionamento família-escola e intervenções pedagógicas realizadas pela instituição de ensino, para facilitar o processo de intervenção psicopedagógica.

Acredita-se ainda, que o acompanhamento com o psicopedagogo trará benefícios não só para os alunos com dificuldades de aprendizagem, como também para familiares, pois aos poucos, esses serão orientados sobre como lidar melhor com essas pessoas. Sendo necessário estabelecer técnicas de estudo, canais de aprendizagem que propiciem melhoria dessas condições e contribuam para o desenvolvimento integral dos sujeitos.

6 REFERÊNCIAS

BORGES, Aglael. **O Movimento Cognitivo – Afetivo – Social na Construção do Ser.** In: Sargo, Claudete. *A Práxis Psicopedagógica Brasileira*. São Paulo. ABPp, 1994.

BOSSA, Nádia. **Dificuldades de aprendizagem.** O que são? Como tratá-las? Porto Alegre: ARTMED Editora, 2002.

BERTOLUCCI, Paulo Henrique Ferreira. Chefe do setor de Neurologia do Comportamento da UNIFESP (Universidade Federal de São Paulo), **Revista Aprendizagem Acelerada.** Edição Especial. Ano 1. 2000. p. 05.

BLOOM, Lois; LAHEY, Margaret. *Language development and language disorders.* New York: John Wiley & Sons, 1978.

DAMILANO, José Luiz Padilha. **Fundamentos neuropsicológicos da apren-**

dizagem. Apostila 3º semestre / [elaboração do conteúdo prof. José Luiz PADILHA Damilano; Revisão pedagógica e de estilo. Profa. Ana Cláudia Pavão Siluk... [et al.]]. 1. ed. - Santa Maria, Universidade Federal de Santa Maria, Pró-Reitoria de Graduação, Centro de Educação, Curso de Graduação a Distância de Educação Especial, 2005. 122 p.: il.; 30 cm.

DOLLE, Jean-Marie. **Para além de Freud e Piaget:** referenciais para novas perspectivas em Psicologia Genética Piagetiana. Petrópolis: Vozes, 1993.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário da língua portuguesa.** 1ª edição, Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1975.

FIOL Marlen; LYLES. Marjorie. *Organizational Learning. Academy of Management Review.* Vol. 10, p. 803-813, 1985.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projeto pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LACAN, Jacques. **O seminário: livro 11. Os quatros conceitos fundamentais da psicanálise (1964).** Tradução de M. D. Magno. 2 ed. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1985.

LAKATOS, Eva Maria e MARCONI, Marina de Andrade. **Técnicas de Pesquisa.** São Paulo: Atlas. 1999.

LAMÔNICA, Dionísia Aparecida Cusin; DE-VITTO, Luciana Paula Maximino; GEJÃO, Mariana Germano. **Introdução ao estudo do sistema nervoso e alteração do desenvolvimento que cursam com deficiência mental, deficiência física e transtornos invasivos do desenvolvimento.** In: GENARO, K.F.; LAMÔNICA, D.A.C.; BEVILACQUA, M.C. O processo de comunicação: contribuição para a formação de professores na inclusão de indivíduos com necessidades educacionais especiais. São José dos Campos: Pulso, 2006. p. 23-44.

MORIN, Edgar. *et al.* **O problema epistemológico da complexidade.** Lisboa: Europa-América, 1996.

NUNES, L.R.O.P. **Linguagem e comunicação alternativa: uma introdução.** In: NUNES, LROP (Org.). Favorecendo o desenvolvimento da comunicação em crianças e jovens com necessidades educacionais especiais. Rio de Janeiro: Dunya, 2003. p.3-13.

PALACIOS, Jesus; MARCHESI Álvaro. **Desenvolvimento psicológico e educação.** Porto Alegre. Artes Médicas, 1996.

PAIN, Sara. **Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

SILVA, Maria Cecília Almeida e. **Psicopedagogia: em busca de uma fundamentação teórica.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.

SILVA, Dirce Maria da.; PORTELA, Eunice Nóbrega. **A intervenção psicopedagógica na perspectiva do processo de adaptação e da aprendizagem na Educação Superior.** In: Alfabetização, letramentos e multiletramentos: concei-

tos e exemplificações na contemporaneidade. / Organizador: Carlos Batista. Itapiranga: Schreiber, 2022. 270p. E-book no formato digital. EISBN: 978-65-89963-40-0. p. 192-205.

VISCA, Jorge. **Clínica psicopedagógica: a Epistemologia Convergente**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

VISCA, Jorge. *La Psicopedagogia: el error, los ámbitos, el desarrollo del pensamiento abstracto, el aprendizaje, los grupos operativos*. Buenos Aires: Prof. Pedro Luis Jorge Visca, 1997.

VYGOTSKY, Lev Seminovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

ZORZI, Jaime. Luiz. **Distúrbios de linguagem em crianças pequenas**. In: Otacílio Lopes Filho. (Org.). *Tratado de Fonoaudiologia*. São Paulo: Rocca, 1997.

A IMPORTÂNCIA DOS PROJETOS DIDÁTICOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA DA EVOLUÇÃO DO PROTAGONISMO DA CRIANÇA

Eunice Nóbrega Portela¹

Dirce Maria da Silva²

Taila Gomes Romano Martins³

1 INTRODUÇÃO

O uso de projetos como estratégia de ensino aprendizagem torna o aluno sujeito de seu próprio conhecimento, promovendo aprendizagem significativa. Por meio dos projetos didáticos há interação de temas que podem ser escolhidos pelos docentes e pelos próprios alunos, de acordo com a realidade dos contextos escolares em que estejam inseridos.

As crianças que participam, através desta prática, experimentam o papel de pesquisadores e participam como protagonistas da própria aprendizagem, pois envolvem-se efetivamente em áreas diversas do conhecimento, trabalhando a curiosidade e a investigação, por que o trabalho com projetos perpassa por eixos diversos de conhecimento.

Há, nesse sentido, uma evolução do protagonismo da criança delineado pelos marcos legais que embasam a Educação Infantil, a exemplo do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1988); as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009) e a Base

1 Doutora em Educação com ênfase em Psicologia Social pela Universidade de Brasília. Mestre em Educação. Pós-Graduada em Administração Escolar, Psicopedagogia Clínica e Institucional e Neuropsicologia Clínica. Especialista em Orientação Educacional. Graduada em Pedagogia pela Universidade de Brasília. Pós-Doutorado Profissional em Psicanálise. Escritora, Pesquisadora, Palestrante, Consultora Educacional e Empresarial, Docente Universitária; Psicanalista Clínica. E-mail: eunicenp65@gmail.com.

2 Mestre em Direitos Humanos, Cidadania e Estudos sobre a Violência, na linha de pesquisa em Estado, Políticas Públicas e Cidadania. Bacharel em Administração. Pós-Graduada em nível de Especialização em Gestão Pública e Negócios; Docência do Ensino Superior; Língua Inglesa; Educação a Distância; Psicopedagogia Clínica e Institucional. Graduada em Letras Português/Inglês e suas respectivas Literaturas. Graduada em Pedagogia - Séries Iniciais/Supervisão e Orientação Escolar. Professora da Educação Básica e do Ensino Superior. Escritora. Pesquisadora. E-mail: dircem54@gmail.com.

3 Graduada em Pedagogia com habilitação em Anos Iniciais e Gestão Escolar. Pós-Graduada em Gestão e Orientação Escolar. Pesquisadora. E-mail: romanotaila19@gmail.com.

Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), principais políticas públicas que nortearam a Educação Infantil nas últimas décadas no Brasil.

Partindo-se do pressuposto de que a criança aprende por meio das experiências vividas, a realização de projetos, de forma interdisciplinar possibilitar à criança a promoção de ações coletivas de cooperação e de socialização com colegas da mesma faixa etária e adultos em sua volta.

Por conseguinte, o presente capítulo versa sobre a importância do trabalho com projetos didáticos na Educação Infantil, observando-os como ferramentas estratégicas da aprendizagem e desenvolvimento escolar de crianças, de modo a compreender as contribuições que os mesmos trazem para a aprendizagem.

Este estudo possui caráter qualitativo de revisão de literatura, de acordo com Barros e Lehfeld (2000), Gil (2008) e Marconi e Lakatos (2008). Compõem o presente texto reflexões de autores como Antunes (2012); Barbosa e Horn (2008); Redin (2014), Helm e Beneke (2005), dentre outros, que auxiliam na promoção e entendimento da importância da didática de projetos na Educação Infantil, concomitantes aos aportes conceituais oriundos dos marcos legislativos referenciais que norteiam a Educação Infantil no país.

2 PRESSUPOSTOS EVOLUTIVOS DO PROTAGOSNISMO INFANTIL NOS MARCOS LEGISLATIVOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Em 1988, a Constituição da República Federativa do Brasil estabeleceu o atendimento em creches e pré-escolas como um dever do Estado e um direito da criança de 0 a 6 anos de idade (BRASIL, CF, 1988, ART. 208, INCISO IV).

O advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, LDB, 1996), reconhece, a partir de então, a Educação Infantil como segmento que promove a aprendizagem e é parte integrante da Educação Básica em todo o território nacional. A previsão constitucional de atendimento em creche e pré-escola está textualmente reproduzida no art. 4º, IV, Lei nº 9.394.

Em seguida, em 1998, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, RCNEI, 1998), foi publicado, como parte dos documentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, PCNS, 1997), reunindo objetivos, conteúdos e orientações didáticas voltadas a esse nível de ensino. O Referencial representou um avanço para a época, mas funcionava apenas como uma espécie de orientador dos conteúdos e objetivos de aprendizagem, não fazendo da criança, sujeito do foco principal de aprendizagem.

Há, desde o RCNEI foco no desenvolvimento integral da criança, mas nesse contexto a criança ainda era vista como alguém que respondia a estímulos dados pelos adultos, pela escola, pelos professores. Os eixos curriculares dentro desse contexto deviam ser considerados, de forma integrada em: movimento,

identidade e autonomia, conhecimento de mundo, artes visuais, música, linguagem oral e escrita, natureza/sociedade e matemática.

Também em 2009, houve a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, DCNEI, 2009), que passaram a orientar o planejamento curricular das escolas, propondo organização por eixos de interações e brincadeiras, além de trazer como marco conceitual, a indissolubilidade entre o cuidar e o educar. As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009), em seu Artigo 4º, 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, DCNEI, 2009, ART. 4º).

A relação cuidar e educar nas DCNEI é um aspecto importante a ser observado desde então. As Diretrizes passaram a evidenciar a criança e a reforçar a importância do acesso ao conhecimento cultural e científico desde a tenra idade, devendo a escola, para isso, promover o contato com a natureza, mas preservar o modo como a criança se situa no mundo, incentivando o foco nas interações e na brincadeira, como eixos estruturantes do currículo, promovendo, de forma concomitante, os princípios éticos, políticos e estéticos que deveriam nortear a produção do conhecimento nas escolas infantis.

O tratamento da criança, a partir das DCNEI, perpassam por toda a complexidade da Educação Infantil, passando a promover, além do contato com a natureza, o direito, desde cedo ao conhecimento cultural e científico, o modo subjetivo da criança aprender. As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil trazem como eixos estruturantes a interação e a brincadeira, propondo, além disso, articulação das diferentes linguagens para a organização curricular e didática.

Em 2017, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, BNCC, 2017), passou a orientar a implantação de um planejamento curricular ao longo de todas as etapas da Educação Básica. Nas Educação Infantil, a BNCC dialoga com a DCNEI (2009), mas detalha de forma mais ampla os objetivos de aprendizagem, reforçando a visão da criança como protagonista em todos os contextos de que faz parte, no sentido de que, a criança não apenas interage, mas cria e modifica a cultura e a sociedade.

A BNCC (2017) promove, nesse sentido, significativo avanço no entendimento de como a criança aprende, oferecendo referências de construção de um currículo com base em seus direitos de desenvolvimento e de definidas e

integradas novas formas de aprendizagens. Nesse sentido, as áreas de conhecimento e linguagens são integradas pelos diversos Campos de Experiência, partindo-se do pressuposto de que a criança aprende por meio das experiências vividas nos diversos contextos em que se encontra, e principalmente, no escolar.

A Base Nacional Comum Curricular (2017) reforça a concepção de criança como protagonista e institui os 5 Campos de Experiências, determinados como “1) O eu, o outro e o nós; 2) Corpo, gestos e movimentos; 3) Traços, sons, cores e formas; 4) Escuta, fala, pensamento e imaginação; 5) Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (BNCC, 2017, p. 27). Os objetivos de aprendizagem têm como base os seguintes pressupostos, pautados pelos seis Direitos de Aprendizagem, e desenvolvimento que são, respectivamente:

- **Conviver** com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.
- **Brincar** cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.
- **Participar ativamente**, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.
- **Explorar** movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.
- **Expressar**, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.
- **Conhecer-se e construir** sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário (BRASIL, BNCC, 2017, p. 38).

Nesse sentido, explicita o texto da BNCC (2017),

A concepção de criança como ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social não deve resultar no confinamento dessas aprendizagens a um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo. Ao contrário, impõe a necessidade de imprimir intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré-escola (BRASIL, BNCC, p. 39).

Por conseguinte, “parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças” (BRASIL. BNCC, 2017, p. 40).

3 BENEFÍCIOS, PERFIL DO PROFESSOR E INFLUÊNCIA DOS PROJETOS DIDÁTICOS PARA OS ALUNOS

A perspectiva de projetos didáticos tem como propósito estimular os alunos para a resolução de problemas, instigando-lhes a curiosidade, a capacidade de argumentar, a troca de ideias e a investigação. Sobre a contribuição e importância dos projetos didáticos, Antunes explica que:

A essência e a chave do sucesso de um projeto é que ele representa um esforço investigativo, voltado a encontrar respostas convincentes para questões sobre um tema, levantadas pelos alunos, professores, ou pelos professores e alunos e eventualmente funcionários da escola, pais e pessoas da comunidade (ANTUNES, 2004, p. 78).

A partir dos trabalhos com os projetos didáticos as crianças da Educação Infantil podem iniciar desde tenra idade a construir autonomia e agregar valor à educação, tornando o ambiente da escola forma mais prazeroso, para alunos e professores, pois o trabalho por projetos permite aos professores aulas mais atrativas e significativas para os alunos, com aprendizado ocorre de forma natural e divertida.

Segundo Barbier *apud* Machado (2000), “O projeto não é uma simples representação do futuro, do amanhã, do possível, de uma ideia; mas o futuro a fazer, um amanhã a concretizar, um possível a transformar em real, uma ideia a transformar em ato”. Nesse sentido, o conceito indica uma ação intencional que, sendo planejada coletivamente, carrega um alto valor educativo, com estratégia concreta e consciente. Antunes (2004) esclarece sobre o assunto:

Um projeto, na verdade, é uma pesquisa ou uma investigação, estudado com mais profundidade sobre um tema ou tópico que se acredita interessante conhecer. Essa pesquisa ou investigação deve ser desenvolvida por um grupo pequeno de alunos, algumas vezes pela classe inteira e em algumas circunstâncias excepcionais pode ser desenvolvido apenas por um aluno como também por mais de uma classe ou um grupo de alunos de diferentes classes (ANTUNES, 2004, p.14).

Projetos didáticos proporcionam investigação e busca do conhecimento pelo próprio aluno, auxiliando-o a construir e conhecer questões que possibilitam a sua autonomia, pois os projetos são construtos que vão ganhando significados na medida da interação e envolvimento das crianças. Conforme Antunes (2012):

Um projeto é um plano que descreve as ações necessárias para a realização de um objetivo e que inclui os recursos e o período de tempo essenciais à sua execução. Para a Educação Infantil, esse plano poderia ser sintetizado como uma pesquisa específica ou uma investigação desenvolvida em profundidade sobre um tema claramente delineado, com objetivos educacionais significativos (ANTUNES, 2012, p. 79).

Um professor pode então, delinear, ou seja, traçar um projeto para um único aluno ou para a turma toda, de forma integrada, na busca do saber e da concretização dos objetivos traçados no ato educativo, de forma voluntária e consciente, numa perspectiva interdisciplinar. Ao saírem da Educação Infantil e ingressar no primeiro ano no Ensino Fundamental, as crianças descobrem que as coisas mudaram; que no lugar de crianças, começa a surgir alunos. Sendo assim, o uso dos projetos didáticos nessa fase pode mediar essa transição de forma mais socializadora, integrativa e humana.

Conforme Redin (2007), “a criança aprende no e com o mundo, mas esse mundo é feito por pessoas com diferentes idades, culturas, crenças e valores”, e é nessas relações e trocas, nas quais o professor não detém todo o controle, que as crianças transcendem os saberes, numa convergência escola e família, para uma ação educativa de qualidade.

O trabalho com projetos foi utilizado inicialmente na escola experimental da Universidade de Chicago, Estados Unidos da América, expandindo-se em seguida por todo o país. A proposta era refletir o pensamento de uma escola ativa, onde os alunos aprendem a partilhar suas experiências.

John Dewey (1959) afirma que “o foco é a vida em comunidade e a resolução de problemas emergentes da mesma. Nesse contexto, a sala de aula funciona como uma comunidade em miniatura, preparando seus participantes para a vida adulta”.

Nesse sentido, os projetos foram criados com o intuito de inovar e de quebrar o paradigma da educação bancária proposta pela escola tradicional, trazendo a função de auxiliar a criança a compreender o mundo por meio da pesquisa, do debate e da solução de problemas, havendo uma relação entre as atividades escolares e os interesses das crianças e das comunidades. O trabalho com projetos didáticos aumenta as motivações da criança, despertando nela o desejo de conhecer o mundo, de aprender e explorar habilidades diversas. Segundo Barbosa e Horn (2008):

Através dos projetos didáticos, pretende-se fazer as crianças pensarem em temas importantes do seu ambiente, refletirem sobre a atualidade e considerarem a vida fora da escola. Eles são elaborados e executados para as crianças aprenderem, a estudar, a pesquisar, a pensar, a gerir, a exercer a crítica, a duvidar, a argumentar, a opinar, a pensar, a gerir as aprendizagens, a refletir coletivamente e, o mais importante, são elaborados e executados

com as crianças e não para as crianças (BARBOSA; HORN, 2008, p. 34).

Por conseguinte, a apropriação dos projetos didáticos deve acontecer de forma constante, observando-se o modo que o próprio aluno toma a atitude de amplificar suas curiosidades, a partir de temas de seu interesse, numa escolha conjunta com a turma e professores. Existem vantagens que devem ser levadas em consideração ao trabalhar com projetos didáticos, porque essa metodologia de ensino não determina caminhos, mas direções, levando o professor a organizar seu planejamento de acordo com curiosidades e necessidades dos alunos, desenvolvendo-os de forma interdisciplinar. Segundo Marita Redin:

Ter uma perspectiva de trabalho globalizado ou interdisciplinar não significa, obrigatoriamente, que todas as atividades da escola girem ao redor de um mesmo tema, de forma quase sempre forçada, mecânica, irreal, mas é ter em conta os verdadeiros vínculos e as conexões dos conhecimentos (REDIN, 2014, p. 51).

A pedagogia de projeto favorece a criatividade do aluno, possibilitando que as crianças compartilhem suas experiências com outros estudantes. O trabalho com projetos didáticos, de acordo com Antunes (2012):

Estimula a motivação intrínseca, pois a criança, ao se descobrir personagem central da pesquisa, desafia-se e é estimulada pelo seu grupo, no qual o aprendizado será adquirido não de forma obrigatória e sim natural, divertida e desafiadora (ANTUNES, 2012, p. 82).

A intenção da metodologia de projetos, é, dessa forma, transformar toda criança em protagonista, anulando a aula convencional, na qual a criança é mera “expectadora”, tornando-a descobridora de significados, com participação ativa no processo de aprendizagem e aquisição de conhecimento.

Para se trabalhar com projetos didáticos, é fundamental que desapareça o educador infantil individualista, que possui uma visão unívoca de cultura, conforme explica Antunes (2014, p. 35), no contexto da pedagogia de projetos, é necessário desaparecer o professor “que olha seu aluno como ‘lousa não preenchida ou mente vazia’ dos ensinamentos que transfere”. O educador necessita, então, ter um perfil adequado para essa estratégia, para a qual o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) defende que:

Os trabalhos diretos com as crianças pequenas exigem que o professor tenha competência polivalente. Ser polivalente significa que ao professor cabe trabalhar conteúdos de naturezas diversas, desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos, provenientes de diversas áreas do conhecimento (BRASIL, RCNEI, 1998, p. 28).

Em uma pedagogia de projetos didáticos, faz-se necessário que o educador direcione o seu papel e execute um trabalho diferenciado e com ousadia. De

acordo com Barbosa e Horn (2008):

Os projetos demandam a criação de uma escuta atenta e de um olhar perspicaz, isto é, uma desenvolvida capacidade de observar, de escutar, do docente, para ver o que está circulando no grupo, quais os fragmentos que estão vindos à tona, quais os interesses e as necessidades do mesmo. É preciso ainda conhecer a registrar os modos como cada criança se envolve e participa na construção dos conhecimentos propostos em um projeto. Essa observação é permeada pela subjetividade do educador, pois observar não é só perceber a realidade, mas intervir na sua construção (BARBOSA; HORN, 2008, p.85).

Assim, através do trabalho com projetos didáticos, o professor acaba dividindo as tarefas com os alunos. Barbosa e Horn (2008, p. 86) explicitam que “o professor pode repensar a sua prática, atualizar-se e transformar a compreensão do mundo pelo estudo contínuo e coletivo sobre diferentes temas, juntamente com as crianças”. Antunes (2012) defende e complementa:

Um excelente educador infantil é, antes de tudo, um profissional responsável e preparado. Ser afetivo, carinhoso, atento, alegre e que adore trabalhar com crianças são atributos desejáveis, mas não podem esconder a essência do profissionalismo e, portanto, de inspirador de exemplos e condutas de firmeza, ombridade e coerência (ANTUNES, 2012, p. 75).

Isto quer dizer que a escolha do tema do projeto a ser realizado é uma tarefa desafiadora, pois o professor terá que dominar diferentes estratégias de ensino, que se encaixem com o projeto, que deve estar em consonância com os objetivos escolares e a aprendizagem dos alunos.

É importante que o professor seja um mediador, que em sua ação se mostre interrogativo, desafiador e que sempre esteja pronto para estudar e ressignificar seus saberes e expectativas. E é preciso que o educador destaque cada avanço das crianças e que esteja disposto a ajudar o aluno a encontrar as respostas.

Antunes (2012) explica que “e preciso que o professor se mostre sempre aberto a construir relacionamentos com os pais e com a comunidade, acolhendo-os com os subsídios necessários aos processos de interação”. Isto é, cabe ao professor, juntamente com a gestão escolar, criar ambiente propício ao conceito de comunidade de investigação, mediando um espaço de descoberta, pois é preciso que a sala de aula e a escola estejam em diálogo constante entre aluno, professor, escola e comunidade. O ambiente escolar é local de facilitação da educação, mas para isso é necessário que todos os envolvidos no processo escolar estejam integrados.

Quanto ao perfil do professor para o trabalho com projetos didáticos na Educação Infantil, como estratégia de ensino, Barbosa e Horn (2008) esclarecem que:

O professor precisa aprofundar-se no conhecimento da sua matéria, precisa saber a história do seu campo de conhecimentos, seus questionamentos atuais, suas fragilidades, refinar os conhecimentos que tem sobre a estrutura da sua disciplina, atualizar os seus estudos, pois, quanto mais ele sabe, mais ele pode ensinar aos seus alunos uma postura de pesquisador quanto ao conteúdo que estuda (BARBOSA; HORN, 2008, p.36).

Por conseguinte, o professor que queira atuar na Educação Infantil deve ter o compromisso com a aprendizagem do aluno, deve ter serenidade e estar disposto a levar aos alunos experiências positivas, despertando-lhes a alegria de novas conquistas, e que busque a cada dia uma reflexão de si, como incessante pesquisador, consciente do seu papel como educador.

As crianças vêm para a escola com conhecimentos prévios e, quando solicitadas a informar o que querem conhecer ou estudar, tendem, muitas vezes, a escolher temas que já conhecem, por fazer parte de seu convívio e do seu saber. Nesse sentido, é papel do professor auxiliá-las, ou seja, ampliar as possibilidades de conhecerem mais sobre o assunto proposto, criando um ambiente que os estimulem.

Dessa forma, Antunes (2012) afirma que “o aluno, em um projeto bem planejado, é essencialmente um protagonista ou um ‘ator competente’, que deixa sua apatia de ouvinte, para torna-se uma pessoa encarregada de buscar saídas, propor soluções, encontrar caminhos”. Por essa razão, a interação das crianças com o mundo torna-se mais presente que em uma aula convencional.

O projeto didático influencia um aluno a percorrer caminhos diversos, pois pode desenvolver atividades individuais, mesmo estando em grupo, despertando autonomia, autocontrole, incentivando a ultrapassar limites. As atividades em grupos estabelecem diferentes conhecimentos, permitindo aprendizagem significativa, por possibilitar às crianças colocarem-se no lugar de sujeitos da própria aprendizagem.

Conforme Redin (2012), “é necessário valorizar as condutas subjetivas com atividades que fazem parte do desenvolvimento cognitivo, para a efetiva construção do conhecimento por parte das crianças”, pois assim, além de realizarem atividades diversas em diferentes temas, cria-se uma vida cooperativa, na qual elas tomam decisões. Valoriza-se, dessa forma, o que o aluno já sabe e complementa-se com novas experiências, pois a didática de projetos permite que os alunos relacionem as atividades escolares com atividades da vida. Isso é de suma importância, porque, conforme explica Redin (2014), pode-se:

Ignorar o papel das diferenças culturais, dos mitos e ritos, das cosmologias, dos hábitos e modos de pensar e agir dos diferentes grupos humanos. A pedagogia de projetos pode impor um modo de relação com o mundo unilateral, cognitivista, etnocêntrico e dominante (REDIN, 2014, p. 64).

Acredita-se que o conhecimento é construído pela criança em forma de

interação com o meio físico e social, de acordo com sua ação. O uso do trabalho com projetos didáticos respeita o desenvolvimento e a construção do conhecimento de cada criança, promovendo sua autonomia e cooperação, meios indispensáveis na formação do indivíduo.

Ainda segundo Redin (2014), “a influência dos projetos didáticos permite às crianças comprometerem-se com as tarefas escolhidas e realizá-las com responsabilidade”. Nessa perspectiva, a participação dos pais ou responsáveis torna-se valiosa em todos os sentidos, sendo importante que a escola os mantenha informados sobre o que estão desenvolvendo com as crianças, para que eles possam participar na seleção, no envio de materiais, na troca de experiência e partilha dos saberes, estabelecendo um processo de comunicação contínuo.

Barbosa e Horn (2008) afirmam que “os modos como a escola e professores olham, escutam, relacionam-se com as crianças produzem nos pais e nas mães outros modos de olhar, sentir, conversar e dialogar; e isso é educação social. Assim, uma pedagogia organizada em forma de projetos oferece aos alunos momentos de cooperação em grupo, desenvolvimento da autonomia, liberdade, exercício de individualidade responsável e sociabilidade.

4 CONSIDERAÇÕES

A implementação de uma proposta curricular de qualidade depende, principalmente, dos professores que trabalham nas instituições. Por meio de suas ações, que devem ser planejadas e compartilhadas com seus pares e outros profissionais da instituição, pode-se construir projetos educativos de qualidade junto aos familiares e às crianças. A ideia que preside a construção de um projeto educativo é a de que se trata de um processo sempre inacabado, provisório e historicamente contextualizado, que demanda reflexão e debates constantes com todas as pessoas envolvidas e interessadas (RCNEI, 1998, p. 45), e de forma intencional.

A intencionalidade, de acordo com a BNCC (2017, p. 39), consiste na organização e proposição, pelo educador, de experiências que permitam às crianças conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica, que se traduzem nas práticas de cuidados pessoais (alimentar-se, vestir-se, higienizar-se), nas brincadeiras, nas experimentações com materiais variados, na aproximação com a literatura e no encontro com as pessoas.

A proposta de trabalhar com projetos didáticos possibilita momentos de autonomia aos estudantes envolvidos, incentivando descobertas, encontros, percepção de possibilidades, potencialidades, e, ao mesmo tempo, aprendizado e envolvimento social do grupo, despertando sentimento de liderança, percepção de si e liberdade de aprendizado.

E, para que os projetos educativos das instituições possam, de fato, representar esse diálogo e debate constantes, é preciso ter professores que estejam realmente comprometidos com a prática educacional, que sejam capazes de responder às demandas familiares e das crianças, assim como às questões específicas relativas aos cuidados e aprendizagens infantis (RCNEI, 1998), priorizando a criança, em todos os sentidos, e reforçar a importância do acesso ao conhecimento cultural e científico desde os primeiros anos escolares (DCNEI, 2009).

5 REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. **Um método para o ensino fundamental: O projeto**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

ANTUNES, Celso. **Projetos e práticas pedagógicas na educação infantil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARROS, Aidil de Jesus Silveira; LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. **Fundamentos de metodologia científica: um guia para a iniciação científica**. 2. ed. São Paulo: Makron Books, 2000.

BRASIL. LDB. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB**. Brasília: Congresso Nacional, 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2009.

BRASIL. MEC/SEB/CNE/CEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013.

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

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

DEWEY, John. **Democracia e educação. Introdução à filosofia da educação**. Tradução Anísio Teixeira e Godofredo Rangel. São Paulo: Nacional, 1959.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6ª edição. São Paulo: Atlas, 2007.

HELM, Judy Harris; BENEKE, Sallee. **O poder dos projetos - Novas tecnologias e soluções para a educação infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

MACHADO, Nilson José. **Educação, Projetos e Valores**. São Paulo, Escrituras Editora, 2000.

MARCONI, Marina de Andrade e LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

REDIN, Marita Maria. **Sobre as crianças, a infância e as práticas escolares**. *In*: REDIN, Euclides; MULLER, Fernanda; REDIN, Marita Martins (Orgs.). *Infâncias: cidades e escolas amigas das crianças*. Porto Alegre: Mediação, 2007. p.14 - 84.

REDIN, Marita Martins. **Planejamento, práticas e projetos pedagógicos na educação infantil**. 3. Ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

A INTERNET COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA PARA PROGRESSÃO DAS HABILIDADES E APRENDIZAGENS

Dirce Maria da Silva¹

Eunice Nóbrega Portela²

Renan Rodrigo Bispo Alves³

*O virtual tem somente uma pequena afinidade com o falso,
o ilusório, o imaginário. Trata-se, ao contrário, de um modo de ser
secundo e poderoso, que põe em jogo processos de criação, abre futuros,
e perfura poços de sentido sob a platitude da presença física imediata.*

Pierre Lévy.

1 INTRODUÇÃO

A observância às normas de segurança para a saúde decretadas pela Covid-19 a partir de 2020, demandou planejamentos emergenciais para a continuidade do ensino. A partir da Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, do Ministério da Educação, as instituições passaram a adotar medidas que possibilitassem a manutenção das atividades pedagógicas na modalidade da Educação a Distância (EaD).

A necessária adaptação dos planos de ensino por parte de docentes e o não acesso de uma parcela relevante de estudantes à internet e outras tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), foram dois dos imensos desafios que

1 Mestre em Direitos Humanos, Cidadania e Estudos sobre a Violência, na linha de pesquisa em Estado, Políticas Públicas e Cidadania (UNIEURO/DF). Bacharel em Administração. Pós-Graduada em nível de Especialização em Gestão Pública e Negócios; Docência do Ensino Superior; Língua Inglesa; Educação a Distância; Psicopedagogia Clínica e Institucional. Graduada em Letras Português/Inglês e suas respectivas Literaturas. Graduada em Pedagogia - Séries Iniciais/Supervisão e Orientação Escolar. Professora da Educação Básica e do Ensino Superior. Escritora. Pesquisadora. E-mail: dircem54@gmail.com.

2 Doutora em Educação com ênfase em Psicologia Social pela Universidade de Brasília. Mestre em Educação. Pós-Graduada em Administração Escolar, Psicopedagogia Clínica e Institucional e Neuropsicologia Clínica. Especialista em Orientação Educacional. Graduada em Pedagogia pela Universidade de Brasília. Pós-Doutorado Profissional em Psicanálise. Escritora, Pesquisadora, Palestrante, Consultora Educacional e Empresarial, Docente Universitária; Psicanalista Clínica. E-mail: eunicenp65@gmail.com.

3 Graduado em Letras Português/Inglês e suas respectivas Literaturas. Professor de Inglês. Pesquisador. E-mail: renan.alves1202@gmail.com.

se interpuseram à área da Educação. Tais modificações ratificam o que Mirian Grinspun (2009) assinala em “Educação Tecnológica: desafios e perspectivas”, quando afirma que “a tecnologia assinala a presença das categorias de tempo e espaço e demanda novas formações fundamentadas pelo conhecimento, reflexão, ação”, mas sobretudo, pelo compromisso.

Nesse sentido, o novo contexto exacerbou a necessidade da dinamização do paradigma tecnológico, repercutido no modelo pedagógico, na noção de educação, na relação entre professor e aluno, nos conteúdos, nas metodologias, e nas subjetividades, porque passamos a ter que lidar com os recursos tecnológicos de forma comprometida e não mais casuística ou de forma complementar, para a determinação de um novo contexto de realidade e aprendizagem.

Discussões sobre autonomia da aprendizagem não são recentes e sabe-se que os desafios da educação *online* não estão centrados unicamente na disponibilização de ambientes e interfaces digitais, mas, de forma igualmente importante, em compreender que o ambiente virtual pode potencializar ainda mais as práticas de aprendizagem, por permitir aos educandos interações que podem promover ainda mais o próprio processo de aprendizagem.

Por conseguinte, o presente capítulo tem por objetivo discorrer sobre o uso da *internet* como ferramenta pedagógica para progressão das habilidades e aprendizagens no Ensino Médio, compreendendo o avanço das tecnologias de informação e comunicação para a área da educação e sua aplicação no desenvolvimento da leitura e da escrita no contexto desta etapa da Educação Básica.

A metodologia utilizada como trajetória para realização desta pesquisa foi o estudo exploratório e descritivo de revisão da literatura (MARCONI; LAKATOS, 1999).

2 COMPREENDENDO O AVANÇO DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO PARA A ÁREA DA EDUCAÇÃO

O aumento da democratização do uso da *internet* no país mudou a dinâmica da sociedade e, como consequência do maior acesso ao conhecimento, tem modificado também as formas de aprender e de ensinar. Os métodos pelos quais os conteúdos são ministrados vêm também se adequando às mudanças, como possibilidade ampla de melhoria da leitura e da escrita, exigindo para isso, adequações às novas ferramentas disponíveis ao aprendizado.

Para além da importância “da rede global de comunicação”, está a destinação que se faz dos recursos tecnológicos disponíveis. O uso didático-pedagógico do computador fica comprometido pelo uso de programas e aplicativos que servem de entretenimento aos alunos, retirando o foco primário que é o aprender, e, nesse sentido, em muitos contextos escolares, ocorre o ensino do

manuseio da ferramenta sem relações didático-pedagógicas com os conteúdos disciplinares (ABRANTES, 1992, p. 18-22; GONÇALVES, 2012).

Junta-se a isso a falta de hábito de leitura e do ato de escrever, fatores que têm suscitado discussões sobre o trabalho docente e suas implicações na área de alfabetização e letramento, observando-se tal impasse, tanto junto aos alunos nas redes públicas como das escolas privadas de ensino.

Conforme Pires (1991), “a sociedade contemporânea já tomou plena consciência da mudança, da progressão e produção de informações no sistema de valores sociais, bem como das questões relacionadas que se levantam” (PIRES, 1991, p. 26). Nesse sentido, Simões (2009) explica sobre a emergência da importância das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação para a Educação:

Elas trouxeram junto desafios à escola e dela são inseparáveis, pois é consequência de uma sociedade competitiva e exigente, que se moderniza, submetida ao digital e atualizações constantes. As instituições de ensino precisam inseri-las nos currículos escolares, utilizando-as como reforço para o aperfeiçoamento da leitura e da escrita (SIMÕES, 2009, p. 52).

Nesse mesmo diapasão, Ferreira e Cabral (2011) explicam que,

As TICs têm contribuído de maneira significativa com as formas de ensinar e aprender, aliando as potencialidades humanas com as potencialidades tecnológicas, utilizadas em benefício do trabalho pedagógico como um todo, pois proporcionam o desenvolvimento e a expansão de objetivos da aprendizagem e ampliam a possibilidade na abordagem dos conteúdos (FERREIRA E CABRAL, 2011, p. 69).

A missão do professor, entretanto, é mais rica e profunda: formar. Nesse sentido, a TI é um recurso didático contíguo ao trabalho pedagógico docente. Mas, conforme Nunes (2004), “as instituições escolares no Brasil ainda são mal equipadas. Governo, estados e municípios precisam ampliar os investimentos para assegurar a democratização do uso das tecnologias nos contextos escolares como ferramenta de ensino e aprendizagem”.

No espaço virtual proporcionado pela *Internet*, a linguagem escrita e falada mantém sua importância na formação do psiquismo humano.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), a finalidade do ensino de Língua Portuguesa é a expansão das possibilidades do uso da linguagem, necessitando-se desenvolver as capacidades relacionadas às habilidades linguísticas básicas: falar, escutar, ler e escrever.

De acordo com Moraes (1998), “essa interação possibilita a nomeação das coisas concretas do mundo, e também as ideias e sentimentos, pois a ferramenta intermedeia relações e instiga as associações no espaço virtual dos indivíduos pela linguagem”. Adquire-se dessa forma, novas capacidades cognitivas, tornando possível ao indivíduo ir e vir, muito além do aqui e do agora impostos

pelo real, ao criar uma ponte entre a realidade externa e a realidade virtual.

Nesse sentido, de acordo Bakhtin (2014, p. 59), o indivíduo exerce um papel ativo em seu diálogo com os signos sociais que, em certo grau ensejam novas estruturas ideológicas em seu nascedouro, a mente humana, para se materializarem no exterior, no discurso do lado de fora, social e dialógico. Assim:

O domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística, são condições de possibilidade de plena participação social. Pela linguagem os homens e as mulheres se comunicam, têm acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista, partilham ou constroem visões de mundo, produzem cultura. Linguagem aqui se entende, no fundamental, como ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história. Os homens e as mulheres interagem pela linguagem tanto numa conversa informal, entre amigos, ou na redação de uma carta pessoal, quanto na produção de uma crônica, uma novela, um poema, um relatório profissional (BRASIL, 1998, p. 19-20).

Considera-se, assim, a importância de enfatizar o desenvolvimento da pesquisa acadêmica, de forma crítica durante a Educação Básica, desde os primeiros anos da Educação Infantil, pois, conforme Pádua (1996):

É através do conhecimento que se pode compreender e fazer as transformações na realidade e isso vai depender da base teórica dos pesquisadores e orientações para o modo de se relacionar com os recursos disponibilizados, com a natureza e com os outros homens” (PÁDUA, 1995, p. 10).

Nesse sentido, Magalhães (1995), autor de “Roteiro Prático para a Internet” (1995), esclarece que “cabe ao sistema educativo fornecer meios físicos e compreensivos para o desenvolvimento de visões construtivas e efetivas de selecionar e hierarquizar as informações”. Ele acrescenta:

Devido à quantidade de informações que circula atualmente nas redes digitais, há a necessidade de utilizá-las como meio de orientação, tornando-as um pré-requisito do próprio saber proposto, observando-se a necessidade daquilo que alguns já chamam de “nova alfabetização. Esta *info-alfabetização* e o aperfeiçoamento digitais são necessários para que se chegue a uma verdadeira compreensão do real, pois ele constitui-se via privilegiada de acesso à autonomia, levando cada um a comportar-se em sociedade como um indivíduo livre e esclarecido (MAGALHÃES, 1995, p. 6).

Ainda conforme Magalhães (1995)

O conceito de educação deve evoluir, ultrapassando as fronteiras do espaço e do tempo ao longo do qual o aluno faz o seu percurso de escolarização, para dar lugar a um processo de aprendizagem durante toda a vida, facultando a cada indivíduo a capacidade de saber conduzir seu destino,

num mundo onde a rapidez das mudanças se conjuga com o fenômeno da globalização (MAGALHÃES, 1995, p. 8).

Assim, a educação escolar articula-se com a sociedade de informação, uma vez que se baseia na aquisição, atualização e utilização dos conhecimentos. E nesse sentido, o sistema educacional precisa facultar a todos, possibilidades de selecionar, ordenar, gerir e utilizar de forma efetiva, crítica e consciente a informação, pois, “o potencial das tecnologias da informação deve ser melhor explorado pelo sistema de ensino e formação, contribuindo para melhorar a qualidade da aprendizagem e servir de ferramenta na preparação para a vida ativa” (MAGALHÃES, 1995, p. 13).

Confirma-se na atualidade as possibilidades aventadas do potencial de utilização dos meios tecnológicos em larga escala na área educacional, como a praticada hoje pela modalidade da Educação a Distância (EAD), que proporciona formação sem a necessidade de sair de casa, cidade ou país, ao promover a troca de conhecimento através da rede, de forma ampla e com redução dos custos (LOPES, 1997, p. 28).

As tecnologias da informação vêm confirmando assim as potencialidades de interação por meio da grande rede de dados, que, conforme Kato (1996), “materializa prognósticos que desde a década de 1990 pressupunham cenários explosivos de oportunidades de autoeducação, desenvolvida em grande parte pelo próprio educando, e de continuidade da educação, não só na idade escolar, mas ao longo de toda a vida”

Nesse sentido, “a mudança da hegemonia dos centros de educação para a individualização, através das redes de dados, retirou parte da preponderância da escola, colocando a aprendizagem na casa de cada um” (KATO, 1996, p. 26).

No entanto, autores como Kato (1996) e Benavente (1990) advertem:

A construção do saber deve ser atividade social plenamente integrada, e, nesse sentido, a escola mantém mais do que nunca sua importância institucional, em todos os níveis e modalidades do ensino e aprendizagem. Isso se dá por que, informação não é conhecimento, e o aluno continua a necessitar da orientação de alguém que já trabalhou ou tem condições para trabalhar as informações, pois nada pode substituir a riqueza do diálogo pedagógico (KATO, 1996, p. 27; BENAVENTE, 1990, p. 6).

Assim, é importante pontuar sobre a interferência das tecnologias no papel da escola e do professor. Benavente (1990) esclarece que “o desenvolvimento das novas tecnologias não diminui em nada o papel dos professores, mas o modifica profundamente, constituindo uma oportunidade que deve ser plenamente aproveitada” (BENAVENTE, 1990, p. 8). Dessa forma, a postura do professor não pode, em uma sociedade de informação, “limitar-se a ser difusor de saber, devendo tornar-se um parceiro, um organizador do saber coletivo”.

Kato (1996) comenta que “a escola sempre funcionou como um meio de transmissão de uma herança cultural e não como um veículo para transformação”. Por conseguinte, “ela deverá assumir mais uma vez, a liderança das mudanças estruturais atuais, adequando suas estratégias à nova realidade, modificando as pedagogias de atuação face ao novo saber tecnológico”.

Para Kato (1996), na atualidade, “as intenções de globalização e interdisciplinaridade pretendem alcançar um aprendizado integrado e íntegro”. Assim, as TICs apresentam-se como recursos facilitadores para produzir um ensino mais dinâmico e socializador, de acordo com a aprendizagem a ser construída.

Neste mesmo sentido, Ferreiro e Teberosky (2001) defendem que “o professor deverá saber sintonizar-se com a sua época tecnológica e utilizar adequadamente os recursos segundo o nível, contexto e conteúdo a apresentar no momento”. As autoras argumentam que “a mudança provocada pela utilização das TICs na educação traduz-se na abolição das distâncias entre os agentes, manifestando-se forte tendência individualizada do aprendizado, com controle por parte do utilizador, seja aluno ou professor”.

O cerne da questão está em dar enquadramento pedagógico no acesso a estes meios, isto é, integrar, na esfera curricular, a quantidade de informação disponível e acessível pela tecnologia. O essencial não reside na tecnologia por si só, mas na sua interação com o processo de aprendizagem e no seu papel dentro do contexto do sistema educativo.

De acordo com Moraes (1998), a *Internet* passou a mediar uma nova compreensão da realidade como espaço de trabalho educacional, veículo de linguagens, formadora de novos signos. Nesse sentido, o homem poderá redefinir sua própria identidade, capacitando-se para uma nova ordem global das relações humanas, podendo assim, gerar uma nova transformação da realidade sócio-histórico-cultural.

Sousa (1997) adverte que “para que o uso das TICs no ensino-aprendizado seja elemento constitutivo positivo, depende da qualidade das aquisições cognitivas que o indivíduo ganha em suas relações virtuais”. A qualidade das aquisições individuais por sua vez é dimensionada pela qualidade do conteúdo a que se tem acesso e, por conseguinte, pelas articulações que o mesmo permite.

A definição pelo educando de seu próprio projeto, detectando dificuldades, problemas que precisa resolver e os caminhos que deve trilhar para fazer isto, envolve-o com o experimento e conteúdos. A *internet* se transforma assim, em imagens, sons, palavras, gráficos e mapas, os conteúdos que o educando pesquisa. O fato de ser responsável pelo que busca torna-o comprometido, curioso e interessado, algo difícil de conseguir na educação tradicional.

Moraes (1998) ressalta que na Educação a Distância, o educando amplia

sua visão de mundo e percebe-se num movimento global em que a informação faz a diferença. Conforme Moraes:

Ao acessar a *internet* e participar de *network* local ou mundial, como parte integrante de um sistema de informações e de conhecimentos globais, o indivíduo poderá vivenciar e compreender melhor essas dimensões. Isso pressupõe uma nova filosofia de vida, uma nova visão de futuro, que o faça compreender a globalidade na qual todos estamos inseridos. Requer também uma nova ética, uma nova consciência individual, social e planetária, um sentimento de compaixão universal centrado no equilíbrio da comunidade terrestre (MORAES, 1998, P. 17).

Na educação, conforme autor, o meio virtual pode ser utilizado como ferramenta versátil, convertida naquilo que o estudante precisa, em função de suas necessidades e das características do conteúdo de que deseja apropriar-se.

Para Sousa (1997) o computador e a *internet* integrados no processo de aprendizagem por mediação, de acordo com os princípios histórico-culturais na educação deverão estar comprometidos com:

- a) uma concepção do indivíduo como totalidade – um ser singular e em relação;
- b) uma visão crítica das ideologias presentes nas concepções de homem e de mundo;
- c) o reconhecimento da identidade cultural;
- d) o incentivo à autonomia;
- e) a consolidação da liberdade de expressão;
- f) o espaço para a manifestação da criatividade;
- g) os direitos e deveres humanos conhecidos e respeitados;
- h) a coerência entre teoria e prática e;
- i) uma postura ética (SOUZA, 1997, p. 13).

Sendo assim, computador e *internet* na educação formam a possibilidade de uma prática pedagógica em que a integração destes com outros recursos tradicionais, parecem favorecer, pela sua natureza concreta, um processo de *ação-reflexão-ação*, visto que, à medida que experimentam novas hipóteses, os educandos podem testá-las em simulações que apresentam problemas muito próximos ao real.

Essa característica, em particular, os conduz a uma reavaliação do mundo e, portando, a uma visão interdisciplinar, diferente da fragmentação a que são submetidos na perspectiva educacional tradicional. Conforme Sousa (1997):

No estudo *online*, o estudante tem que realizar reflexões sobre as relações que estabelece para poder construir novas articulações, e essa prática pedagógica favorece a formação de conceitos científicos ampliados pela necessidade da retirada da centralização, na medida em que, ao realizar um projeto em equipe, os educandos precisam buscar compreender o ponto de vista do outro para poder implementá-lo articuladamente com suas próprias ideias (SOUZA, 1997 p. 27).

O uso pedagógico do computador e da internet na educação permite, enfim, uma reflexão sobre como se aprende, pois dá asa à criatividade, à imaginação e ao senso de indagação, proporcionando, efetivamente, aprender a aprender.

Conforme texto da Base Nacional Comum Curricular (2018), o Ensino Médio deve propiciar oportunidades para a consolidação e a ampliação das habilidades de uso e reflexão sobre as diferentes linguagens, objetos de diferentes componentes de aprendizagem. No que diz especificamente à Língua Portuguesa, a BNCC diz que:

Ao chegar ao Ensino Médio, os estudantes já têm condições de participar de forma significativa de diversas práticas sociais que envolvem a linguagem, pois, além de dominarem certos gêneros textuais/discursivos que circulam nos diferentes campos de atuação social considerados no Ensino Fundamental, eles desenvolveram várias habilidades relativas aos usos das linguagens. Cabe ao Ensino Médio aprofundar a análise sobre as linguagens e seus funcionamentos, intensificando a perspectiva analítica e crítica da leitura, escuta e produção de textos verbais e multissemióticos, e alargar as referências estéticas, éticas e políticas que cercam a produção e recepção de discursos, ampliando as possibilidades de fruição, de construção e produção de conhecimentos, de compreensão crítica e intervenção na realidade e de participação social dos jovens, nos âmbitos da cidadania, do trabalho e dos estudos (BRASIL, 2018, p. 490).

Do ponto de vista das práticas contemporâneas de linguagem, ganham mais destaque, no Ensino Médio, a cultura digital, as culturas juvenis, os novos letramentos e os multiletramentos, os processos colaborativos, as interações e atividades que têm lugar nas mídias e redes sociais, os processos de circulação de informações e a hibridização dos papéis nesse contexto (de leitor/autor e produtor/consumidor), já explorada no Ensino Fundamental (BRASIL, 2018, p. 490).

Assim, incrementa-se as práticas da cultura digital e das culturas juvenis, por meio do aprofundamento da análise de práticas e produções culturais em circulação, de uma maior incorporação de critérios técnicos e estéticos na análise e autoria das produções e vivências mais intensas de processos de produção colaborativos.

Os estudantes deverão, por exemplo, ser capazes de analisar criticamente o que é produzido e divulgado nos meios de comunicação (livros, jornais, revistas, *internet*, televisão, rádio etc.), muitas vezes de forma imprópria, dada por generalizações equivocadas de resultados de pesquisa, o que pode ocorrer tanto pelo uso inadequado da amostragem, quanto pela não divulgação de como os dados foram obtidos (BRASIL, 2018, p. 513).

A *internet* propicia o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita do estudante, de forma concomitante, pois além de proporcionar textos diversos, as imagens despertam o interesse pela pesquisa, favorecendo a interação, leitura

e compreensão do texto. Nesse sentido, o estudante não é mero receptor de informações, mas um agente ativo e estruturador de conhecimentos.

Nesse sentido, Leffa (2006) esclarece que:

O computador não é mais ou menos importante do que o aluno ou o professor; quando usado na aprendizagem ele é um instrumento necessário, dentro do conceito tradicional de atividade. Não substitui o professor, mas também não pode ser visto dentro de uma escala hierárquica de importância. É como o piano num concerto de Beethoven; imprescindível para que a peça musical seja executada pelo pianista (LEFFA, 2006, p. 11; 36).

Cortês (2006) afirma que ler e escrever na *web* pode transformar tanto como os professores ensinam quanto como os estudantes aprendem. Como aprendizes, não estaremos mais limitados a sermos leitores independentes ou consumidores de informação. Nós poderemos ser colaboradores na criação de uma grande rede de informação.

Pensando as TICs como facilitadoras na produção textual, Mackedanz, Vieira e Mackedanz (2011) destacam que a utilização de material oriundo da *internet*, diferenciado frente às aulas tradicionais de língua materna, pode acarretar num ganho de aprendizagem por parte dos estudantes, traduzido numa maior fluência na escrita e maior facilidade de leitura.

Os autores acreditam que o *blog*, por exemplo, ferramenta do mundo virtual que permite aos usuários colocar conteúdo na rede e interagir com outros internautas, é um facilitador na produção textual, visto que possibilita não apenas aos alunos de uma determinada turma, mas a outros estudantes da escola ou fora dela, a possibilidade de visitar e comentar as postagens.

Nesse sentido, Lais (2010) fala que as transformações que a *internet* trouxe para a relação leitura-escrita com os gêneros digitais (*blog*, *MSN*, *Facebook*, *Instagram*, *e-mail*, *hipertexto*, *chats*) podem tornar o ensino da Língua Portuguesa mais crítico, de forma mais divertida, com uma produção de texto mais contextualizada. Para isso, ela acredita na importância do desenvolvimento de um letramento digital que capacite professores e alunos na utilização dessas ferramentas midiáticas.

Don Tapscott, escritor canadense, pesquisador de temas voltados à cultura digital e Geração Internet, em entrevista à revista *Veja* (2000) afirma que:

A forma de mudança no aprender e pensar da geração atual está ligado ao uso da *internet*. Para ele, quando as crianças estão *online*, elas leem, analisam, contextualizam, criticam e compõem seus pensamentos. Com a aprendizagem desenvolvida por meio da interação tecnológica, haverá estudantes cada vez mais inovadores, antenados, entendedores do poder da mídia (REVISTA VEJA, 2000 p. 31).

Don Tapscott acredita que por causa dessa interação, o mundo, quando

esses jovens assumirem o poder, será mais democrático. Ainda, segundo ele, a informação, neste caso, não é apenas consumida, mas também é produzida por esses jovens.

4 CONSIDERAÇÕES

Ainda não se pode avaliar com precisão os resultados da ruptura que determinou a mudança da modalidade presencial para o ensino emergencial remoto, mediado pela TICs, no período da pandemia. Mas entende-se que as TICs permanecerão no cotidiano dos alunos e professores, de forma mais efetiva a partir de agora como recurso pedagógico, como recursos de pesquisa e aperfeiçoamento do aprendizado. Mas conforme Magalhães (1995, p. 10), “a escola pode contribuir de um modo fundamental para a garantia do princípio de democratização no acesso às novas tecnologias de informação e pode ainda tirar melhor partido da revolução no mundo da comunicação, operada pela digitalização da informação”.

Conforme Carnin, Macagnan e Kurtz (2008), os benefícios da *internet* são muitos e seus efeitos são irreversíveis. Cabe ao professor interessado em aliar à sua prática o uso de novas ferramentas e TICs lembrar que a sua mediação didática precisa ser crítica e rigorosa, assim como necessita estar alicerçada em teorias que subsidiem sua prática, ao mesmo tempo em que contemple aspectos do uso da língua que sejam significativos aos alunos, ou seja, que explorem situações autênticas, em contextos reais.

É necessário que a escola reconheça a grande rede, os meios midiáticos e as redes sociais como recursos que possibilitam o aperfeiçoamento da aprendizagem, incentivando a autonomia e regulação do *self-learning* pelo educando, que deve dar-se a partir de uma preparação prévia e com acompanhamento de tutores.

Lévy (1993) esclarece que considerar o computador apenas como um instrumento a mais para produzir textos, sons ou imagens sobre um suporte fixo equivale a negar sua fecundidade propriamente cultural, ou seja, o aparecimento de novos gêneros ligados à interatividade.

Nesse caso, o uso dos textos eletrônicos serve como recursos efetivos da melhoria da leitura e do desenvolvimento da escrita, pois, conforme a Base Nacional Comum Curricular (2018, p. 563), “as transformações técnicas, tecnológicas e informacionais devem ser consideradas com ênfase para as novas formas de trabalho geradas por elas, bem como seus efeitos em relação aos jovens e às futuras gerações”, que passam a exigir *interfaces* educacionais mais dinâmicas e inovadoras.

Nesse estudo percebeu-se que o uso da *internet* como ferramenta pedagógica para progressão das habilidades e aprendizagens, com grandes possibilidades

para o uso, pelos professores, enquanto instrumento e estratégia de ensino, e para os alunos, como instrumento de aprendizagem significativa. Viu-se, ainda, que o avanço das tecnologias de informação e comunicação para a área da educação representa um salto qualitativo no processo do ensino e de aprendizagem, podendo, inclusive, ser aplicado de forma efetiva no desenvolvimento da leitura e da escrita no contexto da Educação Básica.

5 REFERÊNCIAS

ABRANTES, José Carlos. **Os Media e a Escola da Imprensa aos Audiovisuais no Ensino e na Formação**. Lisboa: Texto Editora, 1992.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2014.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011. p. 262-296.

BENAVENTE, Ana. **Escola, Professoras e Processos de Mudança**. Lisboa: Livros Horizonte, 1990.

BRASIL. MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. MEC. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Brasília: MEC/ SEMTEC, 2004.

BRASIL. MEC. OCEM. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. V. 1. Linguagens Códigos e suas Tecnologias. Brasília. MEC/SEB, 2006.

BRASIL. BNCC. **Base Nacional Comum Curricular. Ensino Médio**. Ministério da Educação. 2018.

BRASIL. MEC. **PORTARIA Nº 343, DE 17 DE MARÇO DE 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus-COVID-19**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/> Acesso em: 27, ago. 2022.

CARNIN, Anderson; MACAGNAN, Maria Júlia Padilha; KURTZ, Fabiana Diniz. **Internet e ensino de línguas: uma proposta de atividade utilizando vídeo disponibilizado pelo YouTube**. *Linguagem & Ensino* (UCPel), v. 11, p. 469-485, 2008.

CORTÊS, Nara. **A influência da internet no ensino fundamental: os impactos na prática no ensino de língua portuguesa**. Rio de Janeiro, 2009.

FERREIRA, Sheila de Sousa.; CABRAL, Ana Lúcia Tinoco. **Práticas de leitura por meio de objetos de aprendizagem na modalidade digital**. *Revista do GEL*, São Paulo, vol. 8, n. 1, p. 69-90, 2011.

FERREIRO, Emilia e TEBEROSKY, Ana. **Ministério da Educação**. Parâme-

tros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. 2001.

GONÇALVES, Ávila de Casio. **Computadores na sala de aula: o projeto UCA - um computador por aluno na escola classe 102 do Recanto das Emas Distrito Federal**, 2012. Disponível em: <http://www.abed.org.br/> Acesso em 20/07/2022.

GRINSPUN, Mirian Paura Sabrosa Zippin. **Educação tecnologia: desafios e perspectivas**. (Org.). 3. Ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2009.

KATO, Mary. **No mundo da escrita: Uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: SNT, 1996.

LAIS, Cláudia. **O uso dos gêneros digitais na sala de aula**. In: I Simpósio Regional de Educação/Comunicação - EAD e as tecnologias da inteligência: Novo percurso de informação e aprendizagem. Aracaju, 2010.

LAKATOS, Eva Maria e MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

LEFFA, Wilson J. **Aprendizagem de línguas mediada por computador**. In: Wilson J. Leffa. (Org.). Pesquisa em linguística Aplicada: temas e métodos. 1 ed. Pelotas: Educat, 2006, v. 1, p. 11-36.

LOPES, Maria Joana Maria. – **Sistema de Informação para a Gestão de Conceitos e Evolução**. Lisboa: Universidade Aberta, 1997.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Trad. Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

LEVY, Pierre. **O que é virtual?** Rio de Janeiro, Editora 34, 1996.

LEVY, Pierre. **O que é virtual?** Rio de Janeiro, Editora 34, 2000.

LÉVY, Pierre. **A conexão planetária: o mercado, o ciberespaço, a consciência**. 34 ed. São Paulo: [s.n.], 2001.

MAGALHÃES, José de. **Roteiro Prático da Internet**, 2ª ed. Lisboa: Quetzal Editores, 1995.

MACKEDANZ, Josiane David; VIEIRA, Leocilea Aparecida; MACKEDANZ, Luiz Fernando. **O uso de TICs como facilitadores na produção textual**. In: Revista Tecnologias na Educação, v. 3, p. 1, 2011.

MORAES, Maria Cândida. **Novas tendências para o uso das tecnologias da informação na educação**. Internet. Brasília, DF. Fevereiro/98.

MORAN, José; BACICH, Lilian. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática** [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Penso, 2018.

NUNES, Ana Raphaella Shemany Carolino de Abreu. **O Lúdico na Aquisição da Segunda Língua**. (2004) Disponível on-line em: <http://www.linguagestrangeira.com.br>. Acesso: 20/07/2022.

PÁDUA Elisabete Matallo Marchesini de. **Metodologia da pesquisa Abordagem teórico prática**. Campinas: Papirus, 1996.

PIRES, Eurico Lemos, *et al.*, **“A Dimensão Social da Educação”**. *In*: A Construção Social da Educação Escolar, Col. Biblioteca Básica de Educação e Ensino, Edições ASA / Clube do Professor, Rio Tinto, 1991, pp. 23-33.

REVISTA VEJA. **Entrevista de Don Tapscott, autor do best-seller Geração Digital**, à revista VEJA – Vida Digital (19 de abril de 2000).

SILVA, José Ronaldo Ribeiro da.; BARBOSA, Maria do Socorro Maia Fernandes. **Aproximações dos Parâmetros Curriculares Nacionais com o pensamento de Mikhail Bakhtin: um estudo dialógico sobre as concepções de linguagem**. Macabéa – Revista Eletrônica do Netfli | V. 4, N. 2, p. 46-55, jul.-dez. 2015.

SIMÕES, Darcília Marindir Pinto Santos. **Retextualização: a internet como recurso didático-pedagógico**. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2009, p. 97-104.

SOUSA, Sérgio. **Tecnologias de Informação, O que são? Para que servem?**. Lisboa: FCA-Editora de Informática, 1997.

A EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA DE FAMILIARES EM PORTO SEGURO - BAHIA¹

Kaliny Souza Oliveira de Matos²

Florisbete de Jesus Silva³

INTRODUÇÃO

Um dos primeiros contatos sociais de uma criança (fora do ambiente familiar) ocorre na escola, na Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica. As ações pedagógicas desenvolvidas no espaço escolar, em parceria com as famílias⁴ das crianças, contribuem para a socialização, para o (re)conhecimento e valorização das infâncias que constituem esse espaço, bem como para a interação de experiências, histórias, culturas, para as aprendizagens nas diversas áreas do conhecimento.

Na Educação Infantil, a criança terá vivências com seus pares, contato com a sua cultura e de outrem, vai desenvolver diversas habilidades, a partir das intervenções e práticas pedagógicas que são pensadas de acordo com a necessidade e objetivos de cada faixa etária, visando respeitar as suas especificidades e garantir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

Nesse sentido, é imprescindível que as famílias compreendam o trabalho pedagógico desenvolvido no espaço escolar, do mesmo modo que a escola precisa valorizar a educação construída na interação com as pessoas com as quais a criança convive, a fim de colaborarem, juntas, para o seu desenvolvimento.

Frente a esse contexto, desenvolvemos uma pesquisa com familiares de crianças matriculadas na Educação Infantil, em escolas públicas e privadas na cidade de Porto Seguro/BA, com o objetivo de compreender alguns conceitos

1 Este texto é resultado da Pesquisa de Conclusão de Curso, apresentada à Faculdade Nossa Senhora de Lourdes – FNSL – Porto Seguro/BA, no ano de 2021, para obtenção do título de Pedagoga.

2 Pedagoga; professora da rede privada de ensino, em Porto Seguro/BA. E-mail: oliveirakaw2@gmail.com.

3 Doutoranda em Linguística (UNICAMP); Mestre em Ciências da Educação (ULHT/LISBOA, PT); Mestre em Linguística (UESB/BA). Professora da Faculdade Nossa Senhora de Lourdes e da rede municipal de Porto Seguro/BA. E-mail: florisbete@gmail.com.

4 Utilizamos famílias, no plural, por entendermos que a instituição familiar é marcada pela diversidade.

construídos por essas famílias, acerca dessa etapa de ensino, que conhecimentos esperam que essas crianças apresentem, ao concluí-la.

Optamos por pesquisar nas duas redes de ensino, visando alcançar um número significativo de colaboradores, os quais representam um total de 56 sujeitos. Nesse grupo, 52 sujeitos são do sexo feminino, e 4 (quatro) são do sexo masculino. No que diz respeito à escolarização, 2 (dois) colaboradores do grupo masculino concluíram o Ensino Médio, 1 (um) concluiu o Ensino Fundamental e 1 (um) concluiu o Ensino Superior. Já no grupo feminino, 4 (quatro) concluíram o Ensino Fundamental, 29 concluíram o Ensino Médio, e 19 concluíram o Ensino Superior.

O instrumento utilizado para coleta de dados foi o questionário, criado em uma ferramenta de formulários do *Google* e compartilhado através de um *link*, pela *internet*. Para Laville e Dionne (1999), o questionário é um instrumento que possibilita o acesso à opinião de um grupo, a partir de uma amostra que garanta uma representatividade do todo.

Neste texto, discutimos respostas às questões que abordaram sobre as concepções e expectativas que as famílias apresentam acerca da aprendizagem das crianças, na Educação Infantil.

Infâncias, Educação Infantil e processo de aprendizagem

Falar de infâncias, no plural, aponta para a compreensão de que essa etapa da vida não é universal, uma vez que é vivida de diferentes modos, marcada pela heterogeneidade, com experiências e concepções de mundo diferentes. Entender que as infâncias são constituídas pela diversidade é compreendê-las como um processo em que histórias, culturas, questões sociais, de gênero, raciais e geracionais se entrecruzam constantemente.

Segundo Sarmiento (2004), o mundo contemporâneo pluraliza a infância, a qual passa a ser compreendida em sua multiplicidade, já que os modos de ser criança são marcados pela heterogeneidade, pela inserção desses sujeitos em espaços onde seus papéis não são apenas aqueles determinados pelos adultos, mas também aqueles que elas mesmas escolhem desenvolver, mesmo tendo que obedecer às normas adultocêntricas.

Os tempos contemporâneos incluem, nas diferentes mudanças sociais que os caracterizam, a reinstitucionalização da infância. As ideias e representações sociais sobre as crianças, bem como as suas condições de existência, estão a sofrer transformações significativas, em homologia com as mudanças que ocorrem na estruturação do espaço-tempo das vidas cotidianas, na estrutura familiar, na escola, nos *mass-media*, e no espaço público. Contrariamente à proclamada “morte da infância”, o que a contemporaneidade tem aportado é a pluralização dos modos de ser

criança, a heterogeneização da infância enquanto categoria social geracional e o investimento das crianças com novos papéis e estatutos sociais (SARMENTO, 2004, p. 1).

Nessa linha de pensamento, Friedmann (2011), Abramowicz e Moruzzi (2010) também afirmam que a infância precisa ser estudada visando compreender o quanto significativa é essa experiência na vida das crianças, como seus modos de viver esse período são diferentes, porque são afetados por cada história, por cada cultura, pelos ambientes em que estão inseridas.

Para Corsaro (2011, p. 15), esse período chamado infância é uma forma estrutural, uma parte social da qual as crianças são membros. Segundo o autor, “em primeiro lugar, as crianças são agentes sociais, ativos e criativos, que produzem suas próprias e exclusivas culturas infantis, enquanto, simultaneamente, contribuem para a produção das sociedades adultas”.

Assim, a Educação Infantil é um dos espaços em que as infâncias devem ser vividas, levando em consideração os aspectos culturais, históricos e sociais que contribuem para a formação do sujeito criança, que dá novos significados ao mundo que o cerca, com ações, valores, ideias, intervenções e interpretações da realidade social. Desse modo, é importante que a escola ressignifique a sua prática, criando situações diversas para que as experiências das crianças sejam socializadas e ampliadas, evitando se transformar em um ambiente familiar ou espaço doméstico (ABRAMOWICZ; LEVCOVITZ; RODRIGUES, 2009).

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394, de 1996), a Educação Infantil, até então tratada como uma preparação para a escolarização, passa a ser considerada uma etapa da Educação Básica. Com isso, essa etapa de ensino já começa enfrentando desafios, dentre eles a mudança do olhar sobre a docência, agora significada não como a ação específica do cuidar, e sim como a atuação dialógica no processo de construção do conhecimento, nos diversos campos de experiência vividos pelas crianças.

São muitos aspectos que envolvem as aprendizagens na Educação Infantil, e aqui refletimos sobre a importância da interação nesse processo, uma vez que a criança aprende interagindo com o ambiente, utilizando diversos recursos para esse fim, a exemplo da linguagem, do corpo, dos instrumentos que a cercam, da mediação. O recurso da linguagem, por exemplo, “habilita as crianças a providenciarem instrumentos auxiliares na solução de tarefas difíceis, a superar a ação impulsiva, a planejar uma solução para um problema antes de sua execução e a controlar seu próprio comportamento” (VYGOTSKI, 1991, p. 23).

A interação com o outro é imprescindível para a produção de conhecimentos, pela criança. É nessa relação que ela se apropria de conceitos, de significados, da sua história e cultura (VYGOTSKI, 1991). No que diz respeito à escola, essa

interação com o outro, com os signos, auxilia a criança a compreender o mundo que a cerca, daí a importância da mediação do/a professor/a, planejando atividades específicas para o desenvolvimento da aprendizagem, fazendo intervenções e criando situações para que novas experiências sejam adquiridas, possibilitando a existência de um intercâmbio social em que a interação com os/as colegas e com o mundo simbólico contribua para a ampliação de conhecimentos.

Essas intervenções desenvolvidas pelo/a professor/a devem ter como base os estímulos auxiliares apresentados pela teoria vigotskiana, os quais são constituídos por uma diversidade de elementos, a exemplo da cultura, da linguagem, dos instrumentos que a criança produz, do brincar, da comunicação por meio do corpo. Em relação ao brincar, o autor afirma que sua influência no desenvolvimento da criança é ampla. Por meio da brincadeira, a criança cria situações imaginárias, as significa usando situações reais, constrói regras e as segue, realiza desejos. Brincando, a criança produz conhecimentos, por meio da mediação com objetos e com as pessoas que a cercam (VYGOTSKI, 1991).

Nascimento e Martins Neto (2021) afirmam que “o brincar pode ser conduzido independentemente de tempo, espaço, ou de objetos, na brincadeira a criança cria, recria, inventa e usa sua imaginação” (p. 44). Sendo assim, é imprescindível a presença desses momentos e vivências na Educação Infantil, para que as atividades em sala de aula sejam mais dinâmicas, tornando a aprendizagem ativa e significativa. Os autores acrescentam que “o professor tem que ter objetivos traçados, para atingir suas metas, partir da realidade dos alunos, ver suas necessidades, buscar alternativas de interação” (p. 47), a fim de facilitar o processo de ensino-aprendizagem e proporcionar vivências para que as crianças se desenvolvam.

Segundo Sarmiento (2004), a infância está relacionada à interatividade, à ludicidade, à fantasia do real e à reiteração. Na interatividade, as crianças aprendem em interação com o meio social em que estão inseridas, com as relações pessoais que desenvolvem na escola, com a sua família, com as atividades sociais. Na ludicidade, o brincar é o que a criança faz de mais importante, é através da brincadeira que ocorre a aprendizagem social. A fantasia do real refere-se à realidade da criança e à reconstrução que ela faz dessa realidade, em seu imaginário. Já o eixo da reiteração é o processo por meio do qual as crianças lidam de forma diferente com o tempo.

Esse processo cultural é contínuo, afirma o autor. “O lugar da criança é, em suma, o lugar das culturas da infância. Mas esse lugar das culturas é continuamente reestruturado pelas condições estruturais que definem as gerações em cada momento histórico concreto” (SARMENTO, 2004, p. 12). Assim, a cultura da infância é transformada de acordo com sua geração, assim como a cultura social dos adultos.

O autor também discute sobre as relações que as crianças fazem nas brincadeiras e nos jogos, afirmando que existe todo um contexto de condição social, valores e diferenças que se apresentam no ato de brincar. Desse modo, brincar não é “exclusivo das crianças, é próprio do homem e uma das suas actividades sociais mais significativas”. A diferença, segundo ele, é que “as crianças brincam, contínua e devotadamente e, ao contrário dos adultos, entre brincar e fazer coisas sérias (entre o ócio e o negócio ou entre o lazer e o trabalho) não fazem distinção, sendo o brincar muito do que as crianças fazem de mais sério” (SARMENTO, 2002, p. 12).

Os estudos sobre as infâncias e sobre a interação e a aprendizagem norteiam as diretrizes para a Educação Infantil, apresentadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a qual enfatiza que “a entrada na creche ou na pré-escola significa, na maioria das vezes, a primeira separação das crianças dos seus vínculos afetivos familiares para se incorporarem a uma situação de socialização estruturada” (BRASIL, 2017, p. 36). Essa socialização, numa perspectiva vigotskiana, se dá por meio da interação, mediada pela linguagem, pelos instrumentos de aprendizagem, pela relação com o outro.

Quando uma criança chega à escola, traz consigo diversos conhecimentos, oriundos do seu meio social. No espaço escolar, ela encontrará semelhanças e diferenças entre suas experiências e a dos/as colegas, e a troca desses saberes torna a sua aprendizagem ainda mais significativa. A BNCC destaca a importância dessa articulação de saberes, ao afirmar que “as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade”, inserindo-os em suas práticas pedagógicas, amplia “esse universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar” (BRASIL, 2017, p. 37).

A BNCC estabelece seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento para as crianças na Educação Infantil, visando que elas tenham um espaço que contribua para uma construção significativa do conhecimento. De acordo com este documento, esses direitos – brincar, conviver, participar, explorar, expressar e conhecer-se – “asseguram as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los”, construindo “significados sobre si, os outros e o mundo social e natural” (BRASIL, 2017, p. 37).

Todos esses direitos devem ser atendidos dentro dos campos de experiência propostos pela BNCC, os quais “constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio

cultural” (BRASIL, 2017, p. 40).

No campo “O eu, o outro e o nós”, a criança aprende a partir da relação com o outro, tem contato com conhecimentos diferentes, culturas, modos diferentes de pensar, agir e sentir. No campo “Corpo, gestos e movimentos”, a criança usa o seu corpo para brincar, interagir, explorar os espaços, para conhecer a si e os outros, através dos movimentos, dos sentidos, gestos e expressões. O campo “Traços, sons, cores e formas” insere as crianças em atividades com produções artísticas, com o intuito de desenvolver o senso crítico e estético sobre a arte, a criatividade e a sensibilidade. “Escuta, fala, pensamento e imaginação” é o campo de experiência em que as crianças, através da cultura oral, vão ampliar seu vocabulário, exercitar sua língua materna, se apropriar da língua que é oficializada no território nacional, por meio do contato com a cultura escrita, com a leitura, com contação de histórias. “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” é o campo de exploração de tempo, relacionado a passado, presente, futuro, dia, noite, aspectos de parentesco, de espaços, como casa, rua, bairro e outros, questões do mundo físico e sociocultural e questões de quantidade, comprimentos, pesos, entre outros (BRASIL, 2017).

A BNCC desenvolveu objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dentro de cada um desses campos. Tais objetivos não estão voltados para uma lista de conteúdos, mas para experiências que contribuam na formação das crianças, permitindo que elas pensem, reflitam, trabalhem individualmente e também em grupo, aprendam a se expressar através da linguagem, conheçam diversas formas de arte, gestos e movimentos que podem realizar.

Conforme Pereira (2020), os campos de experiência apresentados pela BNCC é uma forma de diferenciar a etapa da Educação Infantil das demais da Educação Básica. Para o autor, o currículo organizado a partir de campos de experiência fundamenta-se nas pedagogias constituídas por atividades que se afastam da “compartimentalização dos saberes em áreas disciplinares e de metodologias de trabalho baseadas em tarefas de coordenação motora e daquilo que chamou-se em outras épocas de exercícios de prontidão para a alfabetização” (p.79).

No que diz respeito à avaliação da aprendizagem, a BNCC afirma que esta não tem como objetivo definir se a criança está apta ou não apta, afinal a etapa da Educação Infantil visa ampliar as experiências e habilidades das crianças, complementando a educação da sua família e potencializando o desenvolvimento desses sujeitos. Assim, a proposta para essa etapa de ensino busca assegurar que as crianças tenham acesso à educação, com aprendizagens a partir das vivências, da socialização e de desafios. Cada campo de experiência apresentado na BNCC foi pensado para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, e o importante é proporcionar a elas essa vivência.

As famílias frente à Educação Infantil: concepções e expectativas

Para melhor compreensão das concepções e expectativas das famílias, acerca da Educação Infantil, apresentamos uma discussão das respostas dos sujeitos colaboradores da pesquisa, nos itens que seguem:

a) Finalidade da Educação Infantil: apoio e cuidado (19,6%); desenvolvimento integral da criança (46,4%); ensinar a ler e escrever (34%).

As respostas para essa questão do questionário demonstram que, dos 56 sujeitos, a maioria (53,6%) tem uma concepção sobre a Educação Infantil que se distancia da finalidade para a qual foi desenvolvida. A Educação Infantil não é apenas o espaço do apoio e do cuidado, como acreditam 19,6%, tampouco objetiva ensinar as crianças a ler e escrever, como esperam 34%. A finalidade da Educação Infantil visa o desenvolvimento integral das crianças (físico, psicológico, intelectual e social), a ampliação dos conhecimentos que elas já possuem, a aquisição de experiências educativas, a troca de saberes, partindo das suas vivências, estimulando seus desejos e curiosidades, suas interações com o mundo e com o outro, com as diferentes culturas, com a história.

Ressaltamos que, ao afirmarmos que a Educação Infantil não tem como objetivo ensinar a criança a ler e escrever, não pensamos em estabelecer uma idade específica para a aprendizagem da leitura e escrita convencionais, pois sabemos que cada criança tem um tempo, um modo diferente de interagir, de produzir o conhecimento, e isso precisa ser respeitado, esse processo deve ocorrer de forma cuidadosa, observando os marcos do desenvolvimento infantil. Compreendemos que as especificidades de cada criança trazem resultados diversificados, tanto que tem se tornado comum crianças concluírem a Educação Infantil com habilidades básicas da leitura e da escrita. Todavia, é importante ressaltar que a alfabetização não é uma obrigatoriedade nesta etapa de ensino.

b) Idade adequada para a aprendizagem da leitura: 5 anos (25%); 6 anos (57,1%); 7 anos (17,9%).

A atividade da leitura é constante na Educação Infantil, tanto que podemos identificar na BNCC várias instruções para o desenvolvimento de habilidades leitoras, a exemplo de: “Selecionar livros e textos de gêneros conhecidos para a leitura de um adulto e/ou para sua própria leitura (partindo de seu repertório sobre esses textos, como a recuperação pela memória, pela leitura das ilustrações etc.)” (BRASIL, 2017, p. 50). Todavia, a experiência vivida com algumas famílias, enquanto professoras da Educação Básica, nos permite afirmar que a leitura que está presente na expectativa dos 25% dos sujeitos é aquela em que a criança já domina os códigos da língua. Sabemos que através da ludicidade é

possível que a criança desenvolva habilidades leitoras antes de iniciar o Ensino Fundamental. Contudo, é importante compreender que essa aprendizagem também não pode ser tratada como uma obrigatoriedade.

Para Modesto-Silva (2021), a leitura na Educação Infantil tem como finalidade “a criação de vínculos afetivos entre o adulto e os pequenos, oferecendo benefícios cognitivos, emocionais e sociais”, propiciando “experiências íntimas durante o ato de ler que podem perdurar por toda a vida ou simplesmente serem favoráveis para experiências futuras de leitura ou contação durante a própria infância” (p. 207). Ademais, a autora afirma que as estratégias de leitura criadas nessa etapa de ensino tem como objetivo a motivação para, dentre outras atividades, o desenvolvimento do hábito de ler, a interação com o texto, a ampliação dos conhecimentos que as crianças possuem, o desenvolvimento da fala, a compreensão dos sentidos.

c) Em que etapa de ensino espera que o filho seja alfabetizado: Educação Infantil (46,4%); 1º ano do Ensino Fundamental (53,6%).

Pensando nas exigências com as quais nos deparamos, por parte de familiares, no contexto da Educação Infantil, foi elaborada a questão acerca da etapa de ensino em que esperam que as crianças sejam alfabetizadas. Quase 50% dos sujeitos desejam que isso ocorra ainda na Educação Infantil, o que é preocupante, uma vez que suas expectativas podem trazer exigências que algumas crianças não conseguirão atender.

A Educação Infantil é o espaço para o desenvolvimento da oralidade, para a exploração das diversas linguagens, dentre elas a linguagem escrita. É o lugar de formação de leitores e de produtores de textos espontâneos, por meio de vivências e experiências prazerosas, que permitam as brincadeiras, o estímulo à fantasia, pelo faz de conta. Assim, a alfabetização não pode se tornar o centro dessa etapa de ensino, uma vez que a criança precisa se apropriar de outros conhecimentos imprescindíveis para o atendimento dos seus direitos de aprendizagem (WESTRUP; CAMARGO, 2021).

Nessa direção, Martins e Carvalho (2020, p. 15) afirmam que a Educação Infantil “é etapa de ensino que possibilita às crianças experiências e vivências sobre a cultura humana, em uma relação com o adulto para a concretização do processo de humanização, que ocorre com a socialização e se expressa na singularização do indivíduo”. Desse modo, é preciso desenvolver uma prática pedagógica que possibilite a troca e a aquisição de uma diversidade de saberes, por meio de atividades que valorizem as crianças como produtoras de cultura, de conhecimento, mediadas pela interação com o outro, com o mundo que a cerca.

d) Postura assumida quando vai auxiliar a criança com as atividades: acompanhar a proposta pedagógica do/a professor/a (14,3%); usa o conhecimento adquirido quando era estudante (16,1%); respeita o tempo de aprendizagem da criança e a proposta do/a professor/a (69,6%).

A postura das famílias, ao auxiliar a criança em seu processo de ensino-aprendizagem, é muito significativa, uma vez que as respostas mostram que a maioria compreende a importância de respeitar o tempo de aprendizagem das crianças e seguir aquilo que é proposto pelo/a professor/a. Contudo, é necessário se atentar para o fato de que 14,3% não levam o tempo de aprendizagem da criança em consideração, e ainda há um fator mais preocupante, 16,1% têm como parâmetro para auxiliar a criança, o conhecimento adquirido no período em que eram estudantes. Isso nos faz pensar sobre as habilidades, os objetivos e metodologias utilizados nesse período, os quais não atendem a finalidade da Educação Infantil, nos dias atuais, assim como também fogem da concepção de infância da atualidade.

Como afirma Corsaro (2011), a infância é permanente para a sociedade, mas é temporária para os sujeitos que a vivenciam. Ao mudar esse grupo de sujeitos, as características da infância também são transformadas. Assim, é preciso considerar os aspectos culturais, históricos e sociais que contribuem para a formação do sujeito criança.

e) Aprendizagens na Educação Infantil: aprender as letras (23,2%); socializar, brincar, aprender por meio de jogos, da interação (75%); apenas socializar (1,8%).

As respostas apontam que uma maioria significativa (75%) conhece a finalidade da Educação Infantil, os meios pelos quais as crianças têm acesso à aprendizagem, à produção do conhecimento. No entanto, ainda existe a concepção, por parte de 1,8%, de que essa etapa de ensino deve contribuir apenas para a socialização, do mesmo modo que ainda há famílias (23,2%) apegadas à concepção de que nesta etapa de ensino o conhecimento está relacionado apenas à aprendizagem das letras, excluindo a socialização, as interações com o outro, as brincadeiras, os jogos, atividades que propiciam às crianças “construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização (BRASIL, 2017, p.37).

Abramowicz e Oliveira (2010) e Abramowicz e Moruzzi (2010) afirmam que as crianças são os atores sociais em seu processo de socialização. Então, de acordo com as suas perspectivas e aquilo que consideram significativo, como o brincar, elas dão sentido à infância. É a partir do brincar e da interação com seus pares que a criança compreende o social, aprendendo por meio do jogo

simbólico em que expõe suas relações e experiências sociais, interpretando o mundo e aquilo que lhe é transmitido pelo adulto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados da pesquisa demonstram que as famílias, em sua maioria, apresentam conceitos sobre a Educação Infantil que reforçam a finalidade estabelecida pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), para essa etapa de ensino. Todavia, essas famílias têm expectativas que podem trazer como consequência, a frustração para algumas crianças, por estarem à frente do tempo a elas necessário para a ampliação e produção do conhecimento.

Nesse sentido, é importante que a escola envolva as famílias nos debates sobre a construção do conhecimento e o desenvolvimento da criança na Educação Infantil, para que possam acompanhar, de modo mais amplo, o desenvolvimento dos/as filhos/as, fazendo parceria com a escola, interagindo com as crianças nas atividades, compreendendo que cada uma delas vive a infância de modo diferente, tem um tempo também diferente, assim como modos diversificados para aprender, interagir, lidar com o mundo, produzir conhecimento.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Anete; LEVCOVITZ, Diana; RODRIGUES, Tatiane Cosentino. *Infâncias em Educação Infantil. Pro-Posições*, Campinas, v. 20, n. 3, p. 179-197, set./dez. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/cfMLxpmX6VCvsqsWHFGfJg/?lang=pt> Acesso em: 09 jun. 2021
- ABRAMOWICZ, Anete; MORUZZI, Andrea Braga. **O plural da infância: aportes da sociologia**. São Carlos – SP: EdUFSCar, 2010.
- ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de. A Sociologia da Infância no Brasil: uma área em construção. *Educação*, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 39-52, jan./abr. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducao/article/view/1602> Acesso em: 23 jun. 2021
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394/96. Brasília, DF: Presidência da República, 1964. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 18 jul. 2021.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 2ª versão. Ministério da Educação. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Brasília, DF: Ministério da Educação e Cultura, 2017. Acesso em: 17 ago. 2021.
- CORSARO, William A. **Sociologia da Infância**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- FRIEDMAN, Adriana. **Paisagens infantis: uma incursão pelas naturezas, linguagens e culturas das crianças**. 2011. 254 f. Tese (Doutorado em Ciências

Sociais) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <https://tede.pucsp.br/bitstream/handle/3284/1/Adriana%20Friedmann.pdf> Acesso em: 20 ago. 2021.

LAVILLE, Christian; DIONNE Jean **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Tradução: Heloisa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MARTINS, Maria de Nazareth Fernandes; CARVALHO, Maria Vilani Cosme. Educação Infantil e alfabetização: o debate sobre o lugar da atividade de brincar. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v.25, e204935, 2020. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/4935/3134>. Acesso em: 20 nov. 2021.

MODESTO-SILVA, Kenia Adriana de Aquino. Estratégias de leitura na educação infantil e mediação docente. **Revista Panorâmica online**, v. 1, 2021. Disponível em: [file:///D:/Users/User/Downloads/administrador,+Artigo+-+Kenia+Modesto-Silva%20\(1\).pdf](file:///D:/Users/User/Downloads/administrador,+Artigo+-+Kenia+Modesto-Silva%20(1).pdf). Acesso em: 21 out. 2021.

NASCIMENTO, Joelma Barbosa Bezerra; MARTINS NETO, Antonio Virgínio. A brincadeira como estratégia de ensino aprendizagem na educação infantil. **Revista Faculdade Famen**, Natal, v. 2, n. 1, p. 37 - 51, abr. 2021. Disponível em: <https://www.editorafamen.com.br/revista/index.php/revistafamen/article/view/41/31>. Acesso em: 21 out. 2021.

PEREIRA, Fábio Hoffmann. Campos de experiência e a BNCC: um olhar crítico. **Zero-a-seis**, Florianópolis, v. 22, n. 41, p. 73-89, jan./jul. 2020. Universidade de Santa Catarina. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7529482> Acesso em: 13 nov. 2021.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Imaginário e culturas da infância**. Instituto de Estudos da Criança. Universidade do Minho, Projecto POCTI/CED/49186/, 2002. Disponível em: http://titosena.faed.udesc.br/Arquivos/Artigos_infancia/Cultura%20na%20Infancia.pdf Acesso em: 16 jun. 2021

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. *In*: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. (org.). **Crianças e miúdos: perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação**. Porto: Asa, 2004. Disponível em: <http://peadrecuperacao.pbworks.com/w/file/attach/104617678/Texto%20Aula%2011%20-%20Sarmiento.pdf>. Acesso em 16 jun. 2021.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WESTRUP, Beatriz Ferrari; CAMARGO, Gislene. A alfabetização na educação infantil e os direitos de aprendizagem e desenvolvimento propostos pela BNCC. **Revista Saberes Pedagógicos**, v. 5, n. 2, 2021.

MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO INFANTIL: UM ASSUNTO EM PAUTA

Ellen Risia de Siqueira Freitas¹

Eliézer Reis Vicente²

1. INTRODUÇÃO

A oposição antigo/moderno, que é um dos conflitos através dos quais as sociedades vivem suas relações contraditórias com o passado, agudiza-se sempre que se trata de lutar contra um passado recente, um presente sentido como passado, ou quando a querela dos antigos e modernos assume as proporções de um ajuste de contas entre pais e filhos.
(Jacques Le Goff)

O passado é lição para se meditar, não para reproduzir
(Mário de Andrade)

O tema da alfabetização voltou ao circuito de debates pedagógicos. Em virtude da adoção do método fônico como diretriz do atual governo para as escolas brasileiras adotadas no Plano Nacional de Alfabetização (PNA), esse assunto tornou-se pauta (novamente) de discussões e controvérsias a respeito de método para ensino da leitura e escrita de crianças. Alfabetização, letramento ou *literacia*, seja como for, é preciso falar sobre no assunto.

Dessa maneira este capítulo tem como objetivo apresentar os principais métodos de alfabetização e gerar debates sobre a importância dos professores compreenderem os pressupostos desses métodos e, em que medidas eles contribuem, ou não, significativamente, para a aprendizagem das crianças em fase de escolarização, sobretudo no que tange à alfabetização. Não caracteriza uma revisão sistemática e não pretende aprofundar historicamente o tema, mas uma reflexão motivada pela observação de desconhecimento, por parte de profissionais da área,

1 Mestranda pelo Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás (PPG-IELT/UEG). Graduação em Pedagogia (UEG). Bolsista de Pós-Graduação Stricto Sensu – UEG. E-mail: risia.ellen@gmail.com.

2 Mestrando do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT/UEG). Graduado em Licenciatura em Matemática pela Universidade Federal de Goiás (UFG/RC). Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). E-mail: eliezervicente@gmail.com.

com relação aos principais métodos de alfabetização, seus princípios e procedimentos de aplicação, o que limita e prejudica o potencial de cada indivíduo.

A partir das discussões encampadas por Braslavsky (1992), os métodos de alfabetização fazem parte do campo educacional desde que a escola se tornou popular. Segundo a autora, eles surgiram a partir da formação dos sistemas escolares ocidentais, período em que a escola criou estratégias para ensinar todos em um mesmo tempo e espaço. Os métodos de alfabetização consolidam junto com aqueles que dão base para a eleição dos conteúdos específicos da língua a serem ensinados às crianças, no processo inicial da escrita. Discutir métodos é o mesmo que discutir a escolarização, pois, há várias metodologias, tanto aquelas referidas à organização, quanto às de bases conceituais.

De um modo geral, na história dos métodos de alfabetização, há aqueles que elegem sub-unidades da língua, priorizando os aspectos ligados a fonografia (decifração e compreensão), e tem como conteúdo o ensino da escrita. Do ponto de vista do ensino da língua, esse se iniciaria da menor unidade linguística para o todo linguístico. Essas características se inserem dentro dos denominados “métodos sintéticos de alfabetização”. E nessa contraposição - menor unidade linguística para o todo linguístico -, surgem os métodos analíticos de alfabetização.

Por serem os métodos sintéticos e analíticos considerados conservadores do ponto de vista da alfabetização, surge no México, na década de 80, o método construtivista de alfabetização, inspirado nas ideias do suíço Jean Piaget (1896-1980). Tal método busca “instigar” a curiosidade, pois o aluno é levado a encontrar as respostas a partir de seus conhecimentos e de sua interação com realidade e com os colegas. A partir dos estudos de Piaget, Emília Ferreiro (2000) ampliou essa teoria para o campo da leitura e da escrita concluindo que a criança pode se alfabetizar sozinha, desde que esteja em um ambiente que estimule o contato com letras e textos.

O construtivismo propõe que o aluno participe ativamente do próprio aprendizado, diante da experimentação, da pesquisa em grupo, dentre outros elementos, e a partir de suas ações, vão se estabelecendo as propriedades dos objetos e construindo as características do mundo, como, por exemplo, noções de proporção, quantidade, causalidade, volume e outras, que surgem da própria interação da criança com o meio em que vive. Esse método enfatiza a importância do erro não como um tropeço, mas como uma mediação até a aprendizagem. O construtivismo é uma teoria psicológica que busca explicar como se modificam as estratégias de conhecimento do indivíduo no decorrer de sua vida.

2. MÉTODOS SINTÉTICOS DE ALFABETIZAÇÃO

Os métodos sintéticos de alfabetização podem assumir as seguintes características: a) partem inicialmente das partes para o todo; b) insistem fundamentalmente na correspondência entre o oral e o escrito, ou seja, entre som e grafia; c) as decorações, os sinais gráficos e as correspondências fonográficas são essenciais nestes métodos. Aos métodos sintéticos compreendem o método alfabético, o método fônico e o método silábico.

O método alfabético toma, como unidade, a letra. Esse método durante muito tempo subsidiou as práticas de alfabetização escolares com ênfase na pronúncia das letras, estabelecendo-se as regras de sonorização da escrita no seu idioma correspondente e é um dos mais antigos (ARAUJO, 1995).

Os métodos sintéticos de alfabetização nos permitem estabelecer uma relação principalmente com a Pedagogia tradicional. Segundo Saviani (2008), a Pedagogia tradicional teve início no século XIX e perdura até hoje nas escolas. No âmbito pedagógico, durante o processo de alfabetização, considerava-se a criança como uma “tábua rasa” que tinha o papel de receber a leitura e a escrita transmitidas pelo professor em sala de aula, apenas. No contexto da Pedagogia tradicional, a alfabetização da criança ocorria de forma descontextualizada de sua realidade e essa tinha que decorar as letras e as palavras apresentadas pelo professor. Ainda dentro da concepção, cabia ao aluno provar, por meio de testes e provas escritas, que havia aprendido a leitura e a escrita ensinada pelo professor. A cartilha era considerada a única estratégia de ensino que possibilitaria o desenvolvimento da leitura e escrita dos alunos, segundo essa concepção tradicional.

Segundo Frade (2007), outro método de alfabetização que se desenvolveu a luz dos métodos sintéticos de alfabetização foi o fônico. Sob a influência da linguística que toma como unidade o fonema e propõe que durante o processo de alfabetização da criança se parta do oral, em que a unidade mínima de som da fala é o fonema (fonema é menor unidade sonora do sistema fonológico de uma língua); cada fonema tem a função de estabelecer uma diferença de significado entre uma palavra e outra, e em muitas palavras o fonema corresponde a uma letra, porém, e importante atentar que o fonema é a representação sonora, enquanto a letra é a representação gráfica.

No método fônico, é preciso que a criança seja capaz de reconhecer os diferentes fonemas de seu idioma para poder relacioná-los com os sinais gráficos. Neste método, começa-se ensinando a forma e o som das vogais, depois as consoantes, estabelecendo entre elas cada vez mais relações complexas. Cada letra e grafema são aprendidos como um fonema, som, que junto a outro fonema, pode formar sílabas e palavras, e para o ensino dos sons, existe uma sequência que precisa ser respeitada, partindo da escolha dos sons mais simples para os mais complexos.

Segundo Braslavsky (1992), o método fônico de alfabetização surgiu como uma reação às críticas ao método de soletração, tendo grande repercussão mundial. Um exemplo disso foi na França, mencionado por Vallange, em 1719, através da técnica de figuras simbólicas; também na Alemanha através da revista pedagógica, em 1803 por Henrique Stefani e é trabalhado por Montessori em 1907.

E a aproximação gradativa do método com a escrita representa o que alguns autores citados por Braslavsky classificam como os métodos fônicos, aqueles que vão tratar a relação da fala com a escrita como base conceitual, porque se ensina, nas escolas, diretamente, a relação da fala com a escrita. Para compreender essa relação, foram criadas as variações do método fônico para atenuar a falta de sentido e aproximarem os alunos de algum significado/representação.

Outro método de alfabetização das crianças que pode ser compreendido à luz dos métodos sintéticos é o silábico que possui as seguintes características: a) o acesso direto a sílaba e não ao fonema, que pode auxiliar na concretização da relação os segmentos da fala com segmentos da escrita; b) nesse, a principal unidade a ser analisada pelos alunos é a sílaba.

No desenvolvimento desse método, geralmente, é escolhido uma ordem de apresentação, elaborada segundo princípios baseados a ideia do mais fácil para o mais difícil, ou seja, das sílabas simples para as mais complexas. É importante ressaltar que nem sempre os métodos silábicos estiveram ligados a famílias silábicas, e nem sempre se nomeavam como silábicos.

Segundo Frade (2007) os métodos sintéticos privilegiam o sentido do ouvido em relação aos sinais gráficos e, neles, eram comuns os exercícios de leitura em voz alta e o ditado. Essas atividades guardam coerência com o pressuposto da transformação da fala em sinais gráficos. O objeto que se ensina explicitamente nos métodos fônicos e silábicos é, por autonomia, dedução do aprendiz. É possível encontrar lógicas e possibilidades em cada uma das tendências, dependendo do que é ensinado, e quando se ensina o sistema alfabético/ortográfico de escrita; em alguns casos, a sílaba é a melhor unidade para o ensino; em outros, a análise do fonema pode ajudar a estabelecer distinções entre palavras, quando a relação do fonema é mais direta.

As implicações que os métodos sintéticos trazem na alfabetização das crianças quando são utilizados de maneira exclusiva abordam algumas limitações entre elas: a) não exploram as relações entre fala e escrita, suas semelhanças e diferenças; b) atribuem às decodificações propostas que descontextualizam a escrita, assim, elaborando situações artificiais das letras, fonemas ou sílabas; c) levam os alunos a perceberem as partes isoladas, sem significados, chegando até percepção e compreensão de cada criança.

3. OS MÉTODOS ANALÍTICOS DE ALFABETIZAÇÃO

Os métodos analíticos de alfabetização, segundo Frade (2007), partem do todo para as partes e procuram romper radicalmente com o princípio da decifração. Esses métodos buscam atuar na compreensão dos “conteúdos”, defendendo os fenômenos da língua e dos processos de percepção infantil, baseado no reconhecimento global como estratégia inicial, e tomando como unidade de análise a palavra, a frase e o texto; os aprendizes, em seus processos de alfabetização podem realizar um processo de análise de unidades, que dependendo do método, vão do texto a frase, da frase a palavra, da palavra à sílaba.

Segundo Soares (1986), Comênio é apontado como introdutor do método da palavração, por volta da segunda metade do século XVII, e geralmente na palavração, as palavras são apresentadas em agrupamentos e os alunos as reconhecem pela visualização. Os métodos de palavração tendem a ser uma resposta diante da modernização pretendida nos discursos sobre os métodos analíticos.

Os defensores deste método acreditavam que essa estratégia cognitiva era algo do próprio ser humano, e suas aplicações. As figuras acompanham as palavras e, no começo do processo, a repetição garantia a memorização; ao mesmo tempo em que eram incentivadas as estratégias de leitura “inteligente”, a atenção dos alunos poderia ser dirigida aos detalhes das palavras, tais como, letras, sílabas e sons. Esse método se apoia em atividades pedagógicas que se utilizam como recursos cartões para fixação, como palavras de um lado, e gravuras de outro.

Já o método da frase descrito por Braslavsky (1985) tende a parecer com o método de sentenciação, uma unidade que depois, reconhecida mundialmente e compreendida, será decomposta em palavras, em seguida por sílabas. O ponto de partida deste método são as expressões orais das crianças cujos enunciados são simplificados em orações simples e escritos em faixas de distintos tamanhos.

4. O MÉTODO CONSTRUTIVISTA DE ALFABETIZAÇÃO

Em contraposição aos métodos tradicionais de ensino, entre eles os sintéticos e os analíticos, a partir da década de 80 começa a ganhar espaço no campo da educação e da alfabetização, o construtivismo de cunho piagetiano.

No Brasil, o construtivismo começa a influenciar educadores e pesquisadores do campo da educação por meio da publicação do livro *Psicogênese da Língua Escrita*, publicado por Ana Teberoski e Emília Ferreiro (1985). Na década seguinte, 90, começa a fazer parte dos programas e políticas educacionais brasileiras. É importante frisar, aqui, que o construtivismo não pode ser considerado apenas como um método de alfabetização, uma vez que ela pode orientar também várias outras dimensões do processo de ensino e aprendizagem educacionais.

O construtivismo defende que a escola “deve” valorizar o conhecimento que a criança tem, e o destaque desta proposta é na leitura e língua escrita. E uma das características advindas do construtivismo é a ênfase que a escola deve dar ao conhecimento/bagagem que a criança tem antes de ingressar no ambiente escolar, com ênfase na leitura e língua escrita, Outra característica do construtivismo é que seus pressupostos orientam a não utilização de um único material pedagógico a ser utilizado para todas as crianças, como são feitas nas cartilhas, pois, segundo essa corrente, as escolas devem utilizar textos que estejam mais próximos a realidade da criança.

O construtivismo também advoga o estímulo a descoberta do conhecimento pelo aluno, o contato com as informações prontas e acabadas, mas quando precisa não hesita em valer-se da memorização. Neste caso, os professores devem escolher o momento propício e criar situações interessantes para transmitir os conhecimentos, escapando da prática tradicional. E com a prática social em que o construtivismo é proposto, é admissível que cada aluno tenha o seu processo individual de aprendizagem e os professores conheçam os seus alunos e os acompanhem, realizando as intervenções adequadas; o construtivismo valoriza muito o intercâmbio entre os alunos e o trabalho de grupo, em que os professores agem com uma presença motivadora e menos impositiva.

Segundo os construtivistas, o construtivismo considera a sistematização do ensino importante, porém aplicada com bom senso e flexibilidade. Contesta o currículo universal e prescritivo, pois é visto como uma imposição unilateral, uma camisa-de-força, com etapas rígidas, e inalteráveis, não é possível aprender por pedacinhos, e sim por mergulhos em conjuntos de problemas que envolvem vários conceitos ao mesmo tempo. E esse método dispensa o uso da cartilha, porque ela prevê etapas “rígidas” de aprendizagem, coisa que o construtivismo descarta, até porque os construtivistas acham que as linguagens utilizadas nas cartilhas (“Bá-bé-bi”. “Ivo viu a uva” etc.) são padronizadas, artificiais, distantes do mundo conhecido e vivido pelas crianças.

O “papel” dos professores no construtivismo é organizar o trabalho didático-pedagógico de modo que o aluno seja o co-piloto de sua própria aprendizagem. Os professores precisam ter mentalidade aberta, atitude investigadora, senso crítico, estar sempre em busca pelo novo, ter sensibilidade às mudanças do mundo junto com iniciativa para torná-las significativas aos olhos dos alunos, se dedicar e o tempo todo se renovar, para sustentar uma relação com os alunos que não se baseia na autoridade e sim em qualidade.

As vantagens do construtivismo é que esse método busca formar pessoas de espírito inquisitivo, participativo e cooperativo, com mais desembaraço na elaboração do próprio conhecimento, criando condições para um contato mais intenso

e prazeroso com o universo da leitura e da escrita. As desvantagens é que esse método não oferece aos professores instrumentos tão seguros e precisos com respeito ao seu trabalho diário; há muito por sistematizar, segundo os construtivistas.

A avaliação do aluno no construtivismo é entendida como um processo contínuo, diferente do sistema do ensino convencional. De acordo com os construtivistas, a avaliação tem caráter de diagnóstico - e não de punição, de certo ou errado e, além disso, os professores também se autoavaliam e modificam seus rumos.

5. CONCLUSÕES

Pretendemos neste capítulo proporcionar, de forma sintética, mas objetiva, uma reflexão acerca dos métodos de alfabetização: sintéticos, analíticos e o construtivismo. É uma discussão que se arrasta há anos e acalora discussões sobre a escolha do melhor método para alfabetizar, mas a história nos permite afirmar que não existe um método totalmente eficaz que funcione como receita pronta e acabada a ser seguida com garantia de sucesso, pois bem sabemos que o espaço escolar é formado por múltiplos indivíduos, com histórias de vida, vivências e formas de aprendizados diferentes. Não existe aula igual, que dissocia da diversidade cultural.

Cada um dos métodos de alfabetização possuem especificidades e lograram sucesso escolar numa determinada época histórica. Contudo, em função das mudanças sociais que vêm ocorrendo, é importante que seus pressupostos teóricos e metodológicos sejam revistos pelos professores, pois é necessário que o professor alfabetizador conheça profundamente as diferentes linhas de alfabetização para que possa separar o ultrapassado do que funciona e poder escolher suas práticas que sejam mais eficientes para cada aula, cada aluno.

No horizonte dessas discussões, o papel do professor alfabetizador se torna essencial, pois ele precisa ter uma percepção do que melhor se encaixe na realidade de sua sala de aula, para melhores resultados, afinal a alfabetização é base de todo o aprendizado do aluno.

Faz-se necessário trazer em pauta tais discussões, afinal essa discussão metodológica nos auxilia a compreender aspectos da pedagogia, os dilemas dos professores que, com ou sem o conhecimento desse passado, passam a ser obrigados a recorrer a estratégias e crenças já superadas pela pesquisa e pela prática. Transcendendo a pedagogia, precisamos perceber a relação entre alfabetização e a sociedade e indagar como os sujeitos/grupos dessa aprendizagem pensam e vivenciam as oportunidades de contato com a cultura escrita. Atentando a esses aspectos, temos clareza de que não é apenas um método escolar que resolveria nossas desigualdades.

6. REFERÊNCIAS

ARAUJO, M. C. C. da S. **Perspectiva histórica da alfabetização**. Viçosa: Universidade Federal de Viçosa, (Caderno 367). 1995.

BRASLAVSKY, B. O método: panacéia, negação ou pedagogia? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 66, ago. 1988.

BRASLAVSKY, B. **La querella de los métodos em la enseñanza de la lectura: sus fundamentos psicológicos y la renovación actual**. Buenos Aires: Kapelusz, 1992.

BRASLAVSKY, B. **Primeras letras primeras lecturas? una introducción a la alfabetización temprana**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2004.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões Sobre Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2000.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FRADE, I. C. A. da S. **Mudança e resistência à mudança na escola pública: análise de uma experiência de alfabetização “construtivista”**. 1993 Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1993.

FRADE, Isabel Cristina Alves. **Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais**. Educação Santa Maria, V.32 - n.01, p.21-40, 2007. Disponível em: <http://www.ufsm.br/ce/>. Acesso em 03 Jul. 2022.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**, 7ª. Ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

SOARES, M. As muitas facetas da alfabetização. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 52, 1985.

OS DESAFIOS ENCONTRADOS NO ENSINO DE MATEMÁTICA NA TURMA DO SEXTO ANO DO COLÉGIO ESTADUAL INDÍGENA TEKÓ NEMOINGO NO PÓS-PANDEMIA

Rhuan Guilherme Tardo Ribeiro¹

Vânia de Fatima Tluszcz Lippert²

Bruna Marques Duarte³

Renato Souza da Cruz⁴

Jocineia Medeiros⁵

INTRODUÇÃO

Em 2020, foram necessárias medidas de distanciamento social em virtude da crise sanitária mundial causada pelo novo Coronavírus (COVID-19). As inúmeras mortes, em todo o mundo ocasionou a paralisação de todos os tipos de atividades na sociedade, incluindo as educacionais, nas diversas modalidades de educação e ensino.

-
- 1 Doutorando do Programa de Pós-Graduação para Educação em Ciência e a Matemática pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Mestra em Ensino pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Professor de Matemática e Física no Colégio Estadual Indígena Teko Nemoingo - São Miguel do Iguaçu/PR. Membro do grupo de pesquisa: INTERART: Interação entre arte, ciência e educação: diálogos e interfaces com as Artes Visuais da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). E-mail: rhuangui94@hotmail.com.
 - 2 Doutoranda do Programa de Pós-Graduação para Educação em Ciência e a Matemática pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Mestra em Ensino pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Professora de Matemática e Sala de Recursos Multifuncional para Altas Habilidades/Superdotação no Colégio Estadual Monteiro Lobato - Céu Azul/PR. E-mail: vanialippert@gmail.com.
 - 3 Doutoranda do Programa de Pós-Graduação para Educação em Ciência e a Matemática pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR). Professora de Ciências na Secretaria de Estadual de Educação do Paraná. E-mail: brunamd88@gmail.com.
 - 4 Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Recursos Naturais e Sustentabilidade pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Professor de Biologia/Ciências e Pedagogo no Colégio Estadual Indígena Teko Nemoingo - São Miguel do Iguaçu/PR. E-mail: renato.smi2014@hotmail.com.
 - 5 Mestra do Programa de Pós-Graduação em Ensino pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Professora de Matemática no Colégio Interativa de Foz do Iguaçu/PR. E-mail: jo4medeiros@gmail.com.

A suspensão prolongada das aulas, motivou o sistema educacional a fazer uma readequação para a manutenção das atividades escolares, passando do modelo de ensino presencial para o modelo de ensino remoto, o que é permitido pela LDB nº 9394/96 (BRASIL, 1996), em seu art. 32, § 4º “O ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais”. Assim, a transição repentina da modalidade de ensino presencial para remota proporcionou grande desafio à continuidade do processo educativo ao fazer uso de recursos tecnológicos.

Contudo, além dos problemas sociais, emocionais e econômicos ocasionados pelo isolamento social, os estudantes Guarani do 6º ano do Colégio Estadual Teko Nemoingo tiveram que lidar com dificuldades em acessar as atividades remotas por não terem equipamentos tecnológicos, ambientes adequados em casa para realização das atividades, falta de conexão à *internet* e, na maioria das vezes ninguém do meio familiar que auxiliasse na execução de suas atividades, sendo a única possibilidade de contato para a realização de atividades, os materiais impressos.

A pandemia aumentou as desigualdades sociais e acentuou os retrocessos no processo de aprendizagem dos estudantes. Com isso, o desafio dos professores, em especial os professores de matemática, diante da pós-pandemia, é fazer com que o processo de ensino e aprendizagem transcorra sem maiores prejuízos, buscando e criando estratégias diversificadas de recuperação da aprendizagem dos conteúdos da Matemática, uma vez que precisam superar os desafios já enfrentados sobre a percepção dos alunos que consideram a Matemática difícil, além da defasagem e dificuldades dos alunos em relação à aprendizagem dos conteúdos matemáticos (MEDEIROS, 2019).

Diante disso, este trabalho tem como propósito, socializar os desafios encontrados no ensino de Matemática no Pós-Pandemia, na turma do sexto ano do Colégio Estadual Indígena Teko Nemoingo localizado na comunidade *Tekoha Ocoy*, mais conhecidos como os Avá-Guarani do *Ocoy* que se situa no município de São Miguel do Iguaçu, PR.

A ALDEIA INDÍGENA TEKOKHA OCOY E A PANDEMIA

A notícia de que havia ocorrido o primeiro caso oficial de COVID19, em *Wuhan*, China, deixou o mundo apreensivo com a história do paciente que tinha sido hospitalizado no dia 12 de dezembro de 2019. No entanto, estudos retrospectivos haviam identificado um caso clínico com sintomas da doença em 01/12/19 (GRUBER, 2020). A partir deste momento, o vírus da família *Coronaviridae* se espalhou mundialmente tornando-se um dos grandes problemas do século XXI.

Esta doença, que acomete principalmente o sistema respiratório, é

descrita por Brito *et al.* (2020, p. 55) da seguinte forma: “A COVID-19 é uma doença infectocontagiosa causada pelo coronavírus da síndrome respiratória aguda grave 2 (SARS-CoV-2), do inglês *severe acute respiratory syndrome-associated coronavirus 2*”. Quanto aos sintomas causados por esta infecção, de acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS), a grande maioria das pessoas infectadas pelo vírus apresentam sintomas leves e se recuperam sem a necessidade de maiores cuidados, sendo que dentre os principais sintomas estão: mal-estar, febre, fadiga, tosse, dispneia leve, anorexia, dor de garganta, dor no corpo, dor de cabeça ou congestão nasal; e algumas pessoas também podem apresentar: diarreia, náusea e vômito (WHO, 2019).

No entanto, idosos e pessoas com problemas pré-existentes (como: doenças cardiovasculares, diabetes, doenças respiratórias crônicas e câncer) têm maior probabilidade de desenvolver doenças graves (WHO, 2019). E estas estavam entre as vítimas da doença durante o pico pandêmico. Além disso, novas variantes surgiram, e assim, de forma que até mesmo pessoas jovens e não acometidas de nenhuma doença subjacente tiveram complicações ao se infectar com o SARS-coV-2 (COVID-19). Diante da vulnerabilidade mundial ao Sars-CoV-2, e ausência de medicamentos ou vacinas específicas, as recomendações para conter o agravamento em resumo envolviam a detecção precoce dos casos, seu isolamento e o tratamento de complicações, distanciamento físico, uso de máscara facial, uso de álcool em gel, lavagem regular das mãos com água e sabão e não compartilhamento de utensílios de uso pessoal.

No momento, com a vacinação tem se reduzido a morbimortalidade causada pelo novo Coronavírus (SARS-CoV-2) e a redução das hospitalizações decorrentes da doença. No entanto, estamos tendo que lidar com questões além da estimativa de mortos e infectados, como: o impacto no sistema de saúde, a exposição de populações e grupos vulneráveis, a saúde mental das pessoas diante do tempo de isolamento, entre outros aspectos.

No que concerne à população indígena e as consequências da pandemia em sua estrutura, devemos considerar que devido à sua diversidade étnica, social e cultural, as condições se diferem daqueles presenciados para a maioria do país, ocasionando adversidades adicionais para a contenção da pandemia. Diante de várias dimensões, ressalta os seguintes pontos que demonstram a alta vulnerabilidade dos indígenas frente à pandemia e justificam a ampla tomadas em ações a serem desenvolvidas para proteção desses povos singulares, principalmente na reserva indígena *Tekoha Ocoy* mais conhecidos como os Ava-Guarani do *Ocoy* que se situa município de São Miguel do Iguaçu, no oeste do Paraná, junto ao rio Paraná, em local represado pela construção da Usina Hidrelétrica de Itaipu, nos anos 80.

Diante da gravidade da doença desde que se iniciou a pandemia, a preocupação de vários órgãos governamentais como Secretaria Especial de Saúde Indígena (SESAI), Fundação Nacional do Índio (FUNAI), em relação à população indígena se tornou maior, já que mesmo em períodos não epidêmicos, estes são acometidos por doenças respiratórias que causam grandes perdas. Sendo assim, estas populações são consideradas grupo de risco diante das diversas desigualdades como dificuldade de acesso a itens básicos de higiene e saúde, discriminação da sociedade, desemprego e subempregos, falta de estrutura de moradia dentre outros. (CARDOSO, 2010).

Muitos indígenas trabalham fora das aldeias, pois a construção da usina hidrelétrica na região, levou à desapropriação, sendo que apenas uma pequena parte dessas populações foi realocada e outros foram expulsos sem direito algum. Os que foram reposicionados em outras terras se deparam com territórios impróprios, nos quais eles não podem praticar o cultivo para sua alimentação. Nesse contexto, o sustento dessas comunidades se tornou um desafio para estes povos, que precisam sair de sua aldeia para encontrar fontes de trabalho, já que as terras cedidas pela Itaipu não são suficientes para que eles consigam exercer sua agricultura para subsistência.

Nessa conjuntura, os aspectos da cultura local acabaram dificultando a prática do isolamento social na comunidade, i uma das principais recomendações da Organização Mundial da Saúde (OMS) contra a disseminação do vírus, já que vários indígenas trabalhadores atuam em indústrias fora das comunidades, e que continuaram as atividades normalmente durante o início da pandemia. Por causa das contaminações, o Ministério Público Federal (MPF) e o Ministério Público do Trabalho (MPT) encaminharam intervenções aos órgãos competentes à saúde indígena, decretando que esses trabalhadores fossem distanciados de seus empregos, para que as comunidades se mantivessem em isolamento social como prevenção contra a disseminação do vírus

Tal medida foi necessária, uma vez que em menos de uma semana, a Terra Indígena *Tekoha Ocoy*, passou de 4 para 35 casos positivos de COVID-19. Com a explosão do número de infectados, a aldeia foi interditada e o Ministério Público do Trabalho juntamente e o Ministério Público Federal recomendaram à uma cooperativa local que afastasse os trabalhadores indígenas – já que 20 dos 35 casos positivos são de trabalhadores que se infectaram em suas unidades. Seguindo o isolamento como forma de evitar exposição, o cacique e outras lideranças fecharam as duas entradas da aldeia e começaram a encaminhar os indígenas à escola da comunidade, onde eram monitorados por agentes de saúde que trabalham na comunidade.

Foram realizadas várias ações conjuntas entre Universidades, professores

da comunidade e simpatizantes para contenção dos casos de COVID-19, já que os casos estavam aumentando a cada dia. Assim, foram feitas doações de produtos de higiene pessoal e coletiva e também alimentos para auxiliar as pessoas que estavam alojadas na escola para não disseminar o vírus para seus familiares.

Preliminarmente, o Ministério da Saúde pronunciou-se em relação à vacinação colocando os povos indígenas como prioridade junto às pessoas com deficiência institucionalizada, indivíduos com morbidades e povos de comunidades tradicionais, ribeirinhas e quilombolas. Com o início da vacinação, as coisas foram se acalmando na comunidade, e assim, os moradores foram aos poucos se readequando e voltando as suas atividades normais, podendo sair para seus empregos e atividades dentro da comunidade, incluindo o retorno do funcionamento da escola.

O COLÉGIO ESTADUAL INDÍGENA TEKÓ ÑEMOINGO NO PERÍODO DA PANDEMIA

No Brasil, devido à pandemia de COVID 19, somamos mais de 600.000 mortos ao longo do ano de 2022. Além disso, muitos sobreviventes lidam com as consequências causadas pela pandemia, que além de sequelas na saúde dos brasileiros, trouxe à população em geral grandes desafios. Pouco se conhecia sobre a enfermidade e seu causador, e, no momento, apesar do esquema vacinal em andamento, muitas respostas ainda não foram encontradas, mas se evidencia prejuízos econômicos, sociais e essencialmente de saúde em praticamente todo o mundo, destaca-se ainda, uma mudança significativa na ação docente, pois, no contexto educacional houve a necessidade do professor se reinventar.

Diante do isolamento social, os professores e alunos ficaram no Paraná o ano letivo de 2020, a partir de março, com aulas assíncronas. No ano de 2021, as atividades passaram a ser síncronas por meio do *Google meet*, sendo que o retorno à escola, de forma presencial, ocorreu apenas no decorrer do segundo semestre do ano letivo. Neste período de afastamento escolar, novas estratégias de ensino tiveram que ser desenvolvidas, no entanto, a principal via de contato com os alunos era a *internet*, por meio do *Google Classroom* uma ferramenta gratuita criada pelo *Google* para gerenciar ambientes de aprendizagens. No entanto, muitos alunos não tinham acesso a esta ferramenta, uma vez que não possuíam aparatos tecnológicos como celulares e computadores ou *internet*.

Este cenário evidenciado anteriormente de utilização maciça de ferramentas digitais em substituição das aulas presenciais devido às políticas de isolamento necessárias diante do contexto pandêmico, permitiu o escancaramento das insuficiências educativas do país. Entre estas carências podemos destacar: a falta de formação docente específica para a utilização de meios digitais e suas

ferramentas e o precário acesso da comunidade escolar aos recursos tecnológicos (SILVA, *et al.*, 2020). Evidencia-se assim, que a educação deveria ser beneficiada e privilegiada com os avanços tecnológicos, porém mesmo sendo considerada prioridade nos discursos governamentais, continua defasada tecnologicamente. Somado a isso, o público da escola pública passa -em sua maioria- por problemas de ordem social e familiar que comprometem os processos de ensino e aprendizagem, que resulta em repetência, evasão escolar, indisciplina, entre outros (PEREIRA; BARROS, 2020).

Tais questões se desvelaram no período pandêmico. E no caso das escolas nos territórios indígenas, que levam em consideração as vivências dos povos originários em comunidade, mas sobrevive ao lado de um sistema opressor de uma sociedade tecnológica, os impactos foram ainda maiores. No sistema educacional os processos educativos, e o próprio currículo escolar trata os povos indígenas com muita intolerância e desigualdades pois, enfatizam principalmente os conhecimentos dos não indígenas. Nesse contexto, as questões pandêmicas impactaram consubstancialmente os processos de ensino e aprendizagem destes povos.

Como destaca Ribeiro (2019), as escolas indígenas ainda estão em processo de formação multicultural. Nesse sentido, a transmissão e produção de conhecimentos não indígenas e indígenas por meio da escola, podendo esta ser instituição própria indígena, deve ser estruturada segundo os princípios próprios de cada povo indígena, na qual a mesma está inserida, uma vez que cada povo possui suas especificidades. No espaço escolar descrito neste escrito, por exemplo, os funcionários do colégio trocam de papéis o tempo todo, ajudando em tudo que for preciso, desde a limpeza da escola, alimentação das crianças atuando assim, segundo a Educação Escolar e Tradicional Indígena⁶.

Diante deste contexto, evidenciamos que: “cada povo ou comunidade indígena se apropria dessa instituição e, de acordo com suas forças de negociação, torna-a própria e específica, não sem problemas, não sem conflitos” (BERGAMASHI, 2012, p. 49). Desse modo, torna-se essencial a convivência escolar e comunitária, aspecto afetado no período de isolamento. Uma vez que, no momento da pandemia, a comunidade *Tekoha Ocoy*, em que o colégio se localiza, ficou em isolamento social por meses, já que muitos pais e mães indígenas, trabalham em frigoríficos em cidades próximas da aldeia e acabaram por se contaminar com o vírus do COVID-19, e trouxeram para dentro da comunidade, e conseqüentemente contaminaram seus familiares. Um momento de muito medo, em que os professores, tiveram que se reunir e começar a arrecadar

6 Uma educação que priorize os aspectos socioculturais do povo indígena em que a instituição de ensino se localiza. Que garanta aos estudantes indígenas o fortalecimento de sua cultura, espiritualidade e da língua materna a partir da inserção se sua realidade cotidiana, por dos conteúdos programáticos e curriculares.

alimentos, roupas e produtos de higiene pessoal, na tentativa de amenizar os danos que estavam sendo causados pela pandemia à comunidade indígena.

No início do contexto pandêmico, por um período de dois meses, esse colégio indígena ficou sem aulas presenciais e sem nenhum tipo de atendimento pedagógico aos alunos, já que poucas pessoas podiam adentrar no aldeamento, após um tempo as aulas foram repostas em formatos de atividades avaliativas aos estudantes Guarani. E os professores estavam ajudando nas arrecadações e doações para as famílias indígenas. Além de tudo ainda, os professores tinham que ficar nas redes sociais defendendo os indígenas dos preconceitos culturais e agressões que estavam sofrendo, diante do discurso dos não indígenas que eles não deveriam sair da aldeia na pandemia. Na verdade, usaram a época de pandemia para destilar ódio, e menosprezar a cultura Guarani no município.

Assim que a contaminação do vírus começou a perder força, os professores e os demais funcionários passaram a cumprir seus horários no colégio da aldeia. Mas ainda os alunos não estavam frequentando o espaço escolar para suas rotinas normais. Como o acesso à *internet* e a tecnologia na aldeia é limitado a um pequeno grupo de pessoas, devido a suas realidades financeiras de subsistência, não tinha como fazer as aulas por meio de computadores, televisão ou mesmo celulares, como estava acontecendo nas escolas não indígenas. Nesse quadro, verifica-se que: “A pandemia afetou subitamente a educação, preconizando o trabalho do professor que tiveram que encontrar soluções rápidas para que o ensino continuasse” (FIALHO; SANTOS; NASCIMENTO, 2022, p. 42).

Diante desta realidade, era feito um cronograma quinzenal e semanal, em que os familiares dos estudantes Guarani, iam até o colégio e retiravam as atividades de todas as disciplinas do ano letivo, cada atividade era direcionada a quantidade de aulas semanais, seguindo a realidade cultural local em sua elaboração, e seguia o princípio de que o aluno não estava em contato direto com seus professores para tirar suas dúvidas e responder as atividades solicitadas. Tal dinâmica durou em média uns seis meses, sendo realizada no auge da pandemia do COVID-19.

Nesse íterim, podemos destacar que as problemáticas educacionais deixadas pela pandemia, irá se desenvolver por anos, e os professores e alunos indígenas terão que encontrar meios para superar essa defasagem no ensino e aprendizagens estudantes Guarani, principalmente na alfabetização dos estudantes que fizeram a transição do ensino fundamental ano iniciais para o ensino fundamental anos finais.

O ENSINO DE MATEMÁTICA NAS ALDEIAS INDÍGENAS

Sempre que se imagina algum conteúdo matemático pensamos naquele estudado no espaço escolar, mas a matemática está em toda a parte. Nesse

sentido, as questões fundamentais sobre o ensino de Matemática entre povos de culturas distintas, grupos indígenas, remete-se para a valorização cultural e social, a existência de conhecimentos matemáticos únicos de cada etnia, as etno-matemáticas indígenas e as suas relações com a matemática escolar. Os autores Borba e Costa (1996, p.89), afirmam que para o indígena não há distinção entre o saber e o fazer, assim sendo:

Numa escola indígena, não se deve ensinar somente a matemática acadêmica; também a matemática do saber-fazer deve ser contemplada. Não se trata, é claro, de estar na escola do índio ensinando o que ele já sabe. Trata-se de considerar a escola como um momento propício para a aproximação destes saberes. O saber matemático construído no cotidiano indígena e o saber matemático acadêmico poderiam então ser pensados como complementares, um não sendo visto como mais importante que o outro, ou um estágio mais avançado que o outro. (BORBA; COSTA, 1996, p. 89).

O ensino de Matemática indígena acontece em escolas localizadas nas terras próprias deles, e estas escolas seguem a cultura e a especificidade étnico-cultural de cada grupo. O quadro de professores é composto por profissionais de formação específica que seguem os princípios constitucionais, a base nacional comum, as orientações e instruções da Educação Básica do Brasil.

O ensino e a aprendizagem de Matemática dos grupos indígenas foram prejudicados com a interrupção das aulas presenciais devido ao avanço da pandemia causada pelo COVID-19 no ano de 2020. Com isso, vários fatores contribuíram para que a dificuldade na aprendizagem se agravasse durante a pandemia, entre eles a falta de acesso à *internet* nas escolas das aldeias, o que intensificou os atrasos na leitura e na escrita. As mudanças na rotina escolar causadas pelo avanço da pandemia, trouxeram muitos desafios aos professores, equipes pedagógicas e gestoras. Todos os envolvidos com os ambientes escolares indígenas precisaram adaptar-se a dinâmicas de ensino e de aprendizagem diferentes das que estavam acostumados a desenvolver. Em decorrência desses fatos, foi preciso encontrar ferramentas auxiliares para o ensino de Matemática capazes de oferecer aos estudantes maior compreensão dos conteúdos curriculares e, de certo modo, contribuir para a amenizar as dificuldades de aprendizagem acentuadas pelo afastamento das escolas e das aulas presenciais. Nesse sentido, D'Ambrosio (2002, p. 34) sugere que:

O currículo deve refletir o que está acontecendo na sociedade. A dinâmica curricular sempre pergunta “onde” e “quando” o currículo tem lugar, e o problema-chave na dinâmica curricular é relacionar o momento social, o tempo e o lugar, na forma de objetivos, conteúdos e métodos de forma integrada.

As escolas indígenas seguem uma base comum quanto à constituição do currículo matemático. E o referencial curricular sugere que a proposta de ensino

seja complementada pelos saberes apontados pelos grupos locais, pois dessa maneira seus componentes adquirem sentido, podendo estruturar um currículo contextualizado e integrado capaz relacionar os saberes matemáticos escolares com a matemática do cotidiano de cada grupo indígena.

O ENSINO DE MATEMÁTICA NA TURMA DO SEXTO ANO NO PÓS-PANDEMIA

No período pandêmico as questões de desigualdade social, falta de acesso aos aparatos tecnológicos, formação docente voltada para a utilização de ferramentas tecnológicas entre outros aspectos, foram evidenciados e resultaram em dificuldades que se estendem ao retorno das atividades escolares presenciais. No caso do ensino de Matemática, considerando sua importância na construção do conhecimento humano, faz-se necessário refletir sobre os seus aspectos no período pós pandêmicos.

Nessa perspectiva, consideramos que os processos de ensino e aprendizagem em Matemática, requerem abordagens contextuais, criativas e inovadoras (FAGUNDO, 2017), que mesmo antes da pandemia, eram impactadas pela insuficiência formativa docente, precariedade tecnológica, entre outros pontos.

Diante do contexto pandêmico, a educação teve que lidar com alguns efeitos como o comprometimento do ensino e aprendizagem e a evasão escolar (SENHORAS, 2020). Uma vez que durante a pandemia os professores tiveram dificuldades em planejar atividades que de fato possibilitem o aprendizado, além disso, o acesso dos alunos aos aparatos tecnológicos foi desigual, e no caso, do contexto investigado a única possibilidade de contato foi por meio de atividades impressas.

Para que ocorra a aprendizagem significativa, é necessário que o aluno realize a significação do que aprende, e utilize este saber para analisar outras situações (SELBACH, 2010). Com a pandemia, porém, veio o isolamento social e as interações relevantes neste processo foram cessadas, as lacunas formativas ficaram ainda mais distantes, de maneira que se teve um retrocesso educativo.

Quando olhamos para o ensino de Matemática na turma do sexto ano no colégio estadual indígena Teko Nemoingo temos que levar em consideração a realidade que se encontra a sala de aula. É a primeira vez que temos uma turma de sexto ano com 28 alunos e mais a inclusão de três alunos especiais. Dito isso, frente a realidade que os alunos indígenas estão em meio a defasagem deixado pela pandemia do COVID-19. Foram praticamente dois anos sem aula com os professores e isso promoveu uma ruptura no processo de alfabetização indígena em todos os níveis de ensino.

Ao iniciar o ano letivo o professor de Matemática e primeiro autor deste estudo, teve que fazer uma revisão de todos os conteúdos básicos de alfabetização,

como leitura e escrita numérica, par e ímpar, sucessor e antecessor, operações de adição, subtração e multiplicação, pois a divisão eles ainda não conseguiam executar sozinhos, quase todos os alunos e alunas tinham esquecido como se realizava essa operação matemática.

Após um longo trabalho de alfabetização, que apesar do esforço, levará anos para se completar, o professor começou a ensinar os conteúdos propostos no planejamento da disciplina de Matemática seguindo Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP) (PARANÁ, 2018), adaptado à realidade dos estudantes Guarani desta Terra Indígena.

Percebe-se durante esse processo de ensino e aprendizagem da Matemática que os alunos estavam perdidos na forma de organização que a escola tinha antes da pandemia, como tarefas escolares, comportamento em sala de aula e/ou até mesmo as entradas e saídas na sala de aula.

Assim, os professores indígenas e não indígenas tiveram que iniciar novamente um trabalho minucioso de explicar aos alunos a importância da escola para a comunidade e como deveriam se inserir nesse processo de escolarização no pós-pandemia mundial.

Então, a partir dos conteúdos ensinados e em conversa com a equipe pedagógica e direção indígena o professor de Matemática decidiu deixar de lado os conteúdos do currículo da turma e voltar ao processo de alfabetização matemático do ensino fundamental anos iniciais, pois se os alunos não forem alfabetizados em Matemática nesse ano escolar, ao aprenderem os demais conteúdos das séries posteriores ao sexto ano e também das demais disciplinas que envolvem a matemática, apresentarão dificuldades

Porém, sabemos que o currículo descrito pelo estado do Paraná não foi readequado para o período pós-pandêmico. Que as ações descritas são apenas de algumas aulas de nivelamento. Assim, no contexto, das maiorias das escolas, o que se segue é o ensino a partir da defasagem dos alunos, o que gerará mais dificuldades de aprendizagem. O que não se quer no contexto aqui descrito, assim, o professor tem tentado sanar primeiro as questões vinculadas à falta de acesso ao conteúdo e às normas escolares, que são condutas sociais importantes na formação social dos alunos indígenas, para depois seguir com os conteúdos referentes ao sexto ano. Um processo penoso, porém, necessário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Frente ao contexto da pandemia, o sistema educacional da educação básica precisou reorganizar-se imediatamente, com vistas a viabilizar a manutenção das atividades escolares após as suspensões das aulas com a exigência de distanciamento. A modalidade presencial deu lugar ao ensino remoto, denotando

outro sentido para o “estar presente”, em que as presenças físicas de alunos e professores estavam impossibilitadas. Isso, potencializou a importância das tecnologias digitais de comunicação e informação (TDICs) para o ensino e para o aprendizado dos estudantes. Em contrapartida, além dos diversos problemas sociais, emocionais e econômicos que acometeram os estudantes de maior vulnerabilidade, em especial os alunos indígenas do 6º ano do Colégio Teko Nemoingo, possuíam ainda, dificuldades em acessar as atividades remotas por não terem equipamentos tecnológicos, ambientes adequados em casa para realização das atividades, falta de conexão à *internet* e, na maioria das vezes ninguém do meio familiar que auxiliassem na execução de suas atividades.

Assim, diante desse cenário, e da atual conjuntura pós-pandemia do retorno presencial das aulas, observamos que ficou evidente o prejuízo acarretado pelo ensino remoto nos estudantes Guarani da turma do 6º ano do Colégio Teko Nemoingo, afetados pela transição dos anos iniciais para os anos finais do ensino fundamental durante a crise sanitária mundial, apresentando graves lacunas de aprendizagem em Matemática, que dificultam a continuidade de conteúdos subsequentes, e em especial os estudantes que já tinham baixo desempenho na disciplina antes da pandemia e que apresentavam menos autonomia para realizar as atividades remotas.

Neste viés, por meio de uma cuidadosa avaliação prévia dos estudantes Guarani, foi necessário proceder com a flexibilização curricular, estruturando novas estratégias e metodologias pedagógicas, retomando e ressignificando as aprendizagens mais essenciais para esse ano escolar, de tal forma a buscar a consolidação das aprendizagens anteriores para promoção do desenvolvimento de competências fundamentais aos demais anos escolares.

REFERÊNCIAS

- BERGAMASCHI, M. A. **Interculturalidade nas práticas escolares**. In: PALADINO, Mariana; CZARNY, Gabriela (Org.). Povos indígenas e escolarização: discussões para se repensar novos epistemes nas sociedades latino-americanas. Rio de Janeiro, RJ: Garamond, 2012.
- BORBA, M. C.; COSTA, W.a N.a G. **O porquê da etnomatemática na educação indígena**. Zetetiké, Campinas, SP, v.4, n.6, p.87-95, jul/dez 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf>. Acesso em: 21 de Ago. 2022.

- BRITO, P.B.S. *et al.* Pandemia da COVID-19: o maior desafio do século XXI. **Vigil. sanit. debate**, v. 8, n. 2, p. 54-63, 2020.
- CARDOSO, A. M. A persistência das infecções respiratórias agudas como problema de Saúde Pública. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 26, n. 7, p. 270-271, 2010.
- D'AMBROSIO U. (2002). Etnomatemática: **um enfoque antropológico da matemática e do ensino**. In M, K, L, Ferreira. (Org.). Ideias matemáticas de povos culturalmente distintos (pp. 25-36). São Paulo: Global.
- FAGUNDO, L.M.C. **A importância na vinculação de “sentido” ao ensino da matemática em sala de aula**. In: Olhares sobre o ensino da Matemática: Educação Básica. CASTEJON. M.; ROSA, R.(orgs.). Uberaba, MG: IFTM. 2017.
- FIALHO, C. F. ; SANTOS, A. S. ; NASCIMENTO, E. C. M. . O impacto da pandemia na educação escolar indígena da Aldeia Limão Verde no município de Aquidauana, MS. <https://doi.org/10.20435/tellus.v21i46.786>, v. 21, p. 37-56, 2022.
- GRUBER, A. **Covid-19: o que se sabe sobre a origem da doença**. Jornal da USP, 2020. Disponível em: <https://jornal.usp.br/artigos/covid2-o-que-se-sabe-sobre-a-origem-da-doenca/>. Acesso em: 13. jul. 2022.
- MEDEIROS, J. **A aversão à matemática no olhar dos professores licenciados em matemática da rede municipal de ensino de Foz do Iguaçu/PR**. 2019. 155 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2019.
- PEREIRA, M.D. BARROS, E.A. A educação e a escola em tempos de coronavírus. **Scientia Vitae**, v.9, n.28, p.1-7, 2020.
- RIBEIRO, R. G. T. **Práticas educativas de matemática implementadas no ensino médio em um colégio estadual indígena guarani**. 2019. 105 p. Dissertação (Mestrado em Ensino) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2019.
- SELBACH, S. **Matemática e didática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- SENHORAS, E. M. Coronavírus e educação: análise dos impactos assimétricos. **Boletim de Conjuntura**, Boa Vista, v. 2, n. 5, p. 128-136, 2020
- SILVA, L.A; PETRY, Z.J.R.; UGGIONI, N. Desafios em tempo de pandemia: como conectar professores desconectados, relatos da prática de Santa Catarina. In: PALÚ, J.; SCHUTZ, J.A; MAYER, L.(orgs). **Desafios da educação em tempos de pandemia**. Cruz Alta: Ilustração, 2020.
- WHO - World Health Organization. **Coronavírus disease (COVID-19) pandemic**. Geneva: World Health Organization, 2019. Disponível em: https://www.who.int/health-topics/coronavirus#tab=tab_1. Acesso em: 13 jul. 2022.

O ENSINO DA VÍRGULA: ENTRE A GRAMÁTICA TRADICIONAL E A METODOLOGIA DA APRENDIZAGEM ATIVA

Mailso Atankevcz da Luz¹

Sandra Mara da Silva Marques Mendes²

1. INTRODUÇÃO

O ensino de gramática, ou melhor, o ensino de regras de ortografia trazidas em compêndios gramaticais, manuais e livros didáticos é presença garantida na vida de milhões de estudantes em fase escolar por todo o Brasil. Contudo, apesar de as populares “regrinhas de português” serem passadas aos alunos durante todos os anos do Ensino Fundamental e Médio, é fato notório entre os profissionais da educação que muitos estudantes acabam saindo da escola sem possuir um bom domínio do uso de pontuação e acentuação na produção de textos escritos. Além disso, as metodologias engessadas e ultrapassadas, utilizadas por muitos professores, acabam por gerar desinteresse e incompreensão nos alunos, e uma visão, perante à sociedade, de que estudar gramática é “perda de tempo”.

Grande parte das noções equivocadas em relação à aprendizagem de gramática deve-se, sobretudo, às *gramáticas normativas* – compêndios de normas ortográficas organizadas por filólogos e gramáticos que ditam como deve-se escrever e, em alguns casos, como deve-se falar também –, afinal, elas atribuem um prestígio a quem segue suas descrições da língua, extremamente voltadas ao português de Portugal, ao passo que delegam o posto de mau-usuário da língua às pessoas que utilizam variedades diferentes daquela trazida em suas páginas.

Diante disso, até mesmo documentos oficiais que regem a educação no Brasil, como a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017) e os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998), acabaram por relegar

1 Graduando do curso de Letras Português e Literaturas de Língua Portuguesa na Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná – Unicentro, Guarapuava. Aluno de Iniciação Científica – Pibic. Membro do Laboratório de Estudos do Discurso da Unicentro – LE-DUNI. mailsoluz@gmail.com.

2 Mestra em Linguística e Filologia Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP, Assis. Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Letras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel. Professora Colaboradora no Departamento de Letras da Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná – UNICENTRO, Guarapuava. profesandramendes@gmail.com.

o ensino de gramática a um lugar secundário nos objetivos de ensino dos professores de língua portuguesa. Na BNCC (BRASIL, 2017, p. 67), é ressaltado que a perspectiva norteadora do ensino de língua defendida no documento é a “perspectiva enunciativo-discursivo de linguagem”, a mesma adotada nos PCNs (BRASIL, 1998, p. 20) que a definem como “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história”.

A partir dessa perspectiva, tanto a BNCC quanto os PCNs postulam que o ensino de língua portuguesa no Brasil deve ser feito a partir da centralidade no texto (BRASIL, 2017, p. 67), levando-se em consideração as suas condições de produção, como o contexto em que foi produzido, quem produziu, a quem se destina, de quais formas de linguagem faz uso – verbal, visual, sonora, multimodal etc. – visando desenvolver, nos alunos, uma maior capacidade de interpretação de textos, bem como a habilidade de reconhecer e produzir os mais diversos tipos de textos nas mais variadas esferas da vida em sociedade, para que possam se tornar cidadãos mais competentes e conscientes. Na toada do que apontam os documentos oficiais, o ensino dos processos gramaticais da língua deve ser feito apenas a partir de um texto, de forma contextualizada, e não apenas dos mecanismos e processos existentes na estrutura de formação das sentenças da língua, isoladamente. É nesse ponto que traremos a metodologia da aprendizagem ativa (PILATI, 2017) como uma alternativa a esse modelo de ensino de gramática proposto pela BNCC.

Buscaremos, neste trabalho, apresentar algumas informações a respeito da vírgula, como fatores relacionados à sua historicidade, bem como examinar como algumas gramáticas normativas descrevem o uso deste sinal de pontuação. Depois, baseando-nos nos pressupostos do gerativismo chomskyano – corrente teórica que defende que todos os seres humanos são capazes de produzir sentenças graças a capacidades cerebrais próprias da espécie, e que os processos que utilizamos para construir toda e qualquer sentença são explicáveis (CHOMSKY, 2009) – mostraremos como os defensores desta linha teórica explicam o uso da vírgula. Em última instância, iremos apresentar uma proposta de trabalho com a vírgula em sala de aula, baseada na metodologia da aprendizagem ativa, que leva em consideração os saberes gramaticais dos alunos e que simplifique o aprendizado através do uso de materiais manipuláveis, visando desenvolver a consciência gramatical e o entendimento das estruturas da língua por parte do estudante.

2. DO SURGIMENTO DA VÍRGULA ÀS GRAMÁTICAS NORMATIVAS

Os sinais de pontuação surgiram há mais de mil anos antes de Cristo, nas sociedades da Antiguidade Clássica, sobretudo na sociedade grega. Como a

escrita só veio muito depois das línguas já serem utilizadas oralmente, ou seja, faladas, os textos eram passados em formato de cantigas e versos fixos a serem decorados e recitados. Quando desenvolvem-se os primeiros sistemas de escrita, apenas os grandes textos épicos eram transcritos, para que se preservasse, com maior cuidado, as grandes obras daquele período. Segundo Rodrigues e Gonçalves (2020, p. 229) “a escrita desses povos era contínua, isto é, sem espaços em branco entre as palavras”, e cabia aos poucos letrados, pessoas que serviam ao Imperador, saber quando fazer as pausas e entonações necessárias durante a leitura para produzir os sentidos corretamente. Isso, é claro, culminou na necessidade da criação de sinais que, colocados entre determinadas sentenças e palavras, demarcassem uma pausa para entonação e respiração do orador. É daí que vem a noção, embora ultrapassada nos dias de hoje, de que a vírgula seria uma pausa para respirar colocada nos textos.

Rodrigues e Gonçalves (2020, p. 231) salientam que, como eram pouquíssimas pessoas que dominavam a escrita na Antiguidade Clássica, o uso dos primeiros sinais de pontuação, como a vírgula, o ponto, o hífen etc., variavam muito de acordo com a região e o copista que os faziam, já que ainda não existia uma padronização e nem uma gramática que ditasse uma forma de uso única. Os primeiros compêndios de normas que instituíam uma norma de uso da pontuação só surgiram no final do século XV e início do século XVI, com a invenção e popularização da Imprensa pelo inventor alemão Johannes Gutenberg, o que revolucionou o modo como os textos eram reproduzidos, através de uma produção em série, mecânica, muito mais rápida e funcional do que o método de cópias à mão, realizado até então. De acordo com as autoras:

O advento da Imprensa trouxe caracteres e marcas inequívocas de pontuação, fazendo aparecer uma série de funções até então relacionadas ao arbítrio dos escribas. Os impressores criaram novos sinais e atribuíram diferentes funções aos sinais antigos. Como os sinais eram cunhados em metal, assim como as letras, foi mais fácil para os impressores estabelecerem uma padronização. Nesse contexto, os gramáticos passaram a prescrever regras aos escritores e, conseqüentemente, aos tipógrafos. (RODRIGUES e GONÇALVES, 2020, p. 232).

Os exemplos trazidos pelas gramáticas normativas no Brasil, bem como os exercícios para fixação do conteúdo que apresentam são criticados por serem extremamente arcaicos e descontextualizados, e isto é explicado pela origem desses compêndios. Com a fuga da família real portuguesa para o Brasil no início do século XIX, a Imprensa profissional e ligada à corte portuguesa chegou ao país com todos os aparatos necessários para publicação e divulgação de textos, jornais e livros, o que acarretou, segundo Salles, Pilati e Naves (2019), numa proliferação de compêndios e manuais de gramática e na ênfase do ensino

da língua pautado na gramática do português de Portugal, visando uma maior legitimação e ampliação do controle e dominação da realeza portuguesa em terras brasileiras.

Tal situação se prolongou até meados do início do século XX, quando movimentos de cunho político e artístico, como o Modernismo, conclamavam por uma maior valorização das variedades linguísticas faladas, de fato, no país, em oposição ao português pautado na(s) gramática(s), fruto do português de Portugal. Entretanto, a “ousadia no plano cultural e artístico não alcança a escola, que se mantém fiel ao modelo anterior, não havendo espaço para considerar o significado cultural e político das formas vernáculas” (SALLES, PILATI e NAVES, 2019, p. 53).

É somente a partir da metade do século XX que passa a ocorrer um processo de maior acesso à educação para a maioria da população brasileira. Esse aumento do número de estudantes e professores, que se intensificou até o final do século, coincidiu com o desenvolvimento de teorias linguísticas cada vez mais sofisticadas que buscavam descobrir os mecanismos de produção da linguagem pelo ser humano, como o Gerativismo de Noam Chomsky, ou como as teorias que enfocavam os mecanismos de produção de sentidos e significação dos textos, como as teorias semânticas, a Pragmática e as Análises de Discurso. Essas linhas teóricas têm, como principal objeto de estudo, a produção de sentidos e não a estrutura da língua, o que, aliado às críticas feitas às metodologias e conceitos das gramáticas normativas, contribuiu para o afastamento do trabalho com a estrutura gramatical das salas de aula.

2.1. O USO DA VÍRGULA SEGUNDO AS GRAMÁTICAS NORMATIVAS

Por muito tempo, o ensino de gramática em sala de aula foi pautado única e exclusivamente pela reprodução dos conteúdos trazidos nas gramáticas normativas, o que não proporcionava uma reflexão aprofundada dos mecanismos e estruturas da língua portuguesa por parte dos alunos. Segundo Pilati (2017, p. 14), “não é incorreto afirmar que grande parte das atividades gramaticais realizadas durante a Educação Básica gera pouca reflexão e tem pouca utilidade na vida prática dos estudantes.” Vejamos então, o que três gramáticas, a saber, a *Novíssima Gramática da Língua Portuguesa* (2010), de Domingos Paschoal Cegalla, a *Gramática Normativa da Língua Portuguesa* (2011), de Carlos Henrique da Rocha Lima, e a *Moderna Gramática Portuguesa* (1999), de Evanildo Bechara, têm a dizer sobre a vírgula e seu uso.

Iniciaremos com o que a *Novíssima Gramática da Língua Portuguesa* (2010, p. 428), de Domingos Cegalla, traz sobre o sinal de pontuação supracitado.

A) Emprega-se a vírgula:

- para separar palavras ou orações justapostas assindéticas:

A terra, o mar, o céu, tudo apregoa a glória de Deus.

Os passantes chegam, olham, perguntam e prosseguem.

- para separar vocativos:

“Olha, Roque, você me vai dar um remédio.” (MENOTII DEL PICCHIA)

- para separar apostos e certos predicativos:

São Marcelino Champagnat, fundador da Congregação dos Irmãos Maristas, destaca-se entre os grandes educadores da juventude.

“Pássaro e lesma, o homem oscila entre o desejo de voar e o desejo de arrastar.” (-GUSTAVO CORÇÃO)

Lentos e tristes, os retirantes iam passando.

- para separar orações intercaladas e outras de caráter explicativo:

A História, diz Cícero, é a mestra da vida.

Segundo afirmam, há no mundo 396.000 vivas de animais.

“O jornal, como o entendem hoje em dia, é o mergulho absoluto na intensidade da vida.” (FÉLIX PACHECO)

- para separar certas expressões explicativas ou retificativas, como isto é, a saber, por exemplo, ou melhor, ou antes, etc. Exemplo:

O amor, isto é, o mais forte e sublime dos sentimentos humanos, tem seu princípio em Deus.

- para separar orações adjetivas explicativas:

Pelas 11h do dia, que foi de sol ardente, alcançamos a margem do rio Paraná.

“O coronel ia enchendo o tambor do revólver, do qual nunca se apartava.”

(HERHERTO SALES)

- de modo geral, para separar orações adverbiais desenvolvidas:

Enquanto o marido pescava, Rosa ficava pintando a paisagem.

- para separar orações adverbiais reduzidas:

“Daí eu via, sem ser visto, a sala de visitas.” (LÚCIO DE MENDONÇA)

“Findas as lições, espaçou as visitas, sumiu-se afinal.” (GRACILIANO RAMOS)

“O tiroteio inesperado, violentando a paz da noite, fez a cidade estremecer ...”

(HERNESTO SALES)

[...]

Como pode-se observar, esta gramática não traz sequer uma explicação ou tentativa de conceituação sobre o que é a vírgula. Cegalla (2011) traz uma longa lista de casos em que se deve utilizar a vírgula e apresenta um ou dois exemplos de frases em que cada caso ocorre, sem uma explicação de sua ocorrência em cada um desses casos, ou seja, não há estímulo ao desenvolvimento da consciência gramatical do aluno ou estudante que estiver consultando esse manual. Existe apenas uma longa lista de regras a serem decoradas ou consultadas sempre que se tiver dúvidas, o que não é nada prático e nem colabora com o aprendizado dos alunos.

Passemos ao que Rocha Lima (2011, p. 552) traz sobre o uso da vírgula.

Usa-se a vírgula:

1) Para separar os termos da mesma função, assindéticos.

Exemplos:

“(…) vieram os Goncourts, os Daudets, os Baudelaires, os Banvilles, os Zolas, os impressionistas, os naturalistas, os realistas, os simbolistas... imaginando, forjando, engendrando, importando, amalgamando, tumultuando, carregando, golfando para o vocabulário, para a sintaxe, para a rua, para as letras, para a especulação, para o trabalho, para a vida uma torrente de formas inesperadas, cambiantes, revolucionárias...” (RUI BARBOSA)

2) Para isolar o vocativo:

“Deixe-me, senhora.” (MACHADO DE ASSIS)

3) Para isolar o aposto:

“Matias, cônego honorário e pregador efetivo, estava com pondo um sermão...” (MACHADO DE ASSIS)

4) Para assinalar a inversão dos adjuntos adverbiais:

“Por impulso instantâneo, todo o ajuntamento se pôs de pé.” (REBELO DA SILVA)

[...]

Na gramática de Rocha Lima, observamos o mesmo método de trabalho com a vírgula que na gramática de Cegalla: uma lista de casos em que se deve usar a vírgula, sem nenhuma explicação do porquê da necessidade de se utilizar este sinal de pontuação. Os exemplos trazidos por Rocha Lima, assim como por Cegalla, são todos oriundos de textos literários bastante antigos, completamente descontextualizados do cenário atual da vida escolar dos estudantes, o que não contribui para o interesse dos alunos em compreender o funcionamento das estruturas linguísticas do seu próprio idioma, já que os exemplos das gramáticas não mostram a vírgula ocorrendo em frases do cotidiano ou de gêneros com os quais eles estão mais familiarizados.

Por fim, vejamos o que Bechara (1999, p. 627) postula sobre o uso da vírgula.

Vírgula – Emprega-se a vírgula:

a) para separar termos coordenados, ainda quando ligados por conjunção (no caso de haver pausa).

“Sim, eu era esse garção bonito, airoso, abastado” [MA.1, 48].

— “Ah! brejeiro! Contanto que não te deixes ficar aí inútil, obscuro, e triste” [MA.1, 93].

Observação: Na série de sujeitos seguidos imediatamente de verbo, o último sujeito da série não é separado do verbo por vírgula:

Carlos Gomes, Vítor Meireles, Pedro Américo, José de Alencar tinham-nas começado [CL.1, I, 102].

b) para separar orações coordenadas aditivas ainda que sejam iniciadas pela conjunção e, proferidas com pausa.

“Gostava muito das nossas antigas dobras de ouro, e eu levava-lhe quanta podia obter” [CL.1, I, 53].

“No fim da meia hora, ninguém diria que ele não era o mais afortunado dos homens; conversava, chasqueava, e ria, e riam todos” [CL.1, I, 163].

c) para separar orações coordenadas alternativas (ou, quer, etc), quando proferidas com pausa:

Ele sairá daqui logo, ou eu me desligarei do grupo.

Observação: Vigora esta norma quando ou exprimir retificação:

Teve duas fases a nossa paixão, ou ligação, ou qualquer outro nome, que eu de nome não curo [MA.1, 52].

Das três gramáticas apresentadas aqui, a de Bechara é a que traz um pouco mais de explicações acerca da ocorrência da vírgula, diluídas ao longo de suas páginas. Contudo, no momento de tratar especificamente do uso do sinal ortográfico, ele se utiliza da mesma metodologia abordada por Cegalla e Rocha Lima: longas listas de situações em que se deve haver o emprego da vírgula e, assim como os outros dois, Bechara também traz exemplos descontextualizados.

3. O GERATIVISMO E A ORDEM DOS CONSTITUINTES DE UMA SENTENÇA GRAMATICAL

Como pudemos observar nos excertos das gramáticas normativas trazidas anteriormente, seus autores utilizam a nomenclatura de conceitos de “sujeito” e “predicado”, e dentro deles, encontram-se os complementos, que podem ser verbais (adjunto adverbial, objeto direto, objeto indireto) ou nominais (complemento nominal, adjunto adnominal). O sujeito e predicado são chamados de termos essenciais da oração, enquanto os demais termos são chamados de integrantes ou acessórios, o que gera determinada confusão, visto que:

Uma das dificuldades enfrentadas pelos que buscam entender a estrutura da oração com base nas gramáticas tradicionais é a forma pela qual se distribuem os chamados ‘termos da oração’. A clássica tripartição desses termos em “essenciais”, “integrantes” e “acessórios” não contribui para uma visão das relações entre os constituintes da oração, além de induzir o aluno a pensar que os chamados termos “essenciais” são mais importantes que os demais. (DUARTE, 2013, p. 185)

Outro problema gerado por essa nomenclatura é a noção equivocada de que os termos essenciais aparecem em toda oração da língua portuguesa, justamente por serem “essenciais”, o que não é verdade, haja vista que existem as chamadas orações sem sujeito, constituídas apenas por um predicado cujo núcleo é um verbo impessoal.

Diante de todos os problemas apresentados pela forma como a gramática normativa trata os termos da oração, a corrente teórica do gerativismo, iniciada por Noam Chomsky na segunda metade do século XX, nos Estados Unidos³, propôs chamar os termos, antes conhecidos como sujeito e predicado, de “sintagma nominal” e “sintagma verbal”, respectivamente, e, no lugar de considerar as partes da oração como termos essenciais, integrantes e acessórios, o gerativismo considera-as como “constituintes” (PILATI, 2017, p. 66), que podem ser compreendidos “como uma palavra ou um grupo de palavras que funcionam como uma única unidade dentro da oração.” Com essa nova nomenclatura, acaba-se

3 A publicação do livro *Syntactic Structures*, de Noam Chomsky, em 1957, é considerado como o marco inicial da teoria gerativista no mundo.

com um possível juízo de valor entre as estruturas que compõem as orações.

Uma das principais contribuições do gerativismo para os estudos gramaticais foi a noção de “faculdade da linguagem” (CHOMSKY, 2009), que seria a capacidade inata dos seres humanos de aprenderem qualquer língua natural desde seu nascimento e durante todo o seu desenvolvimento. E isso seria possível graças a habilidade do ser humano de formar infinitas sentenças a partir de regras mentais que regem a construção de sentenças por eles produzidas. De acordo com Pilati, (2017, p.28) “todos os brasileiros SABEM português. [...] Crianças de 2 e 3 anos já usam a língua portuguesa com desenvoltura, criam sentenças que nunca escutaram antes, aprendem mais a cada dia, apesar de ainda não terem ido à escola.”, e essa produção de frases que jamais ouviram antes só é possível porque as crianças estão colocando em prática as regras mentais de produção das sentenças, mesmo que nunca as tenham ouvido antes.

Pela ótica gerativista, uma criança, inconscientemente, graças à faculdade da linguagem sabe que deve produzir uma sequência como *O menino viu o peixe* e descarta as sequências **O viu peixe menino o.* e **Peixe o menino viu o.* Isso ocorre porque estas não são consideradas sentenças, por isso marcadas com asterisco, ou seja, não são produzidas pelos falantes de português porque não seguem a ordem canônica da língua portuguesa, que, de acordo com Medeiros Junior (2020, p. 91), é a de colocarmos primeiro o sujeito (*o menino*), depois o verbo (*viu*) e o complemento do verbo (o verbo *ver* exige um objeto direto que, nesse caso, é *o peixe*), ordem essa que pode ser expressa pelo esquema S+V+C.

A partir de exemplos como esses, as aulas de língua portuguesa podem levar o aluno a perceber que ele não só entende gramática, como produz sentenças seguindo uma lógica, que é mental, de funcionamento da língua. É necessário evidenciar ao aluno, como as sentenças que ele produz não ocorrem de qualquer forma, mas que possuem uma estrutura, e que é essa estrutura que vai determinar certas especificidades na escrita, como o uso de sinais de pontuação, e, mais especificamente, a vírgula, que é o foco deste trabalho.

3.1. A METODOLOGIA DA APRENDIZAGEM ATIVA E O ENSINO DA VÍRGULA

A partir do momento em que entendemos que todos os falantes da língua portuguesa dominam, mesmo que de forma tácita e inconsciente, as regras de produção das sentenças do idioma, já que produzem frases que seguem a ordem de apresentar primeiro um sujeito – ou sintagma nominal, depois um verbo, e depois o(s) complemento(s), torna-se necessário criar mecanismos para mostrar ao aluno que ele produz sentenças nessa ordem, e que, em determinados casos, essa ordem sofre uma inversão ou uma ruptura, e, nesse momento, utiliza-se

a vírgula. Entra em cena, então, a metodologia da aprendizagem ativa, para a qual “o conceito de ‘aprender’ está diretamente relacionado ao conceito de ‘compreender’” (PILATI, 2017, p. 18), ou seja, o papel do professor não é passar listas de regras e exemplos que o aluno jamais viu ou utilizará em suas práticas de linguagem, mas sim, o de fazer com que ele compreenda a estrutura das sentenças que produz, já produziu e irá produzir durante a vida.

Os três princípios norteadores da metodologia da aprendizagem ativa apresentados por Pilati (2017, p. 101) são:

- I) Levar em consideração o conhecimento prévio do aluno;
- II) Desenvolver o conhecimento profundo dos fenômenos estudados;
- III) Promover a aprendizagem ativa por meio do desenvolvimento de habilidades metacognitivas.

Assim sendo, nossa proposta de trabalho com a gramática em sala de aula segue esses três princípios. Primeiramente, visando reconhecer e utilizar os conhecimentos prévios dos estudantes, nossa sugestão é a de conversar com os alunos sobre o que eles sabem acerca da vírgula, quando usá-la, quando não usá-la, pra que ela serve etc. A partir das respostas, o professor passa a uma explicação mais teórica, objetivando desenvolver o conhecimento dos estudantes de forma mais aprofundada. Nessa fase, entram em cena os materiais manipuláveis, como vemos nas imagens abaixo.

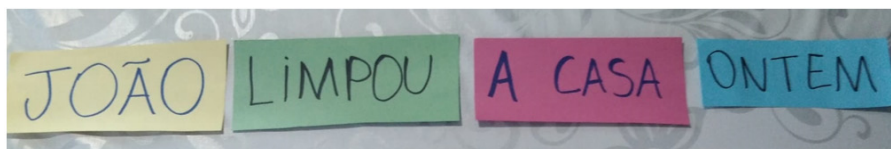


Imagem 1: oração na ordem S+V+C

Na imagem 1, temos um sujeito (João) + um verbo (limpou) e + um complemento: o objeto direto do verbo limpar (a casa) e um adjunto adverbial de tempo (ontem). Portanto, a oração trazida na imagem 1 segue a ordem sintática mais comum na língua portuguesa, a ordem S+V+C. Quando essa ordem se altera, aí sim há a ocorrência da vírgula, como observaremos nas imagens 2 e 3, a seguir.

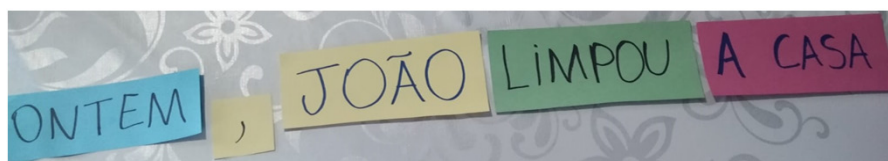


Imagem 2: oração na ordem C+S+V+C.

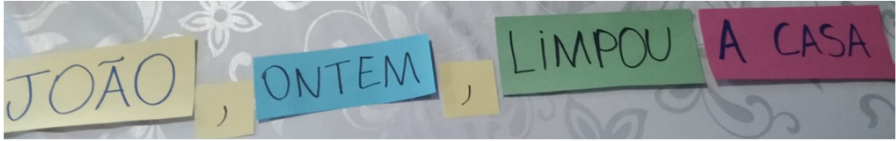


Imagem 3: oração na ordem S+C+V+C

Na imagem 2, o adjunto adverbial que estava no final da oração da imagem 1, é deslocado para o início, num processo de topicalização deste termo constituinte da oração. A ordem sintática de sujeito + verbo + complementos sofre um deslocamento, e passa a ser complemento + sujeito + verbo + complemento. Já na oração da imagem 3, o adjunto adverbial é deslocado para o meio da oração, causando uma ruptura na ordem S+V+C. A ordem dos termos constituintes da oração passa a ser sujeito + complemento + verbo + complemento. E é por conta do rompimento com a ordem S+V+C que há a ocorrência da vírgula, já que ela serve para isolar o termo deslocado, que, no caso em questão, é o adjunto adverbial *ontem*.

Quando o professor leva um material como esse ao invés das listas de regras das gramáticas normativas para realizar a sua explicação sobre o conteúdo, cria possibilidades de compreensão dos processos de ocorrência da vírgula como uma consequência da quebra da estrutura S+V+C, pois trabalha com a linguagem visual do aluno, destacando cada termo constituinte com uma cor diferente, o que ajuda no processo de diferenciação de um termo do outro. Por fim, para que o estudante desenvolva as suas capacidades metacognitivas por meio de uma metodologia verdadeiramente ativa, o terceiro passo da atividade é fazer com que os alunos criem suas próprias frases, que escrevam as palavras que julgarem coerentes para compor cada termo da oração em cores de cartolina diferentes, como podemos observar na imagem 4.

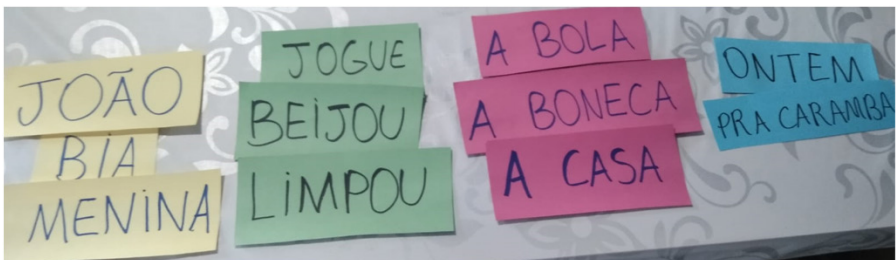


Imagem 4: material manipulável diversificado.

4. CONCLUSÃO

O ensino de gramática nas escolas foi motivo de tédio e sofrimento em

muitas gerações de estudantes, o que resultou numa gigantesca lacuna de aprendizado sobre a estrutura básica da língua portuguesa e em uma considerável dificuldade em fazer uso dos sinais de pontuação na hora da escrita, sobretudo a vírgula. Neste trabalho, procuramos mostrar como as gramáticas normativas, que foram a base do ensino gramatical em sala de aula por décadas, é insuficiente no desenvolvimento de uma compreensão mais eficaz dos mecanismos que regem a formulação de sentenças em língua portuguesa.

A partir da metodologia da aprendizagem ativa, desenvolvida no seio do gerativismo chomskyano, buscamos evidenciar que a vírgula é um fenômeno linguístico da escrita do português que ocorre, fundamentalmente, quando há uma ruptura ou mudança na ordem sujeito + verbo + complemento, e que o uso de materiais manipuláveis como um instrumento pedagógico em sala de aula é de grande importância para um melhor entendimento dos processos estruturais das sentenças da língua portuguesa.

5. REFERÊNCIAS

- BECHARA, Evanildo. **Moderna Gramática Portuguesa**. 37. ed. São Paulo: Editora Lucerna, 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf Acesso em: 23/08/2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 23/08/2022.
- CEGALLA, Domingos Paschoal. **Novíssima Gramática da Língua Portuguesa**. 48. ed. São Paulo: Companhia Nacional, 2010.
- CHOMSKY, Noam. **Linguagem e Mente**. Tradução de Roberto Leal Ferreira. 3. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2009.
- DUARTE, Maria Eugênia. Termos da oração. *In: Ensino de gramática: descrição e uso*. Sílvia Rodrigues Vieira, Sílvia Figueiredo Brandão (Orgs.). 2. ed. São Paulo: Contexto, 2013, p. 185-204.
- LIMA, Carlos Henrique da Rocha. **Gramática Normativa da Língua Portuguesa**. 49. ed. Rio de Janeiro: Editora José Olympio, 2011.
- MEDEIROS JUNIOR, Paulo. **Gramática sim, e daí?** Reflexões acerca do ensino de gramática nos anos da educação básica. Curitiba: Editora CRV, 2020.
- PILATI, Eloisa. **Linguística, gramática e aprendizagem ativa**. 2. ed. Campinas: Pontes, 2017.
- RODRIGUES, Aline de Azevedo; GONÇALVES, Maria Filomena. “Que cou-

sa he vírgula?": a mudança nas funções da vírgula em doutrinas gramaticais do século XVII ao XIX. **Laborhistórico**. 2020. Disponível em: <https://dspace.uevora.pt/rdpc/handle/10174/27864>. Acesso em: 23/08/2022.

SALLES, Heloisa; PILATI, Eloisa; NAVES, Rozana. Teorias linguísticas, aquisição e aprendizagem no ensino de língua portuguesa: questões sob investigação. *In*: **Novos olhares para a gramática na sala de aula**: questões para estudantes, professores e pesquisadores. Eloisa Pilati, Rozana Naves, Heloisa Salles (Orgs.). Campinas: Pontes, 2019.

PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE O ENSINO DE MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Graziela Ferreira de Souza¹

Nilcéia Aparecida Maciel Pinheiro²

INTRODUÇÃO

Atualmente, o Ensino de Matemática tem sido objeto de estudo, em pesquisas nacionais e internacionais, para melhor compreensão dos desafios e dificuldades de aprendizagem apresentadas ao longo de diferentes etapas de escolarização, na busca por caminhos para uma maior qualidade e equidade nos processos de ensino e aprendizagem.

A esse respeito, algumas pesquisas (CURI, 2005a; FIORENTINI, 2008, FIORENTINI; LORENZATO, 2012) indicam que as lacunas dos processos formativos refletem diretamente nas aprendizagens dos estudantes, em fatores como: a falta de sentido em aprender os conteúdos, repetição de exercícios, falta de incentivo no ambiente familiar, forma de abordagem do professor, problemas cognitivos e o estigma de disciplina difícil que a matemática possui.

Essa relação entre o sentido da aprendizagem e as práticas vivenciadas na escola, quando analisadas sob a ótica do ensino de matemática, está associada a uma compreensão e atribuição de significado que vai além do domínio dos “quefazeres” enquanto disciplina, pois deveria estar relacionada à compreensão e à atribuição de significado aos conhecimentos numéricos, algébricos, geométricos, estatísticos, probabilísticos e de grandezas e medidas articulados entre si, dentro de contextos significativos à vida dos estudantes.

Em Fiorentini (1995) encontramos o entendimento de que a matemática, tal qual os outros conhecimentos, é uma construção histórica em constante modificação, que deve ser compreendida como uma forma de pensamento e leitura de

1 Doutora em Ensino de Ciência e Tecnologia pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná, professora do Departamento de Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), e-mail: graziela.uepg@gmail.com.

2 Doutora em Educação Científica e Tecnológica pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), professora titular do Departamento de Matemática da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, docente permanente do Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciência e Tecnologia (PPGECT/UTFPR). E-mail: nilceia@utfpr.edu.br.

mundo. Para isso, necessitamos de processos de ensino que promovam o desenvolvimento de sentido às aprendizagens e ideias matemáticas, de modo a promover a capacidade de pensamento, análise, justificativa e enfrentamento de sua realidade.

Fiorentini e Lorenzato (2012) destacam que as atuais tendências de estudo, por parte dos pesquisadores da Educação Matemática, vêm buscando compreender essa conjuntura. Atualmente, essas tendências de pesquisa estão influenciando mudanças estruturais e curriculares nas práticas de ensino e nos processos de formação docente, sobretudo dentro da perspectiva de que a aprendizagem representa uma construção social e que, portanto, articula mais compreensões e sentidos do que domínios técnicos e representacionais da área de ensino.

Para tanto, compreende-se que a escuta e investigação junto aos profissionais que atuam no contexto do ensino de matemática dos anos iniciais do Ensino Fundamental se faz oportuna, visto que são os atores do processo. Portanto, propõe-se nesse estudo refletir sobre suas percepções diante do ensino da matemática, compreendendo a partir da prática docente os desafios, possibilidades e demandas destes profissionais.

O ENSINO DA MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Para o contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental as pesquisas constatarem que, em sua maioria, o ensino das áreas específicas do conhecimento é ministrado por profissionais polivalentes, com formação em cursos de Licenciatura em Pedagogia. Essa polivalência de formação e atuação traz enfrentamentos ao professor pedagogo, diante das especificidades de cada componente curricular, bem como coloca-lhe desafios diante do reconhecimento de seu papel como educador e construção de sua identidade profissional. Tais aspectos constituem-se como uma constante no processo de significação e ressignificação de suas práticas, influenciando também nas aprendizagens dos estudantes.

Deste modo, o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem matemática envolve muitos aspectos, entre eles a necessidade de avanços e conquistas para a formação ofertada aos alunos da educação básica, como, também, a qualificação das práticas docentes relacionadas ao trabalho dos profissionais.

Do ponto de vista da aprendizagem, a matemática ainda necessita ser compreendida como um direito (NACARATO; MEGENGALI; PASSOS, 2019) e como possibilidade de transformação social dentro da perspectiva da aprendizagem integral, global e emancipatória. As práticas de ensino devem superar os modelos, reprodução de técnicas e aporte exclusivo nos materiais didáticos, ampliando a compreensão da matemática como ciência e como campo de conhecimento inerente às ações humanas.

No entanto, a superação dos desafios que se colocam para o ensino de matemática, perpassam a formação docente em seus aspectos iniciais de continuados. Tais elementos se refletem nas escolhas e concepções de ensino que são assumidas e oportunizadas aos estudantes e na atuação pedagógica mais consciente em relação à aprendizagem do aluno, pois a qualidade dos processos está relacionada a um repertório de saberes docentes a serem adquiridos na formação inicial e continuada dos professores (PASSOS; NACARATO, 2018).

Nesse sentido, destaca-se a necessidade de ações que possam minimizar os impactos das lacunas e fragilidades apresentadas nos processos de aprendizagem dos estudantes, o que se possibilita, por exemplo, no desenvolvimento de estudos que possam colaborar com a formação continuada dos professores, pois, nas palavras de Curi e Pires (2004, p. 15), “ninguém promove a aprendizagem de um conteúdo que não domina, nem constrói significados que ainda não têm construídos, nem pode promover autonomia de seus alunos se sempre foi dependente de seus professores”.

Como destacado pela literatura (FIORENTINI, 2008; CURI, 2005a, 2005b, NACARATO; MENGALI; PASSOS, 2019; FIORENTINI; LORENZATO, 2012; PASSOS, NACARATO, 2018), ainda é preciso avançar nessa área de pesquisa, uma vez que há poucos estudos sobre a atuação dos professores de matemática dos anos iniciais do Ensino Fundamental, sobretudo pela ótica das novas proposições subsidiadas pela Base Nacional Comum Curricular, BNCC (BRASIL, 2017).

Curi e Pires (2004) apontam a necessidade de aprimorar o conhecimento destes profissionais, diante das fragilidades de sua formação, que se refletem nas dificuldades enfrentadas em suas práticas escolares. Passos e Nacarato (2018, p. 120) revelam que os professores que ensinam matemática “anseiam por programas de formação continuada que lhes deem subsídios para suprir essas lacunas”. Curi (2005a, 2005b), em ampla pesquisa sobre a formação dos pedagogos atuantes no ensino de matemática dos anos iniciais, já mencionava a necessidade de um fortalecimento dos processos de formação inicial e as possibilidades de superação, por meio da formação continuada daqueles que já atuam na área.

Além disso, é fundamental compreender junto aos professores suas dificuldades, anseios e estratégias de superação dos desafios que se colocam em sua rotina pedagógica. Portanto, nesse estudo, busca-se apresentar percepções dos docentes sobre esse contexto de trabalho.

CAMINHOS DA PESQUISA

A partir de uma pesquisa de campo, detalhada em SOUZA (2021), realizaram-se inserções e observações do espaço escolar em uma escola de Ensino

Fundamental da rede municipal de Ponta Grossa- PR. A escola investigada caracteriza-se pela oferta de educação pública em nível básico, compreendendo as etapas de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, contando com 10 professores da carreira do magistério municipal e atendendo cerca de 160 alunos em período integral.

Durante o período de pesquisa, a coleta de dados se efetivou pela observação de cenas do cotidiano escolar, bem como pela leitura de documentos, acompanhamento do trabalho da equipe gestora junto a seus professores. Para compreender o contexto de atuação dos professores no ensino de matemática também foi aplicado um questionário com questões abertas e fechadas que permitiram produzir considerações sobre o grupo de professores, tanto em relação às práticas docentes, como pelos elementos subjetivos que perpassam suas percepções, interesses e conhecimentos mobilizados para ensinar matemática.

A análise interpretativa dos dados de pesquisa propôs mapear as percepções dos professores sobre o ensino de matemática, a partir de sua prática, desafios e enfrentamento, conforme apresenta-se na seção seguinte.

PERCEPÇÕES DOCENTE SOBRE O ENSINO DE MATEMÁTICA

Nesta seção apresenta-se a análise do percurso investigativo junto aos professores da escola pesquisada. Nesse contexto, os professores atuantes nas etapas iniciais da educação básica são, em sua totalidade da formados em cursos de Pedagogia, com diversas áreas de especialização (psicopedagogia, educação inclusiva, contação de histórias e gestão municipal). Isso revela que o contexto apresenta consonância com os estudos de Curi (2005a, 2005b) sobre a predominância dessa formação inicial dos docentes do segmento, inspirando investigações sobre suas práticas, a fim de verificar os desafios e dificuldades a serem superados no ensino de matemática, diante desse contexto.

Por meio dos questionários foi possível destacar, na fala dos professores, elementos importantes sobre suas percepções e encaminhamentos acerca das práticas de ensino. Quando questionados sobre o que consideram necessário para a aprendizagem dos estudantes, alguns participantes destacaram:

“Recursos interativos.” (PI2)

“A construção, o concreto, assim a criança aprende brincando”. (PI3)

“Fazer com que ela goste de aprender, introduzindo atividades lúdicas como jogos.” (PI4)

Estes apontamentos revelam duas dimensões sobre a compreensão dos professores acerca da aprendizagem dos estudantes. A primeira, referente à interação como elemento potencializador das aprendizagens, ao destacarem o brincar e a ludicidade. O segundo aspecto observado está relacionado à uma dimensão técnica

da ação educativa, ao considerarem como elemento necessário para a aprendizagem o uso de recursos – em destaque, jogos e elementos interativos. Nos apontamentos desses profissionais, verifica-se que compreendem que há maior necessidade de recursos em detrimento das relações estabelecidas com o estudante.

Ainda nessa etapa, investigou-se, junto aos professores, as possíveis causas das dificuldades de aprendizagem dos estudantes. Dentre os cinco professores entrevistados, destaca-se a fala do professor 4, que afirma:

“A decoreba, a aula sem interação, sem dinâmica, com conteúdos atropelados”. (PI4) (grifo do participante).

“Falta de relações entre os conteúdos, ausência de significado na vida do aluno e atividades repetitivas.” (PI5)

“A dificuldade pode ter inúmeros fatores, entre eles, ausência de domínio de conteúdo do professor, ausência do material concreto nas aulas e alguma dificuldade do próprio aluno”. (PII)

Constata-se que há compreensão dos docentes sobre as consequências de práticas de ensino mecanizadas, baseadas na memorização de conceitos na aprendizagem do estudante. De acordo com a literatura, as práticas engessadas, com suporte em orientações técnicas, uso exclusivo do livro didático e pouca reflexão do professor sobre seu processo de ensinar, resultam em aprendizagens mecanizadas, voltadas ao domínio de técnicas para a resolução de exercícios de modo procedimental (NACARATO, MENGALI, PASSOS, 2019).

Segundo Curi (2005a), essa situação se caracteriza, possivelmente, como um reflexo dos processos fragilizados de formação inicial do professor, contexto do qual emerge a necessidade de amparo na formação continuada. No entanto, é preciso que essa formação esteja alinhada aos anseios dos professores e de suas demandas pedagógicas, de modo que se valorizem suas práticas, suas experiências e as construções do aluno em uma nova dinâmica de sala de aula. A esse respeito, encontramos, nesses anseios, uma relação com a fala de Curi e Pires (2008, p. 182):

[...] há melhores possibilidades de apropriação de conhecimentos matemáticos, didáticos e curriculares quando professores participam de processos de formação continuada que possibilitam reflexões, relações entre teoria, prática e pesquisa e o tratamento articulado das diferentes vertentes do conhecimento do professor.

Assim, na busca por compreensões sobre como os docentes conduzem suas práticas, suas percepções sobre o processo de ensino e a intencionalidade de suas ações no ensino de matemática, obtiveram-se relatos que indicam como encaminhamentos pedagógicos:

“Uma apresentação dinâmica, domínio do conteúdo, atividades interessantes e nesse momento de aulas remotas pedir vídeos ou fotos com atividades que as crianças

construam o exercício, algo concreto do que aprenderam no dia”. (PI3)

“Apresentação do tema, exercício de fixação, atividades lúdicas.” (PI2)

“Planejo o objetivo da minha aula, apresento uma situação-problema, explico o conceito, trabalho com os exercícios e médio as dúvidas que possam surgir”. (PI5)

Tanto na fala dos participantes, quanto nas observações de suas rotinas em sala de aula, observa-se grande importância e tempo destinado aos momentos de exercícios de fixação, ora oferecidos por meio de registros no livro didático, ora em atividades impressas ou no caderno. Em grande parte desses exercícios predominam situações-problema tradicionais, em que o foco está no treinamento de estruturas, algoritmos de resolução e reprodução de conceitos de forma mecânica, cuja intencionalidade está na repetição, em detrimento do desenvolvimento do pensamento do aluno, ou, consoante às percepções de Nacarato, Mengali Passos (2019), o “tradicional paradigma do exercício”:

Neste paradigma, via de regra, segue-se uma rotina mais ou menos padronizada: o professor expõe algumas ideias matemáticas com alguns exemplos e, em seguida, os alunos resolvem incansáveis listas de exercícios – quase sempre retiradas de livros didáticos ponto na etapa seguinte, o professor os corrige, numa concepção absolutista de matemática, na qual prevalece o certo ou o errado. (NACARATO; MENGALI; PASSOS, 2019, p. 30-31)

Ressalta-se, ainda, que essa dinâmica foi observada de modo recorrente nas ações pedagógicas dos docentes da instituição em foco, em que se observou que a intencionalidade, a escuta e a observação do aluno, não foram tratadas como prioridade nos momentos observados. Independentemente do nível de interação e envolvimento com a prática oportunizada, os professores, por muitas vezes, desenvolviam práticas nas quais o aluno não se destacava como protagonista de sua aprendizagem. Nessa observação, foram recorrentes os momentos que, ao final de uma proposta/tema/conteúdo, o professor iniciava novas atividades, não dispondo de momentos de reflexões e retomadas sobre sua prática e sobre a aprendizagem dos alunos, antes de seguir adiante em sua programação. Em oposição a essa conduta, encontramos, em Fiorentini, Nacarato e Pinto (1999), uma reflexão sobre os sentidos de aprendizagem que devem ser buscados pelos professores:

A elaboração/construção de sentidos vai depender do conhecimento prévio de cada um, suas interpretações e estabelecimentos de relações. Isso requer, na ação pedagógica, um tempo necessário para que cada aluno, numa determinada atividade, resolva seus conflitos cognitivos. (FIORENTINI; NACARATO; PINTO, 1999, p. 50)

Durante os meses de acompanhamento, observou-se a prática e a organização do trabalho pedagógico da instituição. Verificou-se que o trabalho dos docentes em suas turmas é orientado, de modo muito próximo, pela coordenadora

pedagógica da instituição, que oferece suporte para a execução das atividades, tanto em sua dimensão técnica como na reflexiva. Porém, essa prática não se configura como uma unidade em todo o processo.

Observaram-se momentos pontuais de reflexão do professor, de modo individual, coletivo e orientado pela coordenadora, e práticas orientadas por proposições estruturadas em livros didáticos, projetos advindos da secretaria municipal e atividades desconectadas do contexto (sequências de exercícios e atividades impressas).

Outro fato observado foi a introdução das habilidades e competências relacionadas aos componentes curriculares expressos na BNCC. Embora a equipe de docentes tenha participado de formações oferecidas pelo município e por fundações, que subsidiam o processo de formação continuada dessa rede, observou-se, junto aos professores, uma autonomia relativa na sua organização didática, quanto aos objetivos e objetos de conhecimento a serem trabalhados com suas turmas.

Por diversas vezes foi possível observar os professores aguardando a indicação de quais objetos de conhecimento deveriam ser trabalhados no trimestre, orientação que era repassada pela coordenação pedagógica, com base nos encaminhamentos recebidos da secretaria de ensino. Pode-se associar essa postura de passividade em relação à organização do plano de atuação do professor às observações de Passos e Nacarato (2018) sobre a perda da autonomia docente diante do processo de ensino que se estrutura a partir da BNCC.

Outro elemento observado e que merece destaque é o processo de formação continuada oferecido aos professores. Na escola observada ele se constitui de duas formas. A primeira, pelo contato direto da coordenação pedagógica com os professores de determinada série, em que o desenvolvimento de atividades é acompanhado e são dadas as orientações, sugestões e auxílios no aprimoramento da prática, seja pela oferta de conhecimento pedagógico para o desenvolvimento das ações pedagógicas, seja por encaminhamentos para que o professor reflita, busque e pesquise sobre sua prática.

Já a segunda abordagem de formação continuada se deu, no tempo observado, pela reprodução de cursos e experiências de formação docente a partir de práticas vivenciadas pela coordenação, em momentos junto à secretaria de educação (e suas parcerias, com instituições privadas), reproduzidas e replicadas aos professores da instituição. Essa “reprodução” se constitui de modo literal em repasse de informações, modelos e dinâmicas pedagógicas a serem aplicadas e replicadas em sala de aula.

Chama atenção, esse fato, pois tais momentos eram organizados de modo coletivo com os professores, orientando-se todo o grupo docente para essas

práticas, o que revela a dimensão técnica de formação, permitindo pouca (ou quase nenhuma) reflexão sobre as demandas do contexto, em enfrentamento às necessidades educacionais do grupo de alunos daquela instituição.

É notório que há grande oferta de formação continuada, seja oferecida em serviço, aos profissionais das redes de ensino, seja vinculada a instituições externas, cuja busca se dá de forma voluntária. Muitas vezes, segundo Diniz-Pereira (2010), tais processos se constituem como um acúmulo de saberes, traduzidos na fala do autor como “acúmulo de certificados”, que não resultam em seu objetivo principal, que é o aprimoramento da prática profissional no trabalho com os estudantes.

Infelizmente, a “formação continuada” ou “contínua” que conhecemos no Brasil configura-se, na maioria das vezes, em ações isoladas, pontuais e de caráter eventual. Portanto, trata-se de uma formação muito mais “descontínua” do que propriamente “contínua”. Ainda predomina a visão da oferta de cursos de curta duração – atualização, aperfeiçoamento ou, até mesmo, “reciclagem” (sic) – ou de pós-graduação lato sensu em que os temas e os conteúdos ali tratados não necessariamente refletem as necessidades formativas dos docentes. Os professores passam a colecionar certificados [...] que, geralmente, não trazem muitos ganhos para a melhoria de sua prática de ensino na sala de aula. (DINIZ-PEREIRA, 2010).

Na literatura, Nóvoa (1992) descreve que esse modelo não se coloca a favor dos professores, pois a formação desenvolvida sob essa perspectiva não favorece as mudanças ansiadas por eles, pais e equipe gestora, e não promove transformações no ensino, pois se distancia dos seus atores, ao deixar de ouvir suas dificuldades e interesses, observar as demandas da comunidade escolar e, por consequência, oportunizar que a prática dos docentes seja transformadora da realidade educacional.

Essas observações e achados de pesquisa permitiram compreender a realidade escolar em correlação com estudos de Curi (2005a), Passos e Nacarato (2018), ao identificarmos os desafios e demandas dos profissionais atuantes nessa etapa de educação básica.

A realidade observada reflete semelhança como os apontamentos das autoras supracitadas e de outros pesquisadores da área de Educação Matemática ao demonstrarem que a formação inicial dos docentes possui lacunas, que se materializam em práticas docentes pouco reflexivas, com aporte nos livros didáticos e processos mais tradicionais de ensino e memorização.

Tais elementos constataam a necessidade de ampliação do repertório de conhecimento dos docentes que atuam no ensino de matemática dos anos iniciais, como forma de superação dos obstáculos enfrentados e de busca de aprendizagens mais qualificadas para os estudantes desse nível. Assim, defende-se

a necessidade de formação continuada, cujo enfoque não pode estar pautado em uma dimensão técnica, mas sim na relação da práxis pedagógica, visando contribuir para a reflexão do professor, o desenvolvimento de conhecimentos pedagógicos necessários à sua prática docente e a valorização da sua experiência e vivência profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, foi possível desvelar as práticas, dificuldades e desafios enfrentados pelos professores atuantes na educação básica, observando suas rotinas docentes, processos formativos, ações articuladas com a equipe pedagógica e as relações estabelecidas junto aos alunos.

Por meio da investigação empreendida, o acompanhamento desses profissionais permitiu verificar que algumas práticas no ensino de matemática ainda se perpetuam no cotidiano da escola, como o grande aporte no material didático, uso demasiado de registros de atividades em folhas de exercícios, postura passiva dos estudantes e transmissão de conhecimento do professor por meio de exposição oral dos conteúdos e processos. Na ótica de Nacarato, Mengali e Passos (2019, p. 22), essa postura corresponde à visão utilitarista e platônica da matemática, na qual “o professor é apenas um instrutor, o processo de ensino está centrado nele como sujeito ativo, e o aluno é o sujeito passivo que aprende pela transmissão, pela mecanização e pela repetição de exercícios e procedimentos.”

Pode-se compreender que as demandas de formação de professores estão baseadas em vários aspectos, que incluem a formação continuada para o domínio dos conhecimentos pedagógicos, as condições e interesses de participação e a significatividade dos processos para a sua atuação docente.

Os profissionais investigados demonstram compreender as lacunas de sua formação e sinalizam a constante busca pela melhoria da qualidade de suas práticas. No entanto, nesse processo, esbarram muitas vezes com políticas educacionais que não viabilizam sua autonomia e reflexão docente.

Evidencia-se, portanto, a necessidade de práticas de ensino cada vez mais qualificadas e emancipatórias, buscando a superação dos inúmeros desafios concebidos desde a compreensão do papel do ensino, da atuação docente, bem como a formação e valorização dos professores por meio das políticas educacionais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **BNCC–Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEE, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 15 out. 2020.

CURI, E. A formação matemática de professores dos anos iniciais do ensino fundamental face às novas demandas brasileiras. **Revista Ibero-americana de Educación**, v. 37, n. 5, p. 1-10, 2005a. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/view/2687>. Acesso em: 14 ago 2020.

CURI, E. **A matemática e os professores dos anos iniciais**. São Paulo: Musa, 2005b.

CURI, E; PIRES, C. M. C. A formação matemática de professores dos anos iniciais do ensino fundamental face às novas demandas nacionais. In: **Anais do VIII ENEM – Encontro Nacional de Educação Matemática**, Recife, 2004. Disponível em: <https://rieoei.org/historico/deloslectores/1117Curi.pdf>. Acesso em: 3 jul. 2019.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Verbete ‘formação continuada de professores’. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. C.; VIEIRA, L. F. (orgs.). **Dicionário “Trabalho, profissão e condição docente”**. Belo Horizonte: GESTRADO/UFMG, 2010.

FIORENTINI, D. A. Pesquisa e as Práticas de Formação de Professores de Matemática em face das Políticas Públicas no Brasil. **BOLEMA -Boletim de Educação Matemática**, vol. 21, núm. 29, 2008. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/bolema/article/view/1718/1495>. Acesso em: 10 set. 2021.

FIORENTINI, D. Alguns modos de ver e conceber o ensino da matemática no Brasil. **Zetetiké**, Campinas, Ano 3, n. 4, 1995, p. 1-37. Disponível em: <https://www.ime.usp.br/~brolezzi/disciplinas/20142/mpm5610/dario1.pdf>. Acesso em: 10 set. 2021.

FIORENTINI, D.; LORENZATO, S. **Investigação em Educação Matemática: percursos teóricos e metodológicos**. Campinas: Autores Associados, 2012.

NACARATO, A. M.; MENGALI, B. L. S; PASSOS, C. L. B. **A Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental: tecendo fios do ensinar e do aprender**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

NÓVOA, A. **Os Professores e Sua Formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PASSOS, C. L. B.; NACARATO, A. M. Trajetória e perspectivas para o ensino de Matemática nos anos iniciais. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 32, n. 94, p. 119-135, dez. 2018. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/152683>. Acesso em: 10 set. 2020.

SOUZA, G.F. **Formação de professores para o ensino de matemática nos anos iniciais mediado por Unidades de Ensino Potencialmente Significativas (UEPS)**. 2021. Tese (Doutorado em Ensino de Ciência e Tecnologia) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Ponta Grossa, 2021.

BRINCANDO E APRENDENDO: O LÚDICO COMO FERRAMENTA FACILITADORA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

*Bruna Beatriz da Rocha*¹

*Rebeca Freitas Ivanicska*²

*Francisco Romário Paz Carvalho*³

INTRODUÇÃO

O Sistema Educacional Brasileiro está em transformação contínua, por isso, é necessário estar sempre pesquisando e estudando os temas que o envolve. Dessa maneira o capítulo tem como objetivo analisar o lúdico como uma ferramenta no processo educacional buscando perspectivas e ponderações que relacionem o ensino, o conhecimento e o aprendizado como facilitador no âmbito escolar.

O presente estudo tem como metodologia, um levantamento bibliográfico por meio de textos acadêmicos, artigos, teses e dissertações que possam contribuir para a discussão sobre a sociedade atual, a escola e a importância do lúdico.

As mudanças na sociedade contemporânea também modificaram a realidade escolar. A mídia tem se formado como um forte aliado na educação, no entanto, existem ressalvas de como seu papel pode influenciar positivamente ou

1 Mestra em Educação (UFLA/MG), Especialista em Didática e Trabalho Docente (IF SUDESTE MG – Campus São João del-Rei), Especialista em Coordenação Pedagógica e Supervisão Escolar (FAVENI). Graduada em Licenciatura em Educação Física (IF SUDESTE MG – Campus Barbacena), Criadora e Organizadora do projeto “Obras Coletivas MG”, Professora da rede pública e da rede privada de ensino. E-mail: bruuna_rocha1@hotmail.com.

2 Advogada e Pedagoga. Mestra em Educação pela Universidade Federal de Lavras. Criadora e Organizadora do projeto “Obras Coletivas MG”. Pós-graduada em Gestão de Trabalho Pedagógico (FAVENI/ES), Pós-graduada em Educação Especial e Inclusiva (FUTURA/SP). Graduada em Pedagogia (UEMG/Barbacena). Bacharel em Direito (UNIPTAN/MG). Especialista em Educação Básica pela Rede Estadual de Minas Gerais/Lavras. Pós-graduanda em Direito Previdenciário pela LEGALE/SP. E-mail: rebeca_015@hotmail.com.

3 Acadêmico do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí – UFPI, campus Amílcar Ferreira Sobral CAFS – UFPI. Bolsista no Projeto de Extensão Universitária PIBEX – UFPI (2022) “Formação de Professores do campo para o uso de Tecnologias Digitais”, coordenado pela Professora Dra. Ágata LaisaLaremborg Alves Cavalcanti. E-mail: f.mariopc@yahoo.com.br.

negativamente nos alunos.

A “mídia na formação, informação e educação das crianças, é de responsabilidade da escola e dos professores entenderem e aperfeiçoarem seus conhecimentos”, ressalta Siqueira *et al* (2012, p.315).

O brincar é a cultura midiática que está se relacionando, sendo mecanismos de aprendizado cognitivo e social, no entanto, o ambiente escolar tem que ser propício para trazer significados e resultados para as crianças.

De acordo com Siqueira *et al* (2012, p. 318),

Acredita-se que nos momentos de ludicidade é promovida uma estrutura de maior interação entre pessoas e uma maior possibilidade de expressividade corporal. Além dos aspectos anteriormente assinalados, a escola é um dos lugares onde mais se encontra essa estruturação lúdica e, assim, considera-se este ambiente propício, principalmente para as crianças, por proporcionar comportamentos naturais de forma integrada a elementos socioculturais.

Como se pode perceber a partir da afirmação de Siqueira *et al* (2012), a escola é um local favorável para a realização de atividades lúdicas, sendo de suma importância que seja um ambiente adequado e agradável para que os participantes (as crianças) se sintam à vontade e principalmente acolhidos neste espaço para assim, atuarem de forma coletiva ou individual.

De maneira objetiva, este texto encontra-se estruturado da seguinte forma: um primeiro momento em que resgatamos o contexto histórico do lúdico, no segundo momento, discutiu-se sobre as contribuições do lúdico para o processo de ensino/aprendizagem; e posteriormente, tecemos as considerações finais resgatando as conclusões atingidas pelos autores.

DESENVOLVIMENTO

BREVE HISTÓRICO DO LÚDICO NO BRASIL

A palavra lúdico deriva do latim *ludus* que significa brincar. De modo específico, o lúdico é a brincadeira, é o jogo, é a diversão. Na história da humanidade, o lúdico esteve presente desde sempre, há relatos na história antiga que apontam que o brincar era desenvolvido por toda a família, até quando os pais ensinavam a seus filhos os ofícios diários. É importante frisar que cada época na história entendia a educação a partir de olhares diferentes e com o lúdico aconteceu da mesma maneira, ou seja, em maior e em menor intensidade se priorizava ou não atividades lúdicas.

No Brasil, especificamente observando, assim como todas as questões relacionadas ao âmbito educacional, temos as raízes oriundas desde antes da chegada dos portugueses, com os índios. Estes, por sua vez, sempre fizeram valer

seus costumes para ensinar seus filhos a pescar, nadar, brincar, dançar, ou seja, uma maneira lúdica de aprendizado e que representa a cultura e a tradição do povo indígena.

Com a chegada dos portugueses e a miscigenação cultural, oriunda do contato entre negros, brancos e índios cada cultura foi se desenvolvendo o lúdico e foi ganhando espaço de acordo com o tipo de sociedade que se desenvolvia. No caso dos negros, por exemplo, com os costumes similares aos dos índios, a caça, a pesca, o nado, faziam parte do dia-a-dia, perpetuando a educação e a tradição de forma criativa, lúdica, satisfazendo as necessidades diárias. Salienta-se que pesquisar sobre o lúdico e seu histórico no Brasil é de suma importância para entendermos a dinâmica da sociedade e como isso afeta o ensino na escola.

Por outro lado, os portugueses quando vieram ao Brasil não desenvolveram a ludicidade como atos de sobrevivência e que faziam parte do contexto diário coletivo e individual, como fizeram os índios e os negros. Para os portugueses o lúdico funcionava simplesmente como ato de lazer e enriquecimento intelectual. Com isso, articulando com as experiências vividas e o desenvolvimento de novas formas para se relacionar com o mundo e com os outros.

Kishimoto (2002, p. 22) nos diz que:

Desde os primórdios da colonização a criança brasileira vem sendo criada com cantigas de origem portuguesa. E grande parte dos jogos tradicionais popularizados no mundo inteiro como jogo de amarelinha, bolinha de gude, jogo de botão, pião e outros, chegou ao Brasil, sem dúvidas, por intermédio dos primeiros portugueses. Posteriormente, no Brasil receberam novas influências aglutinando-se com outros elementos folclóricos como, o do povo negro e do índio.

A autora nos chama atenção para o fato de que grande parte das brincadeiras e cantigas, que fazem parte da cultura brasileira, receberam influências dos portugueses, não descartando, é claro, as contribuições dos demais povos que aqui povoavam.

A Igreja Católica, no final da Idade Média e início da Idade Moderna, posicionou-se contrária às atividades lúdicas, por considerar que os jogos seriam algo de natureza profana. Dessa maneira, houve consideravelmente certa ruptura em relação à educação no Brasil, já que com a expulsão dos jesuítas a educação no Brasil ficou inerte, com poucas mudanças positivas para a população.

Uma possível mudança de paradigma passa a ocorrer no século XX com as propostas da pedagogia Nova, ajudando consideravelmente, a estruturar um novo olhar para o ensino, indo além do Positivismo e do Tecnicismo do ensino.

Ao estruturar esse novo olhar, notou-se que o ensino gradativo de competências e habilidades por meio das vivências dos alunos era enriquecedor e significativo no aprendizado, e a ludicidade contribuía para consolidar os conhecimentos.

Em 1932, foi lançado por um grupo de educadores o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, dirigido ao povo e ao governo. Este documento apresentava a diversidade teórica e ideológica do grupo que o concebeu, mas ainda com ideias consensuais. Apresentava, de grosso modo, uma ideia de escola gratuita e de acesso a todos. A Constituição de 1934 abraça essa ideia e encara a educação como um direito de todos e dever da família e dos poderes políticos.

A Educação como um direito social foi um divisor entre a educação para alguns e a educação para todos. Partindo desse pressuposto:

[...] embora a educação, para aquele que a ela se submete, represente uma forma de inserção no mundo da cultura e mesmo um bem individual, para a sociedade que a concretiza, ela se caracteriza como um bem comum, já que representa a busca pela continuidade de um modo de vida que, deliberadamente, se escolhe preservar. (DUARTE, 2007, p. 697).

É nesse sentido que a Educação é implementada como uma política educacional necessária e fundamental.

Com o passar dos anos, o lúdico passa a ser visto como mecanismo facilitar de ensino/ aprendizagem, principalmente ao lidar com disciplinas ditas como “difíceis” como é o caso da matemática. Dessa forma, o lúdico foi se estruturando por meio de movimentos de professores a atores da educação que se esforçavam em construir narrativas onde o ato de educar e o ato de aprender fossem tirados do âmbito estritamente formal e asséptico.

Muitos estudiosos consideram o século XXI como o século da ludicidade. Período que a diversão, o lazer e o entretenimento apresentam-se como condições necessárias para a convivência em sociedade. É por esse motivo que a proposta de investigar o lúdico na educação vem sido discutida por muitos pensadores e educadores.

O lúdico tem sido desenvolvido nas salas de aula de todo o Brasil, principalmente naquelas voltadas para o ensino infantil. E dessa forma, se manifesta de modos diversos desde atividades que englobam música, dança, jogos, ou seja, mecanismos diversos que envolvam a arte do brincar.

O LÚDICO NOS ESPAÇOS ESCOLARES

Cada criança torna-se única em sua forma de agir, pensar e sentir, pois além de ser detentora das suas características pessoais, é também fruto de todas as interações a que está exposta (i.e., interações com a família, com o meio, entre outras) (COELHO E TADEU, 2015).

Dessa forma, a Educação deve garantir para os estudantes direitos primordiais, como brincar, movimentar, valorizar as emoções, o pensamento, e a comunicação. Observamos que as primeiras manifestações da linguagem ocorrem

por meio da brincadeira que possui vários sentidos para a criança.

Percebe-se que, através da brincadeira de faz de conta, a criança utiliza e ativa os processos de imaginação, pensamento, linguagem, criação, além de estabelecer relações e desenvolver a função social de utilizar um objeto para representar outro, ressignificando-o e contribuindo para o seu processo de humanização e desenvolvimento (BRANDÃO E FERNANDES, 2021, p.16).

Observamos que este é um tempo que privilegia as interações das crianças entre si, é possível que a criança dê pistas sobre a sua personalidade, o seu desenvolvimento, os seus interesses e as suas necessidades. Então é importante o contato com os professores, bem como com os espaços e os materiais, sendo dos momentos mais ricos em termos de observação das crianças (COELHO E TADEU, 2015).

Verificamos a importância do papel do professor, o mesmo deverá criar um ambiente de qualidade, mantendo uma organização do ambiente educativo feita de forma intencional, a fim de conseguir proporcionar às crianças situações que, através de momentos de brincadeira livre, permitam a exploração do espaço. Os materiais e objetos disponibilizados para as crianças também precisam ser diversificados, proporcionando novas experiências e deve também ser acessível à exploração de espaços distintos, isto é, além da sala de atividades e das diferentes áreas de interesse existentes, as crianças deverão ter a possibilidade de explorar a zona de exterior assim como outros espaços comuns, que promovam novos aprendizados (COELHO E TADEU, 2015).

Além disso, também destacamos o papel da família, pois o ambiente e a participação dos familiares irão permitir uma aprendizagem e uma experiência mais agradável diante de novas situações, oferecendo uma nova possibilidade entre a relação de pais e filhos, abrindo oportunidades para a criança, utilizando da espontaneidade e criatividade do contato, pois o fator fundamental para o desenvolvimento, dita normal, é a presença e a qualidade dessa presença (SKALHA et al., 2010).

Concordamos com Teixeira e Volpin (2014, p.77) quando afirmam que:

A infância conhecida como a etapa das brincadeiras, do lúdico, logo se pensa no brincar, é nessa etapa que a criança aprende brincando. [...] O brincar auxilia na aprendizagem fazendo com que as crianças criem conceitos, ideias, em que se possam construir, explorar e reinventar os saberes. Refletem sobre sua realidade e a cultura em que vivem.

Os mesmos autores nos auxiliam na reflexão crítica de que nem sempre o brincar é realizado da forma adequada. Há alguns fatores impedem que isso aconteça, como, o trabalho infantil e a falta de espaço adequado nas instituições de ensino para essa faixa etária. Destaca-se também o papel do professor como

guardião da ludicidade, assim, é necessário um bom envolvimento dos profissionais para a efetivação da aprendizagem (TEIXEIRA E VOLPINI, 2014).

Cabe nos frisar que o brincar também não deve se restringir aos muros da escola, em casa, na igreja, seja em que ambiente for, devemos estimular as crianças ao brincar. Como já mencionamos, a família deve assumir esse compromisso de maneira eficaz na premissa da construção de um ser humano integral. Por outro lado, levando em consideração as realidades sociais vividas em nossa sociedade acreditamos que, muitas vezes, o lúdico é retirado das vivências infantis devido a triste realidade social em que estes sujeitos estão inseridos. Assim, muitas vezes, as crianças deixam de vivenciar sua infância para ajudar nos afazeres domésticos e também no trabalho remunerado complementando a renda familiar.

Outro ponto perturbador na tentativa de inserir e manter o lúdico como ferramenta de ensino/aprendizagem é a ausência de infraestrutura adequada nas escolas. Lidamos como uma realidade de sucateamento do ensino público, em que as escolas não dispõem de espaços adequados para a realização das atividades escolares. Fazendo um elo com a realidade pandêmica em que estamos imersos parece-nos ainda bem mais preocupante, já que há mais de dois anos não verificamos investimentos para as melhorias dos prédios, nem mesmo com o retorno das atividades presenciais.

Nesse contexto, o papel do educador frente às adversidades impostas, seja pelo contexto social, seja pela ausência de recursos financeiros por parte do governo, é de fundamental importância, já que cabe a ele desenvolver metodologias que conduzam todo o processo educativo, procurando desenvolver estratégias que desenvolvam e facilitem o ensino/aprendizagem. Em outros termos, é importante que fique claro que o lúdico não deve ser encarado simplesmente como um momento de distração ou simples divertimento (LEICHT, 2019).

[...] uma das causas que leva a ausência do lúdico na escola pode não ser culpa do profissional da educação. No entanto, a falha pode estar na formação do profissional, pois não foram preparados. As discussões em torno da prática lúdica em sala de aula não fizeram parte de sua formação. Aquilo que não se vivencia não se aplica com segurança. É preciso que o professor passe por vivências pessoais para que possa utilizar o lúdico na sua prática pedagógica. (HENDLER, 2010, p. 26).

A autora nos chama atenção ao fato de muitos cursos de formação de professores não focarem no preparo em lidar com o lúdico em sala de aula. Os cursos, por sua vez, dão primazia a disciplinas, também essenciais, porém, sem vislumbre de concepções práticas, principalmente no que tange ao ensino infantil.

Os documentos oficiais que regulamentam a educação no nosso país também nos chamam atenção para a importância do brincar. A Lei de Diretrizes

e Bases da Educação (LDB 9394/96) ressalta que brincar é qualquer atividade efetiva no dia-a-dia escolar pra que as crianças possam se ampliar e situar os alicerces para os níveis de escolarização.

Para a Base nacional Comum Curricular (2017), o brincar é visto como um dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil:

[...] “Brincar cotidianamente de diversas formas” em diferentes espaços e tempos com diferentes parceiros, crianças e adultos ampliam e diversificam seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, suas criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, cognitivas e relacionais. (BRASIL, 2017, p. 36).

Não isento de críticas, o documento parece ainda enfraquecido no que diz respeito ao lúdico. Principalmente pelo fato de transparecer certa tendência a alcançar resultados ao final de cada etapa de ensino. Sabemos, pois, que nem sempre as crianças se desenvolvem no mesmo ritmo, velocidade e aspectos que as demais. Há sempre uma tentativa de escolarizar a educação infantil, sendo que sua finalidade maior é o de “garantir o desenvolvimento integral das crianças” e aqui o lúdico interliga perfeitamente com a proposta. Não se restringindo à educação infantil, já que o lúdico funciona perfeitamente em todas as idades, ou seja, não há idade certa para lidar com o lúdico.

A importância sobre o brincar como finalidade pedagógica nos leva a reflexão acerca do relevante papel que o educador deve desempenhar, proporcionando oportunidades para que a criança brinque e ao mesmo tempo, aprenda, dentro de um contexto planejado (com condições de execução, ou seja, infraestrutura adequada) e equilibrado entre a ação do educador e a espontaneidade do educando com o máximo de aproveitamento possível em prol do desenvolvimento integral da criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletir sobre a infância, em especial, sobre a criança interligando com a educação é algo que requer muito esforço. A escolha dessa temática vem do interesse em melhor compreender o conceito do brincar relacionando com a aprendizagem infantil observando como o lúdico é considerado importante fator no processo ensino/aprendizagem. Assim, buscamos nos livros e artigos científicos referências de diversos autores que trazem discussões teóricas sobre essa temática.

Percebemos que o lúdico pode funcionar como elo entre o professor e o aluno, possibilitando, sem dúvidas, aprendizagens significativas, bem como infinitas descobertas no processo ensino/ aprendizagem. Deste modo, argumentamos a favor da formação específica para os profissionais da educação em saber

lidar com o lúdico, principalmente na Educação Infantil. É fundamental que o professor tenha pleno domínio do que e *como* trabalhar em sala de aula, ou seja, cabe a este, efetivamente ter conhecimento dos objetivos a serem alcançados, além de verificar a adequação metodológica de acordo com o grupo (modalidade de ensino) que trabalha.

Concluimos, que ao utilizar o brincar como ferramenta pedagógica o professor beneficia a formação da criança, estimulando a interação bem como a participação com os demais colegas, sem esquecer, é claro, da comunicação entre ambos, o que torna o espaço da sala de aula um local acolhedor e de acolhimento para todos os envolvidos.

REFERÊNCIAS

- BRANDÃO, P. M. G.; FERNANDES, G. F. G.. O brincar e suas possibilidades na Educação Infantil: uma revisão sistemática. **Olhar de Professor**, /S. l./, v. 24, p. 1–18, 2021. DOI: 10.5212/OlharProfr.v24.15956.007. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/15956>. Acesso em: 29 ago. 2022.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Versão Final. Brasília, 2017.
- COELHO, Rossana; TADEU, Bárbara. A importância do brincar na educação de infância. **Atas do II encontro de mestrados em educação e ensino da Escola Superior de Educação de Lisboa**, p. 106-114, 2015.
- DUARTE, Clarice Seixas. A educação como um direito fundamental de natureza social. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, out. 2007.
- HENDLER, Vanícia Behenck. **O lúdico nas primeiras séries do ensino fundamental**. 2010. p. 23. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/142848/000993665.pdf?sequence=1> Acesso 30.08.2022.
- KISHIMOTO, Tizuko M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. Cortez editora, 2017.
- _____. O jogo e a educação infantil. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.
- LEICHT, Simone Raquel Barriles. **O lúdico e a sua abordagem nos anos iniciais do ensino fundamental**, 2019. Disponível em: <https://riuni.unisul.br/bitstream/handle/12345/9200/AD7%20vers%C3%A3o%20final%20artigo%20Simone%20R.%20B.%20Leicht.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 30.08.2022.
- PEREIRA, Maria Ângela Camilo Marques; AMPARO, Deise Matos do; ALMEIDA, Sandra Francesca Conte de. O brincar e suas relações com o desenvolvimento. 2006.

SCALHA, Thais Botossi et al. A importância do brincar no desenvolvimento psicomotor: relato de experiência. **Revista de Psicologia da UNESP**, v. 9, n. 2, pág. 79-92, 2010.

SIQUEIRA, Isabelle Borges, Wiggers, Ingrid Dittrich e Souza, Valéria Pereira de. O brincar na escola: a relação entre o lúdico e a mídia no universo infantil. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte** [online]. 2012, v. 34, n. 2 [Acesso 29 Agosto 2022], pp. 313-326. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-32892012000200005>>. Epub 30 Jul 2012.

TEIXEIRA, Héliça Carla e VOLPINI, Maria Neli. **A importância do brincar no contexto da educação infantil: creche e pré-escola**. 2014.

INSTRUMENTOS TÁTICOS DA ADMINISTRAÇÃO APLICÁVEIS AO PROCESSO DE EDUCAÇÃO BÁSICA NA CONSTRUÇÃO DE ESTRUTURAS SUSTENTÁVEIS, PRODUTIVAS E COMPETITIVAS

Paulo César Rodrigues de Mello¹

1 INTRODUÇÃO

Fenômenos organizacionais, especialmente aqueles que deságuam em empresas, sempre foram vetores do desenho de minhas reflexões sobre o mundo o trabalho. Acreditava que aquele clima usual de tensão e competitividade tinha raiz em algo que extrapolava as análises de planilhas e a necessidade do alcance de metas.

Ao longo de minha carreira, as observações sobre o potencial produtivo e de produtividade das estruturas organizacionais assentaram-se em aspectos históricos, políticos, sociais e individuais, bem como naquele que domina ou é dominado.

O contato com os conceitos de cultura, em seu sentido *lato*, do comportamento organizacional e comportamento individual estavam inseridos naquela nítida percepção de “algo está errado” e perceber que em muitos momentos as características dos referenciais oriundos das histórias e da educação básica do indivíduo impediam a fluidez, tanto do indivíduo quanto da máquina organizacional em seus sistemas, interações, na criação, destituição e atribuições de poderes.

Percebia que estes fatores eram os eventos que criavam baldrames duradouros ou passageiros, para a condução técnica e política de uma estrutura. E ainda, que as tradicionais literaturas e considerações no campo da cultura organizacional subestimam aspectos da cultura organizacional brasileira e a reflexão dos impactos de tais aspectos na construção das habilidades, tão necessárias para a consolidação de indivíduos em estruturas de trabalho.

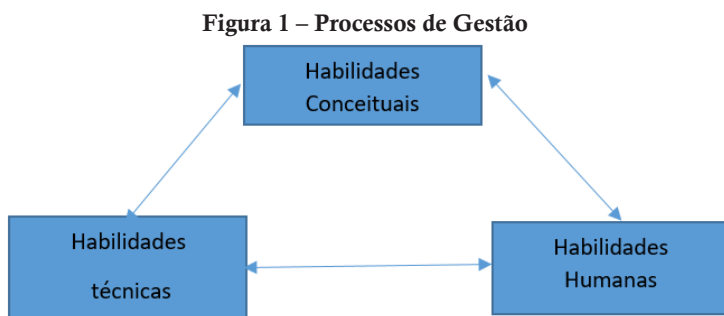
Por conseguinte, o objeto do presente estudo é apresentar teorizações sobre a necessidade de revisão da forma de desenvolvimento de conceitos, técnicas e comportamento social/organizacional, por meio da inserção do tripé de

¹ Administrador; Especialista em Administração e Planejamento para Docentes; Mestre em Administração, especialmente interessado em cultura, comportamento e as influências internas e externas da cultura sobre estruturas organizacionais. Pesquisador. Consultor Autônomo. E-mail: pcrmello@gmail.com.

habilidades nos componentes curriculares do período que considero nevrálgico na formação do indivíduo e para a construção de estruturas sociais mais equilibradas, produtivas e competitivas frente às características das relações globais.

2 HABILIDADES PARA A SOBREVIVÊNCIA EM ESTRUTURAS SOCIAIS E ORGANIZACIONAIS

De maneira geral, os processos de gestão estão configurados com base em 3 princípios fundamentais para o equilíbrio entre indivíduos e organizações, conforme esquema abaixo:



Fonte: Elaboração do autor, 2022; Adaptada de Chiavenato, 2014.

No que tange as habilidades conceituais e de maneira simplista, pode-se dizer que são aquelas que estabelecem profunda relação com a capacidade do indivíduo em conectar e correlacionar, de forma sistêmica a propedêutica, os componentes teóricos e técnicos para o estabelecimento das relações entre os atores da estrutura. Tais habilidades são de fundamental importância para a pavimentação dos caminhos e para a consolidação da formação do indivíduo, para que assuma posições de liderança e condução equilibrada de pessoas e uso racional de recursos.

As habilidades conceituais, num determinado momento, devem ser externalizadas em habilidades técnicas, ou seja, do fazer e do domínio de especificidades com o adequado desempenho, sejam elas na área de finanças, produção, na condução de pessoas ou no complexo e influente papel no *marketing*, este, erroneamente visto como uma função exclusiva de propaganda e promoções.

Por último, as habilidades humanas, que propiciam ao indivíduo a capacidade de trabalhar com e por seres humanos e assim promover aspectos motivacionais, integradores, comunicacionais, de coordenação, de facilitação e de resolução de conflitos.

Com base nesse tripé de habilidades necessárias à condução de organizações e empresas, observa-se que, na verdade, tais habilidades deveriam estar

presentes em todas as ações humanas, independente da natureza ou meio em que a organização ou indivíduo estejam inseridos, ainda que a ênfase pretendida seja a situação do indivíduo em organizações produtivas, independente das características ideológicas que envolvem a estrutura.

Mais que uma profissão, a Administração e seus elementos de base e estruturantes envolvem o processo de desenvolvimento e existência dos indivíduos desde seus primeiros momentos de vida. Imediatamente após o parto, um bebê já recebe uma etiqueta em seu pulso com sua identificação. Em seguida, sua “institucionalização familiar” com a certidão de nascimento, com o acompanhamento médico ao longo de sua maturação e com a educação que receberá dentro e fora de sua estrutura familiar.

O não desenvolvimento dessas habilidades e consciência de tais especificidades desde a tenra infância, promovem dificuldades na transposição e no desenvolvimento do ensino da administração em qualquer ambiente, em especial no brasileiro, que possui um intrincado sistema de traços culturais que formam um sistema de ação social nas organizações caracterizado pelo *baixo talento em gestão de nosso povo* (BARROS E PRATES, 1997).

Tais observações, construídas ao longo de 40 anos de atuação em empresas e no ensino da Administração, levaram-me a teorizar sobre a necessidade de revisão da forma de desenvolvimento de conceitos, técnicas e comportamento social/organizacional, por meio da inserção do tripé de habilidades nos componentes curriculares do período que considero nevrálgico na formação do indivíduo e para a construção de estruturas sociais mais equilibradas, produtivas e competitivas frente às características das relações globais.

A globalização, com a preservação das ricas características culturais brasileiras, apresenta-nos desafios ainda maiores, uma vez que o próprio termo globalização já carece de uma revisão: de globalização para o conceito de *globosfera*. Nesse sentido, é premente o redesenho do ensino da administração e das demais ciências sociais aplicadas, com a disrupção e pulverização dos princípios de comportamentos organizacionais desde a pré-escola.

3 CULTURA, ORGANIZAÇÕES E NATUREZA HUMANA: AS FUNDAÇÕES PARA O TRIPÉ DE SUSTENTAÇÃO DO COMPORTAMENTO ADMINISTRATIVO E GERENCIAL

Por abranger diversas áreas do conhecimento e orbitar pela esfera da subjetividade humana, a definição de cultura configura-se como difícil tarefa, seja na escolha de conceituações apresentadas na literatura ou na tentativa de interpretação singular.

Em Fundamentos de Sociologia, Ferrari (1983) apresenta em sua obra

seis diferentes conceituações sobre cultura. Já Freitas (1991), em obra específica sobre cultura organizacional, acrescenta outras cinco diferentes versões e Morgan (1996) afirma haver mais de centena e meia. Contudo, a característica comum verificada entre as conceituações compiladas é representada pela tênue linha que separa o imaginário do concreto e pelo amplo apelo ao simbolismo que envolve as diferentes formas dos ambientes sociais.

Ainda, de acordo com Ferrari (1993) o entendimento de cultura envolve o reconhecimento dos pressupostos cognitivos, das crenças, dos valores e normas, dos signos culturais e modos não normativos da conduta de um determinado meio. A conceituação desses elementos confere aos símbolos interpretações diversas ao se variar o meio a que são apresentados. Ferrari aponta ainda em sua obra, com base em Clifford Geertz (1989), que a mais objetiva e adequada conceituação de cultura, é aquela que a considera como um mecanismo de controle e autocontrole ao indivíduo que o acompanha ao longo de sua existência:

Essa perspectiva de cultura como mecanismo de controle consiste num tráfego entre símbolos significantes, como as palavras, mas também gestos, desenhos, sons musicais, enfim, qualquer coisa que atribua um significado à experiência. Esses símbolos são dados aos indivíduos; enquanto vive, ele os utiliza como uma forma de auto orientar-se (FERRARI, 1983 *apud* GEERTZ).

Para Srour (1993) essas representações são oferecidas por um universo simbólico emoldurado por quatro grandes áreas do conhecimento, que nos servem de base ao desenvolvimento de análises relativas à cultura: a ideologia, a ciência, a arte e a técnica.

O saber ideológico apresenta-se como a primeira grande área do conhecimento a ser considerada nessas análises. Nele, os discursos nascem e se consomem em si mesmos, não havendo muitos espaços para o efetivo conhecimento dos mecanismos que regulam ou definem uma determinada situação. Esta esfera do conhecimento, por sua vez, apresenta variações em seus discursos.

Dentre suas variações, emerge aquela que reside no discurso social comum, adquirido em grande parte nas estruturas sociais de base, ou seja, em seu núcleo familiar, de verdades banais, intuitivas e evidentes num plano abstrato: “quem dá aos pobres empresta a Deus”; todo homem é igual perante às leis”; “o mundo é um celeiro de oportunidades disponíveis a todos” e assim por diante. Verdades incontestes no meio que não demonstram efetivamente a origem ou o subsídio ao desenvolvimento e ao desenlace de situações que envolvam esses princípios.

Com mecanismo semelhante nasce o discurso ideológico imanente das ideologias políticas, econômicas e religiosas. Esse discurso mobiliza os indivíduos em suas ações para a defesa de princípios e objetivos.

Já o discurso filosófico apela à racionalidade. Desenvolve reflexão crítica

sobre os fundamentos e métodos na construção de conhecimentos e das práticas, e explicação dos fatos do mundo e do ser. Estabelece com estes universos e relações de discordância ou direcionamento de ações coletivas e individuais. Nessa seara emerge o discurso teológico, que é imensurável no plano concreto e possui grande poder de mobilização sobre os indivíduos, no apelo à crença em algo superior, onipresente, onipotente e mágico que antecede ao mundo conhecido (SROUR, 1998).

O saber científico busca o entendimento das realidades do mundo, das sociedades e do homem, por meio da sistematização rigorosa na observação dos fatos empiricamente conhecidos, na análise e na construção dos conhecimentos. Busca a explicação e a predição de novos fatos e evidências para a inteligibilidade dos fenômenos. Ainda de acordo com Srouer (1998) e Townley e Marden²(1999), não obstante o rigor envolvido, o olhar do observador carrega os conceitos que adquiriu nas suas diversas aprendizagens.

O saber artístico se apresenta como a máxima representação dos simbolismos e dos signos como elementos de expressão subjetiva da realidade. Quanto maior o espectro do universo cognitivo, maiores as possibilidades de interpretação. Nesse contexto, as verdades apresentam diferentes versões, que se adaptam aos diferentes “estados” dos indivíduos, tenham eles caráter intelectual, psicológico, material ou espiritual. Forma e conteúdo têm aqui, graus discrepantes de importância aos indivíduos.

Finalmente, ainda sob as definições de Srouer (1998), a representação da cultura vê-se selada, emoldurada pelo universo do saber técnico. Esse aspecto da cultura busca a operacionalização ou concretização dos resultados teóricos do saber científico, capaz de promover um círculo virtuoso entre *know-how* e *know-why*. Produz bens, serviços e tecnologia para a satisfação das necessidades concretas e abstratas de um ambiente.

3 PRINCÍPIOS PARA A CRIAÇÃO DE CULTURAS ORGANIZACIONAIS DE QUALIDADE SOB OS ESTUDOS DA QUALIDADE³

Com o final de Segunda Grande Guerra Mundial, o mundo passa por momentos de reestruturação institucional e industrial. Como resultado e consequências do término dos conflitos armados, reestruturações frenéticas que envolviam comportamento, cultura, tecnologia e produção tomam conta do planeta bem como a clara polarização de princípios e ideologias políticas.

No mundo ocidental e democrático surgem os estudos e experiências

2 In HandBook de Estudos Organizacionais, 1999.

3 Refere-se aos estudos de Dr. Edward Deming e seus 14 princípios da Qualidade, os quais sedimentaram o processo de reconstrução do Japão no pós-Guerra. Qualidade é uma área de estudos na Administração.

voltados para a Qualidade, cujo princípio está muito além da durabilidade e funcionamento de máquinas e equipamentos, mas sobretudo, em seus momentos iniciais. Aspectos comportamentais nas organizações passam a ser o foco de disseminação de *modus* organizacionais que, acima de tudo, visavam a maximização de aspectos relacionados à competitividade entre países e empresas.

Dr. Edward Deming, designado pelos Estados Unidos da América para colaborar no processo de reconstrução do Japão, cria o Sistema de Conhecimento Profundo para a transformação dos estilos tradicionais de gerenciamento para um de otimização de recursos. Em seu corolário, composto de 14 princípios, destaca-se aqui o primeiro deles: a constância de propósitos. Tal constância não depende apenas dos indivíduos, mas também e sobretudo da estabilidade Institucional de organizações e países.

Ao se tomar esse princípio e compará-lo com o processo histórico no *set-up* de nações e ao se estabelecer correlações com o ambiente brasileiro, é observado que, desde a configuração colonial até os dias de hoje, as alternâncias Institucionais foram excessivas quando as confrontamos com o que hoje se conhece como países desenvolvidos.

Tais alternâncias, além de constitucionais, são 7 versões ao todo, impactaram a dança ideológica de conformação da sociedade brasileira: transitou-se a partir de uma situação colonial (o mais longo, de 1500 a 1815), Reino Unido (1815 a 1822), 1º. Império (1822-1831), Regência Trina Provisória (apenas 2 meses no ano de 1831); Regência Trina Permanente (1831 a 1840); 2º. Império (1840 a 1889); 1ª. República (1889 a 1930); 1ª. Era Vargas (1930 a 1934); 2ª. Constituição Republicana e democrática; 2ª. Era Vargas Constituição (1937-1946); retomada da democracia (1946 a 1967); Ditadura Militar, que efetivamente assim se configura a partir de 1967 e por fim, a Constituição Federal de 1988. Toda essa instabilidade, muito além de transfigurações constitucionais, impactaram na efetiva consolidação de planos ideológicos de longo prazo o que contribuiu para a formação de traços culturais intervenientes nas relações institucionais da sociedade e, no caso da presente exposição, nas relações intraorganizacionais, dentre os quais, destaca-se o traço cultural da “posição de espectador” dos indivíduos, que sempre parecem estar a esperar uma nova configuração: “deixa acontecer para ver como fica” (BARROS E PRATES, 1997).

No recorte para o mundo produtivo, essa letargia comportamental interfere de maneira contundente nos aspectos de iniciativa, de submissão aos poderes estabelecidos, na ausência de competitividade, na dependência estrutural e de manutenção de suas vidas, na esperança de dias melhores gerados pelas estruturas de liderança. Eis aí o grande desafio para os processos de gestão de pessoas e cultura e de como esses processos podem contribuir para a formação

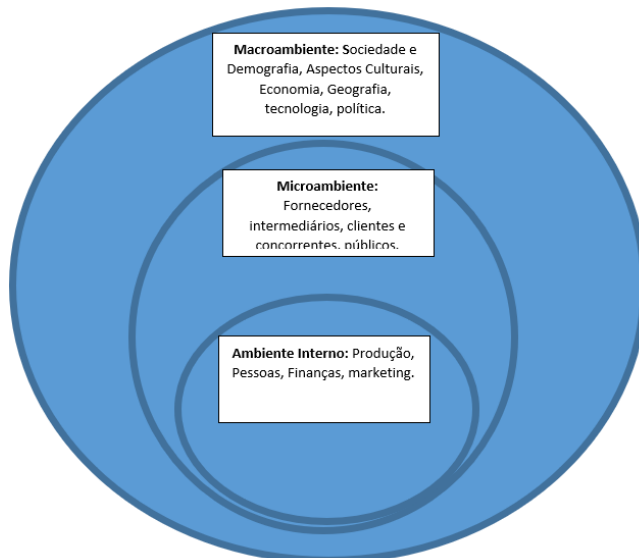
de indivíduos conscientemente produtivos e competitivos.

4 OS AMBIENTES EM QUE AS ORGANIZAÇÕES PRODUTIVAS ESTÃO INSERIDAS E COMO A EDUCAÇÃO BÁSICA PODE CONTRIBUIR PARA A CONSTRUÇÃO DE AMBIENTES ESTÁVEIS, PRODUTIVOS E COMPETITIVOS

A partir da década de 1980, todos os avanços industriais e tecnológicos que já se desenhavam desde a Segunda Grande Guerra emergem e passam a imprimir estonteante velocidade nos processos de transformação nos usos, costumes, exigências técnicas e profissionais. O fenômeno da globalização sofre depurações e deixa patente a hegemonia de nações tecnologicamente desenvolvidas, o que expande o *gap* entre aqueles que se valeram de aspectos institucionais mais constantes e aqueles que permaneceram e permanecem na busca de modelos ideológicos e de governos que relutam em achar um caminho próprio, mas que, ao mesmo tempo, se integrem ao *mainstream* econômico de desenvolvimentista.

Qual seja a configuração ideológica de nações, as organizações conformam-se a uma mesma macroestrutura de profunda interdependência com fatores pouco ou nada controláveis, dada a amplitude de fatores a serem considerados. Compõem esta macroestrutura: o ambiente geral, o ambiente operacional e o ambiente interno. Neste último, vê-se algum grau de controle, independente das ocorrências em nível global, não obstante estar sob influência dos demais ambientes.

Figura 2 – Processos Educacionais - Ambientes



Fonte: Elaborada pelo autor, 2022.

Ao se contextualizar esses ambientes aos processos educacionais, percebe-se que os elementos que estão circunscritos ao macroambiente estão dispostos, de uma forma ou de outra, ao longo de todo o processo de formação e desenvolvimento dos indivíduos que tiveram a oportunidade de frequentar uma escola. No entanto, tal como acontece de maneira explícita em grande parte das escolas de administração, não há um encadeamento sistêmico de fatores.

A não realização da interação dos fatores levam à conformação de indivíduos destituídos da capacidade de análise de problemas, de correlações históricas, de entendimento das diferenças culturais, da importância na criação de ambientes sustentáveis, de adequação espacial para a obtenção e desenvolvimento de recursos, de crítica sobre os padrões políticos que conduzem um meio.

Respeitando-se as fases de desenvolvimento cognitivo e intelectual, é fundamental demonstrar aos alunos as influências nem tão recíprocas que o meio geral exerce para meios mais particularizados, destituídos de uma ideologia política partidária, mas inseridos numa política que propicie aos indivíduos o desenvolvimento intelectualmente sustentado, que o leve a decidir, sob suas próprias observações, a ideologia ideal para sua existência. Todavia, aterremo-nos às necessidades organizacionais de produção e sustentação econômica, que é a essência do que se pretende demonstrar com estas argumentações.

Há as dificuldades encontradas em transformar o tecido que compõe o arcabouço teórico da Administração e Gestão em algo mais fluído, homogêneo e inteligível, mesmo diante dessa colcha de retalhos que tanto caracteriza essa ciência tão pouco compreendida e tida muitas vezes como um mero preenchimento do espaço, até que o indivíduo consiga a inserção nas formações que efetivamente gostariam de obter: “faço Administração, pois essa foi a opção que me foi possível...”. Tão difícil quanto escutar palavras como essas, é a verificação do desconhecimento de alunos até mesmo sobre a que área do conhecimento pertence a Administração, com muitos a considerando como uma ciência humana.

Essa visão, no entanto, também é oriunda da pouca ou nenhuma preocupação com as ciências envoltas no comportamento social e individual e da ausência de estabelecimento de pensamento sistêmico e integrador que deve ter seu nascedouro a partir do momento em que o indivíduo inicie sua jornada integrativa na sociedade.

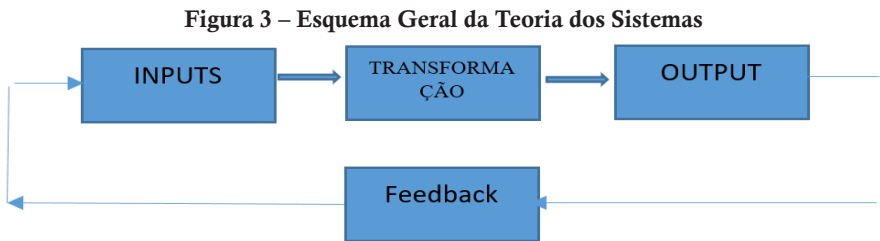
5 A TEORIA DOS SISTEMAS COMO A BASE DE CONSTRUÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO PROCESSO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

A integração dos fatores até agora argumentados supõe o desenrolar orgânico no processo de desenvolvimento crítico e integrador dos indivíduos. Tarefa nada fácil, dada as características quase mecânicas a que historicamente

os conteúdos e técnicas desenvolvidas na trajetória escolar estão submetidas.

Os estudos inseridos na Pedagogia preconizam essa necessidade na formação de indivíduos libertos, críticos e autônomos. No entanto, muito provavelmente resultado de políticas educacionais que pouco permitem o desenvolvimento sobre essas bases, resultam na mecanicidade que consolida o “funcional” e destitui o indivíduo da capacidade de construção de ações e decisões enriquecidas de elementos que criariam comportamentos e decisões muito mais consistentes em quaisquer áreas da vida.

Na convicção da necessidade de métodos que criem essa disposição orgânica na reflexão e resolução de problemas, o princípio sistêmico proposto pelo biólogo Ludwig von Bertalanffy parece esboçar uma lei da vida, aplicável não só aos fenômenos naturais, mas também aos sociais aplicados, na necessidade crítica e analítica, aos projetos e às decisões: a Teoria dos Sistemas. O esquema geral dessa teoria é composto por 4 elementos básicos, conforme figura a seguir:



Fonte: Elaborada pelo autor, 2022.

Os *INPUTS*, representam os recursos: a referência teórica, o que o meio oferece, as pessoas, o meio legal, enfim, todos os fatores que se combinarão no processo de transformação. Quanto maior o nível de referências dos indivíduos, maior a possibilidade de acerto

A *TRANSFORMAÇÃO*, é a combinação de fatores dispostos propriamente dita. É a capacidade criativa e técnica na combinação de possibilidades e restrições impostas pelo meio.

O *OUTPUT* é o resultado da ordenação dos inputs no momento da transformação.

O *FEEDBACK*, está na capacidade de observação e crítica que reencaminhará o indivíduo a rever suas decisões ou permitirá o prosseguimento das ações planejadas e os resultados pretendidos.

A introjeção desse esquema com a óbvia adaptação de linguagem e método, pode ser agregado ao processo de formação do indivíduo desde cedo e assim contribuir para a formação de um conjunto social que explore mais profundamente seu potencial inteligente, crítico e instituído de aspectos de qualidade que

propiciem a inserção em estruturas produtivas de forma competitiva, consciente, engajada e proativa.

Em outras palavras, não só à condução dos cursos de administração, mas à condução de aspectos gerais da vida e qual seja o caminho profissional a seguir, os aspectos que interferem no talento em gestão do brasileiro poderiam sofrer incrementos de grande valia ao processo de desenvolvimento econômico e social do país.

6 CONCLUSÕES

A sobrevivência em estruturas sociais, sejam elas produtivas ou não, exigem do indivíduo o desenvolvimento de habilidades conceituais, do entendimento da razão da existência de determinados princípios. Os conceitos devem ter explicitadas suas razões, suas origens. Esse entendimento propicia a facilitação no desenvolvimento da prática, de aspectos sociais, técnicos e humanos. Resgata o indivíduo de sua posição de espectador da história e o transforma num ser efetivamente participante dos processos de desenvolvimento.

O entendimento de professores das nefastas consequências das excessivas alternâncias institucionais brasileiras, sejam elas constitucionais ou ideológicas, promoveram a letargia frente aos desafios de posicionamento produtivo e competitivo do país. E as ideologias, especialmente as políticas, que nascem e morrem em si mesmas, devem ser precedidas de outras que propiciem a crítica e a decisão com base nos saberes que privilegiem a racionalidade, e portanto, um olhar ampliado sobre o grande sistema que todos nós estamos imersos, na intrincada relação da teia social, que de forma geral envolve o macro, o micro e os ambientes internos das organizações.

A aplicação da Teoria dos Sistemas em cada item de desenvolvimento dos componentes curriculares de base, potencializa a capacidade reflexiva das habilidades, da ética e da formação do *Esprit de Corp* tão necessário à construção de estruturas sociais sadias, produtivas e competitivas.

7 REFERÊNCIAS

CALDAS Miguel P.; MOTTA, Fernando C. *et al.* **Cultura Organizacional e Cultura Brasileira**. São Paulo: Atlas, 1997.

CERTO, Samuel C.; PETER, J. Paul. **Administração Estratégica. Planejamento e Implantação da estratégia**, Makron Books, 1993.

CHIAVENATO, Idalberto. **Fundamentos da Administração: planejamento, organização, direção e controle para incrementar competitividade e sustentabilidade**. 9ª edição. São Paulo: Manole, 2014.

- CLEGG, Stewart R.; Hardy Cynthia.; NORD, Walter R. **Handbook de estudos Organizacionais - Modelos de Análise e novas questões em estudos organizacionais**. Vol. 1. São Paulo: Atlas, 1999.
- GEERTZ Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro (RJ): Livros Técnicos e Científicos; 1989.
- DAMATTA, Roberto. **A casa & a rua. Espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.
- FARINA *et al.* **Competitividade, mercado e organizações**. São Paulo: Pensa, 1997.
- FERRARI, Alfonso Trujillo. **Fundamentos de Sociologia**. São Paulo: MacGraw-Hill, 1983.
- FREITAS, Maria E. **Cultura organizacional: formação, tipologias e impacto**. São Paulo: Makron. 1991.
- MORGAN, Gareth. **Imagens da organização**. São Paulo: Atlas, 1996.
- PRATES, Marco Aurélio Spyer; BARROS, Betania Tanure de. **O estilo brasileiro de Administrar**. São Paulo: Atlas, 1997.
- RAMOS, Guerreiro. **Administração e estratégia de desenvolvimento**. Rio de Janeiro: FGV, 1966.
- RIGGS, Fred W. **Ecologia da Administração Pública**. Rio de Janeiro: FGV, 1964.
- SROUR, Robert Henry. **Poder, cultura e ética nas Organizações**. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

IMPACTOS PÓS-PANDÊMICOS NA EDUCAÇÃO

Adriana Claudia Martins¹

Mateus Artur Spohr²

Rosalvo Luis Sawitzki³

INTRODUÇÃO

A pandemia de Covid-19 impôs novos desafios para a educação e, infelizmente, não foi uma questão de escolha nos adaptarmos a esse momento, pois as inferências do vírus em nosso cotidiano marcaram e seguem marcando nossos passos. A pandemia impôs restrições e afastou-nos de nossos diversos ambientes de convívio social, alunos deixaram de ir para escolas e universidades, professores tiveram de se adaptar a um novo ambiente de ensino, portanto, a educação esteve em meio a uma crise global de saúde. Em poucos dias percebemos que o mundo à nossa volta deixou de ser aquilo que era antes, e tudo se transformou por razão de um inimigo que é invisível a olho nu.

Sentimos medo frente ao desconhecido, pois não sabíamos quanto tempo teríamos que ficar em isolamento, longe de nossas famílias e amigos, nem mesmo se isso conteria o vírus, se nossos sistemas de saúde aguentariam a demanda e quais seriam as consequências a longo prazo nas diferentes esferas sociais. A verdade é que para muitas de nossas perguntas ainda não temos respostas, desconhecemos em parte as sequelas deixadas pelo Covid-19, algumas dessas consequências conseguimos sentir em nossos corpos e contextos, outras ainda estão sendo descobertas.

Essas mudanças sociais que presenciamos com a Pandemia de Covid-19 foram e ainda estão sendo sentidas na educação. De modo geral, todas as esferas educacionais tiveram de se reconstruir em um formato a distância. Neste

1 Docente na Universidade Franciscana (UFN/RS); Docente Voluntária na Universidade Federal de Santa Maria (CEFD/UFSM/RS); Pós-Doutorado (CEFD/UFSM); Doutora em Educação (UFSM); Doutora em Letras (UFSM).teacheradrianacm@hotmail.com.

2 Mestrando em Ciências do Movimento e Reabilitação na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Graduado em Educação Física Licenciatura pela (UNIJUI).mateusarturspohr@gmail.com.

3 Professor Associado 3 do CEFD/UFSM; Pós-Doutorado UFES (2016), Doutorado em Educação na UNISINOS (2007), Mestrado em Educação nas Ciências UNIJUÍ (1997).rosalvo.sawitzki@ufsm.br.

interim, novos debates emergiram, a exemplo do que enunciou Cecilia Barría (2020) em reportagem à *BBC News Mundo*. Segundo Barría, as universidades e escolas tiveram de se adaptar do dia para a noite, em todo o mundo, a fim de dinamizar o ensino a distância, porém, isso não se tornou totalmente possível em bairros pobres e regiões do interior, pela falta, especialmente, de acesso à internet.

Sabemos que a realidade social e financeira do Brasil e de muitos outros países tangidas pelo descaso do neoliberalismo com a educação e com o bem estar humano, causa fortes consequências nos sistemas educacionais e de saúde, porque essas duas instituições sociais são vistas como gastos pelos governantes, e não como investimento, até porque *nossa política*, infelizmente, visa realizar ações a curto prazo, para sempre tentar se reeleger, conquistar os eleitores com o prazer imediato. Assim, o compromisso com a educação fica em segundo plano, por se tratar de um investimento a longo prazo, isto é, não traz benefícios do dia para a noite, e de modo geral não beneficia a elite. Logo, o sucateamento dos sistemas de ensino e de saúde foi fortemente sentido nos picos pandêmicos, quando o isolamento se fez mais necessário, os hospitais tiveram seus leitos de UTI lotados e as escolas foram fechadas.

Ainda nas palavras da entrevista de Barría (2020), é possível apreender que alternativas para a falta de infraestrutura foram criadas, em diferentes países e contextos e países como Brasil e México lançaram programas educacionais, por meios de comunicação como TV e rádio, para compensar a falta de acesso à internet. Na mesma matéria a jornalista relembra a atitude de Wilson León, docente do nível de ensino primário na Bolívia, que caminhava por horas para entregar materiais nas casas de seus alunos, tarefa que teve de deixar de fazer devido ao aumento de casos de Covid-19 em sua região. Por diversas formas os docentes se lançaram em uma busca contínua para atender as demandas educacionais, então, não é de se impressionar com relatos como o que foi trazido por Barría (2020), são professores que, mesmo nas condições mais adversas, procuram seguir ensinando e se mobilizando para conseguirem dar conta de garantir o aprendizado dos seus alunos. Esta constatação vem ao encontro de reflexões necessárias quanto à estrutura de nossas sociedades, pois com as consequências da pandemia, tivemos aumentos de desigualdades.

Nesta perspectiva, France Presse (2022), em reportagem da rede Globo no site G1, explica que alguns efeitos da pandemia de Covid-19 são identificados nas universidades de diferentes países. Presse (2022) ressalta que o ensino a distância se fortaleceu, mas gerou um aumento da desigualdade, em universidades de todo o mundo. Isso nos faz refletir sobre a necessidade da formação inicial e continuada de professores, que precisa abordar possibilidades e meios eficientes para o ensino

a distância, integrar o professor nessas novas demandas e possibilidades, além de dar suporte para que a educação aconteça. Diante disso, nos dispomos a discutir o cenário dos impactos pós-pandêmicos na educação, pensar em possibilidades e problematizar as limitações impostas pela pandemia de Covid-19.

Este capítulo organiza-se a partir desta de uma questão que nos motiva a escritura compartilhada: *quais as demandas na educação após o Covid-19 e como seguir em frente?* A partir da introdução, o texto segue com uma revisão teórico-crítica e reflexiva sobre o trabalho pedagógico e a formação docente, os quais são problematizados face à necessidade de atualizações pedagógicas e de mudanças nas maneiras de ensinar e aprender com a pandemia.

REFLEXÕES A PARTIR DO COVID-19: DESAFIOS NO TRABALHO PEDAGÓGICO E DESINVESTIMENTO EM EDUCAÇÃO

O isolamento social trouxe consigo graves consequências para a sociedade, tornando aparentes aqueles sintomas patológicos que já existiam antes da pandemia, isto é, o problema já estava ali e com a pandemia tornou-se visível e fez com que passássemos a ver sua pertinência com maior clareza (HAN, 2021). No texto *O Vírus do Cansaço*, Byung-Chul Han (2021) lança luzes sobre como e por que nos sentimos tão cansados. Para o autor, esse cansaço é um fator intrínseco nas sociedades neoliberais, que nos levam a uma compulsão pelo desempenho e essa compulsão não nos acompanha apenas durante o trabalho, até porque o trabalho acaba em algum momento, o qual também gera um cansaço exaustivo, mas a pulsação pelo desempenho é infundável, estará ao nosso lado durante o lazer, nos momentos de descanso e em nossas noites de insônia.

Enquanto sujeitos de desempenho acreditamos que somos inteiramente livres, mas infelizmente, não somos, pois sempre que conquistamos algo nos vemos forçados a seguir em frente e buscar algo maior. Desse modo, tendemos a dar um passo maior que podemos, o que nos leva ao colapso, *Burnout* e depressão (HAN, 2021). Neste viés, as novas aprendizagens exigidas com a pandemia do Covid-19, de um dia para o outro, trouxeram novos desafios aos profissionais de distintas áreas e, aos professores, a exigência da reconfiguração de práticas pedagógicas, em uma dinâmica de trabalho, que já era exaustiva por seus desafios emergentes e contextos socioculturais em nosso país.

Para seguir, pensamos ser fundamental definir trabalho pedagógico, assim faremos valer das palavras de Giovanni Frizzo (2008, p. 163), para ele

O trabalho pedagógico é uma prática social que atua na configuração da existência humana individual e grupal para realizar nos sujeitos humanos as características de seres humanos. Essa prática social é munida de forma e conteúdo, expressando dentro das suas possibilidades objetivas

as determinações políticas e ideológicas dominantes em uma sociedade. Evidencia-se que essas determinações assumem uma ordem geral que correspondem aos movimentos da economia, tanto no sentido do modo de produção quanto das forças produtivas. A escola, espaço institucional de formação humana, cumpre determinações desta prática social e o trabalho pedagógico procura dar conta dessa tarefa.

Vale sublinhar que o trabalho docente está configurado para ser exercido no coletivo e é passível de transformações compartilhadas, a partir de “ações do professor em interações com um grupo em que os alunos interagem entre si” (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 69). Porém, no cenário exaustivo das aulas remotas, essas relações estavam distantes, diferentes, em processo de busca de acertos no uso de plataformas de ensino-aprendizagem, na ânsia de que todos tivessem um dispositivo já elaborado para estarem interagindo e sem problemas de conexão, adaptação, participação. Contudo, as dificuldades se fizeram presente, revelaram-se ainda mais acentuadas e as faltas de investimento na educação brasileira e em nossos estudantes, revelaram incipiências com o distanciamento social necessário.

É necessário considerar o que tem ocorrido em termos educacionais no Brasil depois do início da pandemia para que se invista em educação e se questione o que os representantes do país tem feito ou deixado de fazer pelas instituições sociais, pelos profissionais e estudantes. Uma questão que insurge ao debate é o *homeschooling* e sua implementação. Em uma nação em que suas características sócio-históricas são de uma população desprovida de recursos e de estruturas mínimas de vida digna e humana, parece que podemos apreender que o *homeschooling* seria possível, em alguma medida aos que pertencem às classes mais altas, mas, então, seria para poucos; ou seja, novamente nós brasileiros estaríamos segregando nossa sociedade. Devemos destacar que o *homeschooling* é uma maneira de marcar, ainda mais intensamente, o individualismo e a falta de liberdade de crianças e de adolescentes de compartilharem do meio social escolar, que é de seu direito e de dever do estado.

Outra questão que emerge no pós-pandemia e que impacta a sociedade brasileira é a diminuição de financiamentos ao ensino. A pandemia *justificou* cortes no orçamento da educação brasileira, o que vai ao encontro de um modelo neoliberal de educação, em que coloca a educação como despesa e não como investimento, suscitando, inclusive, apreço pela privatização do ensino. Neste entrono, o educador e pesquisador Luiz Carlos de Freitas, escreve em seu *Blog do Freitas*, que a pandemia da Covid-19 mudou a dinâmica do Brasil e os reflexos, por consequência, dão-se também sobre a educação em todo o país. Ganham destaque questões relativas ao ensino a distância e ao trabalho remoto e, neste ínterim, também a formação de professores é revista e reavaliada e o trabalho

pedagógico, necessariamente, reconfigurado.

Com efeito, é como se precisássemos dar um novo sentido para as coisas, encontrar outros caminhos para seguir, pois muito daquilo que aprendemos antes do Covid-19 precisou ser reposicionado, revisto, tanto no campo simbólico quanto físico. Esses fatos desafiaram profissionais, exigindo mudanças imediatas e com emergência, a exemplo da formação docente dentro e para esse contexto de mutações.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES A PARTIR DE CONDIÇÕES ADVERSAS

Foi em março de 2020 que foi decretada a pandemia no mundo todo e, com isso os comprometimentos no trabalho pedagógico docente ocorreram. Diante da necessidade da reestruturação do ensino, a capacitação dos profissionais da educação tornou-se emergente, pois somente esta qualificação poderia trazer a continuidade da atividade educacional.

No cenário pandêmico, os professores, de distintos níveis de ensino, viram-se sem meios para dar continuidade ao seu trabalho e, assim, experienciaram a necessidade de reconstruir conhecimento pedagógico a partir dos recursos e instrumentos que tinham, os quais eram muito mais desafios do que certezas. Os profissionais da educação não conheciam, na sua maioria, o ensino a distância, o ensino híbrido, e quando conheciam, não sabiam usar as ferramentas. Assim, o sistema remoto teve lacunas, pois havia pouco conhecimento nesta especificidade. Neste descontinuado processo regado a incertezas, a capacitação, muitas vezes, esteve atrelada com a pesquisa individualizada, por meios que iam descobrindo a distância de seus pares e, quando iam formando grupos de apoio, então buscaram soluções e compartilhamento com colegas, a fim de fazerem as aulas acontecerem.

Em um estudo realizado por Barbosa, Viegas e Batista (2020), o qual buscou apresentar dados do impacto pandêmico e do isolamento social de profissionais da educação do estado do Rio de Janeiro, os autores explicam que a nova configuração das aulas em sistema remoto foi um grande desafio, pois as estratégias metodológicas para integrar docentes e estudantes eram todos os dias revistas. Por meio de chats, fóruns, salas de atividades, plataformas, os docentes precisavam se reconfigurar dia a dia, através de estratégias múltiplas para se ajustarem à demanda. É neste cenário que ficou explícita a importância de se ter um mediador, um profissional capaz de buscar em sua equipe soluções para que a educação não parasse e para que a nação sobrevivesse.

Neste movimento, os docentes, além de terem que preparar os conteúdos específicos de suas aulas, também precisaram aprender a fazer uso de TIC's e, assim, dar continuidade aos processos de ensino-aprendizagem. Esses

profissionais, diante da incapacidade revelada pelo sistema educacional, viram-se em teste, em processo de aprendizagem de tudo, pois não havia preparação para a docência configurada de modo remoto, essa que se caracteriza por ter um planejamento presencial, mas que, de repente, torna-se distante e dependente de conexão, recursos e interlocução por meio de tecnologias.

Nesta perspectiva da educação afetada pela pandemia, a formação inicial e continuada de professores é desafiada a fim de que pesquise e assegure, politicamente, o direito do cidadão à educação e o direito, do profissional da educação, de uma formação dinâmica e que atenda demandas, a exemplo do que o Covid-19 trouxe. Professores de todo o país viram na educação distanciada um agravante, pois nem todos tinham acesso ao sistema e conexão, nem todos tinham recursos para darem suas aulas. Professores foram e são desafiados a dar conta das dificuldades emergentes, sem estrutura e reconhecimento, sem incentivos e à mercê de desigualdades e desinvestimentos que trazem descrédito à educação e, mais especificamente, à profissão do professor, seu trabalho pedagógico e formação necessária.

Uma questão a ser contemplada neste debate é a avaliação, pois avaliar implica em acompanhar a evolução e o processo de aprendizagem, mas a pandemia desorganizou a interação e, assim, avaliar ficou distante do objetivo traçado, ficou sem sentido. A questão a ser considerada nas avaliações era se professores e estudantes podiam se ver por meio de tecnologias, se a ansiedade, doença, medo e insegurança não comprometeriam o encontro de aula.

Com base na definição de Maria Isabel da Cunha (2010, p. 22), a avaliação “exige um conhecimento técnico e uma sensibilidade pedagógica que permitem ao professor a identificação e a leitura interpretativa do desenvolvimento de seus alunos. Pressupõem um posicionamento valorativo sobre os objetivos em questão”. Ora, a avaliação se espraiou em sentidos e significados, pois revelou as incertezas pedagógicas, os caminhos novos que a educação estava traçando em tempos tão difíceis. Julgamos que, na reconfiguração de ser professor, a avaliação foi prejudicada com a pandemia, mesmo que os docentes reconhecessem a importância de avaliar e de se autoavaliar, mesmo que os professores formadores de outros profissionais se vissem na trajetória dos futuros profissionais do ensino que estavam formando.

Diante dos impactos e da necessária aprendizagem de ser professor e de formar professores para serem profissionais cada vez mais preparados para o enfrentamento do cotidiano da educação no Brasil e para a valorização dos estudantes e de seus distintos modos de aprender, lembramos as palavras de Paulo Freire (1981, p. 17) quando explica que nossos estudantes “vão organizando uma forma cada vez mais justa de pensar, através da problematização de seu

mundo, da análise crítica de sua prática, irão podendo atuar cada vez mais seguramente no mundo”. Então, neste entorno, somos desafiados a confiar nos estudantes, no ensino superior e na educação básica, para que com eles e elas, meninos e meninas, possamos nos inspirar para permanecer e fazer o trabalho pedagógico que a nós foi confiado. Essa dinâmica humanizadora também respinga na formação inicial e continuada de professores, pois essa é constante e acompanha a sala de aula, o mundo da teoria e da vida de ser professor(a).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo buscou problematizar a questão da formação de professores, a necessidade de atualizações pedagógicas e de mudanças nas maneiras de ensinar e aprender a partir da pandemia Covid-19. Foi em meio ao cenário pandêmico que os professores tiveram de adaptar-se para dar continuidade a suas aulas e, passados mais de dois anos deste desafio, que ainda perdura em certa medida na educação, a formação de professores e o trabalho pedagógico precisaram ser reavaliados.

Como perspectiva de qualificar o trabalho pedagógico, sublinhamos o necessário investimento na educação, a começar por uma reforma que permita a redução de estudantes nas turmas das escolas da Educação Básica, a fim de que as interlocuções entre docentes e estudantes sejam mais efetivas, próximas e comunicativas. Essa ação traria à educação, a possibilidade do profissional acompanhar melhor seus estudantes, a partir das individualidades e inclusões necessárias e de direito.

Neste sentido, a formação de professores, tanto inicial quanto continuada, precisa dar conta de situações que, às vezes, parecem ir além do nosso alcance. Há, conseqüentemente, a necessidade de se rever a forma como a educação é considerada em nosso país, pois precisamos investir em infraestrutura e em capacitação profissional, para poder responder à altura das novas demandas que surgem a cada dia, possibilitando uma educação mais democrática, com qualidade e ao alcance de todos os brasileiros.

Assim sendo, reforçamos que as relações sociais também foram afetadas pela pandemia de Covid-19, laços que construía a boa relação entre professor e aluno simplificaram-se e alguns símbolos culturais foram quebrados ou fragilizados, perdendo sua essência. É verdade que alguns resinificaram-se, mas, de modo geral, tivemos muito mais perdas do que ganhos, nos resta, portanto, aprender com esse contexto e refletir criticamente a fim de buscar possibilidades e dinâmicas eficazes para a educação, suas instituições, profissionais e estudantes.

No campo educacional, o espaço para o debate tende a estar sempre aberto, o que permite surgir o novo, rever nossas crenças e buscar a melhor solução

possível para nossos diversos problemas. Assim, com a pandemia, não se fez possível manter o mesmo padrão de ensino, que já é fragilizado pelas questões políticas e sociais de nosso país, e foi necessário enfrentar um novo empecilho, muitos de nossos protocolos precisaram ser revistos, pois foi indiscutível aprendermos a lidar com o novo e nos preparar para as necessidades de mudanças que tendem a sempre surgir.

Na direção de fecharmos este debate, mas não concluirmos, nas palavras de Paulo Freire (1996), escrevemos: “como presença consciente no mundo não posso escapar à responsabilidade ética no meu mover-me no mundo”. E neste tempo novo que ainda enfrentamos, em alguma perspectiva, fica a certeza de que precisamos ir além do que já construímos como conhecimento e experiências, precisamos pesquisar e refletir o hoje dentro da história da pandemia, reconhecer os impactos, avalia-los e, assim, nos colocarmos em movimento transformativo como profissionais da educação.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, A. M., VIEGAS, M. A. S., BATISTA, R. L. N. F. F. Aulas presenciais em tempos de pandemia: relatos de experiências de professores do nível superior sobre as aulas remotas. *Revista Augustus*, 25, 2020.

BARRÍA, Cecilia. Seis efeitos provocados pela Covid-19 na educação da América Latina. In **BBC News Mundo**. 16/09/2020. Disponível em <<https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/bbc/2020/09/16/seis-efeitos-da-catastrofe-provocada-pela-covid-19-na-educacao-da-america-latina.htm>> Acesso em 18/08/2022.

CUNHA, M. I. da. (Org.). Estratégias institucionais para o desenvolvimento profissional docente e as assessorias pedagógicas universitárias: memórias, experiências, desafios e possibilidades. Araraquara: Junqueira & Marin, 2014.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *Ação cultural para a liberdade*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREITAS, Luiz Carlos de. *Avaliação Educacional*. Blog do Freitas. 2021. <https://avaliacaoeducacional.com/author/freitaslc/>.

FRIZZOO, Giovanni. O trabalho pedagógico como referência para a pesquisa em Educação Física. **Pensar a Prática**, Goiás, v.11, n.2 p. 159-167, mai./ago. 2008.

HAN, Byung-Chul, O Vírus do Cansaço. In. **A Terra é Redonda**. 15/05/2021. Disponível em <<https://aterraeredonda.com.br/o-virus-do-cansaco/>> Acesso em 18/08/2022.

PRESSE, France. Pandemia favoreceu ensino remoto, Mas aumentou desigualdade em universidades do mundo inteiro. In. **G1 Educação**. 24/01/2022.

Disponível em <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2022/01/24/pandemia-favorece-ensino-remoto-mas-aumenta-desigualdade-em-universidades-do-mundo-inteiro.html>> Acesso em 18/08/2022.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 2.ed. Petrópolis,RJ: Vozes, 2015.

PROCESSOS PEDAGÓGICOS: POTENCIALIDADES DO PLANEJAMENTO REFLEXIVO

Marcela Santos Oliveira Jorge¹

Natália Gabriela de Oliveira Silva²

Patrick Oliveira Almeida³

Raquel Aparecida Silva Costa⁴

Thaynara de Carvalho Pereira⁵

1- INTRODUÇÃO

Defronte aos estudos acerca do exercício do planejamento envolvido nos processos educativos, o presente tópico busca dialogar e refletir sobre a importância desse mecanismo no fazer da educação e como as ações vão se constituindo no cenário educacional. O planejamento se constitui em determinadas ações de tomada de decisões seguindo estratégias educacionais que visam o desenvolvimento e aprimoramento da educação atendendo as necessidades e realidade da sociedade. Entende-se que no âmbito da educação há tipos diferentes de planejamentos, os quais correspondem segmentos de organização coletiva como a discussão de objetivos, metas, ações didáticas, soluções aos problemas comuns da escola. Assim, segundo CONCEIÇÃO *et al* (2016), tais ações viabilizam a materialização de uma escola mais democrática e objetiva.

Estudos apresentam o planejamento como um mecanismo articulado e não apenas uma reflexão do que se pretende fazer. Considerando a ação do planejamento, é comum pensar nela como uma atividade formulada com objetivos específicos e gerais, tema direcionador, metodologia e avaliação. Para além disso, o planejamento se expressa na análise e resolução dos seguintes questionamentos: o que pretende-se realizar; o que fazer; como fazer; para quem fazer

1 Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Lavras - msoj6898@gmail.com.

2 Pedagoga graduada pela Universidade Federal de Lavras – natalia.gabriela770@gmail.com.

3 Graduando em Pedagogia pela Universidade Federal de Lavras - patrick.almeeidaa@gmail.com.

4 Pedagoga graduada pela Universidade Federal de Lavras - raq.aparecidas.costa@gmail.com.

5 Pedagoga graduada pela Universidade Federal de Lavras - thaycrvh@gmail.com.

e como verificar se foi atingido o que foi planejado. Como dito anteriormente, existem diversos tipos de planejamentos quando se fala dos processos educativos, entre eles estão: planejamento escolar, planejamento educacional, planejamento curricular e planejamento de ensino. Ambos possuem segmentos para escala macro e micro nos níveis de ensino, estudos também apontam que tais níveis de planejamentos se interpenetram e relacionam.

Tornou-se indispensável dialogar a respeito do planejamento, uma vez que o exercício desta prática para o trabalho pedagógico é essencial na efetivação de ações docentes. As investigações realizadas partiram do importante papel desempenhado pelo planejamento expresso a partir de ações pedagógicas que buscam garantir qualidade para o ensino e educação, seguido dos conhecimentos didáticos e experiências práticas. Outra questão a ser discutida nesta obra, seria a relação da reflexão crítica das práticas didáticas com a constituição do ser professor. Tal postura promove a qualificação profissional da atuação do docente, uma vez que o professor está avaliando suas próprias ações de sala de aula. O texto está organizado em subtítulos, sendo eles: O planejamento como a ferramenta principal da docência; Ser professor: o papel da reflexão-ação para a prática pedagógica; Metodologia de estudo;

2. DESENVOLVIMENTO

O PLANEJAMENTO COMO A FERRAMENTA PRINCIPAL DA DOCÊNCIA

O Planejamento consiste em organizar as práticas futuras de acordo com os objetivos e metas existentes a serem alcançadas em cada situação. Assim como a palavra “planejamento” traz um sentido significativo para diversos setores na vida do ser humano, como: programar uma viagem, montar o próprio negócio, comprar imóveis, entre outras ações que possuem a pretensão de serem bem sucedidas, no âmbito educacional não é diferente! Essa prática, no campo escolar, possibilita que seja analisada a realidade em que os(as) estudantes estão inseridos, o nível de aprendizagem em que se encontram, o que já sabem e o que ainda precisam aprender. Assim, chegando-se a um objetivo, torna-se possível traçar ações para alcançar um resultado positivo.

É importante ressaltar que o planejamento deve ser flexível, podendo ser revisado e reestruturado, caso seja necessário, de acordo com o desenvolvimento e os resultados acoplados aos discentes envolvidos. Sendo esse um importante meio para trazer melhorias ao desempenho do aluno e da aluna, foram especificados deveres na legislação brasileira: Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, referindo no artigo 12 que: “Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: § I - elaborar e executar sua proposta pedagógica”. (BRASIL,

1996, p.5). Artigo 13: “Os docentes incumbir-se-ão de: § I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino.” (BRASIL, 1996, p.6). E artigo 14:

Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: § I - participação dos profissionais da Educação na elaboração do projeto pedagógico da escola. (BRASIL, 1996, p.6).

Portanto, torna-se crucial que essa organização geral de práticas educacionais de cada Instituição de Ensino, denominada Projeto Político Pedagógico (PPP), seja realizada de maneira coletiva e democrática, com a participação de todos e todas interessadas sobre a qualidade da Educação.

Para tanto, seja na construção em grupo do Projeto Político Pedagógico (PPP) ou na elaboração do plano de trabalho docente, é essencial, além da observação sobre a realidade do público envolvido, também buscar embasamentos em leis vigentes. Nessa perspectiva, a Base Nacional Comum Curricular faz-se mister para a busca da formação integral do indivíduo. Foi decretado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996) que:

A Base deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil. (Brasil, 2015).

A Constituição Federal de 1988 também defende essa necessidade em seu artigo 210, onde afirma que “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”. Para além, o Plano Nacional de Educação (PNE) regulamentado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, possui 20 metas, nas quais 4 delas estabelecem relação com a BNCC.

De acordo com Genésio Marques e Roseméry Celeste Petter (2008), “o Plano Político Pedagógico é o plano integral da instituição escolar. É composto de Marco Referencial, Diagnóstico e Programação. Envolve a escola em sua globalidade, tanto na dimensão pedagógica, quanto na comunitária, assim administrativa como financeira”. Já o projeto político pedagógico dá embasamento ao planejamento, e deve ser elaborado considerando o contexto escolar. Para a sua elaboração, faz-se necessário a análise do contexto escolar, aspectos como ambiente em que a escola está inserida, perfil socioeconômico dos estudantes, recursos disponíveis, valores seguidos pela instituição, as metas e objetivos da escola.

Ademais, o planejamento serve para refletirmos sobre o processo de ensino e aprendizagem na escola, e a partir dessa reflexão pode-se avaliar o que é ou não

condizente com o objetivo estabelecido. O planejamento é um processo dinâmico e reflexivo, que dá embasamento para as decisões necessárias para o alcance do objetivo proposto junto à escola. Portanto, ao planejar, é feito o resgate dos sentidos da ação educativa que foram propostos no projeto político pedagógico.

SER PROFESSOR: O PAPEL DA REFLEXÃO-AÇÃO PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA

As atribuições que norteiam a prática pedagógica são inúmeras e, como já mencionado anteriormente, o planejamento é uma das ações indispensáveis para a qualificação do trabalho docente. Todavia, assim como o planejamento, um dos mecanismos de aperfeiçoamento profissional do professor diz respeito à reflexão sobre e na prática docente. Reavaliar, questionar e buscar, constantemente, melhorar a atuação por meio de uma reflexão crítica, vai de encontro com a construção de processos de ensino e aprendizagens significativos, que, somado a sistematização pedagógica, tem o poder de driblar e até mesmo reduzir as dificuldades.

Para tanto, é preciso uma formação profissional contínua, que impulse o pensar pedagógico de qualidade. Segundo Nóvoa (1991), uma atuação comprometida, rica e transformadora baseia-se em uma perspectiva crítica-reflexiva, que corrobore com a formação identitária do professor e, conseqüentemente, com uma prática significativa. Sendo assim, tratar sobre reflexão crítica é compreender que “o que se precisa é possibilitar, que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica” e dessa forma, transformando-se e ressignificando-se profissionalmente. Outrossim, Alarcão (1996), trata da reflexão em uma perspectiva mais ampla, com vista para uma reflexão do eu, do outro e do espaço, como mecanismo indispensável desse processo.

O professor tem de assumir uma postura de empenhamento autoformativo e autonomizante, tem de descobrir em si as potencialidades que detém, tem de conseguir ir buscar ao seu passado aquilo que já sabe e que já é e, sobre isso, construir o seu presente e o seu futuro, tem de ser capaz de interpretar o que vê fazer, de imitar sem copiar, de recriar, de transformar. Só o conseguirá se reflectir sobre o que faz e sobre o que vê fazer. (ALARCÃO, 1996, p. 18).

É ancorado a essa reflexão crítica constante, que se tem a oportunidade de superar as crenças e criar estratégias inovadoras, reconhecendo que suas escolhas impactam, diretamente, no desenvolvimento de seus alunos, portanto, precisam ser avaliadas. Nesse sentido, com base nas contribuições de José Carlos Libâneo (2006), essa reflexão deve associar-se à ação, ou seja, à medida que o

profissional reflete sobre sua prática, ele busca por caminhos que o conduzam a uma ação diferente e de qualidade. Libâneo (2006) ainda pontua que, ao tratar sobre a reflexão docente, sejamos capazes de ampliar as discussões e não “reduzir”, ou melhor, acreditar que só a reflexão, sem uma ação significativa, seja capaz de qualificar a prática docente.

Assim, faz-se mister que o profissional, diante das inquietações diárias, seja capaz de pensar sobre o que foi feito e, principalmente, refletir para ser feito (FREIRE, 1996). É a partir desse posicionamento profissional reflexivo que emergem as potencialidades do professor investigador, que busca por meio de pesquisas o amparo teórico para uma prática de qualidade. Outrossim, a reflexão-ação favorece o reconhecimento do professor como um profissional indispensável para a sociedade, pois, ao pensar e agir criticamente, buscando somar à evolução de seus alunos, contribui significativamente com um meio mais competente.

As contribuições elencadas a partir do processo de reflexão vão de encontro e auxiliam para a ressignificação da compreensão errônea de que a docência se resume a uma ação meramente técnica, mostrando ainda que ser professor supera as noções de “transmissão de conhecimentos”. Refletir, agir e transformar sua atuação profissional é um dos preceitos indispensáveis para uma educação de qualidade, pois “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1996, p. 21).

ANÁLISE E DISCUSSÕES: PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO REFLEXIVO

Discutir sobre os desafios que envolvem o ser e fazer docente é um assunto atual de suma importância para construção de processos de ensino e aprendizagem de qualidade. A vista disso, o presente trabalho de caráter qualitativo, busca evidenciar as potencialidades entre ações pedagógicas e a reflexão ancorada na pesquisa. Sendo assim, de forma exploratória, pretendemos aprofundar as discussões acerca do ser professor, especialmente, evidenciar as ações que oportunizam a qualificação da atuação desse profissional. A vista disso, este artigo utiliza-se da revisão da literatura, a fim de apresentar discussões sobre o assunto, bem como evidenciar resultados e possibilidades para o fazer educação.

Sendo assim, realizou-se uma pesquisa bibliográfica, fundamentada em produções de pesquisadores, que abordam assuntos referentes ao planejamento escolar e a reflexão da prática docente. Para tanto, as estratégias utilizadas para seleção de trabalhos se apoiaram em: I) Fonte de busca por meio do *Google Acadêmico*; II) Relatores: “Planejamento educacional”, “Reflexão docente”, “Práxis educativa”, “Avaliação continuada”, “Desafios da docência”; III) Datas de publicação no período de 2018 a 2022, no site eletrônico de pesquisa.

Mediante aos parâmetros de seleção, foi dado início a busca pelos materiais. Deste modo, foram encontrados 8 trabalhos no *Google Acadêmico* se referindo a teses, artigos e trabalhos acadêmicos. Em seguida, os títulos, resumos e escrita foram analisados os quais se encaixam na temática se adentraram na pesquisa, onde os critérios de exclusão adotados foram, eliminar trabalhos que não se encaixavam nos assuntos e datas de publicações que não enquadraram aos objetivos, diante disso, foram selecionados 3 trabalhos que se correlacionaram com os objetivos, compondo como amostra da pesquisa.

A vista dessa sistematização, percebeu-se que os estudos que tratam sobre as especificidades do professor evidenciam que algumas estratégias são fundamentais para a superação de algumas dificuldades diárias. O planejamento, principalmente, o planejamento reflexivo que considera as necessidades dos alunos, os recursos disponíveis e a criticidade da atuação profissional, são essenciais para o fazer educação. Com base nisso, Turatti (2018), uma das autoras analisadas neste capítulo, evidencia que um dos elementos que privilegiam a qualificação de professores no exercício profissional, é o planejamento ancorado a uma reflexão crítica. Para além, como forma de pensar na escola como um espaço de todos, a autora traz à tona a necessidade de realizar os dois processos - reflexão e planejamento - de forma individual, mas também coletiva, pois, apoiando-se uns aos outros tem-se a evolução da educação como um todo.

Outrossim, ao tratar sobre ações pedagógicas e as contribuições de um fazer pedagógico crítico, os autores analisados, no geral, evidenciam a primazia das relações entre a teoria e prática para um planejamento de qualidade. A partir da análise da pesquisa de França (2019), na qual, foram realizados encontros coletivos a partir de uma formação continuada com professores pesquisadores a fim de, investigar a demanda e o tempo na organização de currículos. O autor evidencia a precariedade e a contradição diante aos processos de organização, ao respeito do trabalho em coletivo e autonomia, onde acredita-se que a reflexão e compreensão desta análise podem contribuir direta e indiretamente no planejamento curricular, visto que, os docentes estão sujeitos a regulamentações recorrentes relacionadas com o planejamento do currículo, gerando resistências a essa ação coletiva.

Além do mais, Honorato (2020), aponta em sua pesquisa como a qualificação profissional docente pode ser significativa na atuação pedagógica, evidenciando a relação direta entre professor e aluno, ultrapassando as didáticas escolarizantes rodeadas de estereótipos. Segundo a autora, sua pesquisa se embasou em reconhecer a participação da criança no processo educacional, onde, foi feita a análise da formação permanente, onde os educadores tiveram que assumir uma postura reflexiva diante a valorização do conhecimento infantil,

acerca de imergir-se a novas práticas pedagógicas que exerçam essas funções de reconhecimento de valores. Todavia, é relevante considerar que a prática reflexiva viabiliza um novo “olhar” do ser professor, onde cabe a teoria e a prática serem complementares, fomentando novas metodologias afetivas, regadas de instigação e valores que se culminam, corroborando com um planejamento coletivo e democrático.

Em síntese, ao analisar as pesquisas feitas por, Turatti (2018), França (2019) e Honorato (2020), é perceptível como os desafios da docência são desencadeados por vários aspectos como: o planejamento curricular de modo democrático a reflexão da prática pedagógica e falta de formação continuada e como isso pode afetar na prática efetiva e significativa. Para tanto, faz se necessário colocar em pauta assuntos que abrangem essa temática, visto que mesmo sendo discutido ainda devemos dar relevância e levar a avançar os meios que contribuem na melhoria dessas vertentes no âmbito escolar.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora desafiador, o planejamento é fundamental para alavancar mudanças significativas no cenário educacional, nas quais beneficiam a aprendizagem dos alunos e das alunas, qualificam a ação docente e tornam as aulas e o contexto escolar em si mais aprazíveis. Por conseguinte, como meio de ancorar tal prática, existe a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um rico documento que encontra-se publicamente disponível para nortear as aprendizagens imprescindíveis a serem alcançadas ao longo da formação da Educação Básica.

Destarte, ainda que exista o documento contemplando um conjunto de conhecimentos a serem atingidos, é preciso colocar em pauta diversos e importantes fatores do cotidiano escolar. Frente a pluralidade cultural existente no Brasil, é primordial que o(a) docente conheça a realidade de seus alunos e alunas, inteire-se sobre as condições oferecidas pela Instituição de Ensino, para assim, elaborar os objetivos e caminhos a serem trabalhados, de modo a evidenciar as dificuldades a serem enfrentadas. Para tanto, é indispensável que o(a) profissional pedagogo(a) visualize o(a) estudante como protagonista da aprendizagem, promovendo desenvolvimento e autonomia na formação desse sujeito, incentivando-o a se tornar uma pessoa crítica-reflexiva, capaz de analisar diferentes situações e expor suas ideias de maneira sensata.

Outro fator crucial é a formação continuada dos professores e das professoras, visto que, a atualização constante e o aperfeiçoamento de ensino possibilita a formação de um profissional cada vez mais preparado e capaz de trazer inovações ao campo educacional, capacitando-os(as) a conhecer/desenvolver novos métodos, metodologias e práticas pedagógicas. Dada prática é de extrema

relevância, pois cada aluno e aluna traz uma bagagem de vida diferente, maneiras diferentes de aprendizagens, além de ser indispensável considerar as múltiplas inteligências existentes no meio social, especificamente nesta circunstância, no âmbito escolar. Assim sendo, a formação continuada possibilita a imersão do(a) docente à uma diversidade de novos conhecimentos, novas estratégias, que podem ser comparadas às já aprendidas e enriquecidas de modo a realizar o processo ensino-aprendizagem mais prazeroso e atrativo.

Logo, a prática dos profissionais da educação necessita ocorrer reflexivamente, desde o momento da elaboração do planejamento até a efetivação da ação docente, com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino. Como constatado, para que seja possível a reflexão crítica do professor, a formação continuada é essencial, visto que, proporcionará aporte teórico ao docente para que desenvolva o posicionamento de professor investigador, assim, ele se tornará capaz de buscar uma melhora significativa.

4. REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. **Formação Reflexiva de Professores** – Estratégias de Supervisão. Porto: Porto Editora, 1996.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL (7 de Fevereiro de 2015). **Base Nacional Comum Curricular**. Fonte: Ministério da Educação: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.
- CONCEIÇÃO, J. S., Santos, J. F., SOBRINHA, M., & Oliveira, M. A. R. (2019). **A importância do planejamento no contexto escolar**. *Faculdade São Luís de França*.
- FRANÇA, Carlos Eduardo de Pinho Marque. **A pesquisa-ação entre professores: Investigando o planejamento curricular e a formação continuada de professores de Geografia**. Belo Horizonte, 2019.
- FREIRE, Paulo Freire. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro?. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro, (orgs). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- MARQUES, Genésio. PETER, Roseméry C. **Gestão e Planejamento na Educação Infantil**. Cuiabá: EdUFMT, 2008.

NÓVOA, Antonio. **A formação contínua de professores: realidades e perspectivas.** Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

HONORATO, C. **Processo de Formação Permanente: A Construção de uma nova didática na Escola.** Tese (Mestrado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas 2020.

TURATTI, M. **Reflexão sobre a prática docente como fundamento para o desenvolvimento profissional: O caso da escola de educadores sob o olhar das professoras participantes.** Tese (Pós Graduação Profissional em Educação) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos. São Carlos 2018.

A REORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO EM TEMPO DE PANDEMIA: A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES COMO NECESSIDADE DE REFLEXÃO ACERCA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Cristiane Aparecida Ribeiro Bueno¹

Gisele Aparecida Dossena²

Julian Monike Nazário Scolaro³

Rosane Aparecida Brandalise Corrêa⁴

INTRODUÇÃO

O fechamento das escolas no contexto da pandemia de COVID-19 gerou, e ainda gera consequências graves para o setor educacional. Dentre estas, pode-se citar as perdas no processo de aprendizagem. Nesta direção, a organização do trabalho pedagógico necessitou passar por reorganizações que implicam

-
- 1 Mestra em Educação - Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE . Especialista em História da Educação Brasileira - UNIOESTE. Graduada em Pedagogia - UNIOESTE. Coordenadora Pedagógica Municipal. Membro da Equipe de Formação Continuada da Secretaria Municipal de Educação de Cascavel - Pr. Professora da Rede Municipal de Ensino de Cascavel - Pr.c E-mail: cristianeapbueno@yahoo.com.br .
 - 2 Doutoranda em Sociedade, Cultura e Fronteira Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE Campus Foz do Iguaçu- Pr. Mestra em Educação - UNIOESTE. Graduada em Letras - Universidade Paranaense - UNIPAR - Especialização em Língua Inglesa - UNIPAN. Coordenadora Pedagógica Municipal. Membro da Equipe de Formação Continuada da Secretaria Municipal de Educação de Cascavel - Pr. Professora da Rede Municipal de Ensino de Cascavel Pr. E-mail: gisele_dossena93@hotmail.com..
 - 3 Mestre em Educação- Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE. Pós graduada Educação de Jovens e Adultos - Faculdade de Educação São Luís. Pós graduada em Educação Especial e Psicomotricidade -Faculdade São Luis. Pós Graduada em Gestão e Organização Escolar -Faculdade Integrada do Vale do Ivaí -Univale. Graduada em Pedagogia - UNIOESTE. Professora da Rede Municipal de Ensino de Cascavel Pr. E-mail: julian_monike@hotmail.com .
 - 4 Mestranda em Educação- Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE - Campus Francisco Beltrão. Especialização em Fundamentos da Educação pela UNIOESTE e Atendimento Educacional Especializado pela Universidade Estadual de Maringá - UEM. Graduada em Letras Português/Inglês pela Universidade Paranaense - UNIPAR e Pedagogia pela Universidade Cidade de São Paulo - UNICID. Professora da Rede Municipal de Ensino de Cascavel Pr. Diretora Pedagógica Municipal da Secretaria de educação do Município de Cascavel - Pr. E-mail: rosanebrandalisecorrea@gmail.com .

diretamente no processo de ensino, pois as escolas estiveram impedidas de exercer sua função social de transmitir/produzir o conhecimento científico às crianças. Ressalta-se que, neste contexto o termo impedimento se remete à atenuação da pandemia, fato este que está relacionado diretamente com os cuidados da saúde da população brasileira.

O ato de ensinar necessitou repensar formas de mediar os conhecimentos, considerando a distância entre a interação direta, por meio de recursos tecnológicos, que apesar de presentes na rotina da população, seu uso se restringia a informalidade, no que se referia a conversa, ou no caso das contas comerciais, no sentido de estabelecer contato e preservar sua clientela.

Assim, as Secretarias de Educação necessitaram, de forma imediata e mediata, organizarem ações que instrumentalizassem seus professores, no que tange a ação pedagógica de ensinar. Para os professores não foi uma simples, pois necessitaram dominar recursos dos quais, muitos, não tinham aproximação. Diante disto, a Formação Continuada de professores necessitou ser reorganizada em todas as áreas do conhecimento, e em particular, na alfabetização.

Assim, a Formação Continuada de professores fez-se uma necessidade considerando os avanços científicos e tecnológicos, os quais ocorrem de forma progressiva e implica diretamente na estrutura social, culminando em novas formas de produção e conseqüentemente na necessidade de aquisição de novos conhecimentos por parte da sociedade. A escola, é por excelência um espaço de aquisição destes conhecimentos, já que tem como função transmitir/produzir conhecimento científico.

Desta forma, o professor, figura central do processo de ensino, necessita estar atualizado teórico e metodologicamente. Nesta direção, a capacitação profissional, por meio da formação continuada, impacta diretamente no desenvolvimento pedagógico dos alunos, seja na instituição de ensino, seja ela mesma (a figura do professor), representar à distância a instituição de ensino. Portanto, a formação continuada foi uma das formas de oferecer suporte para os professores. Ela, por sua vez, acaba oferecendo oportunidades para solucionar dúvidas e questionamentos, impactando diretamente a atuação desse profissional.

Considerando que a LDB 9.394/96 determina em seu Artigo nº 61:

A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: I- Associação entre teorias e práticas, inclusive **mediante a capacitação em serviço**; II- Aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades (BRASIL, 1996, s/p, grifo nosso).

E atendendo a determinação legal, a Secretaria Municipal de Educação de Cascavel - Pr, oferta aos professores que compõe o quadro funcional, quarenta

horas anuais de formação continuada, contemplando as nove áreas do conhecimento, abordando os saberes teórico-práticos de modo a exercer a prática reflexiva, ou seja, a práxis pedagógica, considerando que,

[...] o processo de ensino é vivo e pode sofrer modificações para atender de maneira mais precisa a realidade [...] e o professor deverá reorganizar o seu trabalho, assim, alterações podem ser inevitáveis ao planejamento (SANTOS; SILVA; OLIVEIRA, p. 4647).

Assim, a Formação Continuada de professores que atuavam com as turmas de alfabetização no contexto da pandemia, se organizou de forma a possibilitar a base do conhecimento pedagógico para que os professores dominassem a utilização das ferramentas didático-pedagógicas. Sendo assim, alguns conhecimentos são imprescindíveis, tais como o conhecimento das plataformas interativas; conhecimentos básicos de internet, bem como o desenvolvimento da oralidade e a produção de material em forma de videoaulas que auxiliassem o aluno na compreensão dos conteúdos abordados e trabalhados.

Considerando que o aprender e o ensinar constituem o processo educativo, a leitura e a escrita desta forma, são fatores indispensáveis para o processo de emancipação do ser humano. É por meio destas ações que o sujeito se torna capaz de ler, compreender e atuar no mundo à sua volta, desenvolvendo um pensamento crítico e reflexivo da sociedade. Considerar o ser humano como um ser letrado, é necessário que este se aproprie da habilidade de realizar a leitura e a escrita, ações estas adquiridas no desenrolar do processo de alfabetização, o qual buscou-se contemplar no momentos de Formação Continuada. Nessa direção, a formação de professores teve como intencionalidade contemplar as especificidades do processo de alfabetização, de forma a instrumentalizar os professores para o trabalho efetivo fora da sala de aula.

Ao refletirmos acerca do processo de alfabetização, é comum nos remetemos aos termos: “ler” e “escrever”, partindo do princípio que o processo de alfabetizar está centrado tão somente no grafar, reconhecer e relacionar foneticamente os símbolos do alfabeto, ou seja, em uma concepção bem restrita em que alfabetizar se limita nos atos de ensinar a ler (decodificação) e a escrever (codificação). Contudo, a partir da década de 1980, tal concepção se finda e emerge o “construtivismo” de Emília Ferreiro, alterando o foco dos debates sobre os métodos de ensino para processo de aprendizagem. Neste mesmo período surge o conceito sobre letramento:

Capacidades de uso da escrita para inserir-se nas práticas sociais e pessoais que envolvem a língua escrita, o que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos – para informar ou informar-se, para interagir com outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para

divertir-se, para orientar-se, para dar apoio à memória, etc.; habilidades de interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros de textos; habilidades de orientar-se pelas convenções de leitura que marcam o texto ou de lançar mão dessas convenções, ao escrever; atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse e prazer em ler e escrever, sabendo utilizar a escrita para encontrar ou fornecer informações ou conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada segundo as circunstâncias, os objetivos, o interlocutor (SOARES, p. 27, 2020).

Apesar de ser um termo ainda muito debatido entre os estudiosos da área, os quais incluem o ato de compreender a leitura e a escrita enquanto práticas sociais na alfabetização e não um processo a parte, há de se concordar sobre a importância do trabalho envolvendo o uso da leitura e da escrita enquanto práticas sociais no ambiente escolar.

Partindo da necessidade em utilizar ações possibilitadoras na contribuição do desenvolvimento, o professor deve assumir o papel de interlocutor viabilizando o ato necessário de comunicação e interação com o aluno. É nas atividades diárias do ambiente escolar, que o professor tem a possibilidade de estabelecer o vínculo por meio da comunicação, proporcionando assim, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, também denominadas funções psíquicas superiores.

MATERIAIS E MÉTODOS

O processo de alfabetização parte do princípio de que o sujeito apresenta necessidade de interagir com seus pares por meio da linguagem. Por isso, o trabalho desenvolvido com a formação continuada de professores se organizou em dois momentos: Formação teórico-prática e Oficinas prático-pedagógicas, desenvolvidas nos momentos de hora-atividade.

Nosso objetivo está em, por meio de estudos teórico-práticos, possibilitar aos professores desenvolverem atividades que possibilitem aos alunos a reflexão acerca dos conteúdos trabalhados, na direção de possibilitar oportunidades de aprendizagem aos alunos, que por força maior da pandemia instaurada, ficaram privados do atendimento presencial nas escolas, visando a segurança do coletivo de todos os municípios. Diante da distância entre professor-aluno, esta ação apresenta como base de trabalho, garantir que recebam o apoio necessário para alcançarem os padrões de aprendizagem esperados pela sociedade.

O objetivo geral pautou-se em promover estratégias didático-pedagógicas envolvendo a escrita e a resolução de problemas por meio da articulação entre as aprendizagens recentes e o conhecimento prévio para produzir novas formulações conceituais, retomando os Objetos do conhecimento/conteúdos de forma a consolidá-los, por meio de encontros presenciais envolvendo jogos, debates,

discussões temáticas e desafios na resolução de problemas.

Sendo assim, os objetivos específicos centram-se em:

1) Realizar intervenções pontuais e imediatas em decorrência dos resultados obtidos pela avaliação diagnóstica de forma a contribuir para a redução das dificuldades de aprendizagem

2) Suprir a defasagem de conteúdo dos alunos em processo de transição dos alunos de 2º, 3º, 4º e 5º anos.

As formações teórico-práticas foram realizadas de forma remota assíncrona, obedecendo os conteúdos curriculares de Língua Portuguesa, bem como o referencial teórico pautado na proposta curricular do município de Cascavel-Pr. Já, as oficinas prático-pedagógicas ocorreram de forma presencial e tiveram como objetivo instrumentalizar o professor em sua prática em sala de aula, com a produção e aplicação de materiais pedagógicos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Organizar e elaborar ações e estratégias voltadas ao desenvolvimento integral possibilita aos alunos a aquisição do controle para desenhar, pintar, rasgar e folhear. Utilizar-se de diferentes fontes sonoras disponíveis no ambiente em brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias com o intuito de levar a criança a perceber ritmos, melodias, rimas e aliterações como forma de contribuir no desenvolvimento da consciência fonológica. Contar histórias objetivando despertar na criança o interesse em ouvir com atenção, levando a observar as ilustrações e os movimentos de leitura do adulto-leitor, bem como o desenvolvimento da memorização e da oralidade. Portanto, as formações foram organizadas considerando uma diversidade de gêneros textuais.

Ao observar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento que estão postos aos alunos da Educação Básica, é possível notar a amplitude de estratégias de ensino a serem, de modo a garantir que estes sejam efetivados nesta etapa de escolarização. Partindo da premissa de que somos seres em pleno desenvolvimento e que este processo se efetiva por meio das relações sociais que estabelecemos com as pessoas e o ambiente em que estamos inseridos, compreendemos que para consolidar a alfabetização, o aluno necessita ser estimulado com diferentes materiais e uma diversidade de práticas pedagógicas intencionais.

A partir das estratégias elencadas, compreendemos o quanto é complexo o processo de alfabetização para a criança e que este não se limita aos anos iniciais do Ensino Fundamental I, por isso é de suma importância que o professor da etapa Infantil I ao Infantil V, realize todas as ações e intervenções necessárias, considerando os períodos de desenvolvimento e as atividades dominantes, as quais darão suporte necessário para a fase em que se concluirá o processo de alfabetizar.

Com a intenção de promover estratégias didático-pedagógicas envolvendo a escrita e a resolução de problemas por meio da articulação entre as aprendizagens recentes e o conhecimento prévio para produzir novas formulações conceituais, foram preparadas formações retomando os Objetos do conhecimento/conteúdos das áreas do conhecimento que, apesar de serem trabalhados de forma assíncrona, tiveram com intenção consolidá-los, por meio de estudos e reflexão de base teórica, bem como a produção de materiais envolvendo jogos, debates, discussões temáticas e desafios na resolução de problemas. O objetivo foi o de fornecer aporte e suporte teórico-prático aos professores alfabetizadores de 1º ao 3º anos e Coordenadores Pedagógicos, por meio de ações sistematizadas as quais foram organizadas da seguinte forma:

- Com coordenadores pedagógicos, visando formação e assessoramento de forma a discutir o papel deste, frente as orientações e suporte para com professores alfabetizadores, elencando o papel formativo e atuante da coordenação frente a alfabetização e ao acompanhamento dos professores sob sua responsabilidade;
- Com professores em pequenos grupos, concentrando os professores alfabetizadores, considerando um planejamento de ações formativas;
- Organização e aplicação de oficinas didático-pedagógicas em momentos de orientação pedagógica com a coordenação e de parceria em formações da rede, abordando a importância do trabalho com materiais concretos, bem como o uso de materiais pedagógicos, com foco na prática pedagógica;
- Construção de instrumentos avaliativos para as turmas de alfabetização, a fim de diagnosticar as lacunas presentes no processo de ensino e de aprendizagem e posterior diagnóstico a fim de redirecionar as ações formativas;
- Assessoramento pedagógico por parte da equipe de Formação Continuada, de modo a prestar atendimento aos coordenadores e professores frente as dúvidas e dificuldades enfrentadas na escola no que tange a alfabetização, fazendo-se presente sempre que solicitadas.

As ações acima explicitadas foram aplicadas no decorrer do ano letivo de 2020 e 2021, havendo aproveitamento de 100% dos professores, os quais as aplicavam nos planos de aula, resultando em aulas expositivas, via vídeos, por meio do Google Meet e de atividades remotas, as quais eram enviadas semanalmente aos alunos e ao seu retorno analisadas e corrigidas, gerando um relatório de desenvolvimento de cada aluno.

CONCLUSÕES OU CONSIDERAÇÕES FINAIS

A intencionalidade desta ação pauta-se no potencial trabalho pedagógico com práticas e ferramentas didáticas que instrumentalizassem nossos professores

exercer uma práxis pedagógica que oportunizasse aos alunos, mesmo a distância, refletir acerca dos conteúdos trabalhados, na direção de possibilitar oportunidades de aprendizagem, que por força maior da pandemia instaurada, ficaram privados do atendimento presencial nas escolas, visando a segurança do coletivo de todos os municípios. Diante da distância entre professor-aluno, esta ação apresenta como base de trabalho, garantir que recebam o apoio necessário por parte da Secretaria Municipal de Educação de Cascavel à alcançarem os padrões de aprendizagem esperados pela sociedade.

Constatou-se que, mesmo com os limites impostos pela Pandemia COVID-19, a Formação Continuada se reinventou com ferramentas digitais, de modo a atingir os professores da Rede Pública de Ensino do Município de Cascavel com formações em que a teoria se aliou à prática pedagógica, contribuindo de maneira efetiva com o processo de ensino. Compreendemos assim, que uma Rede de Ensino necessita estar preparada para as demandas sociais, mas para além disso, de instrumentalizar o grupo de professores quanto as práticas pedagógicas que construam possibilidades efetivas de ensino e de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

CASCAVEL. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel – volume II: Ensino Fundamental – anos Iniciais – Cascavel, PR** : Editora Progressiva, 2008.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

SANTOS, Camille Anjos de Oliveira; SILVA, Carla Cristie de França Silva; OLIVEIRA, Ana Beatriz Cunha. **Formação De Professores: O Desafio Da Prática**. In: Educere – Formação de Professores, contextos, sentidos e práticas. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23961_13445.pdf. Acesso em 29 jan 2021.

SOARES, Magda. **Alfabetizar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2020.

COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS: CONSTRUÇÃO DE MATRIZ E APLICABILIDADE NAS INTERVENÇÕES PSICOTERAPÊUTICAS COM POLICIAIS MILITARES

Eunice Nóbrega Portela¹

João Simões dos Santos²

Dirce Maria da Silva³

1 INTRODUÇÃO

As competências socioemocionais têm sido compreendidas como um construto multidimensional que pode apresentar inúmeras facetas, englobando variáveis emocionais, cognitivas e comportamentais, que auxiliam no desenvolvimento saudável ao longo do ciclo de vida (WEISSBERG ET AL, 2015). Elas abrangem um conjunto de competências que incluem o reconhecimento e gerenciamento das nossas emoções, o desenvolvimento de autocuidado e a preocupação com os outros; o estabelecimento de relações positivas, a tomada de decisões responsáveis e o saber lidar com situações desafiadoras de forma construtiva e ética (CASEL, 2008).

-
- 1 Doutora em Educação com ênfase em Psicologia Social pela Universidade de Brasília. Mestre em Educação. Pós-Graduada em Administração Escolar, Psicopedagogia Clínica e Institucional e Neuropsicologia Clínica. Especialista em Orientação Educacional. Graduada em Pedagogia pela Universidade de Brasília. Pós-Doutorado Profissional em Psicanálise. Escritora, Pesquisadora, Palestrante, Consultora Educacional e Empresarial, Docente Universitária; Psicanalista Clínica. E-mail: eunicenp65@gmail.com.
 - 2 Doutorando em Psicologia Social pela Universidad J. F. Kennedy de Buenos Aires. Mestre em Ciências da Religião pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Pós-Graduação Lato Senso em Didática do Ensino Superior pela Universidade Católica de Brasília-DF. Graduado em Filosofia e Teologia pela Pontifícia Università Urbaniana de Roma. Docente da Educação Superior. Pesquisador. E-mail: sim.joao@hotmail.com.
 - 3 Mestre em Direitos Humanos, Cidadania e Estudos sobre a Violência, na linha de pesquisa em Estado, Políticas Públicas e Cidadania (UNIEURO/DF). Especialista em Gestão Pública e Negócios; Docência do Ensino Superior; Língua Inglesa; Educação a Distância; Psicopedagogia Clínica e Institucional. Graduada em Letras Português/Inglês e suas respectivas Literaturas. Graduada em Pedagogia/Séries Iniciais/Supervisão e Orientação Escolar. Bacharel em Administração. Professora da Educação Básica e do Ensino Superior. Escritora. Pesquisadora. Membro do Grupo de Pesquisa Literatura e Espiritualidade da Universidade de Brasília/GPLLE (Pesquisadora e Social Media). E-mail: profdircesalome@gmail.com.

Podem ser também identificadas como um conjunto de traços, comportamentos e habilidades. Incluem, tipicamente, variáveis de temperamento e personalidade; variáveis sociais como a liderança; construtos voltados à autoeficácia e autoestima; hábitos de trabalho, capacidade de persistência e emoções direcionadas a tarefas específicas, dentre outras habilidades (ABED, 2014).

Programas de educação socioemocional têm sido desenvolvidos em todo o mundo, inclusive de forma preventiva com crianças e adolescentes. Os objetivos desses programas são de promoções de habilidades não cognitivas que possam contribuir para o sucesso pessoal, bem como para o bem-estar ou prevenção de problemas associados a déficits de habilidades socioemocionais que podem prevenir o surgimento de sofrimento psíquico, problemas de ajustamento escolar e até na prevenção ao suicídio.

Assim, o presente estudo tem como objetivo construir uma matriz de competências socioemocionais para intervenções psicoterapêuticas com polícias militares apresentando as formas de aplicação em programas interventivos. O problema que buscou-se investigar como construir uma matriz de competências socioemocionais para aplicação nas intervenções psicoterapêuticas com policiais militares?

A pesquisa caracteriza-se como exploratória, descritiva, de revisão de literatura, de abordagem qualitativa e quantitativa (GONDIM, 2003; GIL, 2008; MARCONI; LAKATOS, 2009). As revisões foram feitas por meio de artigos, teses e dissertações indexadas em bases de dados *online* da *SciELO*, *Lilacs*, *Web of Science* e *Google Scholar*

Os critérios de inclusão dos estudos foram: (a) apresentar estudos empíricos; (b) ter como população os policiais militares; (c) estar publicado nos idiomas português, inglês ou espanhol e (d) estar disponível na íntegra na base de dados na modalidade de artigo, tese ou dissertação. Os critérios de inclusão dos estudos foram: (a) apresentar estudos empíricos; (b) ter como população os policiais militares; (c) estar publicado nos idiomas português, inglês ou espanhol e (d) estar disponível na íntegra na base de dados na modalidade de artigo, tese ou dissertação.

2 ALGUNS INSTRUMENTOS INTERNACIONAIS E NACIONAIS QUE AVALIAM COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS

A condução de intervenções em educação socioemocional geralmente são iniciadas com diagnóstico de necessidades, visto que as habilidades socioemocionais podem ser treinadas.

O estudo da tese em curso foi desenvolvido em quatro etapas. Na primeira, buscou-se desenvolver revisão integrativa sobre instrumentos que avaliam

competências socioemocionais, referenciados na literatura nacional e internacional, para identificar lacunas de medidas psicométricas, e, posteriormente, propor um novo instrumento baseado em um modelo fatorial a ser construído a partir da análise dos modelos existentes. O levantamento identificou 17 instrumentos em um total de 855 referências pesquisadas. A análise mostrou a inexistência de escalas desenvolvidas especificamente para a categoria dos policiais militares.

Na etapa dois buscou-se a construção e análise fatorial exploratória de escala de competências socioemocionais específica para o objeto proposto. Para a proposição do modelo teórico, foi realizada análise de todos os instrumentos identificados na etapa anterior. Os fatores existentes foram listados, analisados e categorizados com o objetivo de desenvolver um modelo amplo que considere a existência de todos os fatores encontrados na literatura científica.

A partir desses dados, 41 fatores foram agrupados por semelhança nominal e conceitual em seis grandes fatores: consciência emocional; gerenciamento das emoções; perseverança; consciência social; habilidades de relacionamento e tomada de decisão responsável. Para cada fator foi elaborada uma definição constitutiva baseada no conteúdo das definições já existentes dos fatores que compuseram as categorias.

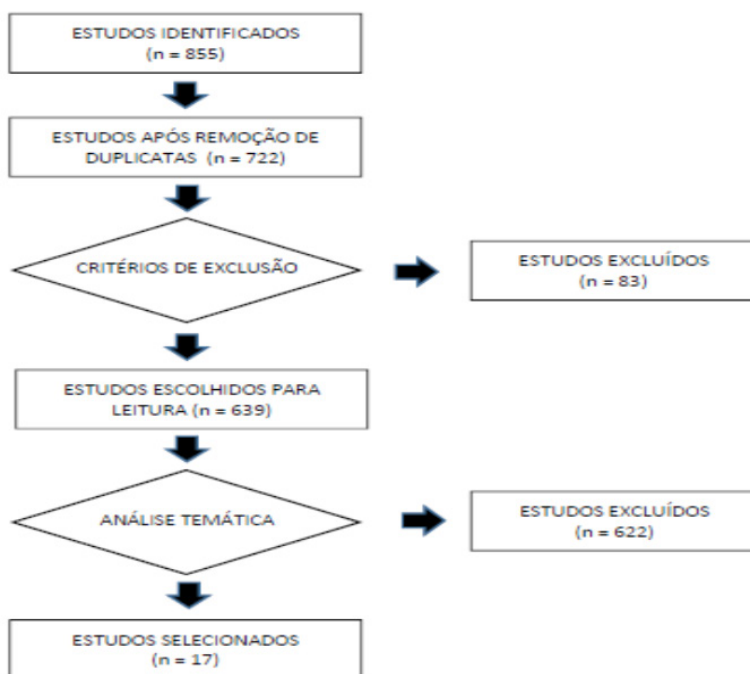
No processo de construção do instrumento, dentre 60 itens elaborados para representar seis fatores do construto, 42 deles apresentaram consistência teórica após análise de juízes. O instrumento foi aplicado a uma amostra de 365 militares. Os dados foram submetidos à análise dos eixos principais, com rotação dos fatores por meio do método ortogonal (*Varimax*).

A análise revelou seis fatores que apresentaram agrupamentos de itens teoricamente consistentes com as definições do modelo hipotético proposto. A estrutura final foi capaz de explicar parte da variância total. O instrumento completo ficou com 35 itens, apresentando evidências de validade de conteúdo do construto e boas propriedades psicométricas.

Na terceira etapa da tese procedeu-se à análise fatorial confirmatória, bem como à produção de normas, para que os resultados de suas aplicações possam ser comparados com os *scores* de uma amostra representativa da população de militares. Na quarta etapa buscou-se evidências de validade externa da versão final do instrumento.

A busca em bases de dados gerou um total de 855 referências. Deste total, 133 artigos apareceram de forma duplicada; 83 foram excluídos após a aplicação dos critérios de exclusão; 639 foram separados para leitura e 17 trabalhos foram selecionados para compor a análise do estudo. A figura a seguir apresenta o fluxograma do processo de seleção para análise.

Figura 1: Fluxograma do Processo de Seleção dos Estudos Para Análise



Fonte: Elaboração dos autores, 2022.

No da pesquisa são apresentados os dados pormenorizados dos instrumentos sintetizados abaixo, com análises matemáticas do processo de construção das escalas psicométricas, partindo-se dos instrumentos internacionais e convergindo aos nacionais.

2.1 DOS INSTRUMENTOS INTERNACIONAIS

Cortizas (2009) realizou uma pesquisa com estudantes na *Universidad de La Coruña (Spain)* intitulado *Elaboración y validación de un instrumento diagnóstico para la percepción de las competencias emocionales en estudiantes universitarios de educación*. Participaram da pesquisa 571 estudantes e policiais militares com idades entre 25 e 40 anos.

Coryn (2009) desenvolveu instrumento para avaliar as necessidades de aprendizagem socioemocional de alunos do Ensino Fundamental, intitulado: *Development and evaluation of the social-emotional learning scale*.

Merrell *et al.* (2010) conduziram estudo denominado: *Parent Report Measure for Assessing Social-Emotional Competencies of Children and Adolescents*, realizado com 2.356 pais ou responsáveis de crianças e adolescentes com idades entre 5 e 18 anos em escolas de estados diversos dos Estados Unidos da América.

Mathiesen *et al.* (2011) realizaram estudo que teve início em 2007, cujo objetivo foi a construção de uma escala de adaptação socioemocional, com pesquisa intitulada *Adaptación socioemocional en escolares: evaluación de un instrumento nuevo en la provincia de Concepción*, aplicada em uma amostra composta por 1.010 jovens chilenos com idades entre 9 e 19 anos, que apresentavam níveis excepcionais de talento acadêmico, pré-selecionados por seus professores.

Adina (2011) desenvolveu estudo para mensurar competências socioemocionais, intitulado *Social - Emotional Skills Assessment Scale (SESAS)*, aplicado em uma amostra de 274 estudantes romenos do Ensino Fundamental e Médio, resultando em seis fatores gerais.

Mingming e Jessie (2012) realizaram estudo intitulado *Development and Validation of the Social Emotional Competence Questionnaire (SECO)*, com objetivo de construir uma escala psicométrica de 25 itens, a partir do modelo teórico CASEL (2008), composto por cinco dimensões. Os dados foram coletados em uma amostra de 356 estudantes secundaristas da China, Inglaterra, Malásia e Índia.

Moreira *et al.* (2013) realizaram estudo para a busca de evidências, validade e construção de um inventário a partir das percepções dos professores, acerca das necessidades voltadas à promoção de competências sociais e emocionais de estudantes. O estudo intitulado *Development and evaluation of psychometric properties of an inventory of teachers' perceptions on socio-emotional needs*, foi realizado com 266 professores do Ensino Fundamental e Ensino Médio, com idades entre 26 e 65 anos, de cidades do norte de Portugal.

Coelho *et al.* (2014) propuseram a construção e validação do Questionário de Avaliação de Competências Socioemocionais, versão Professores (QACSE-P), utilizando o modelo CASEL. O estudo intitulado “Desenvolvimento e Validação do Questionário de Avaliação de Competências Socioemocionais - Versão Professores”, foi respondido por 79 professores de um distrito de Lisboa/PT, sobre 1.214 alunos do 4º ao 9º ano escolar.

Mikulic *et al.* (2015) construíram instrumento denominado *Inventário para medir las competencias socioemocionales en adultos (ICSE)*. O instrumento foi aplicado a uma amostra de argentinos com idades entre 18 e 56 anos. Para definição dos fatores, os autores fizeram abrangente revisão dos modelos existentes e os utilizaram para propor outros nove fatores teóricos para construção dos itens.

Coelho *et al.* (2016), realizaram pesquisa para validação da versão reduzida do ICSE, intitulada *Social and Emotional Competencies Evaluation Questionnaire-Teacher's Version: Validation of a Short Form*. Trinta e nove professores portugueses responderam ao instrumento, considerando-se 657 alunos portugueses do quarto ao nono ano da Educação Básica. Os resultados da análise fatorial apontaram uma estrutura de seis fatores com bons índices de consistência interna.

Aliga *et al.* (2016) realizaram estudo para construção de uma escala de competências socioemocionais para trabalhadores de empresas públicas e privadas em Lima, capital do Peru, intitulado *Escala de Competencias Socioemocionales (ECSE)*. A amostra foi composta por 186 trabalhadores com idades entre 21 e 65 anos. O processo de busca de evidências de validade incluiu análise do conteúdo através da avaliação por juízes. O resultado demonstrou o construto de cinco subescalas que explicam a variância total.

Zych *et al.* (2018) realizaram estudo que teve como objetivo construir evidências de validade de instrumento psicométrico intitulado *Social and Emotional Competencies Questionnaire (SEC-Q) in youth and adolescents*, realizado na Espanha, com 643 universitários, numa representativa amostra de 2.139 adolescentes.

A tabela a seguir sintetiza as informações acima listadas, de forma didática, acrescentando os Fatores de Escala de Importância.

Tabela 1: Características dos Instrumentos Psicométricos Internacionais

Instrumento	Autores	Ano	Amostra	Fatores
1- <i>Inventario de competencias socioemocionales – importancia y presencia - en estudiantes de ciclos formativos y de universidad.</i>	Talavera, Campos, Casanova e Garrido	2006	Adultos entre 19 e 26 anos	<p>ESCALA DE IMPORTÂNCIA</p> <p>Fator 1: autoconsciência</p> <p>Fator 2: autorregulação</p> <p>Fator 3: motivação</p> <p>Fator 4: empatia</p> <p>Fator 5: competências sociais</p> <p>ESCALA DE PRESENÇA</p> <p>Fator 1: autoconsciência</p> <p>Fator 2: autorregulação</p> <p>Fator 3: motivação</p> <p>Fator 4: empatia</p> <p>Fator 5: competências sociais</p>
2- <i>Elaboración y validación de un Instrumento diagnóstico para la percepción de las competencias emocionales en estudiantes universitarios de educación</i>	Cortizas	2009	Universitários com idades entre 17 e 39 anos	<p>Fator 1: inovação e criatividade</p> <p>Fator 2: habilidades sociais</p> <p>Fator 3: autocontrole</p> <p>Fator 4: autoestima</p> <p>Fator 5: comunicação</p> <p>Fator 6: responsabilidade</p> <p>Fator 7: resolução de conflitos</p> <p>Fator 8: adaptação ao trabalho</p> <p>Fator 9: tolerância à frustração</p> <p>Fator 10: autoconsciência</p>
3- <i>Development and Evaluation of Social-emotional learning scale</i>	Coryn, Spybrook e Evergreen	2009	Estudantes do 4º, 5º e 6º anos da Educação Infantil e Ensino Fundamental com idades entre 8 e 12 anos	<p>Fator 1: articulação de tarefas</p> <p>Fator 2: relacionamentos entre pares</p> <p>Fator 3: autorregulação</p>

4- <i>Parent Report Measure for Assessing Social-Emotional Competencies of Children and Adolescents</i>	Merrell, Fever-Gant e Tom	2010	Pais ou responsáveis de crianças e adolescentes	Fator 1: autorregulação e responsabilidade Fator 2: competência social Fator 3: empatia
5- <i>Adaptación socioemocional en escolares</i>	Mathiesen, Elena, Mora, Olga e Navarro	2011	Alunos do Ensino Fundamental e Médio com idades entre 9 a 19 anos	Fator 1: habilidades emocionais Fator 2: percepção de auto-eficácia Fator 3: habilidades sociais
6- <i>Social - Emotional Skills Assessment Scale (SESAS)</i>	Adina	2011	Jovens com idade entre 11 e 18 anos	Fator 1: autoconsciência Fator 2: gerenciamento emocional Fator 3: autonomia Fator 4: consciência social Fator 5: gerenciamento interpessoal Fator 6: habilidades de vida
7- <i>Social Emotional Competence Questionnaire (SECO)</i>	Ming-ming e Jessie	2012	Estudantes do Ensino Médio sem informação de idades	Fator 1: autoconsciência Fator 2: consciência social Fator 3: autogerenciamento Fator 4: gerenciamento de relacionamento Fator 5: tomada de decisão responsável
8- <i>Inventary of teachers' perceptions on socio-emotional needs.</i>	Moreira, Pinheiro, Gomes, Cotter e Ferreira	2013	Professores da Educação Básica com idades entre 26 e 65 anos	Fator 1: necessidades ao nível da escola Fator 2: necessidades ao nível de ensino e aprendizagem Fator 3: dificuldades em lidar com <i>déficits</i> socioemocionais Fator 4: necessidades ao nível da formação inicial
9- Questionário de Avaliação de Competências Socioemocionais, versão Professores (QACSE-P).	Coelho, Sousa e Marchante	2014	Professores do Ensino Fundamental sem informação de idades	Fator 1: autocontrole Fator 2: consciência social Fator 3: iniciativa/liderança Fator 4: isolamento social Fator 5: ansiedade social
10- <i>Inventario para medir las competencias socioemocionales en adultos (ICSE)</i>	Mikulic, Crespi e Radusky	2015	Adultos com idades entre 18 e 55 anos	Fator 1: autoeficácia Fator 2: otimismo Fator 3: assertividade Fator 4: expressão emocional Fator 5: consciência emocional Fator 6: empatia Fator 7: regulação emocional Fator 8: pró-socialidade Fator 9: autonomia emocional

11- <i>Social and Emotional Competencies Evaluation Questionnaire-Teacher's Version: Validation of a Short Form</i>	Coelho, Sousa e Marchante	2016	Professores do Ensino Fundamental sem informação de idades	Fator 1: autocontrole Fator 2: consciência social Fator 3: habilidades de relacionamento Fator 4: isolamento social Fator 5: ansiedade social Fator 6: tomada de decisão responsável
12- <i>Escala de Competencias Socioemocionales (ECSE) en trabajadores de instituciones públicas y privadas</i>	Aliga, Miguel e Quiro	2016	Trabalhadores com idades entre 21 e 65 anos	Fator 1: conhecimento emocional Fator 2: regulação emocional Fator 3: capacidade participativa Fator 4: empatia Fator 5: resolução de conflitos
13- <i>Social and Emotional Competencies Questionnaire (SEC-Q) in youth and adolescents</i>	Zych, Ortega-Ruiz, Munhóz-Morales e Lorent	2018	Jovens sem informação de idade	Fator 1: autoconsciência Fator 2: autogerenciamento e motivação Fator 3: consciência social e comportamento pró-social Fator 4: tomada de decisão

Fonte: Elaboração dos autores, 2022

2.2 DOS INSTRUMENTOS NACIONAIS

Nos Instrumentos⁴ nacionais foram encontradas contribuições de Santos e Primi (2014), em estudo intitulado “Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar: uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas”, com objetivo de desenvolver uma escala conhecida como *Social and Emotional or Non-cognitive Nationwide Assessment (SENNA)*. Esse foi o primeiro instrumento escolar de mensuração de competências socioemocionais em larga escala no Brasil. Para sua elaboração foi adotado o modelo dos cinco grandes fatores de personalidade, conhecido como *Big Five* (vide tabela). Os itens da escala foram montados a partir de pesquisa com escalas de temas correlatos, tais como: autoestima, autoeficácia, *locus* de controle e personalidade, dentre outros.

Uma segunda versão do instrumento *SENNA* foi construída e analisada por Valdivia (2016), em estudo denominado de “Propriedades psicométricas do inventário *Social and Emotional (or non cognitive) Nationwide Assessment*”, cujo objetivo foi avaliar as propriedades psicométricas dos *escores* da versão original, para obter evidências de validade. O estudo foi realizado com 634 estudantes com uma média de idade de 16.3 anos, de oito escolas de Ensino Médio do Distrito Federal.

4 Valores matemáticos de análise fatorial, variância, validade fatorial, validade concorrente, consistência interna do instrumento, coeficientes de confiabilidade dos *escores* dos fatores e desvio padrão de cada uma das pesquisas elencadas no presente texto, constam no manuscrito original da pesquisa. Não foram dispostos aqui devido à extensão determinada pelas normas da publicação.

Também com o objetivo de analisar as propriedades psicométricas do *SENNA 1.0* de Santos e Primi (2014), Pancorbo e Laros (2017) aplicaram o instrumento a uma amostra de 634 alunos, 59% do sexo feminino, com média de idade de 16.3 anos e desvio padrão = 1.21, de oito escolas do Ensino Médio do Distrito Federal. Os autores concluíram que os resultados indicam evidências satisfatórias para a validade do escore do *SENNA 1.0*.

Por fim, Damásio (2017) propôs estudo de construção e análise das propriedades psicométricas de seis instrumentos de avaliação para mensurar habilidades em um programa de desenvolvimento de competências socioemocionais. Os instrumentos mensuram os fatores propostos pelo modelo da *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL)*. O instrumento foi aplicado a uma amostra de 1.295 estudantes do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental com idades entre 10 e 16 anos.

Todas as escalas apresentaram evidências de validade baseada na estrutura interna e com medidas externas de validade convergente e/ou concorrente. A versão final do instrumento ficou com 45 itens. Juntos, os construtos formam um fator de segunda-ordem, denominado de habilidades socioemocionais, que também apresentou adequados índices de ajuste. A seguir, a Tabela 2 apresenta os principais dados dos instrumentos nacionais:

Tabela 2: Características dos Instrumentos Psicométricos Nacionais

Instrumento	Autores	Ano	Amostra	Fatores
1- <i>Social and Emotional or Non-cognitive Nationwide Assessment (SENNA)</i>	Santos e Primi	2014	Alunos do Ensino Fundamental e Médio com idades entre 8 e 19 anos	Fator 1: conscienciosidade Fator 2: extroversão Fator 3: estabilidade emocional Fator 4: <i>lôcus</i> Fator 5: amabilidade Fator 6: abertura
2- <i>Social and Emotional or Non-cognitive Nationwide Assessment (SENNA)</i>	Valdivia	2016	Estudantes do ensino médio sem idade informada	Fator 1: conscienciosidade Fator 2: neuroticismo Fator 3: abertura Fator 4: amabilidade Fator 5: extroversão
3- <i>Social and Emotional or Non-cognitive Nationwide Assessment (SENNA)</i>	Pancorbo e Laros	2017	Estudantes do ensino médio sem idade informada	Fator 1: neuroticismo Fator 2: conscienciosidade Fator 3: abertura Fator 4: amabilidade Fator 5: extroversão Fator 6: <i>lôcus</i> de controle

4- Habilidades Socioemocionais de Crianças e Adolescentes	Damá-sio	2017	Estudantes do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental com idades entre 10e 16 anos	Fator 1: autoconhecimento Fator 2: autocontrole Fator 3: perseverança Fator 4: empatia Fator 5: decisões responsáveis Fator 6: comportamento para o social
---	----------	------	---	---

Fonte: Elaboração dos autores, 2022.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

As tabelas anteriores mostraram a existência de 13 instrumentos internacionais e quatro nacionais. O segundo e terceiro instrumentos nacionais são derivados de uma mesma versão proposta inicialmente por Santos e Primi (2014). Deste total de 17 instrumentos, seis não especificaram modelos teóricos norteadores para a construção dos fatores e seus respectivos itens.

Quanto à população, um estudo analisou estudantes do Ensino Médio e Superior; dois com estudantes universitários; dois com estudantes do Ensino Fundamental; três com estudantes do Ensino Fundamental e Ensino Médio; três com estudantes de Ensino Médio; quatro com pais e/ou responsáveis de estudantes do Ensino Fundamental e Médio; um com adultos e um com trabalhadores de empresas privadas e públicas. Os estudos realizados com estudantes universitários não tiveram a preocupação em desenvolver um instrumento específico para o contexto desse nível de educação.

Dos artigos pesquisados, nenhum estudo se propôs a realizar uma revisão criteriosa para levantamento dos instrumentos existentes. Apenas três estudos realizaram uma breve revisão narrativa que teve o objetivo de apresentar instrumentos psicométricos. Algumas pesquisas deixaram de relatar dados importantes da descrição do estudo, o que pode contribuir para a não escolha do instrumento para uso em pesquisas ou adaptação cultural.

Talavera *et al.* (2006) deixaram de reportar procedimentos e análises importantes relativas ao processo de construção e validação de um instrumento psicométrico, tais como: processo de análise de juízes; análise semântica; conteúdo dos itens; número de itens de alguns fatores, cargas fatoriais; porcentagem da variância de cada fator e comunalidades.

No estudo de Cortizas (2009), foi possível identificar a ausência de justificativa para escolha dos fatores a serem estudados, bem como a apresentação dos índices do total de variância explicada por cada fator, cargas fatoriais e comunalidades, além de procedimentos de análises de juízes e análise semântica. Sobre a revisão de instrumentos existentes, foram citados apenas cinco, a título de exemplo.

Coryn *et al.* (2009) não realizaram levantamento de instrumentos

psicométricos existentes, mas apresentaram alguns modelos teóricos e estudos relacionados a programas de aprendizagem socioemocional. Os valores de variância total explicada não foram apresentados, mas os itens do instrumento final foram disponibilizados na íntegra.

Merrell *et al.* (2010) realizaram revisão que teve como foco levantar estudos sobre o papel da mensuração e identificação de competências socioemocionais relacionadas a temas como: aprendizagem, ajustamento e desenvolvimento. Mas a escolha do modelo teórico adotado não foi justificada.

Mathiesen *et al.* (2011) utilizaram modelo de mensuração baseado no construto de adaptação de conduta. Ao final do estudo, todos os itens foram disponibilizados na íntegra. As informações sobre a variância total explicada dos itens não foram disponibilizadas.

Adina (2011) não apresentou dados importantes do processo de construção do instrumento, tais como: justificativa para escolha dos fatores a serem estudados, índices do total de variância explicados por cada fator, cargas fatoriais e comunalidades. Também não foram relatados procedimentos de análises de juízes e análise semântica. Na revisão de literatura a autora apenas citou alguns modelos de mensuração das competências socioemocionais baseados em personalidades.

Mingming e Jessie (2012), escolheram um modelo teórico e desenvolveram itens para a análise fatorial. O estudo também não relatou procedimentos de análise de juízes, de conteúdo e dados sobre variância total explicada dos fatores.

Moreira *et al.* (2013) construíram revisão bibliográfica na qual os esforços concentraram-se na compreensão da importância das temáticas e necessidades socioemocionais de percepções de professores sobre estas mesmas necessidades. Não foram relatados procedimentos para construção dos itens, tampouco critérios para escolha do modelo teórico. Os procedimentos de análises de juízes e análises semântica também não foram utilizados.

Coelho *et al.* (2014) e Coelho *et al.* (2016) não apresentaram justificativa para a determinação do seu modelo teórico. A preocupação da revisão bibliográfica foi evidenciar a importância de programas de aprendizagem socioemocional.

Mikulic *et al.* (2015), na construção do instrumento psicométrico, adotaram critérios internacionais de qualidade, apresentando diversos dados importantes sobre o processo de construção e validação interna e externa. Não apresentaram variâncias por fatores e nem índices de comunalidades dos itens, que foram disponibilizados na íntegra. Os fatores apresentaram convergência com o modelo teórico proposto. Apesar de terem realizado ampla revisão sobre modelos teóricos, os autores não fizeram o mesmo para levantar os instrumentos existentes na literatura.

Aliga *et al.* (2016) adotaram diversos modelos teóricos para a construção

e estruturação dos itens. Apesar disso, o artigo não realizou levantamento da literatura sobre instrumentos existentes de competências socioemocionais, nem de informação sobre os índices de variância dos fatores analisados; o conteúdo dos itens não foi disponibilizado.

Zych *et al.* (2018) realizaram revisão narrativa superficial de modelos e instrumentos existentes na literatura. Os autores não especificaram como foi definido o modelo teórico utilizado para a construção dos itens do instrumento. Ao final do manuscrito, os itens do instrumento foram disponibilizados na íntegra.

Santos e Primi (2014), apesar de utilizarem como aporte vários outros construtos correlatos, não focaram a pesquisa em instrumentos psicométricos diferentes existentes na literatura, para uma análise da existência de outros possíveis modelos teóricos.

De forma semelhante, Pancorbo e Laros (2017) tiveram como objetivo a análise psicométrica do instrumento *SENNA*, construído por Santos e Primi (2014), mas aplicado a amostras diferentes.

Damáσιο (2017) realizou estudo que se diferenciou das demais pesquisas brasileiras que buscaram a construção de instrumento de competências socioemocionais baseado no modelo de personalidade *Big Five*. Para a construção da escala psicométrica, ele adotou o modelo *CASEL*, que apresentou, ao final, compatibilidade dos fatores com a proposta teórica. O artigo foi criterioso na apresentação dos dados psicométricos. Mas os conteúdos dos itens da escala final não foram disponibilizados.

Por fim, Valdivia (2016) também teve como objetivo a análise psicométrica de seu instrumento que foi construído com base no modelo *SENNA*.

4 CONSIDERAÇÕES

Dentre as contribuições científicas propositivas deste estudo destaca-se a construção da escala de competências socioemocionais para militares, que possibilitará às comunidades de pesquisadores e gestores sua utilização como ferramenta (com normas e evidências de validade), para pesquisas, diagnósticos e possíveis intervenções sobre competências socioemocionais direcionadas a estudos sobre a saúde mental desses profissionais.

A revisão de literatura demonstrou que programas de educação socioemocionais têm sido uma boa estratégia para a melhoria da saúde mental de pessoas em processo de formação e também de atividade laboral. Contudo, acredita-se que qualquer intervenção deve basear-se, a princípio, em análise precisa das necessidades de intervenções. Para isso, metodologias e instrumentos de diagnóstico devem ser construídos com vista a tal finalidade.

A pesquisa demonstrou que o desenvolvimento das competências

socioemocionais em policiais militares constitui-se em instrumento efetivo para os programas de intervenções psicoterapêuticos relacionados a problemas de saúde mental e em programas de prevenção contra suicídio. Assim, o desenvolvimento das competências socioemocionais tem sido estratégia eficiente na promoção da saúde e desenvolvimento de habilidades para o sucesso pessoal e profissional.

Acredita-se que os dados constantes da presente pesquisa sobre o número de instrumentos existentes, modelos teóricos utilizados, número e nomenclatura dos fatores dos instrumentos direcionados ao público em questão, podem ser úteis para identificação de lacunas na literatura e para posteriores proposições de adicionais instrumentos de competências socioemocionais em campos e pesquisas diversos.

5 REFERÊNCIAS

- ABED, Anita Lilian Zuppo. **O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica**, 2014.
- ADINA, Ignat Aurora. *Assessing the Social-Emotional Skills in Romanian Teenagers*. Procedia - Social and Behavioral Sciences.30; 876 – 882, 2011.
- ALIGA, Kiara Shalom Rojas; MIGUEL, Luz Nayeli Huamani; QUIRO, Lindsey Wildman Vilca. *Escala de competencias socioemocionales*. Revista Científica de Ciencias de la Salud 9:2. Social, cultural and biological dimensions, pp. 204-228. London, UK: Sage Publications, 2016.
- CASEL. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. *Assessment, tools, needs and outcome assessments*. Chicago, Illinois, 2008.
- COELHO, Vítor Alexandre; SOUSA, V.; MARCHANTE, M. **Desenvolvimento e validação do questionário de avaliação de competências socioemocionais - Versão professores**. International Journal of Developmental and Educational Psychology, nº 2, Vol. 1, 2014.
- COELHO, Vítor Alexandre; SOUSA, V.; MARCHANTE, M. *Social and Emotional Competencies Evaluation Questionnaire-Teacher's Version: Validation of a Short Form June, 2016*. Psychological Reports 119(1). Project: Atitude Positiva – ATV, 2016.
- CORTIZAS, Maria Josefa Iglesias. *Elaboración y validación de un instrumento diagnóstico para la percepción de las competencias emocionales en estudiantes universitarios de educación*, REOP. Vol. 20, Nº 3, 3er Cuatrimestre, 2009.
- CORYN, Chris. L. S., SPYBROOK, Jessaca. K., EVERGREEN, H. *Development and Evaluation of the Social-Emotional Learning Scale*. Journal of Psychoeducational Assessment. Volume 27 Number 4, 2009.
- DAMÁSIO, Bruno Figueiredo. **Mensurando habilidades socioemocionais de**

crianças e adolescentes. Desenvolvimento e validação de uma bateria (Nota Técnica). Trends in Psychology, 25(4), 2043-2050, 2017.

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

GONDIM, Sônia Maria Guedes. **Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos.** Paideia, 12(24), 149-161, 2003.

MARCONI, Marina de Andrade e LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MATHIESEN María Elena *et al.* **Adaptación socioemocional en escolares: evaluación de un instrumento nuevo en la provincia de Concepción.** Estudios Pedagógicos. Vol. 37 n°. 2: 61-75, 2011.

MINGMING, Zhou; EE, Jessie. **Social emotional competence questionnaire (secq).** The international journal of emotional education. Volume 4, number 2, 2012.

MINGMING Zhou; EE, Jessie. **Development and Validation of the Social Emotional Competence Questionnaire (SECQ).** Instituto Nacional de Educação, Universidade Tecnológica de Nanyang, Cingapura, 2012.

MERRELL, Kenneth W.; FELVER-GANT, Josh, C.; TOM, Karaly. M. **Development and Validation of a Parent Report Measure for Assessing Social-Emotional Competencies of Children and Adolescents.** J. Child Fam Stud. 529-540, 2010.

MIKULIC, Isabel María; CRESPI, Melina; RADUSKY, Pablo. **Construcción y validación del Inventario de Competencias Socioemocionales para adultos (ICSE)** [Construction and validation of Socioemotional Competence Inventory for Adults (SECI)]. Interdisciplinaria, 32(2), 307-329, 2015.

MOREIRA, Paulo Alexandre Soares *et al.* **Desenvolvimento e avaliação das características psicométricas do inventário de avaliação das percepções dos professores acerca das necessidades ao nível da promoção de competências Sociais e Emocionais.** Psicologia: Reflexão e Crítica 26(1), 67-76, 2013.

SANTOS, Daniel; Daniel. PRIMI, Ricardo. **Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar: uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas.** Instituto Ayrton Senna; Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC); Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), 2014.

SANTOS, Maristela Volpe dos. **Construção de escala de indicadores socioemocionais em crianças e adolescentes.** Dissertação (Mestrado em Psicologia como Profissão e Ciência). PUC/Campinas, 2015.

TALAVERA, Elvira Repetto *et al.* **Validación del inventario de competencias socioemocionales – importancia y presencia - en estudiantes de ciclos formativos y de universidad.** REOP. Vol. 17, N° 2, 2006.

VALDIVIA, Gina Pamela Pancorbo. **Propriedades psicométricas do inven-**

tário social and emotional (or non cognitive) nationwide assessment - SENNA. Dissertação de mestrado. Universidade de Brasília, 2016.

VALDIVIA, Gina Pamela Pancorbo. LAROS, J. A. *Validity evidence of the Social and Emotional Nationwide Assessment (SENNA) inventory.* Paidéia (Ribeirão Preto), 2017.

WEISSBERG, Roger P. *et al.* **Social and emotional learning: Past, present, and future.** *In:* J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (p. 3–19). The Guilford Press, 2015.

ZYCH, Ortega-Ruiz, *et al.* *Dimensions and psychometric properties of the Social and Emotional Competencies Questionnaire (SEC-Q) in youth and adolescents.* *Revista Latinoamericana de Psicología*, 50 (1 y 2), 2018.

SUBJETIVAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - ASPECTOS DE HUMANIZAÇÃO PARA AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

*Ana Paula Monteiro da Silva*¹

*Raphaella Rosinha Cantarino*²

INTRODUÇÃO

Esse capítulo de livro tem como objetivo apontar a necessidade de compreender as singularidades dos alunos da Educação de Jovens e Adultos, observando a subjetivação, mediante pesquisas do estado do conhecimento, considerando, para tanto, as produções que demarcam como objeto de investigação os sujeitos da EJA e a subjetivação. Para dar conta da proposta, a construção de investigação é bibliográfico, ancorada nos aportes teórico-metodológicos quantitativo/qualitativo, com base nas análises de conteúdo.

A subjetivação é um aporte que vai muito além de uma fala, ação cujo sentido enfatiza a importância das relações históricas, sociais, que se constituem como discursivas. Ressaltar suas realidades, identidades, para que se leve em consideração nas práticas pedagógicas docentes a importância dos sujeitos da EJA é também fazer com que estes alunos vivenciem e transformem a relação com outros sujeitos.

Frisa-se que a diversidade não está apenas na idade, as subjetividades que se constituem no contexto da EJA precisam ser compreendidas além de um regime de verdades formado por práticas disciplinadoras e discursos que se conformam, contribuindo para uma educação que precisa ser mais humana

1 Graduada em Pedagogia pela Universidade Cesumar e Letras (Português, Inglês) pela Universidade Estadual de Goiás. Especialista em Orientação Educacional, Educação Especial e Inclusiva, Educação Infantil e Ensino Fundamental, Educação Profissional e Tecnológica, Psicopedagogia Institucional. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal com exercício na Coordenação de Jovens e Adultos (COEJA), Secretaria de Educação Básica/MEC. anahannamonteiro123@gmail.com.

2 Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Goiás. Especializanda em Ciências da Natureza, suas Tecnologias e o Mundo do Trabalho, realizado pelo Centro de Educação Aberta e a Distância, da Universidade Federal do Piauí, por meio do referido Programa para Formação de Professores do Ensino Médio, da Secretaria de Educação Básica, do Ministério da Educação. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal com exercício como Coordenadora Geral na Coordenação de Jovens e Adultos (COEJA), Secretaria de Educação Básica/MEC. raphaellacantarino@mec.gov.br.

e dotada de oportunidades.

Os jovens, adultos e idosos precisam ter em evidência suas vidas mediante um conjunto de exercícios e discursos que devem estar à disposição, a fim de que eles mesmos operem transformações em suas subjetividades. Realizar uma educação significativa, para todos é uma necessidade neste e outros tempos, para tanto o currículo, as práticas pedagógicas, posturas docentes precisam ser ressignificados para o alcance do resultado que é o protagonismo dos estudantes da EJA.

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, MOBILIZAÇÃO PARA CONQUISTA DE DIREITOS

Conceituar a Educação de Jovens e Adultos a partir do campo de saberes é um caminho de respostas significativo, dessa forma, vários autores comungam da opinião que a EJA é bem mais compreendida quando situada como Educação Popular. (BARRETO, 2005, p.43).

Visando mostrar a importância dessa relação da Educação de Jovens e Adultos com a Educação Popular, Barreto se reporta a Freire:

A Educação de Adultos, virando Educação Popular, tornou-se mais abrangente. Certos programas como alfabetização, educação de base em profissionalização ou em saúde primária são apenas uma parte do trabalho mais amplo que se sugere quando se fala em Educação Popular. Educadores e grupos populares descobriram que Educação Popular é sobretudo o processo permanente de refletir a militância; refletir, portanto, a sua capacidade de mobilizar em direção a objetivos próprios. (FREIRE, 2003, p.16, 2005).

Na constituição de 1891, a primeira da era republicana, ficou delegada às províncias e aos municípios, a responsabilidade pelo ensino básico, tendo a União a responsabilidade maior com o ensino secundário e superior.

Mais uma vez garantiu-se a formação das elites em detrimento de uma educação para as amplas camadas sociais marginalizadas, quando novamente as decisões relativas à oferta de ensino elementar ficaram dependentes da fragilidade financeira das províncias e dos interesses das oligarquias regionais que as controlavam politicamente. (HADDAD & DI PIERRO, 2000, p. 109). A mesma constituição negou ao adulto analfabeto o direito do voto, sendo essa a maioria da população adulta do país, de acordo com Haddad e Di Pierro (2000).

Para Martins (2013), nas primeiras décadas do século XX, houve grande preocupação com a alfabetização de adultos, favorecendo o surgimento de várias iniciativas promovidas por associações de intelectuais e outros pelos próprios estados e municípios, assim no século XX houve grande mobilização social para acabar com o analfabetismo (STRELHOW,2010, p. 51). Criada em 1915, a Liga

do Analfabetismo, no estado do Rio de Janeiro, empreendeu um verdadeiro combate cívico contra o analfabetismo. Nas décadas de 1920 e 1930 a população, educadores, passaram a exigir maior atenção das políticas públicas para a educação de jovens e adultos. Os apoiadores da educação passaram, portanto, a exigir que o estado se responsabilizasse pela oferta desse princípio de educação pública de direitos. (HADDAD & DI PIERRO, 2000, P.110), demonstrando a necessidade de alfabetizar e ofertar oportunidades para toda a população.

Nesta linha de busca da valorização da EJA por meio das políticas públicas, nota-se que a diversidade cultural e étnica presente na Educação de Jovens e Adultos, ainda é vista como elemento de entrave para o êxito das relações de ensino e aprendizagem em âmbito escolar. Contudo, primando pela contextualização e proposição de um modelo pedagógico pertinente a essas peculiaridades. Ainda conforme as diretrizes busca-se compensar a escolaridade que não foi realizada na idade própria. A Educação de Jovens e Adultos assume também a função reparadora, a diversidade e heterogeneidade que perpassam a EJA, delineadas pelas subjetividades de jovens, adultos e idosos, necessitando serem contempladas enquanto fatores que podem ser utilizados metodologicamente, objetivando promover a cidadania, por intermédio do resgate da escolaridade negada.

Este artigo visa contribuir para a busca do acesso aos bens sociais e a igualdade de condições por meio da educação, respeitando as subjetividades de cada indivíduo, demonstrando o quanto é importante repensar currículos, práticas pedagógicas, quebra de paradigmas com o intuito de cooperar para a fomentação pautada nos princípios da equidade e diferença. Premissas para uma educação que promove respeito às especificidades.

POR UMA EJA QUE TENHA SENTIDO À SUBJETIVAÇÃO

Pensar a relação entre o eu e o outro, é um ponto importante para o diálogo sobre a subjetivação. Ao analisar a história, sentimentos, vivências, também é possível falar sobre semelhanças e diferenças, sendo importante olhar com sensibilidade para os sujeitos que constituem a EJA, observando suas expectativas, objetivos, anseios, caminhos; estudantes que perpassam por um processo contínuo de aprendizagem, trazendo consigo uma gama de conhecimentos acumulados ao longo de sua trajetória de vida, referenciando a diversidade em inúmeros aspectos.

Segundo Arroyo, não devem ser desconsiderados no processo educacional, as diferenças, essas podem ser uma riqueza para o fazer educativo, tão importante no processo de construção.

Quando as experiências sociais são ignoradas se ignora o trabalho humano, a experiência mais determinante do conhecimento. Enquanto as

experiências sociais, humanas, de vida e trabalho não forem reconhecidas como conformantes do conhecimento, das ciências e dos saberes e dos processos de ensino-aprendizagem não serão reconhecidas e valorizadas as experiências sociais, humanas, de luta, de trabalho e de vida dos profissionais do conhecimento e dos seus aprendizes (ARROYO, 2013, p.117).

Ressaltar as diferenças, compreender e somar conhecimentos sobre novas possibilidades é possibilitar respeito, caracterizando a compreensão para um diálogo que oportuniza um caminho significativo ao processo educacional. Mediante essas considerações, para que tenhamos um ensino da EJA mais dialógico, mais libertador e emancipatório, é preciso reconhecer o educando como protagonista de suas aprendizagens, com potencialidades para aprender e desenvolver várias e diversas inteligências, habilidades, capacidades mediadas pelo diálogo e interação com o outro, tendo um currículo que imprima significado, competências, sendo fundamental compreendermos que todos têm direito de aprender e que a aprendizagem é uma condição humana e está presente para além das salas de aulas, está nas múltiplas trajetórias de vida, de saberes sociais, de práticas de sobrevivência e de experiências profissionais dos educandos da EJA (ABRAMOWICS, 1997, apud SOUZA e SILVA, 2011, p. 101).

Nesse aspecto, para o trabalho com a subjetivação, é muito importante repensar o currículo, para que esteja pautado na realidade da EJA. Assim, através de uma reflexão teórica sobre o currículo, buscando a partir da identidade, do sentido da escola para alunos da EJA, propondo estratégias que sejam relevantes às práticas educativas. É importante compreender como se dá as relações do ensino na EJA, identificando particularidades quanto a dificuldades e relações sociais implícitas nesse processo, vendo-a como uma política pública, para responder a demanda de jovens e adultos que por motivos diversos não concluíram ou não tiveram acesso a educação institucionalizada. Nessa concepção é preciso compreender melhor as especificidades desse público, a metodologia aplicada, ajudando o estudante a construir o processo de conscientização crítica. O currículo é assim, um espaço-tempo de fronteira, isso implica pensar uma outra forma de trabalho, capaz de dar conta de hegemonias provisórias e da superação da lógica da prescrição nos estudos sobre política curricular. (MACEDO, 2006, p.98) Nesse sentido, sob a perspectiva de olhar o currículo como “espaço-tempo de fronteira”, o Plano Nacional de Educação (PNE), apresentou a necessidade de estabelecer e implantar, mediante a pactuação interfederativa (União, Estados, Distrito Federal e Municípios), descrevendo um currículo nacional comum, porém respeitando as diversidades regional, estadual e local fortalecendo saberes e fazeres de uma aprendizagem que tenha significado, voltado para a formação e a transformação dos sujeitos.

Com o currículo replanejado, é possível contribuir, repensar a prática

pedagógica, elaborar formação de professores fortalecidas no processo da EJA e construção de materiais que dialoguem com a modalidade, favorecendo informações, estratégias e procedimentos que ajudam o educador a conhecer seus alunos, refletindo suas relações com o mundo do trabalho e na sociedade em que vivem. É preciso pensar a sala de aula como um grupo de vivência e aprendizagem, apresentando estratégias capazes de criar, desenvolver e manter a sala de aula como um grupo de aprendizagem com interação professor/aluno e os alunos entre si. Para Freire, agir sobre a natureza, produzindo cultura e conhecimento, é marca fundamental dos seres humanos. Coerente com estas ideias, não se poderia desenvolver uma metodologia que tirasse o papel ativo dos educandos e do educador. O diálogo entre educador, educando e objeto do conhecimento é um dos pontos fortes desta concepção para que o diálogo realmente se efetive, permitindo a participação de todos.

Uma prática pedagógica interligada com currículo fortalecido, formação dos profissionais, contribui para refletir a subjetividade do público da EJA, imersos em um sistema educacional que necessita reconhecê-los como parte integrante, não apenas na terminologia que refere a modalidade de ensino, mas enquanto subjetividades que podem contribuir ativamente no processo de ensino e aprendizagem, em uma educação continuada, voltada para a constituição da cidadania.

Para Foucault, “os discursos proferidos em contexto escolar, mediante uma educação continuada, propiciarão articulação pragmática e cognitiva para além da escola, uma vez que o discurso não tem apenas um sentido ou uma verdade, mas uma história”. Haddad, afirma que a educação de forma continuada é aquela que se realiza ao longo da vida, continuamente, é inerente ao desenvolvimento da pessoa humana e relaciona-se com a ideia de construção do ser. Observa-se, portanto, a aquisição de conhecimento e aptidões e, de outro lado, atitudes e valores, implicando no aumento da capacidade de discernir e agir. Essa noção de educação envolve todos os universos da experiência humana.

Nesta concepção de formação, fazer pedagógico em sintonia com a subjetivação dos sujeitos da EJA, surgem ações de grande relevância para o auxílio à práxis pedagógica como produção de materiais que visam contribuir com a interação professor/aluno e os alunos entre si. Observação, registro, avaliação e planejamento, processo de aprendizagem dos alunos e professores, são orientações e discussões relativas à teoria do conhecimento: como os alunos aprendem e como os professores aprendem ensinando. Esta é a proposta dos cadernos temáticos aos professores que trabalham com educação de jovens e adultos nas escolas das redes públicas estaduais e municipais. Elaborada sob a coordenação da educadora, escritora e especialista em EJA, Vera Barreto, a coleção *Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos* tem o objetivo de auxiliar o professor no

desenvolvimento das suas tarefas na sala de aula.

O material, composto por cinco cadernos trata de situações concretas, familiares aos professores e professoras, e permite a visualização de modelos que podem ser comparados com suas práticas, a partir das quais são ampliadas as questões teóricas, assim divididas:

ALUNAS E ALUNOS DA EJA: traz informações, estratégias e procedimentos que ajudam os educadores a conhecerem quem são os seus alunos e alunas;

A SALA DE AULA COMO UM GRUPO DE VIVÊNCIA E APRENDIZAGEM: são apresentadas algumas estratégias capazes de gerar, desenvolver e manter a sala de aula como um grupo de aprendizagem onde cresçam os vínculos entre educador/educando e educandos entre si;

OBSERVAÇÃO E REGISTRO, AVALIAÇÃO E PLANEJAMENTO: são desenvolvidas, entre o conjunto de questões pertinentes aos temas, suas funções e utilidades no cotidiano do educador;

O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DOS ALUNOS E PROFESSORES: apresenta orientações e discussões relativas à teoria do conhecimento: como os alunos aprendem e como os professores contribuem para que os estudantes possam ensinar somando conhecimentos com os estudantes.

Apresenta-se portanto um material que dá voz à leitura como uma atividade social, buscando o trabalho interdisciplinar com assuntos e situações que favorecem o aprendizado do educando da EJA por dialogar com a troca de conhecimentos com seus educandos e o material didático, produzido por quem entende, respeita, conhece a EJA é essencial para o andamento do processo, a fim de estimular a consciência da cidadania. O material didático é um importante instrumento para a prática pedagógica na EJA, recurso de extrema importância para que o indivíduo seja um sujeito de direitos e crítico ao mundo em que vive. A prática profissional, por sua vez, por meio das observações constantes e participação nas escolhas dos materiais a serem trabalhados, traz uma percepção de caráter mais consciente da necessidade de um material direcionado para jovens e adultos como ferramenta constitutiva do processo de ensino e aprendizagem, auxiliando no processo de subjetivação, pois angaria respeito, troca, oportunidades de saberes aos estudantes da EJA.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A diversidade que perpassa a EJA, analisada pelas subjetividades em especial do público da modalidade, necessita ser contemplada enquanto fatores que podem ser utilizados no intuito de contribuir para a fomentação de uma educação transformadora. Nota-se que na história da educação brasileira, o

modelo escolar contribuiu para a exclusão, infelizmente, em muitos aspectos, não levando em consideração os tipos de subjetividades dos educandos. A política da Educação de Jovens e Adultos (EJA) surge visando contribuir com a promoção da igualdade de oportunidades, inclusão e justiça social, em especial aos que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria. Assim, o contexto escolar, contemporaneamente, se constitui como espaço de diversidade cultural, devendo ser não só reconhecida, mas também respeitada, tendo em vista os vários tipos de subjetividades que, no espaço escolar, são construídas. Diante deste aspecto, o espaço escolar deve acolher os educandos da Educação de Jovens e Adultos com os mesmos cuidados dispensados aos demais estudantes, inseridos em outras modalidades de ensino, destarte, a EJA constitui subjetividades andarilhas que são movidas pela fluidez da contemporaneidade e se abrem para um novo eu, para um eu que vai viabilizar outras identidades, um outro modo de ser (FOUCAULT, 2004).

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é a educação voltada para atender educandos de diferentes perfis, abrangendo uma enorme diversidade, em especial a diversidade etária que pode ir desde o jovem até o idoso. Para entender a subjetivação, o educador da EJA precisa aproveitar os benefícios dessa enorme diferença etária de indivíduos em uma sala de aula, com sensibilidade e uma visão bastante ampla, onde poderá se beneficiar da experiência de vida dos estudantes.

É notório que muitos avanços aconteceram em relação à EJA, mas alguns desafios ainda são grandes, é preciso que os governos se conscientizem da importância de se investir na EJA, na formação dos professores, e que os docentes busquem a essência da formação continuada, produções de materiais que de fato dialoguem com a realidade do estudante, subsidiado por um currículo de fato funcional, além de criar mecanismos de monitoramento, busca ativa e avaliação, enfatizando metodologias que não venham novamente repetir o processo de fracasso escolar, muito menos formas de reprodução e adequação de conteúdos trabalhados em outras etapas da educação.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. Currículo, território em disputa. 5. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BARRETO, Sabrina das Neves. O processo de alfabetização na MOVA RS: narrativas e significados na vida de mulheres. Dissertação – Fundação Universidade de Rio Grande, Rio Grande, 2005.

BEHREND, Danielle Monteiro; BARRETO, Sabrina das Neves. Especificidades da Educação de Jovens e Adultos: pensamentos, histórias, narrativas e prá-

ticas pedagógicas. Coleção adernos Pedagógicos da EaD. Editora da FURG, Rio Grande. RS, 2013.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Pensar a Prática; escritos de viagem e estudos sobre a educação. Edições Loyola, São Paulo. SP, 1990.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Lei nº 9.394/96.

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Cadernos, ano XXI, nº 55. Novembro de 2001. FREIRE, Paulo. Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Centauro, 2001.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir: nascimento da prisão. Trad. Raquel Ramalhete. Petrópolis: Vozes, 1977.

FOUCAULT, M. Ética, sexualidade, política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

MACEDO, Elisabeth. Currículo: Política, cultura e poder. In: Currículo sem Fronteiras, v.6, n.2, p.98-113, Jul/Dez 2006.

_____. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa. São Paulo Paz e Terra, 1996.

_____. Pedagogia do oprimido. Paz e Terra. 17ª Ed. Rio de Janeiro. RJ, 1987.

STRELHOW, Thyeles Bocarte. Breve histórico sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Disponível em: <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/>

SOUZA, G. L. R.; SILVA, L. A. da. A educação de jovens e adultos como instrumento de transformação social. Revista Brasileira de Educação e Cultura, n. IV, 2011.

A PSICOFOTOGRAFIA COMO SUPORTE DO LUTO

Fernanda Matos¹

*A morte é, em primeiro lugar, uma imagem e permanece uma imagem.
Gaston Bachelard*

INTRODUÇÃO

Em 31 de dezembro de 2020, às 22:04, recebo a seguinte mensagem de uma paciente minha:

“Fernanda, desculpe te mandar essa notícia essa hora, mas soube agora que meu compadre faleceu. Estou chocada, passada, triste... meu ex-marido vai ligar para nossa comadre (ex-mulher e mãe dos filhos do falecido) e lhe dar a notícia. Ela que também é sua paciente vai precisar de você. Eu preciso e outras pacientes suas também precisarão...”

É com essa notícia que eu virei o ano de 2020 para 2021. O ano velho que precisava morrer e deixar para trás os relatos pandêmicos e fatais, causados pela contaminação do Covid-19, para renascer num Ano Novo repleto de esperança, traz, na quase virada, o susto, o imprevisível, o inacreditável, a morte escorregada, na eletricidade, do desejo de vida de um homem, interrompido naquela noite. Morre eletrocutado, o pai, o ex-marido, o compadre, o amigo, o colega de trabalho, o homem admirado por sete pacientes minhas e mais algumas centenas de brasileiros que o conheceram.

É claro que fiquei à disposição. Não iria tirar férias, apenas descansar nos primeiros dias do novo ano. Mas nem isso foi possível. Inclusive, porque as cerimônias de despedida, aconteceram em dois locais diferentes. As pessoas de Brasília, por conta da pandemia, desmotivadas de irem a São Paulo, ao velório e enterro, resolveram se unir e ritualizar “o adeus” na beira do Lago Paranoá. Todas sabendo que sou também fotógrafa e trabalho com as imagens dentro do consultório, me pediram para registrar esse momento tão triste.

Não pude e nem quis negar. Eu estava inserida no contexto, mesmo sem nunca ter conhecido o falecido, a não ser pela voz e interpretação que minhas

1 Fernanda Matos, Psicóloga e Fotógrafa, Especialista em Psicologia Junguiana, em EMDR (Dessensibilização e Reprocessamento a partir do Movimento dos Olhos); Pós-Graduada em Tanatologia; Terapia Sexual e em Fotografia como Suporte do Imaginário.

pacientes traziam em consultório; eu estava sentido as faíscas das dores delas, das dores arquetípicas do perder, das minhas próprias memórias de dores da morte. E por elas, e, para mim por elas, eu precisava mais que registrar, coletar as dores e transformá-las em fotografias, em registros documentais de uma demonstração de carinho, de tantas pessoas, que no futuro, os filhos do morto, poderão acessar e reconhecer.

Figuras 1, 2, 3: Fotografias-Documentais



Fonte: Fernanda Matos – Brasília, Janeiro de 2021.

Vinda de um 2020 atípico no consultório, com muitos atendimentos de emergências, e sobre os temas, luto, divórcio, desemprego, perdas diversificadas, a não pausa que não imaginei fazer no início de 2021 para pegar fôlego, e a mesma morte chorada pelos meus pacientes, causaram-me um estresse mecanicamente simbólico, um nervo que une meu crânio e minha cervical foi pinçado. VERTIGEM, foi o resultado.

Na terceira semana de janeiro, já reestabelecida, resolvo num clube de leitura de fotografia, fotografar a dor do meu presente, a Vertigem. E na última semana de janeiro, decido por fazer esse artigo sobre o *Uso Da Fotografia Como SUPORTE Do Luto*. Sim, eu fui a fotógrafa, psicóloga, que deu suporte a sete pessoas, através da escuta em psicoterapia, e das imagens no ritual de despedida.

Mas eu precisava me dar o meu próprio suporte, transformei o excesso de trabalho e de emoções que meu causou vertigem, o luto de meus pacientes (um saber emprestado (canhestro, vindo dos outros, da filosofia, etc.) (BARTHES, 2015, p.116), numa série de Imagens que arrancaram a minha Vertigem de mim.

A vertigem é uma característica muito comum aos enlutados. Afinal, a morte tira dos vivos que ficaram, os seus pés do chão, embaralha os pensamentos, ofusca as ideias... o papel de referência que um morto pode ter, resulta em vivos atordoados, com vertigens...

Roland Barthes, linguista, semiólogo, filósofo, escreve em seu livro *Diário de Luto*, durante um ano após a morte de sua mãe, reflexões sobre suas dores e, num dos dias, ele diz:

Agora, por vezes sobe em mim, inopinadamente, como uma bolha que estoura: a constatação: ela já não existe, ela já não existe, para sempre e totalmente. É fosco, sem adjetivo – vertiginoso porque insignificante (sem

interpretação possível). Nova dor (BARTHES, 2011, p.75).

Esse artigo tem a ousada intenção metalinguística, de em palavras e imagens, trazer a minha codificação e suporte do meu “luto emprestado”, vertiginoso, defendendo que a fotografia, assim como a escrita, ou outra expressão de arte, sempre esteve por perto da morte, ora porque ao se fotografar ou escrever ou retirar de dentro de si uma dor é como findá-la; ora pelo seu contrário, é como poder vê-la melhor.

Apresentando o conceito de imagem e seus entrelaçamentos com a morte; defendendo que a fotografia é um dos possíveis suportes da imagem real e da imagem inventada; descrevo historicamente a fotografia mortuária e suas intenções; e, por fim, introduzo o conceito que utilizo na minha clínica, a da PsicoFotografia.

HÁ SEMPRE UMA IMAGEM AO EM VEZ DO NADA

Nossa despedida foi cheia de dor, de sangue e muitas lágrimas... mas o amor e a força que você plantou dentro de mim merecem ser compartilhados pro mundo inteiro... Não deu tempo pra conhecer o seu rostinho, mas você me fez olhar no espelho e descobrir que eu tenho mais forças do que eu imaginava (CABRAL, 2019, p.6).

Camilla Cabral, em sua primeira gravidez, perdeu seu bebê ainda dentro da barriga, sem nem ter tido tempo de ver um rosto para manter como imagem viva, em sua memória. Todavia, como ela afirmou acima, era preciso arranjar uma forma de eternizar a existência de seu bebê, nem que para isso, as imagens ficassem distribuídas nos imaginários dos seus leitores, através de um livro que contasse ao mundo que seu filho existiu.

Não quero aqui criar um critério de comparação/competição das dores dos entes vivos que perderam seus bebê-fetos, seus bebês-recém-nascidos, seus filhos crianças, seu pais jovens, ou seus velhos avós... É crueldade observar que algumas pessoas contabilizam o tempo de existência do morto e o tempo de convívio com o vivo, como contadores matemáticos do quanto a pessoa que perde pode sentir de dor. A afirmação equalizada e aqui enfatizada é que quem perde deseja não esquecer. E para lembrar, a memória se apoia no sensorial, principalmente na visão (exceto para os cegos de nascença), mas também na audição, no olfato e no tato.

Nunca vi as feições que gerei. As mãos que senti tateando à procura da vida que tentei dar e não pude. Mas até agora, às vezes, sonho ouvi-lo chamando, pedindo alhures e com fome... (BÁRBARA SCOTT, *In*: OLIVEIRA, 2020, p.7).

Você veio para o meu colo, linda, com um cheiro inesquecível e a pele mais macia do mundo!... Pego a sua foto, tão linda, tão perfeita... De repente,

paro de olhar a sua foto e me pego abraçando o celular, forte, com todo o meu amor, como se abraçar a sua foto fosse abraçar você” (OLIVEIRA, 2020, p. 58).

Duas imagens nunca saíram da minha cabeça, apesar dos mais de 30 anos terem se passado. Eu tinha uns 15 anos, quando fui visitar minha avó no hospital, pouco tempo antes dela morrer; a barriga enorme dela, mais parecia ser um filho do que uma doença que a matou. A outra imagem, a da minha bisavó... eu tinha uns 10 anos, quando mamãe nos contou que ela havia morrido naquela noite, véspera de natal, sem sofrimentos, dormindo.

A primeira cena eu estava lá e vi mesmo com os meus olhos, a minha vó barriguda quase morta. A segunda, eu inventei com meus olhos internos; eu senti necessidade de visualizar e despedir da minha bisavó, mesmo tão longe quanto estávamos. Vi a minha bisa estirada na cama dela, de olhos fechados, com a feição calma e com as mãos entrelaçadas no peito (aliás, era algo que ela pedia para a gente não fazer quando víamos TV, no chão da casa dela; ela implorava que a gente desenhasse os dedos nessa posição, porque ela aprendera, que era uma postura de chamar a morte); na minha criação visual somada às minhas memórias, posicionei minha bisa exatamente com dedos enlaçados em cima de seu peito, e ao lado da sua cama, estava ela, a dona vestida de túnica preta, com sua foice ao lado, cortando delicadamente o respiro, o fio de vida da minha bisa, a “dona Morte”.

Imaginação e realidade por vezes se confundem, porque até a própria realidade se perde na sua interiorização subjetiva, através das escolhas idiossincráticas que o sujeito faz, para conceber sua representação psíquica. Descrever um objeto ou um acontecimento, nunca resulta num conjunto único das mesmas palavras e/ou dos mesmos constructos perceptuais; sempre dependerá de quem as pronuncia, de seus repertórios de comunicação e de percepção e compreensão da vida.

A significação de uma imagem permanece grandemente tributária da experiência e do saber que a pessoa que a contempla adquiriu anteriormente. Nesse sentido a imagem visual não é uma simples representação da realidade e sim um sistema simbólico. Cada indivíduo, em função de sua cultura e de sua história pessoal, incorporou modos de representação e potencialidades de leitura da imagem que lhes são próprias” (Gombrich, em *L'Écologie des Images*, In: RIBEIRO, 2008, p. 3).

Eu vi “em realidade”, no hospital a minha avó, mas também vi “em imaginação”, na casa dela, a minha bisavó. As duas imagens são reais na minha psique e na minha memória e me fazem um ser real que teve antepassados, avós e bisavós. O que torna na minha memória uma imagem mais verdadeira que a outra? A cor? O cheiro? Os detalhes? A fala de uma testemunha que confirme o que aconteceu?

Não há comparação, na verdade, não existe a necessidade de comparação... o que existe é a necessidade que a psique tem de preencher os momentos da vida com algo simbólico e sensorial.

Sempre há uma imagem ao em vez do nada.

No meu caso, e de pessoas que enxergam são as imagens visuais. No caso, por exemplo de cegos de nascenças, que não possuem memórias visuais comuns aos videntes, são “imagens” que aprenderam a codificar com o auxílio dos outros sentidos e, junto ao apoio e aprendizado sociais, das pessoas que traduziram para eles o visual, em cheiro, som, cinestesia...

A premissa é que os acontecimentos são armazenados no cérebro, consciente ou inconscientemente, simbólica, sensorial ou racionalmente. O cérebro é um computador, o que você faz/imagina deixa rastros, arquivos, informações em letras, imagens, sons. Há sempre uma imagem ao em vez do nada.

Imagina como seria viver, sem a capacidade de formar representações psíquicas? Pensa em solidão... Nesse momento, o que apareceu na sua tela mental? Uma visão? Um cheiro? Um som? Um não movimento? Seu corpo se incomodou? Alguma emoção apareceu? Alguma cena na sua memória? Ao ouvir a palavra solidão, eu imaginei algo escuro, minimalista, um certo tipo de vazio, um tipo de quarto fechado, parado, sem janela, sem cheiro e silencioso e senti um aperto no peito e uma angústia...

Por que motivo, desde há tanto tempo, meus congêneres se empenham em deixar a sua passagem figuras visíveis sobre superfícies duras, lisas, delimitadas (embora a parede paleolítica seja deformada e não tenha contornos bem definidos, e a moldura do quadro seja um fato bastante recente)? Por que motivo esses glifos, essas gravuras e esses desenhos rupestres, por que motivo esses volumes eígdos, menires, bétilos, acrólitos, colossos, hernas, ídolos ou estátuas humanas? Em suma, por que motivo há uma imagem em vez de nada? (DEBRAY, 1994, p.21).

Porque a vida recusa o vale fantasmagórico do nada! Porque não ser o nada é prolongar a vida! Porque o nada não é coisa alguma, logo não existe, podendo, na verdade, ser o tudo. O nada é um signo, uma representação inventada do que se pensa ser a ausência do tudo. O nada, sendo não existência, é morte. Então substituir o nada por algo é um ato de sobrevivência. Um tatuar a pele da natureza. Um funcionamento programado na mecânica cerebral humana.

[...] o homem é o único animal que acende fogo e enterra mortos (BAYARD, 1996, p. 43).

A IMAGEM NASCE TAMBÉM COM A MORTE

Se a imagem é um ato de sobrevivência, de negação do nada, do fim, da

morte, a imagem adquire um duplo sentido de existência. Ela é por ela mesma, viva, a comprovação de uma presença. E é por rebeldia, por necessidade, por essência e natureza, a continuação, o renascimento, a ressurreição da morte. “O nascimento da imagem está envolvido com a morte. Mas se a imagem arcaica jorra dos túmulos é por recusar o nada e para prolongar a vida. As artes plásticas representam um terror domesticado” (DEBRAY, 1994, p.20).

Desde de sempre, o ser humano, diante da morte, criou rituais, artifícios, objetos para superá-la, compreendê-la ou simplesmente naturalizá-la, de modo primitivo, intuitivo, filosófico, religioso, consciente ou inconsciente. Inúmeras representações do morto foram inventadas: efigies, máscaras, pinturas, sarcófagos, múmias, caixões com objetos do morto. Mais do que a necessidade de imitar o falecido, era prolongar a sua memória, a sua proximidade com os vivos e, ao mesmo tempo, de apresentá-lo ao novo mundo (mundo dos mortos) quase exatamente como ele fora em vida, para ele seguir de onde parou.

Na atualidade, ainda persistem os rituais de despedida: desenhos, textos, santinhos, músicas, fotografias, hologramas. Esses últimos, distantes da realidade do homem comum, porque pertencem a uma era que ainda está se solidificando, a era digital, a era da inteligência artificial.

Na minissérie contemporânea de ficção, “*Supergirl*”, uma extra-terrestre, prima do *Superman*, foi como ele, enviada ao planeta Terra para sobreviver. A sua irmã terrena, vendo a saudade que ela sentia de sua mãe falecida no seu planeta natal, constrói um holograma dessa mãe, uma imagem em três dimensões que dialoga com a heroína quase que espontaneamente - uma Inteligência Artificial constituída de informações originadas nas memórias da *Supergirl*. Esse holograma é o novo corpo daquela mãe morta.

Ficção, contemporaneidade, antiguidade, a verdade é que há sempre uma imagem, que o ser humano inventa para driblar o possível esquecimento, advindo do morrer, e, gerar uma outra forma de ser eterno. Essas invenções nascidas com a morte, que amenizam a dor da separação, que permitem a convivência com a ausência, que acompanham o processo do luto, que reverenciam a memória do falecido, empoderam o vivo e o morto, como se garantissem que o fim não existe.

Essas invenções empoderam o vivo e o morto, o vivo e sua memória, o morto e seu novo corpo inventado, a imagem. Imagem vem do latim *imago*, cuja etimologia se associa com o vocábulo grego *eidolon*: ídolo.

O *eidolon* arcaico designa a alma do morto que sai do cadáver sob a forma de uma sombra imperceptível, seu duplo, cuja natureza tênue, mas ainda corporal, facilita a figuração plástica. A imagem é a sombra: ora, sombra é o nome comum do duplo... Por vezes, os ceramistas atenienses representam o nascimento da imagem sob as espécies de um guerreiro miniatura

que se liberta do túmulo de um guerreiro morto em combate, a mais bela das mortes. Nesse caso, a imagem comprovaria o triunfo da vida, mas um triunfo conquistado sobre a morte e merecido pela morte (DEBRAY, 1994, p. 23 e 24).

A IMAGEM FOTOGRÁFICA É CERTIDÃO DE NASCIMENTO E DE ÓBITO

E aquele ou aquela que é fotografado é o alvo, o referente, espécie de pequeno simulacro, de *eidolon* emitido pelo objeto, que de bom grado eu chamaria de Spectrum da Fotografia, porque essa palavra mantém, através de sua raiz, uma relação com o “espetáculo” e a ele acrescenta essa coisa um pouco terrível que há em toda a fotografia: o retorno do morto (BARTHES, 2015, p.17).

Dentre várias formas de se produzir imagem, a fotografia é o objeto de investigação desse trabalho. Na sua origem, ela foi concebida, diferente da pintura, como uma cópia exata da realidade. Mas com o passar do tempo e da compreensão das propriedades e potencialidades da fotografia, afirma-se hoje, com toda certeza filosófica e prática, que o ato de fotografar é tanto o narrar parte do real, quanto inventar uma nova história.

Fotografar pode comprovar a presença de algo, mas também confirma que aquele momento fotografado se foi. Quando um acontecimento é registrado numa fotografia, pode-se dizer que essa captura de imagens é a prova de que aquilo existiu e ao mesmo tempo já passou. A inscrição fotográfica é um certificado de existência, uma certidão de nascimento e, ao mesmo tempo, uma certidão de óbito.

... sinto que a fotografia cria o meu corpo ou o mortifica, a seu bel prazer... (BARTHES, 2015, p.18)

A fotografia não rememora o passado (não há nada de proustiano em uma foto). O efeito que ela produz em mim não é o de restituir o que é abolido (pelo tempo, pela distância), mas de atestar que o que vejo de fato existiu... a Fotografia tem alguma coisa a ver com a ressurreição... (BARTHES, 2015, p. 71)

... a imagem fotográfica é a morte do fluxo, congelamento do tempo, instante mumificado da vida (GOUVÊA, 2011, p. 16)

A foto mortuária visa deter os traços da morte e da deterioração posterior do cadáver, amenizando a dor dos que ficam, quando da evocação do morto através do registro” (KOURY, 2001, p. 68)

Assim, no fundamento da arte fotográfica, estão igualmente identificados, a presença e ausência, a lembrança e o esquecimento, a vida e a morte, a proximidade e a separação, o amor e a dor, a saudade e o luto.

E quando se sente a dor da interrupção do futuro, estabelecer no presente um diálogo da fotografia documento, certidão de óbito, com a fotografia inventada, certidão de existência, alcança-se a alquimia tão humanamente desejada da imortalidade.

A FOTOGRAFIA MORTUÁRIA

Como já explicitado, o humano, diante da morte, criou várias representações do morto: efígies, máscaras, pinturas...

Figuras 4, 5, 6 – Máscaras Mortuárias e Pintura da Morte



Fontes: 4-Máscara mortuária de Frederick II, Rei da Prússia 1712-1786, Museu Hohenzollern, Berlin. 5-Máscara Mortuária de Charles XII, Rei da Suécia, Historically Obsessed. 6-Tintoretto pintando sua filha morta-Óleo sobre tela de León Cocniet, 1843, Museu de Boudeaux.

Especificamente entre os séculos XIX e XX, com a invenção do Daguerreótipo, um equipamento desenvolvido em 1837, por Louis Jacques Mandé Daguerre, que inaugurou a arte fotográfica, a produção mortuária teve na fotografia um grande suporte.

De 1837 e 1901, a chamada Era Vitoriana, a vida estava cercada pela morte. Epidemias de difteria, tifo e cólera assolavam a Inglaterra, e a rainha Vitória vivia em luto permanente desde 1861 após a morte do marido, o príncipe Albert.

Nessa época também era comum que as famílias tivessem muitos filhos e que muitos morressem no parto e na primeira infância. Assim se tornou comum, fazer imagens dos falecidos, inclusive ao lado deles, como forma de apaziguar a dor, de não os esquecer e de os honrar.

Os fotógrafos dessa época consideravam os mortos como os melhores modelos, porque como era preciso um tempo de exposição muito grande, quanto mais a pessoa ficasse parada, menos a foto ficaria borrada, por isso, muitas vezes, as fotos dos mortos eram mais nítidas que as dos vivos.

Em algumas dessas fotografias mortuárias, os corpos eram equilibrados com um suporte para manter o tronco e a cabeça direitos. Quando isso não era

possível, deitavam-nos como se estivessem simplesmente a dormir. Tudo dependia do estilo de fotografia que era desejado e, existiam na época três: O último Sono; Vivo, Embora Morto; e o Morto como Morto.

Figuras 7, 8, 9



Fonte: Fotografia do Séc. XIX. <http://www.thanatos.net>

O Último Sono

O morto era representado como se estivesse repousando, exalando serenidade, com as mãos entrelaçadas. (tal qual minha bisavó falava que chamava a morte; agora entendo de onde veio a sabedoria dela).



Fonte: Fotografia do Séc. XIX. <http://www.thanatos.net>

Vivo, Embora Morto

O morto era posicionado de tal forma que parecesse vivo. Os braços eram preparados para não parecerem inanimados. E a seguir um maquiador (ou o próprio fotógrafo) desenhava a íris e a pupila nas pálpebras dos mortos. Assim os mortos pareciam acordados, de olhos abertos. Um outro artifício era usado também para os olhos, com uma colher eles posicionavam o globo ocular para não ficar torto. Retoques nos olhos também eram feitos no negativo ou nas cópias fotográficas.



Fonte: Fotografia do Séc. XIX. <http://www.thanatos.net>

O Morto como Morto

Enquanto nos estilos anteriores a família deseja uma representação do morto como vivo, nesse caso o morto é admitido morto mesmo. São imagens que se vê realmente o retratado num caixão, ou estendido numa superfície, adornado com flores, velas e cruzes, o que não gera dúvidas de seu falecimento.

A PSICOFOTOGRAFIA COMO SUPORTE DO LUTO

Fotografar parentes e amigos depois de mortos pode parecer um tanto mórbido nos dias de hoje, no entanto, nem tão pouco, originalmente, era. A intenção sempre esteve relacionada ao processo de vivência do luto. Existem bem menos fotógrafos na atualidade oferecendo esse serviço, que ainda se faz necessário, como no caso de natimortos (inclusive de maneira tão sensível e linda).

Figuras 9 e 10



Fonte: <https://www.nowilaymedowntosleep.org/>.

A proposta da PsicoFotografia se diferencia da fotografia mortuária, na imagem a ser retratada. Não é a do morto em específico. Mas do que dói em si mesmo, diante da morte. Aceitando o desafio de expressar em imagens conscientemente preparadas para contar, escrever com luz, sombra e formas, a vertigem, a indignação, a injustiça, a saudade, a vontade de morrer, a raiva, o medo, a tristeza, o vazio, a ausência do tempo futuro, a ausência do corpo do falecido... a PsicoFotografia propõe uma dobradura no tempo, na dimensão das memórias e dos sentimentos, na tradução do invisível e do indizível. Como diz o filósofo Confúcio: “Uma imagem vale mais que mil palavras”.

Tudo sentido, pensado, imaginado pode ser transformado em um outro corpo – a imagem fotográfica. Como (re)criação de um diálogo, que poderia ser visto como loucura, porque conversar com um morto faz-se parecer louco, interagir com uma fotografia, coloca numa cena bem suportada, o palpável, durante a produção do imaginado e após a revelação do fotografado. Planejar e executar a PsicoFotografia aterra o que estava viajando na nuvem abstrata da psique ou desenterra o que se calou na despedida (ou na não despedida, como tem sido nos anos de 2020 e 2021 com a Pandemia).

A PsicoFotografia é como a arqueologia do enlutar, procurando, escavando, encontrando, limpando e ressignificado o luto. Pode ser realizada somente como a expressão silenciosa e imagética, mas também pode levar à análise nas sessões de psicoterapia.

Figuras 11, 12, 13

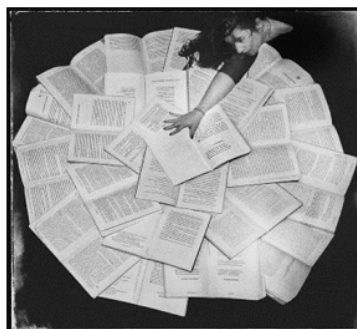


Fonte: VERTIGEM - Fernanda Matos – Brasília, fevereiro de 2021.

Figura 13



Figura 14



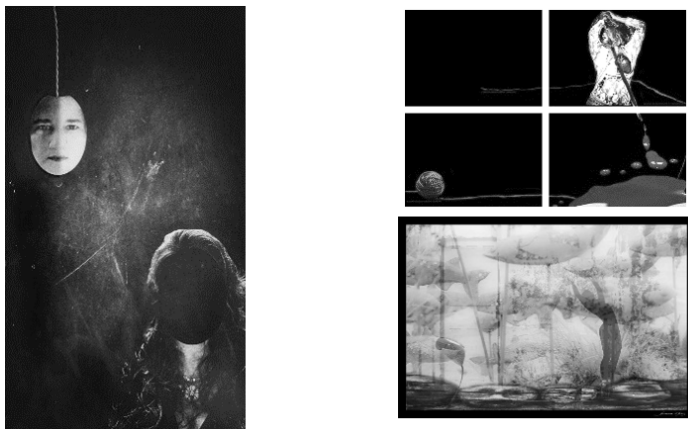
Fontes: PARALISIA - Fernanda Matos – Brasília, fevereiro de 2021

Figuras 14 e 15



Fontes: PANDEMIA 2020 - Fernanda Matos Brasília, outubro de 2020.

Figuras 15, 16, 17



Fontes: Fernanda Matos - VIDA PENDURADA (2020); NOVELA-ME (2018); ALUCINAÇÕES (2017).

Figuras 17, 18, 19



Fontes: Fernanda Matos. VESTES ENCHARCADAS DE LOUCURA E MORTE - São Jorge/GO, 2016.

Dentro de uma perspectiva menos conceitualista, abstrata, mas não menos emocional, a PsicoFotografia também abraça a fotografia como instrumento convencionalmente usado nos consultórios de psicologia e arteterapia. Nesse caso, trata-se de manipular as fotos do ente falecido criando álbuns de família, mandalas fotográficas, cápsulas do tempo, colchas de afetos.

Figuras 19, 20 e 21



Fontes: Fernanda Matos - Trabalhos de PsicoFotografia de Pacientes em Consultório, 2020-2021

E a PsicoFotografia é uma prática contínua que também cria um futuro interdito pela morte. Unindo imagens antigas do falecido com colagens de outras imagens, e/ou com o uso de outros materiais. O diálogo no futuro, pode ser sempre expresso em fotografia, não só como sustento do luto imediato, mas como invento de uma conversa que se pensa ou se deseja que existisse.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Talvez seja difícil aceitar que o morto foi pro mundo do passado e que o passado é um tempo que não existe, e o “não existe mais” faz desconfiar se o morto um dia existiu. A fotografia o torna presente, dobrando o passado e o futuro, num mesmo instante. Porque a foto congela o tempo.

Na foto, alguma coisa se pôs diante do pequeno orifício e aí permaneceu para sempre (está aí o meu sentimento)... Se a fotografia se torna horrível é porque ela certifica, se assim podemos dizer, que o cadáver está vivo, enquanto cadáver: é a imagem viva de uma coisa morta. Pois a imobilidade da foto é como o resultado de uma confusão perversa entre dois conceitos: o Real e o Vivo; ao atestar que o objeto foi Real, ela induz sub-repticiamente a acreditar que ele está vivo, por causa desse logro que nos faz atribuir ao real um valor absolutamente superior, como que eterno; mas ao deportar esse real para o passado (“isso foi”), ela sugere que ele está morto (BARTHES, 2015, p. 69).

Na complexa relação que as pessoas tentam estabelecer com seus mortos, a fotografia concretiza o enlutar. Enquanto objeto de rememoração, expressão do mundo interior de quem ainda está vivo, e de suporte para a imaginação de um diálogo integrador do que foi e do que seria, o vivo se sente menos morto, o vivo vê o eterno que há dentro da psique, o vivo segue com a sua vida *co-criando* em arte e em resgate e consciência de si mesmo.

Em momentos pandêmicos, que muitos se viram na impossibilidade do adeus, do rito de despedida, a fotografia pode ser o útero que sustenta a ausência e o invisível, porque a fotografia é passível de ser tocada e ninguém duvida porque é prova visível de tudo, o real e o imaginário.

REFERÊNCIAS

- BARTHES, Roland. **Diário de Luto**. Editora Martins Fontes Ltda, São Paulo, SP, 2011.
- BARTHES, Roland. **A Câmara Clara**. Editora Nova Fronteira, Rio de Janeiro, RJ, 2015.
- BAYARD, Jean-Pierre. **Sentido oculto dos ritos mortuários: morrer é morrer?** São Paulo: Paulus, 1996.
- CABRAL, Camilla. **Do Luto ao nascimento**. Editora Chiado Books, Lisboa, Portugal, 2019.
- DEBRAY, Régis. **Vida e Morte da Imagem**. Editora Vozes, Petrópolis, RJ, 1994.
- GOUVÊA, Patrícia. **Membranas de Luz – Os tempos nas imagens contemporâneas**. Beco do Azogue Editorial, Rio de Janeiro, RJ, 2011.
- KOURY, Mauro Guilherme Pinheiro. **Você fotografa os seus mortos? Imagem e memória – ensaios em Antropologia Visual**. Rio de Janeiro: *Garamond*, 2001.
- OLIVEIRA, Raquel. **Beatriz – O Primeiro Ano Nem nossa Filha**. *Amazon Ebooks*, 2020.
- RIBEIRO, Celeste M.M.. **As Maneiras De Ver: Como Os Cegos Produzem Imagens?** UNIVAP – Universidade do Vale do Paraíba, 2008.

POSFÁCIO

Início este posfácio elogiado cada autor que enriqueceu o volume I desta obra. Aqui neste livro a escrita foi feita de maneira radiante com o compromisso dos autores em refletir, debater e trazer novas informações sobre um tema importante que é a Educação.

Falar sobre Educação é uma responsabilidade. Trazer novas perspectivas que dialogam com o nosso contexto educacional remete pensar sobre temas que vão além da sala de aula e que precisam ser expandidos para toda a sociedade.

A Educação se faz eficiente quando conseguimos interligar pesquisadores, profissionais, estudantes, sociedade e ambientes escolares, assim, observamos que há um elo indissociável.

Convido você leitor a se encantar, indagar e apreciar esta obra, que foi escrita e organizada com muito carinho pensando sempre no melhor para a Educação. Aqui, você encontrará respostas e criará novas dúvidas, pois este é o intuito da educação, questionar e ampliar o pensamento, em especial, o pensamento crítico!

Uma prazerosa leitura.

Bruna Beatriz da Rocha,
Setembro, 2022.

ORGANIZAÇÃO

Eunice Nóbrega Portela: Doutora em Educação pela Universidade de Brasília. Mestre em Educação pela Universidade Católica de Brasília, área de concentração em Política e Administração da Educação, linha de pesquisa Gestão e Economia da Educação. Pós-Graduada em Administração Escolar, Psicopedagogia Clínica e Institucional e Neuropsicologia Clínica. Especialista em Orientação Educacional. Graduada em Pedagogia pela Universidade de Brasília. Pós-Doutorado Profissional em Psicanálise. Escritora, Pesquisadora, Palestrante, Consultora Educacional e Empresarial, Docente Universitária; Psicanalista Clínica. Currículo Lattes: [Http://lattes.cnpq.br/4499951422512139](http://lattes.cnpq.br/4499951422512139). Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2706-5448>. E-mail: eunicenp65@gmail.com.

Dirce Maria da Silva: Mestrado em Direitos Humanos, Cidadania e Estudos sobre a Violência, na linha de pesquisa em Estado, Políticas Públicas e Cidadania, pelo Centro Universitário UNIEURO/Brasília/DF. Pós-Graduação em Gestão Pública/Gestão e Negócios pelo Instituto Federal de Brasília - IFB. Especializações: Docência do Ensino Superior, Língua Inglesa, Educação a Distância (EAD), Recursos Humanos e Psicopedagogia Clínica e Institucional. Graduada em Letras Português/Inglês com suas respectivas Literaturas (Licenciatura Plena). Graduada em Pedagogia - Séries Iniciais, Supervisão e Orientação Escolar (Licenciatura Plena). Graduada em Administração de Empresas (Bacharelado). Pesquisadora. Docente da Educação Básica e Ensino Superior. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7836053563578154>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-57141419>. E-mail: dircem54@gmail.com.

Bruna Beatriz da Rocha: Mestre em Educação (UFLA/MG), Especialista em Didática e Trabalho Docente (IF SUDESTE MG – Campus São João del-Rei), Especialista em Coordenação Pedagógica e Supervisão Escolar (FAVENI). Graduada em Licenciatura em Educação Física (IF SUDESTE MG – Campus Barbacena), Criadora e Organizadora do projeto “Obras Coletivas MG”, Professora da rede pública e da rede privada de ensino. E-mail: bruuna_rocha1@hotmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4118837127203139>

Rebeca Freitas Ivanicska: Mestre em Educação pela Universidade Federal de Lavras. Criadora e Organizadora do projeto “Obras Coletivas MG”. Técnica em Educação pela Rede Municipal de Barbacena/MG. Advogada e Pedagoga.

Pós-graduada em Gestão de Trabalho Pedagógico (FAVENI/ES), Pós-graduada em Educação Especial e Inclusiva (FUTURA/SP). Graduada em Pedagogia (UEMG/Barbacena). Bacharel em Direito (UNIPTAN/MG). Pós Graduanda em Direito Previdenciário/ LEGALE SP. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Corpo, Cultura e Diversidade; Políticas Públicas e Gestão Escolar. E-mail: rebeca_015@hotmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0499371715345312>

