

ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTOS E MULTILETRAMENTOS:

CONCEITOS E EXEMPLIFICAÇÕES
NA CONTEMPORANEIDADE

CARLOS BATISTA
(ORGANIZADOR)



EDITORA
SCHREIBEN

CARLOS BATISTA
(Organizador)

ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTOS E MULTILETRAMENTOS:

CONCEITOS E EXEMPLIFICAÇÕES
NA CONTEMPORANEIDADE


EDITORA
SCHREIBEN

2022

© Do organizador - 2022

Editoração e capa: Schreiben

Imagem da capa: Freepik

Revisão: os autores

Conselho Editorial (Editora Schreiben):

Dr. Adelar Heinsfeld (UPF)

Dr. Airtton Spies (EPAGRI)

Dra. Ana Carolina Martins da Silva (UERGS)

Dr. Douglas Orestes Franzen (UCEFF)

Dr. Eduardo Ramón Palermo López (MPR - Uruguai)

Dr. Enio Luiz Spaniol (UDESC)

Dr. Glen Goodman (Arizona State University)

Dr. Guido Lenz (UFRGS)

Dr. José Antonio Ribeiro de Moura (FEEVALE)

Dr. João Carlos Tedesco (UPF)

Dr. Leandro Hahn (UNIARP)

Dra. Marciane Kessler (UFPel)

Dr. Odair Neitzel (UFFS)

Dr. Wanilton Dudek (UNIUV)

A exatidão das informações, das opiniões e dos conceitos emitidos, bem como das imagens, das tabelas, dos quadros e das figuras, é de exclusiva responsabilidade do(s) autor(es).

Editora Schreiben

Linha Cordilheira - SC-163

89896-000 Itapiranga/SC

Tel: (49) 3678 7254

editoraschreiben@gmail.com

www.editoraschreiben.com

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

A385 Alfabetização, letramentos e multiletramentos : conceitos e exemplificações na contemporaneidade. / Organizador : Carlos Batista. – Itapiranga: Schreiben, 2022.

270 p. ; e-book

E-book no formato PDF.

EISBN: 978-65-89963-40-0

DOI: 10.29327/555094

1. Educação. 2. Alfabetização. 3. Covid-19 – pandemia. I. Título. II. Batista, Carlos.

CDU 37

Bibliotecária responsável Kátia Rosi Possobon CRB10/1782

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS.....7

PREFÁCIO.....8

UNIDADE I - Pesquisas Apresentadas

Capítulo 1

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO.....15

Alex Sandro de Souza

Capítulo 2

LETRAMENTO DIGITAL, MULTILETRAMENTOS

E O NOVO PAPEL DO PROFESSOR.....25

Solange Daufembach Esser Pauluk

Capítulo 3

OS MULTILETRAMENTOS NA AULA DE LÍNGUA INGLESA:

APRESENTAÇÃO DE ATIVIDADES DIDÁTICAS.....35

Altair dos Santos Bernardo Júnior

Capítulo 4

UM DEBATE SOBRE O LETRAMENTO POLÍTICO

E SEUS DESDOBRAMENTOS NO PROGRAMA

PARLAMENTO JOVEM DE MINAS.....50

Maria Santana Silva Santos

Capítulo 5

REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS ALFABETIZADORAS NA

FORMAÇÃO DOCENTE NA PANDEMIA.....65

Renata de Lima Santos

Capítulo 6

EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA -

AJUSTES E INCLUSÃO.....72

Valquiria Correia Lourenço Doná

Capítulo 7

EDUCAÇÃO ÉTICA ATRAVÉS DOS
JOGOS E BRINCADEIRAS NA ESCOLA.....79

Natane Ribeiro de Carvalho

Capítulo 8

A REPRESENTAÇÃO DA PALAVRA RAÇA NA
VIDA SOCIAL DOS ALUNOS DE EJA.....86

Vanessa Cristina Santos Araújo Nishimori

Capítulo 9

O FAZER DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....94

Renata Soares Leal Ferrarezi

Douglas Manoel Antonio de Abreu Pestana dos Santos

Capítulo 10

PIBID: FORMAÇÃO DOCENTE, PRÁTICAS
EDUCATIVAS E INTEGRAÇÃO ENSINO SUPERIOR E
EDUCAÇÃO BÁSICA.....122

Karla de Oliveira Costa

Cristina Hill Fávero

Capítulo 11

A IMPORTÂNCIA DAS TEORIAS FREIRIANAS PARA O
CURRÍCULO E CONTEXTO ESCOLAR.....138

Luciana Aparecida Cordeiro

Capítulo 12

LITERATURA E LINGUAGENS NA FORMAÇÃO
DOCENTE.....147

Henrique Azarias Reis

Capítulo 13

DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA ALFABETIZAÇÃO E
LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS....156

Sérgio Teixeira da Silva

Capítulo 14

ANDRAGOGIA APLICADA AO ENSINO REMOTO, EM

ESPECIAL AO ENSINO SUPERIOR.....	170
----------------------------------	-----

Carlos Batista

Capítulo 15

O ANALFABETISMO FUNCIONAL E O ENSINO A DISTÂNCIA: DESDOBRAMENTOS E CONSEQUÊNCIAS.....	180
--	-----

Carlos Batista

Capítulo 16

A INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA NA PERSPECTIVA DO PROCESSO DE ADAPTAÇÃO E DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO SUPERIOR	192
--	-----

Dirce Maria da Silva

Eunice Nóbrega Portela

Capítulo 17

AS CONTRIBUIÇÕES DA PSICANÁLISE PARA A PESQUISA: O MÉTODO E A METODOLOGIA EM QUESTÃO.....	206
--	-----

Eunice Nóbrega Portela

Dirce Maria da Silva

Capítulo 18

A SÍNDROME DE BURNOUT E A SUBJETIVIDADE: A (RE)CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS DA PROFISSÃO DOCENTE PELO SUJEITO-PROFESSOR.....	219
--	-----

Eunice Nóbrega Portela

Dirce Maria da Silva

UNIDADE II - Relatos de Experiência

Capítulo 19

EXTRAÇÃO DE ÓLEOS ESSENCIAIS.....	234
-----------------------------------	-----

Bárbara Steffen

Letícia Wolfart

Nicole Mayer

Silvana Pitol

Capítulo 20

“METAMORFOSE”: A MODA SUSTENTÁVEL

DO FUTURO.....248

Camile Gretzler

Roberto Carlos Dalla Rosa

Capítulo 21

SAÚDE MENTAL E INTELIGÊNCIA EMOCIONAL.....260

Laura Körbes Heberle

Marisa Freitas da Rosa Kieling

Nicole Bárbara Guth Renz

Taís Theisen

POSFÁCIO.....270

SOBRE O ORGANIZADOR.....271

AGRADECIMENTOS

A materialização dessa coletânea se deve a inúmeras questões, processos e meios envolvidos, desta forma se tornaria injusto agradecer somente uma parte, um profissional ou um grupo. Materializar uma obra é um processo conjunto e incessante entre os autores, predispostos a evidenciar suas pesquisas, à editora que aceita o desafio em publicar esses trabalhos, ao organizador que semeou à temática com o intuito de apresentar essas apurações científicas e principalmente a todos os demais apoiadores, independente dos seus graus de envolvimento, que acreditaram na concretização do projeto o qual se tornou tangível nas próximas páginas. Sendo assim, reafirmo os meus agradecimentos a todos os envolvidos, pois sem eles essas temáticas ainda estariam presentes nos campos criativos e imaginativos de nossas mentes.

PREFÁCIO

Dialogar sobre a arte de alfabetizar, sobre o processo que envolve o letramento e também o multiletramento é um permanente desafio.

Desafio este que vivenciamos não só em um ambiente escolar, nativamente propício ao desenvolvimento intelectual, como também em um emaranhado social, o que posso relativizar como uma enorme teia sociável, composta por aspectos pessoais, familiares, profissionais e tantos outros pertinentes de quem a experimenta.

Porém, independente desses contextos o foco principal da coletânea é justamente trazer à tona estudos acadêmicos associados ao processo de aprender a ler, escrever e interpretar informações utilizando os mais diversos recursos.

Aprecio às elucidações da professora Magda Soares¹, o qual confesso foi uma das primeiras autoras que tive contato sobre essas temáticas.

Ela cita que a alfabetização é um ato, um tanto quanto complexo, uma vez que envolve a apropriação de toda uma linguística já normalizada, baseada em fonemas (sons) e grafemas (letras), exigindo assim do postulante conhecimentos prévios e muitas vezes um considerável esforço.

Atrelando portanto áreas inevitavelmente concomitantes como a psicologia, a cognição e os conhecimentos prévios e nativos até então absorvidos pelo sujeito (seja uma criança ou um adulto) em sua convivência social.

O aspecto enriquecedor desses aprendizados é que eles se dão ao longo de toda uma vida.

Sim, pois se qualquer pessoa já é alfabetizada em sua língua materna, a mesma pode exercer esse conhecimento através de novos letramentos, se aprimorando em diferentes campos ou mesmo em uma nova alfabetização em uma outra língua e em outros contextos.

1 Magda Becker Soares, é professora aposentada da UFMG, Doutora em Didática, autora de diversos livros e estudos sobre Alfabetização e Letramento.

Enfim as possibilidades são infinitas, tanto para quem tem o nobre exercício de alfabetizar, nesse caso o professor, como para aqueles que são alfabetizados e perduram com os seus estudos incessantemente.

Instigar às consequências dessas artes educacionais se tornam um estímulo a favor da adversidade e do integrar de forma heterogênea, respeitando às diferenças e seus contextos, como se fossem pares.

A proposta da coletânea: “Alfabetização, Letramento e Multiletramentos: conceitos e exemplificações na contemporaneidade” é exatamente essa: **incitar à pesquisa, considerar o adverso, exemplificar e alertar por reveses dos agentes que compõem os cenários apontados.**

Espero sinceramente que ao longo de suas duas unidades, divididas em 21 (vinte e um) capítulos o nobre leitor passe a ter percepções reflexivas sobre a complexidade das temáticas envolvidas.

Mais ainda, espero que essas reflexões tomem forma para novas buscas e novas considerações para com a área de ensino-aprendizagem.

Sendo assim, desejo a todos boas e incontáveis análises.

São Paulo, início do verão de 2022.

Carlos Batista

UNIDADE I

APRESENTAÇÃO

Imagem 01: Os desafios em aprender.



Fonte: Pixabay, 2021.

A imagem¹ acima tem um propósito de elucubrar (argumentar) sobre o que de fato pode representar um processo natural de compreender signos linguísticos, representados pelas letras do alfabeto.

A forma de entender, de interpretar, de avançar com os estudos em diferentes meios e formatos será a mesma para todos?

Pode-se adotar um único “padrão” e com isso sistematizar o método de aprender e processar essas informações? Ademais, como os sujeitos que integram esses modos podem se comportar no campo da expressividade?

Os estudos demonstrados através dos próximos capítulos visam aclarar essas questões com sugestões e práticas.

No primeiro capítulo, **Alex Sandro de Souza** conceitua em seu estudo: **Alfabetização e Letramento**, os aspectos que envolvem essas duas temáticas, seus significados, trazendo um olhar reflexivo sobre as mesmas.

O segundo capítulo faz uma reflexão crítica de **Solange Daufembach Esser** com base no seu artigo: **Letramento Digital**,

Multiletramentos e o Novo Papel do Professor, acerca da escola e os professores, ambos imersos em uma sociedade conectada e imperativa por mudanças constantes.

Já no terceiro capítulo **Altair dos Santos** exemplifica através do estudo: **Os Multiletramentos na Aula de Língua Inglesa: apresentação de atividades didáticas**, práticas para o ensino da língua inglesa, utilizando justamente o multiletramento, também elucidado pelos colegas dos capítulos anteriores.

No quarto capítulo temos uma nova vertente do Letramento, com uma pesquisa voltada à: **Um Debate sobre o Letramento Político e seus Desdobramentos no Programa Parlamento Jovem de Minas**, exposta pela pesquisadora **Maria Santana Silva**.

Caminhando para o quinto capítulo, **Renata de Lima** apresenta brilhantemente seu estudo: **Reflexões sobre Práticas Alfabetizadoras na Formação Docente na Pandemia**, onde aborda a utilização de técnicas para prática do alfabetizar, técnicas essas que podem usufruir de recursos tecnológicos, conforme explica à autora.

Tem-se um sexto capítulo voltado à: **Educação em Tempos de Pandemia - Ajustes e Inclusão**, nele **Valquiria Correia Lourenço** relata os processos de ensino durante a pandemia e todos os esforços envolvidos para que progressos de discentes fossem atingidos.

O sétimo capítulo é dirigido por **Natane Ribeiro de Carvalho**, nele o foco é: **Educação Ética através dos Jogos e Brincadeiras na Escola**, a autora reflete sabiamente sobre a questão da ética junto à criança, porém com práticas divertidas e lúdicas.

Com o oitavo capítulo, **Ana Carolina Santana** perfaz: **A Gamificação como Estratégia de Aprendizagem para alunos da Educação Infantil**, revisando artigos que impulsionem o uso da gamificação como uma ferramenta eficaz de aprendizagem.

O nono capítulo trata sobre: **O Fazer do Professor na Educação Infantil**, o formidável estudo realizado pelos autores: **Renata Soares Ferrarezi e Douglas Manoel Antonio** aborda conceitos como educação, crianças e a educação infantil brasileira.

Junto ao décimo capítulo, reputa-se a formação do docente, **Karla de Oliveira e Cristina Hill** demonstram em: **PIBID: Formação Docente, Práticas Educativas e Integração Ensino**

Superior e Educação Básica, relatos de atuação e de trabalhos em equipe com resultados surpreendentes.

Passando da metade da obra, no que se refere à quantidade de capítulos, o décimo primeiro capítulo interage com: **A importância das Teorias Freirianas para o Currículo e Contexto Escolar** com base na pesquisa de **Luciana Aparecida Cordeiro**. Paulo Freire é ressaltado e enaltecido por suas contribuições para com a educação.

Henrique Azarias traz à: **Literatura e Linguagens na formação Docente** no décimo segundo capítulo desta coletânea, o autor reflete o papel fundamental que a literatura pode exercer no desenvolvimento profissional do docente.

A educação de jovens e adultos é salientada no décimo terceiro capítulo com o estudo de **Sérgio Teixeira da Silva** sobre os: **Desafios e possibilidades da Alfabetização e Letramento na Educação de Jovens e Adultos**, suas perspectivas e conclusões são fascinantes.

O organizador da coletânea, **Carlos Batista**, também contribui com a obra relatando sobre a: **Andragogia aplicada ao Ensino Remoto, em especial ao Ensino Superior**, no capítulo décimo quarto, expondo o seu histórico e usos.

Novamente tem-se o organizador, **Carlos Batista**, somando no capítulo décimo quinto com: **O Analfabetismo Funcional e o Ensino a Distância, desdobramentos e consequências**. O ensino do texto é alertar sobre esse problema incrustado em nosso ambiente social.

Nos três últimos capítulos da Unidade I, aprecia-se os estudos das ilustres autoras **Dirce Maria e Eunice Nóbrega**.

No capítulo décimo sexto elas evidenciam sobre: **A Intervenção Psicopedagógica na Perspectiva do Processo de Adaptação e da Aprendizagem na Educação Superior**, com menções clarificantes.

O décimo sétimo capítulo as mesmas analisam: **As Contribuições da Psicanálise para a Pesquisa: o Método e a Metodologia em questão**, novamente com uma pesquisa ímpar sobre a temática proposta.

Para finalizar temos o capítulo décimo oitavo com a contribuição epilogar das pesquisadoras versando sobre: **A Síndrome de *Burnout* e a Subjetividade: a (re)construção de sentidos da profissão docente pelo sujeito-professor**, um tema deveras airoso que requer atenção e

uma relação cada vez mais próxima e fortalecedora com os docentes.

Constata-se que os 18 autores relacionados na Unidade I buscam obstinadamente clarificar, explanar e nortear concepções, sempre primando por discursos coesos, complementares e conjugados às temáticas basilares já ressaltadas nos primeiros parágrafos.

Felizmente os seus esforços acadêmicos estão sendo recompensados com a honra deste organizador em poder prestigiar suas pesquisas por meio dessa coletânea.

Carlos Batista

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Alex Sandro de Souza¹

1 INTRODUÇÃO

De acordo com Ferreiro (1991, p.42) alfabetização é um processo de construção de hipóteses sobre o funcionamento do sistema alfabético de escrita. Para aprender a ler e escrever, o sujeito precisa participar de situações que o colocam a necessidade de refletir, transformando informações em conhecimento próprio e enfrentando desafios. Ferreiro (1991, p. 56), afirma que é *“utilizando textos reais, tais como listas, poemas, bilhetes, receitas, contos, piadas etc., que os alunos podem aprender muito sobre a escrita”*.

Assim, nós educadores descobrimos que ler é muito mais do que decodificar, e por isso tratamos os alunos como leitores plenos antes de estarem alfabetizados, pois as possibilidades de comunicação e intercâmbio entre povos e civilizações foram pouco a pouco construídas e ampliadas através da escrita. Assim de acordo com Vygotsky (1998) à necessidade social de uso desse instrumento reflete-se desde sua origem até a atualidade.

Desde as primeiras marcas deixadas nas cavernas até a produção do lápis, da caneta, até a chegada ao computador, muito foi trilhado. Esses recursos e suas possibilidades de uso permitiram conquistas culturais, sociais, políticas, artísticas e econômicas.

Para Soares (2010, p. 57) neste sentido, a educação atual necessita assumir seu papel no seio da sociedade, integrando o movimento pela democratização do acesso ao saber e às suas ferramentas de utilização.

¹ Mestrando em Educação pela Universidade Ibirapuera (SP). Professor de Educação Básica. Formador de professores. Coordenador Pedagógico: alexsouza.educacao@gmail.com

Hoje os alunos já não vêm à escola em busca de um processo de alfabetização. Saber apenas ler e escrever já não representa avanços em relação às demandas sociais e culturais da sociedade moderna e letrada. É necessário saber fazer uso social da leitura e da escrita em seu cotidiano de forma lógica, reflexiva e criativa. A esse novo processo e produto social dessas práticas chamaram de letramento.

Soares (2010, p. 57/59) afirma que esse processo exige uma adequação das instituições de ensino acerca do que ensinar e como ensinar. Considerando que nas sociedades letradas não existe grau zero de letramento, as crianças desde pequenas têm contato com a leitura e a escrita.

Contudo, cabe à educação escolar ampliar e organizar esses conhecimentos iniciais para que possa permitir por meio da linguagem escrita, o acesso às informações e conhecimentos necessários ao pleno desenvolvimento da cidadania.

2 ALFABETIZAÇÃO

A alfabetização consiste no aprendizado do alfabeto e de sua utilização como código de comunicação. Assim de acordo com Teberosky (2003, p. 55) de um modo mais abrangente, a alfabetização é definida como um processo no qual o indivíduo constrói a gramática e em suas variações. Esse processo não se resume apenas na aquisição dessas habilidades mecânicas (codificação e decodificação) do ato de ler, mas na capacidade de interpretar, compreender, criticar, resignificar e produzir conhecimento. A alfabetização envolve também o desenvolvimento de novas formas de compreensão e uso da linguagem de uma maneira geral. A alfabetização de um sujeito promove sua socialização, já que possibilita o estabelecimento de novos tipos de trocas simbólicas com outros sujeitos, acesso a bens culturais e a facilidades oferecidas pelas instituições sociais. A alfabetização é um fator propulsor do exercício consciente da cidadania e do desenvolvimento da sociedade como um todo.

(...) ação de *alfabetizar*, isto é, segundo o Aurélio, de “ensinar a ler” (e também a escrever, que o dicionário curiosamente omite) é designada por *alfabetização*, e *alfabetizado* é “aquele que sabe ler” (e escrever). Já *letrado*, segundo o mesmo dicionário,

é aquele “versado em letras, erudito”, e iletrado é “aquele que não tem conhecimentos literários” e também o “analfabeto ou quase analfabeto”. (SOARES, 2003, pág.16, grifo do autor)

Para Soares, em “Alfabetização e Letramento” (2010), afirma-se que a alfabetização, por muitas vezes, está sendo mal entendida:

Em seu sentido pleno, o processo de alfabetização deve levar à aprendizagem não de uma mera tradução do oral para o escrito, e deste para aquele, mas à aprendizagem de peculiar e muitas vezes idiossincrática fonemas-grafemas (...) (SOARES, 2010, pág. 17).

2.1 O LETRAMENTO

O processo de descoberta do código escrito pela criança letrada é mediado pelas significações que os diversos tipos de discursos têm para ela, ampliando seu campo de leitura através da alfabetização. De acordo com Teberosky (2003, p.21) antigamente, acreditava-se que a criança era iniciada no mundo da leitura somente ao ser alfabetizada, pensamento este ultrapassado pela concepção de letramento, que leva em conta toda a experiência com leitura que a criança tem, antes mesmo de ser capaz de ler os signos escritos.

O nível de letramento é determinante de uma boa alfabetização, sem grandes entraves e conflitos, portanto a criança precisa, antes de qualquer método eficaz de alfabetização, de uma bagagem rica em variedade de discursos nos mais variados gêneros.

Hoje, no Brasil, não se considera mais como alfabetizado quem apenas consegue ler e escrever seu nome (como era no passado), mas quem sabe escrever um bilhete simples (IBGE, 2000), embora não esteja claro o que os órgãos oficiais consideram um bilhete simples. Sendo assim, o letramento de acordo com Soares (2010, p.67) decorre das práticas sociais que leituras e escritas exigem nos diferentes contextos que envolvem a compreensão e expressão lógica e verbal.

De acordo com Soares (2010 p.67) quando fatos “novos” são constatados, ou surgem novas ideias a respeito de fenômenos, depara-se com a necessidade, ou seja, frequentes mudanças sociais geram novas demandas sociais de uso da leitura e da escrita, logo, gerando novos termos específicos. O letramento é um “fenômeno de cunho

social” (Ferreira 2004), inicia-se quando o sujeito começa a letrar-se a partir do momento em que convive com pessoas que fazem uso da língua escrita. A escola como instituição normalizadora do ato de ler e escrever potencializa a vivência e o manuseio de matérias escritos. A escola potencializa a vivência com a palavra, pois o sujeito não chega à escolarização sem antes ter o contato com as letras/palavras já que o mundo que o rodeia derrama à diversidade de grafias e símbolos gráficos.

2.2 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Os conceitos de alfabetização e letramento impõem ação pedagógica nessa perspectiva. Ou seja, a de que a alfabetização é elemento essencial do letramento que orienta o sujeito para que se aproprie do código escrito, aprenda a ler e escrever e ao mesmo tempo conviva e participe de práticas reais de leitura e escrita. Soares explica que (2010, p. 15) “(...) a alfabetização não precede o letramento, os dois processos são simultâneos”. Portanto, alfabetização e letramento, apesar de serem processos diferentes, são inseparáveis e indispensáveis na apropriação das diferentes linguagens e na inserção do sujeito na cultura escrita. Assim alfabetizar para Soares (2010, p.15) compreende as “*múltiplas práticas sociais escritas*”, durante muito tempo a alfabetização era entendida como mera decodificação de códigos, a qual a criança associava sons e letras, lia e escrevia palavras e frases sem significado.

Com o passar dos anos sentiu-se à necessidade de redimensionar esta alfabetização, tornando-a significativa para atender as demandas da sociedade. Ainda hoje, saem das escolas muitos analfabetos funcionais, pois a escola ainda reconhece como alfabetizado aquele que faz a aquisição do código alfabético. Concentra-se no ensino de gramática e não no uso real da língua escrita, assim, para Weisz (2001), “*formar leitores e gente capaz de escrever é uma tarefa de coordenadores, gestores e professores de todas as séries e disciplinas*”.

A alfabetização como um processo contínuo, garante essa flexibilidade no tempo de aprender, para Lerner (2002, p.19) com isso o aluno terá sua escolaridade acontecendo por meio de ações que

buscam a integração no processo educativo. É uma concepção em que as aprendizagens se realizam como processos situados no tempo possibilitando-se, assim, ao aluno a realização dos processos de aprendizagem em toda sua extensão, sem as rupturas existentes no sistema tradicional.

Lerner (2002), Teberosky (2003) e Soares (2004) compreendem que graças ao desenvolvimento das Ciências Humanas que fundamentam os processos da leitura e da escrita, que é um erro pensar que o ser humano deve primeiro alfabetizar-se para só depois desenvolver competências de uso da leitura e da escrita, em práticas sociais. Não há, ou melhor, não deve haver precedência da alfabetização em relação ao letramento, os dois processos devem ocorrer simultaneamente, e, ao longo da vida escolar do sujeito, proporcionando prazer e perseverança em aprender.

2.3 LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO TÊM ALGUMA DIFERENÇA?

O processo de alfabetização é a formalização da aquisição da escrita alfabética e a compreensão lexical e gramatical. Já o letramento de acordo com Soares (2003. Pág. 79) é a *“dimensão social fundamentam-se ou em seu valor pragmático”*, assim será na escola que o sujeito tomará para si a formalização do uso real da escrita.

Na verdade (o que se pode afirmar, aliás, sobre qualquer outra tecnologia), a alfabetização está enraizada em uma ideologia, da qual não pode ser isolada; o valor e a importância da alfabetização não são inerentes a ela, mas dependem da função e dos usos que lhe são atribuídos no contexto social. (SOARES, 2010 pág. 58)

Para Soares (2003) a uma diferença entre o letramento e a alfabetização, em sua obra “Letramento: um tema em três gêneros” Soares (2003) aponta que ainda existe uma compreensão errônea que a alfabetização está ligada ao processo de consolidação do letramento. Um sujeito *“analfabeto ou quase analfabeto”* pode ser considerado letrado já que ele tem o conhecimento da função social da escrita compreende o que é um texto, uma lista, um anúncio ou um “outdoor”, mas ainda não tem o domínio para ler e escrever com autonomia o

gênero proposto a ele, sendo assim:

Uma primeira condição é que haja escolarização real e efetiva da população - só nos demos conta da necessidade de letramento quando o acesso à escolaridade se ampliou e tivemos mais pessoas sabendo ler e escrever, passando a aspirar a um pouco mais do que simplesmente aprender a ler e a escrever. (SOARES, 2003 pág. 58)

De acordo com estudos de Soares (2004/2010) verificam-se as diferenças entre alfabetização e letramento, vê-se que é possível que um sujeito analfabeto, ou seja, que não sabe escrever, seja letrado, uma vez que este conheça as funções da escrita e faça uso da mesma, por exemplo, pedindo a um sujeito alfabetizado que leia ou redija uma carta, pergunte o que diz uma bula de remédio, uma placa ou um aviso que encontre em seu caminho. Assim como também é possível que um sujeito alfabetizado não seja letrado, ou seja, sabe ler e escrever, mas não cultiva nem exerce práticas da leitura e escrita em seu cotidiano.

Para Teberosky (2003, p.68) a diferença entre o alfabetizado e o letrado é ainda muita imprecisa, pois letramento fala da escrita e da leitura, sendo que os níveis de leitura e escrita podem variar completamente, desde o mais rudimentar (a escrita e a leitura do próprio nome) até os mais complexos usos destas habilidades (escrita e leitura de textos acadêmicos, eruditos e etc...). Dentre estes níveis, pergunta-se até onde o sujeito é alfabetizado, ou, a partir de onde ele é letrado? Esta pergunta vem denunciar a imprecisão do termo letramento e sua definição ainda precária devido a seu uso ainda muito recente.

De acordo com autores como Soares (2003), Lerner (2002), Ferreira (1991) não existe um ponto final na alfabetização, após a alfabetização o sujeito é letrado, ou seja, ele está em processo de letramento que seria a consolidação do processo inicial. Como discorre Soares (2003) ambos os processos são destintos, mas ambos precisam andar juntos, está alfabetizado não irá garantir que o sujeito tem domínio da leitura e da escrita com competência, o letramento é um processo em constante transformação, pois o sujeito ao longo de sua vida irá aprimorar sua leitura e a escrita, pois se ele se alfabetizar, mas não tiver o hábito da leitura e da escrita esse não terá o domínio com competência. Se o processo de alfabetização valorizar os conhecimentos

prévios dos educandos e se utilizar textos diversificados em gêneros e portadores este processo será de alfabetizar letrando.

Soares (2003, p.47) coloca exemplos de uso social da escrita que tornam um sujeito não alfabetizado (analfabeto ou quase analfabeto) como letrado, pois se utiliza de recursos para atingir seu objetivo enquanto a escrita. Em situações do cotidiano como a escrita de uma lista de compras onde o indivíduo pede ajuda de uma pessoa mais alfabetizada que ela, por exemplo: o auxílio de um sujeito para a escrita de uma lista de compras, o sujeito não alfabetizado orienta ao escriba que as palavras devem ser escritas uma embaixo da outra. Neste exemplo o sujeito adulto que não é alfabetizado se utiliza do conhecimento de um sujeito já alfabetizado para a escrita da lista de compras, o sujeito não alfabetizado compreende a estrutura do gênero lista sendo um exemplo de que ele é letrado. Assim o sujeito não alfabetizado tem a compreensão que ali naquele portador a um texto que é direcionado a uma função social da escrita.

Soares (2003, p. 47) aponta que o mesmo ocorre com as crianças no início da escolarização formal, pois já chegam à escola tendo a compreensão que as letras são suportes para a escrita formal, pois essas crianças tem contatos com livros infantis, desenhos, ouvem histórias, clipes musicais e muitos já chegam à escola dominando a escrita do próprio nome e reconhecem as escritas distribuídas por toda a cidade como as placas, cartazes e as logomarcas de seus produtos preferidos, assim em referência ao Biólogo/Psicólogo Jean Piaget que o aluno não chega à escola sem saberes como uma “tabula rasa” uma folha em branco, para o educador Paulo Freire essa criança já chega à escola com conhecimento de mundo, e, colocando em jogo suas experiências já vividas, assim sendo podemos dizer que a criança já é letrada na sua fase de alfabetização e caberá a escola favorecer esses conhecimentos na alfabetização e letramento desse aluno.

Socialmente e culturalmente, a pessoa letrada já não é a mesma que era quando analfabeta ou iletrada, ela passa a ter uma outra condição social e cultural - não se trata propriamente de mudar de nível ou de classe social, cultural, mas de mudar seu lugar social, seu modo de viver na sociedade, sua inserção na cultura - sua relação com os outros, com o contexto, com os bens culturais torna-se diferente. (Soares, 2003, p. 37)

Soares destaca (2003) que medir o letramento é uma tarefa altamente complexa e difícil, uma única definição consensual é totalmente impossível:

(...) o letramento é uma variável contínua e não discreta ou dicotômica; refere-se a uma multiplicidade de habilidades de leitura e de escrita, que devem ser aplicadas a uma ampla variedade de materiais de leitura e escrita; compreende diferentes práticas que dependem da natureza, estrutura e aspirações de determinada sociedade. (Soares, 2003, p 112)

Em concordância ao exposto por Soares (2003), Lerner (2002) explica que o estado de letramento faz parte do contexto sociocultural de onde o sujeito está inserido, pensando na escolarização formal à escola será uma grande impulsionadora dessa mudança, ofertando a diversidade de gêneros textuais e proporcionar ao sujeito a aquisição e ampliação do estado de letramento funcional.

Participar na cultura escrita supõe apropriar-se de uma tradição de leitura e escrita, supõe assumir uma herança cultural que envolve o exercício de diversas operações com textos e a colocação em ação de conhecimentos sobre as relações entre os textos; entre eles e seus autores; entre os próprios autores; entre os autores, os textos e seu contexto. (LERNER, 2002 p. 17)

Para Soares (2003) e Lerner (2002) o letramento não é um processo que se finda ao término da fase de alfabetização, pois a apropriação do letramento está ligada ao processo individual do sujeito, assim sendo ler sem competência não o tornará letrado em todas as dimensões do letramento, pois esse processo é contínuo ao longo da vida do sujeito.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de alfabetização é provavelmente a etapa mais decisiva e determinante da vida de um indivíduo, uma vez que, segundo Vygotsky (1998), seu objeto de estudo, a linguagem, “traz em si mesma os conceitos elaborados e generalizados pela cultura humana”, ou seja, todo o conhecimento historicamente produzido pela humanidade.

Por tudo isso não pode considerar o ato mecânico de ler e escrever a tarefa maior do processo alfabetizador, embora seja um dos

objetivos a serem alcançados, interessa principalmente que a aprendizagem da leitura e da escrita seja a compreensão das diversas linguagens, o domínio delas e sua utilização pelo sujeito para compreender e intervir no mundo que o rodeia. Assim, o aluno precisa ter claro a utilidade e as funções daquele aprendizado para sua vida.

Para facilitar ainda todo esse processo de decodificação-compreensão do código linguístico é essencial que a criança seja parte integrante e indispensável dele, partindo-se do pressuposto de que a língua não é estranha para a criança, pois ela já possui ideias e conhecimentos prévios a respeito do seu código, uma vez que, de uma forma ou de outra, convive com ele desde seu “nascimento”.

Conclui-se, afirmando que alfabetização e letramento devem caminhar juntos, pois é muito pouco para o exercício da plena cidadania apenas saber ler e escrever, decodificar as letras, “(...) *não basta apenas aprender a ler e a escrever. As pessoas se alfabetizam, aprendem a ler e a escrever, mas não necessariamente incorporam a prática da leitura e da escrita (...)*”. (Soares, 2003, p 45)

É preciso saber usar a leitura e a escrita em práticas sociais que a requeiram com autonomia e criticidade, assim sendo desde a educação Infantil, pois é o início da formação do educando, e, como o que vem antes serve de base para o que vem depois, é preciso que o educador se dê conta de todas as possibilidades e implicações deste momento da formação de seus alunos.

REFERÊNCIAS

FERREIRO, Emília. Reflexões sobre alfabetização. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo, Educação como prática de Liberdade. 5. Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1975.

LERNER, Delia. Ler e escrever na escola. O real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

PIAGET, J. A linguagem e o pensamento das crianças. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____, O que é Letramento e Alfabetização? Escola e Escrita. n. 1, 2004.

_____, Alfabetização e letramento. 6º Ed. São Paulo: Contexto, 2010.

TEBEROSKY, Ana & COLOMER, Teresa. Aprender a ler e a escrever. Uma proposta construtivista. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

VIGOTSKY, Lev Semenivich. Pensamento e Linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

LETRAMENTO DIGITAL, MULTILETRAMENTOS E O NOVO PAPEL DO PROFESSOR

Solange Daufembach Esser Pauluk¹

1 INTRODUÇÃO

Com uma sociedade globalizada e hiperconectada a escola ainda é um lugar que vive na sombra do passado de conteúdos engessados a práticas tradicionais. Os estudantes vivem em um mundo totalmente conectado e ao chegar na escola é como se tivessem que desligar um botão do mundo e adentrar a um outro espaço fora da sua realidade, com metodologias passivas, tradicionais, o que tornam as aulas maçantes e desinteressantes.

Essa insistência do método tradicional Kalantzis et al. (*apud* PEREIRA, 2018, p. 3 - 4) denomina “*Old Basic*, os alunos devem se adaptar às regras impostas pela escola” limitando o “processo” de aprendizagem, não havendo “maleabilidade de tempo” e “conceitos aprendidos”. As metodologias de ensino praticadas por muitas escolas ainda insistem nas velhas práticas tradicionais, mas a sociedade exige um profissional engajado e flexível, pronto para lidar com as mudanças extremamente disruptivas que acontecem a cada instante.

Hoje, há mais alunos criando canais no *YouTube* do que há 5 ou 10 anos atrás, a linguagem de expressão que se usam em redes sociais não é trabalhada em sala de aula pelos seus professores e a escola

1 Graduada em Pedagogia pela UFPR. Especialista em Alfabetização e Letramento numa Perspectiva Interdisciplinar pela Faculdade Padre João Bagozzi - Curitiba. Especialista em Gestão das Tecnologias da Informação e Comunicação pela UTFPR. Mestra em Tecnologias Emergentes em Educação pela Must University. Professora Docência I - Prefeitura Municipal de Curitiba. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3651144411243508> e Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8087-2874>. E-mail: sol-daufem@gmail.com.

precisa entender esse mundo globalizado e interativo do estudante, compreender seu meio de convivência, sua cultura, seus estilos e gostos hipertextuais ou como conseguirá incluir e transformar a aprendizagem mais significativa para essa nova geração? Como preparar esse estudante para solucionar os problemas que lhes serão apresentados pelo mundo digital e tecnológico? Como tornar esse estudante mais flexível, cooperativo, interativo, com empatia e protagonista de sua aprendizagem? Toyama (*apud* PEREIRA, 2018, p. 6), levanta questões sobre a quantidade de tecnologias, de produção, de conhecimentos, da diversidade de culturas “como querer fazer apenas de uma forma?”

Com a pandemia gerada pelo covid-19, a educação como um todo, assim como o próprio sistema, teve que repensar nos métodos e ferramentas para dar conta da demanda do ensino remoto emergencial que precisou ser oferecido mundialmente, com isso as metodologias ativas e as ferramentas digitais precisaram ser necessariamente utilizadas não só pelas instituições de ensino, mas pelas famílias que tiveram que atender seus filhos em casa, o que tornou ainda mais evidente a exclusão digital pela falta de investimentos e de preparo de toda a estrutura educacional, criando uma corrida desesperada para a adaptabilidade de recursos físicos, de professores, profissionais de diferentes modalidades e de ferramentas de diferentes tipos, formas e meios para atender os estudantes de diferentes níveis escolares, principalmente os atendidos pelo poder público.

Diante dessas reflexões se questiona: Como anda a formação do professor? Qual a sua preparação para um mundo tão exponencial, onde as mudanças disruptivas ocorrem rapidamente e continuarão a mudar de maneiras mais rápidas?

O objetivo deste trabalho é de levantar questionamentos e reflexões acerca dos letramentos digitais e multiletramentos na escola e o papel importante do professor como mediador e orientador dessa aprendizagem contínua de um mundo em constante evolução.

Para a elaboração deste artigo foram realizadas pesquisas bibliográficas, para uma abordagem qualitativa, com revisão da literatura, assim como a utilização de livros, artigos e websites para aprofundamento e levantamento de dados e de informações necessárias acerca do objetivo do tema proposto, durante os meses de novembro

e dezembro de 2020.

2 LETRAMENTO DIGITAL, MULTILETRAMENTOS E O NOVO PAPEL DO PROFESSOR

É preciso entender o que é alfabetização e letramento, que segundo Soares (*apud* PEREIRA, 2018, p. 3), o processo tecnológico de dominação da escrita e da leitura é a alfabetização, ou seja, é quando se considera a pessoa alfabetizada e letramento é quando se “otimiza o processo” da alfabetização em seu meio social, adquirindo o hábito e o prazer de seu uso diariamente em suas relações em diferentes formas e maneiras, assim como, para se comunicar em diversas ocasiões.

Com a evolução das ferramentas digitais surge um novo termo: o letramento digital, para aqueles que além de utilizar as tecnologias digitais também saibam criar, usufruir, usar, influenciar e causar impactos relevantes com suas competências e habilidades estrategicamente. Para Martins (2019),

O letramento digital está ligado à capacidade de um indivíduo compreender as informações obtidas na internet e utilizá-las de forma crítica. Ou seja, trata-se de uma habilidade do mundo moderno, que não existia ou não era necessária anos atrás. Agora que vivemos uma era tecnológica, é preciso aprender a assimilar os novos tipos de comunicação, sabendo interpretar e utilizar não só palavras, como códigos, imagens e outros.

A escola é o espaço onde se deve proporcionar o aprendizado, inserindo os estudantes no mundo letrado, assim como prepará-los para a vida e os professores precisam estar preparados para as novas gerações de estudantes que são totalmente diferentes umas das outras a cada ano letivo e cada vez mais conectados, interativos e cooperativos digitalmente. Segundo Toyama (*apud* PEREIRA, 2018, p. 4) o professor “tende a se questionar sobre como utilizar a tecnologia em benefício de sua prática otimizando a aprendizagem de seus alunos por meio dos diferentes recursos disponíveis.” As diferentes aplicações fazem com que o professor reflita o método e teoria a ser utilizada como, a instrucionista onde o aluno aprenda somente por atividades pré determinadas de forma passiva os conteúdos ali colocados ou a

construcionista onde Papert, (*apud* PEREIRA, 2018, p. 6), propõe o uso do computador como ferramenta para se construir algo significativo, mediado pelo o que já sabe e possa desenvolver o conhecimento, suas competências e habilidades, preparando-o para as novas exigências da sociedade.

Além disso, em 1996, um grupo intitulado como Grupo de Nova Londres (GNL), firmou um manifesto chamado de “Uma Pedagogia dos Multiletramentos - desenhando futuros sociais” que segundo Rojo (2012, p. 12),

(...) o grupo afirmava a necessidade de a escola tomar a seu cargo (...) os novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea, (...) devidos às novas TICs, e de levar em conta e incluir nos currículos a grande variedade de culturas já presentes nas salas de aula de um mundo globalizado e caracterizada pela intolerância na convivência com a diversidade cultural, com a alteridade.

Ainda segundo a autora, o multiletramento aponta para dois tipos de multiplicidades: a “cultural” e a “de linguagens, semioses e mídias”. Vive-se hoje uma enorme diversidade de textos, diferentes tipos de expressões que acercam os estudantes, seu meio social e familiar; a escola muitas vezes se esquece de prepará-los para lidar com toda a diversidade cultural de informações e comunicações que o envolve.

O estudante chega na escola com uma bagagem cultural e tecnológica que não é aproveitada nem respeitada pelos professores, o que acaba tornando a aprendizagem massiva e sem significados. O mundo exige um cidadão flexível e conectado e a escola tem seu papel de destaque e importância nessa inclusão e preparação para o futuro desse estudante.

Com o fechamento das escolas por causa da pandemia causada pelo covid-19 evidenciou-se mais ainda a falta de preparo, tanto de professores, quanto das escolas para lidar com esta nova realidade tecnológica, mas principalmente a falta de investimentos em tecnologias essenciais de inovações para estes professores trabalharem. Com isso exigiu-se uma mudança de atitude e de preparação dos professores para se trabalhar com o ensino remoto emergencial, fazendo com que todos buscassem formações e informações de como lidar com as

ferramentas digitais remotamente de maneira que despertasse o interesse dos estudantes, não repetindo as mesmas aulas cansativas e sem motivações realizadas nas escolas por meio digital, mas foi preciso criatividade e preparo, sem contar os estudos e aprofundamentos realizados sobre metodologias ativas que o ajudassem nessa nova realidade da educação.

Pois a sociedade exige da escola que seus estudantes estejam mais preparados, qualificados, antifrágil e que saibam lidar com outras pessoas e principalmente com as tecnologias digitais. É preciso prepará-los para trabalhar e se utilizar estrategicamente das tecnologias, se apropriando dos multiletramentos, que será essencial para essa sociedade letrada e para uma inclusão não somente digital, mas também social daqueles estudantes.

Os alunos não estão passivos em frente a tela de um computador, ao contrário, se mostram mais ativos e com muito mais energia, pois estão em suas casas, seu meio familiar, possuem celulares, vivem jogando *online*, criam jogos interativos remotamente com seus colegas, trocam informações nas redes sociais, ou seja, convivem com uma diversidade infinita de informações, textos, áudios, vídeos, jogos, propagandas, *WhatsApp*, televisão, rádio, ou seja, hipertextos, hiper-mídias e tudo o que possa imaginar sem o conhecimento do professor que agora não pode mais controlá-lo como se fazia em sala de aula.

Um mundo de saberes e conhecimentos que têm acesso interativo, dinâmico, interessante e acolhedor diferente do ambiente escolar. São alunos que fazem parte da geração *Alpha*, que segundo Siqueira (2017), o desafio de pais e educadores é trabalhar sua atenção e concentração, tornando-os adultos qualificados, desenvolver habilidades, “que servirão de base para enfrentar as dificuldades do cotidiano, como a habilidade para lidar com as emoções, se comunicar, ser criativo, ser responsável, ser determinado, ter empatia, tomar decisões e solucionar problemas”, as quais vão de encontro com as propostas da BNCC .

O que trata Rojo (2013, p. 18), de “*descolecionar* os “monumentos” patrimoniais escolares, pela introdução de novos e outros *gêneros de discurso* - chamados por Garcia Canclini de “impuros” -, de outras e novas mídias, tecnologias, línguas, variedades, linguagens” (grifos da autora).

E o professor ficará preso às velhas metodologias mesmo com todas as mudanças realizadas durante a pandemia? Ou levará consigo essa bagagem rica aprendida e vivenciada para sua prática escolar daqui em diante? Sabe-se que muitos professores já agregaram em suas práticas escolares diárias métodos mais dinâmicos e ferramentas tecnológicas, mas o que realmente irá fazer a diferença serão os investimentos realizados por parte das mantenedoras, tanto privadas, como principalmente pelo setor público onde faltam investimentos necessários em estruturas da rede lógica para acesso ao mundo digital, o que não iremos discutir nesse momento.

Ao proporcionar o trabalho com os multimodais em sala de aula o professor automaticamente estará incluindo o letramento digital em suas práticas, pois a escola precisa estar conectada com a sociedade e prepará-lo para as competências e habilidades necessárias defendidas pela nova BNCC.

É essencial que o professor esteja preparado e que saiba utilizar as tecnologias para preparar seus estudantes na resolução de problemas do cotidiano, para o bom uso dela e para o desenvolvimento da aprendizagem, realizar boas curadorias de materiais, criar laços de amizades e relações saudáveis com a comunidade escolar, pois as novas gerações demandam inovação por meio das tecnologias digitais. Segundo Toyama (*apud* PEREIRA, 2018, p. 6), é preciso considerar a questão “de apropriação e compreensão” tanto do papel do professor mediador nesse processo de aprendizagem quanto da instituição e que as ferramentas tecnológicas podem melhorar as aulas quando usadas adequadamente sabendo “o que eles fazem, para que e para quem fazem. Apropriar-se do digital é um bem necessário. Esse é um processo urgente.”

Ao observar o número de colegas de trabalho que se negam a participar dos cursos de formação oferecidos pela mantenedora por vários motivos particulares e a vinda da pandemia, percebe-se também a falta de empatia e a insegurança em proporcionar aos seus alunos novos olhares para a aprendizagem, atividades mais ativas e significativas.

Para exemplificar e aprofundar as reflexões aqui colocadas: ao realizar uma experiência com alunos de anos iniciais, aos quais foi

proposto o uso do *site Scratch* para a criação de histórias interativas, percebeu-se, logo no início da atividade realizada, a dificuldade dos estudantes para com o pensamento computacional, mas após a realização de algumas brincadeiras desplugadas e divertidas em folhas de sulfite e no chão quadriculado do espaço que estavam, fez com que entendessem o processo de construção dos comandos necessários aliados com tutoriais interativos do próprio site, resultando em pouco tempo a criação de suas próprias histórias e seus jogos interativos com os colegas, ou seja, dominando a linguagem computacional de maneira lúdica, criativa e produtiva, sendo depois adaptados por eles para o seu meio cultural de maneira responsáveis.

Esse é apenas um pequeno exemplo de construção do processo crítico de análise e de suas próprias interações que foram realizadas posteriormente em suas casas, a figura do professor neste momento foi a de mediar e orientar os primeiros passos e os estudantes em posse de seus dados de acesso puderam dar continuidade, com criatividade construir e criar suas histórias e jogos de maneira que se tornaram protagonistas do processo de aprendizagem, interagindo com os colegas, trocando e compartilhando ideias e sugestões com outras pessoas. Essa experiência deixa claro a importância de se buscar enriquecer o fazer pedagógico com o domínio e aprimoração dos recursos tecnológicos e digitais, ou seja, da formação continuada por parte do professor, a inclusão da diversidade produtiva e modalidades de linguagens.

O estudante tem uma facilidade imensa de agregar, combinar e criar com os diferentes tipos de mídia, edita, faz buscas na internet com diversas ferramentas digitais sem o auxílio do professor e fora do ambiente escolar. Lima e Grande (*in* ROJO, 2013, p. 42), chama a atenção pelo favorecimento dos letramentos digitais de “relações”, “entre o letramento e o meio, uma espécie de hibridização dos valores, sensibilidades e práticas envolvidas”, sem contar da possibilidade da internet de “circulação de discursos de diferentes perspectivas, já que os artefatos digitais garantem um espaço de autoria, interação e colaboração.” Isso abre possibilidades pedagógicas que podem e devem ser tratadas em sala de aula pelo professor como mediador para preparar esses estudantes para essa nova realidade de uso social das “multimodalidades” (como é tratada pelo Grupo de Nova Londres - GNL).

Para Lima e Grande (*in* ROJO, 2013, p. 57- 58), as novas gerações acabam aprendendo e “ganhando habilidades” fora “dos espaços formais de conhecimento”, ou seja, fora dos espaços escolares “com o uso” das mídias digitais, o que demonstra o fracasso das instituições em relação ao letramento e chama a atenção para a importância da “Instituição escolar” preparar a “população” para uma “sociedade cada vez mais digital e também para buscar no ciberespaço um lugar para se encontrar, de maneira crítica, com diferenças e identidades múltiplas”.

Se tudo na sociedade mudou, a escola e as formações continuadas de professores precisam mudar, o mundo está em constante mudança e é preciso preparar os estudantes para lidar com essa constante evolução.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao se utilizar das diferentes ferramentas digitais o professor tem a possibilidade de interagir com o seu aluno proporcionando uma aprendizagem mais significativa. Mas para isso é preciso que o professor entenda a importância da sua formação continuada para oferecer uma aprendizagem mais ativa e dinâmica, é preciso estar letrado digitalmente e saber se utilizar dos multiletramentos. Cada vez mais haverá alunos conectados e exigentes de uma sociedade em constante transformação.

Diante da diversidade de informações em diferentes apresentações de mídias, linguagens, materiais disponíveis abundantemente com acesso facilitado em todos os lugares do mundo conectado e cada vez mais exigente, a instituição escolar não pode mais esperar que as mudanças ocorram naturalmente, é preciso atitude e agregar as experiências que a sociedade exige, que a geração de estudantes precisa e necessita. É preciso preparar os estudantes para as constantes mudanças desse mundo exponencial, para o futuro nos novos trabalhos e empregos que ainda nem existem.

As tecnologias digitais estão cada vez mais presentes nas vidas das pessoas, auxiliando em todos os setores, educacionais, médicos, agronegócios, comunicação e informação, nas casas, nos trabalhos, na

rua, etc., se tudo isso e muito mais já faz parte do dia-a-dia das pessoas imaginem nos próximos anos. E a escola vai continuar praticando as mesmas e velhas práticas? Os professores vão voltar a se fechar para esse mundo que exige mudanças disruptivas emergenciais?

Esse é um assunto que precisa ser refletido, aprofundado e debatido com muito mais urgência, o futuro da educação com inovação e criatividade exige mudanças de atitudes, de metodologias ativas, de inclusão digital, de pessoas preparadas, de uma escola viva, ativa e significativa para a nova realidade que se apresenta a cada instante.

REFERÊNCIAS

MARTINS, C. **Veja como introduzir ferramentas de letramento digital na sua escola. Escolas Disruptivas**. 2019. Disponível em: <<https://escolasdisruptivas.com.br/steam/veja-como-introduzir-ferramentas-de-letramento-digital-na-sua-escola/>> Acesso em 30 novembro 2020.

LIMA, M. B. e GRANDE, P. B. Diferentes formas de ser mulher na hipermídia. Cap.2. In: Roxane Helena Rodrigues Rojo (Org). **Escola conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013.

PEREIRA, A. C. S. Letramento Digital. **E-book/Material de disciplina de mestrado: (Mestrado em Tecnologias Emergentes Educação)**. Flórida: Must University, 2018.

PEREIRA, A. C. S. Os Professores e a Tecnologia. **E-book/Material de disciplina de mestrado: (Mestrado em Tecnologias Emergentes Educação)**. Flórida: Must University, 2018.

PEREIRA, A. C. S. Pedagogia dos Multiletramentos. **E-book/Material de disciplina de mestrado: (Mestrado em Tecnologias Emergentes Educação)**. Flórida: Must University, 2018.

PEREIRA, A. C. S. Tecnologia e Metodologia de Ensino. **E-book/Material de disciplina de mestrado: (Mestrado em Tecnologias Emergentes Educação)**. Flórida: Must University, 2018.

ROJO, Roxane H. R. e MOURA, E. Orgs. **Multiletramentos na Escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

ROJO, R. H. R. Org. **Escola conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013.

SIQUEIRA, N. **Os três maiores desafios de ensinar para as gerações Z e Alpha.** MLearn Educação Móvel, Belo Horizonte - MG. 2017. Disponível em: < <https://mlearn.com.br/aprendizagem-movel/os-tres-maiores-desafios-de-ensinar-para-as-geracoes-z-e-alpha/#:~:text=Os%20desafios%20para%20pais%20e,tomar%20decis%C3%B5es%20e%20solucionar%20problemas.> > Acesso em 30 novembro 2020.

OS MULTILETRAMENTOS NA AULA DE LÍNGUA INGLESA: APRESENTAÇÃO DE ATIVIDADES DIDÁTICAS

Altair dos Santos Bernardo Júnior¹

1 INTRODUÇÃO

Com os novos padrões de interação da atualidade, autores como Silva (2012) e Kumaravadivelu (2006) destacam como a globalização nos afeta, nos proporcionando, inclusive, novas subjetividades. Com este processo, há o movimento de desterritorialização, isto é, a quebra de identidades muito marcadas por barreiras fixas e geográficas (RAJAGOPALAN, 2003). As identidades, portanto, são mais instáveis e voláteis. Contudo, não devemos nos enganar pensando que o atual mundo globalizado é mais justo e amigável. Ainda encontramos frequentes tensões entre povos, com inconstantes relações pessoais e hierárquicas. Enfim, a divisão discrepante de poder continua a prevalecer.

Pegemos, como exemplo, a internet. Nos tempos atuais, aqueles que possuem acesso regular à internet podem se sentir muito mais integrados ao seio de suas comunidades e relações sociais, como pode ser observado nas redes. Ademais, os trabalhos se encontram muito mais digitais, como vimos com centenas de trabalhadores que exerceram suas funções em modalidade remota durante a pandemia. Todavia, não devemos entender que todos se sentem indivíduos globais, nem mesmo que o acesso à internet faz parte da vida cotidiana de cada cidadão brasileiro. Neste caso, como ficariam aqueles marginalizados dentro das novas demandas contemporâneas?

¹ Graduado em Letras – Língua Inglesa e Literaturas pela Universidade Federal de São João del-Rei – UFSJ. Professor de inglês como língua adicional. Email: bernardo.94@outlook.com. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6375815971689252>.

Freire (2014) enfatiza claramente o papel multifacetado e, acima de tudo, político do professor. Há na pedagogia uma potencialidade crítica, de mudança social. Cabe ao professor ir além do ensino puramente conteudista. Soares (2002) argumenta que a escola faz parte e constitui a sociedade, não estando, por exemplo, em um vácuo social. Dessa forma, toda a complexidade de uma sociedade, isto é, suas tensões, conflitos e relações interacionais podem ser vistas na escola, que não consegue se isolar como um centro de ensino exclusivo de conteúdos.

Sendo assim, o objetivo deste capítulo é apresentar atividades de ensino de língua inglesa sob a luz dos Multiletramentos. Além disso, espera-se que esse estudo sirva como uma breve reflexão acerca do potencial político da educação e do professor de língua inglesa.

2 A PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS

Segundo Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), o capitalismo encontra-se, atualmente, em um período visto como pós-fordismo. Para lembrarmos do primeiro perfil do capitalismo, há algumas palavras-chave que podem ser mencionadas, como hierarquia, disciplina e sistematização do trabalho. Em outras palavras, havia no capitalismo fordista a presença de uma hierarquia trabalhista, onde a força de comando era bastante notável. A grande parte dos trabalhadores obedeciam uma divisão sistemática, onde havia um prevailecimento de atividades mecânicas, repetitivas e monótonas. Neste caso, vários trabalhadores não sabiam ler e escrever, e tais habilidades não eram, geralmente, requisitos para estes tipos de funções.

A escola da época, por exemplo, solidificava esse sistema através do ensino de apenas três fundamentos: leitura, escrita e aritmética (*ibidem*). Além disso, a figura do professor era associada diretamente ao autoritarismo, onde predominava a dicotomia do certo contra o errado, não havendo abertura para o debate. Entretanto, com as transformações trazidas pelo processo de globalização e o surgimento das plataformas digitais, novas demandas sociais e trabalhistas emergiram (SILVA, 2012). Em um cenário pós-fordismo, há a presença de uma hierarquia achatada, onde prevalece uma relação mais horizontal

entre os trabalhadores, contrastando com a relação vertical do fordismo (KALANTZIS, COPE e PINHEIRO, 2020). Sendo assim, há uma maior expectativa de trabalho em equipe, onde indivíduos mais flexíveis executam multitarefas.

Todavia, duas perguntas podem surgir das reflexões acima: 1. A escola contemporânea auxilia na formação de cidadãos mais flexíveis e críticos, prontos a executarem tarefas cada vez mais integradas, inclusive em um universo muitas vezes digital?; 2. Existe um livre acesso universal quando se trata de plataformas digitais e conexão de internet? Por meio de duas respostas negativas, conseguimos perceber que nem sempre a escola cumpre seu papel de formação e que a grande desigualdade social, mais do que nunca, distingue aqueles que possuem acesso dos menos privilegiados.

Movidos pelas recentes mudanças da sociedade, linguistas de diferentes partes do mundo, intitulados *The New London Group*, se mobilizaram em meados dos anos de 1990 ao lançar o manifesto *A pedagogy of Multiliteracies: designing social futures*, propondo uma nova visão aos estudos dos letramentos (COSTA LEITE, 2018). Sobre o conceito de Multiletramentos, Miranda (2018) destaca

O propósito do nome “Multiletramentos”, cunhado pelo grupo New London, implica na visão de que a era moderna não requer um modelo de letramento voltado para uma língua modelo, apresentada somente no modo linguístico. Ao contrário, os Multiletramentos contemplam a língua em meio à diversidade social, representada por meio de vários recursos semióticos, dois aspectos que não podem ser negligenciados na construção de sentidos na comunicação por meio de textos orais, escritos e imagéticos (p. 115).

Sendo assim, possuímos dois principais aspectos na pedagogia dos Multiletramentos: a diversidade social e linguística em conjunto com a multimodalidade (KALANTZIS, COPE e PINHEIRO, 2020). Em relação ao primeiro ponto, Miranda (2018) enfatiza que o “contexto social molda as interações orais ou escritas, ou seja, a linguagem varia conforme o papel social e a situação em que ela é produzida e influenciada” (p. 115). Em outras palavras, a linguagem é vista de forma plural pela lente dos Multiletramentos, o que nos chama atenção para determinadas formas e padrões linguísticos que são solidificados

e legitimados na escola.

Levar em consideração a diversidade linguística e social na aula de língua inglesa, por exemplo, significa abraçar a pluralidade linguística, quebrando verdades naturalizadas e crenças que podem associar a língua inglesa exclusivamente a alguns povos. Outro fator que se encaixa nessa discussão é a valorização da cultura do aluno, que muitas vezes se sente diminuído nas aulas de língua inglesa através de constantes comparações com a cultura do estrangeiro, principalmente, neste caso, com o estadunidense e o inglês.

Já o segundo grande enfoque dos Multiletramentos é a multimodalidade, que pode ser definida como “uso combinado de diferentes modalidades de construção de significados: escrita, visual, audiovisual, espacial, tátil e oral” (KALANTZIS, COPE e PINHEIRO, 2018, p. 47). Com os avanços tecnológicos e o aparecimento de novas plataformas digitais, encontramos não apenas uma maior recorrência de determinados modelos semióticos, mas, também, uma junção deles. Como exemplo, podemos citar que

O modo como lemos na tela se diferencia do modo como lemos no papel na medida em que a tela permite uma leitura não linear, devido aos *hyperlinks*, às figuras, etc. de modo que o leitor tem mais escolhas e percursos de leitura, sendo mais ativo no processo. Ademais, a própria internet muda rapidamente, assim como os *gadgets* para acessá-la, o que, novamente, interfere no modo como nos relacionamos com ela (COSTA LEITE, 2018, p. 108).

Fica claro, então, as novas demandas da sociedade atual e o papel dos Multiletramentos na solidificação de uma pedagogia voltada à diversidade social, linguística e semiótica, almejando a formação de cidadãos multifacetados, mais críticos e de acordo com os novos padrões sociais e linguísticos.

3 METODOLOGIA

As atividades foram categorizadas de acordo com o *Common European Framework of Reference for Languages*, também conhecido como *CEFR*. De acordo com o consulado europeu, o CEFR é fruto de mais de 20 anos de estudos, tendo sido desenvolvido para servir como

guia para o ensino de línguas, produção de material didático, sistema de avaliação e classificação de falantes de línguas adicionais, etc (CONSELHO DA EUROPA, 2001). O quadro é dividido em 3 grupos, sendo eles Básico, para os níveis denominados A, Independente, para os níveis denominados B, e Proficiente, para os níveis denominados C (CANI e SANTIAGO, 2018). Dentro de cada grupo, temos duas sub-classificações, que irão variar de acordo com o nível de proficiência do falante. Deste modo, encontramos:

NÍVEL A	A1 – Iniciante A2 – Básico
NÍVEL B	B1 – Intermediário B2 - Usuário independente
NÍVEL C	C1 – Proficiência operativa eficaz C2 – Domínio Pleno

Fonte: Esquema feito pelo autor com base nos dados do Conselho da Europa, 2001.

Embora seja apresentado atividades didáticas para o ensino de língua inglesa neste capítulo, deve ser enfatizado que elas não devem ser aplicadas de forma rígida e imutável. Isto é, mesmo que as atividades venham a ser utilizadas, cabe ao professor fazer as modificações necessárias de acordo não só com seu perfil de ensino, mas também com as características dos alunos que irão participar da aula.

3.1 Atividades

Tema: A mulher na sociedade moderna;

Objetivo: Refletir acerca do papel da mulher na sociedade moderna, enfatizando suas conquistas;

Nível: B1 – B2;

Passos: 1. O professor mostra quatro fotografias, uma de cada das seguintes personalidades: Oprah, J. K. Rowling, Frida Kahlo e Sally Ride. Em seguida, o professor indaga:

Who are these women? Do you know them?

2. O professor pede para que os alunos façam o próximo exercício, onde eles devem associar a primeira coluna de acordo com a segunda

1. Oprah
2. J. K. Rowling
3. Frida Kahlo
4. Sally Ride

() *Astronaut and astrophysicist who became the first American woman in space back in 1983.*

() *Writer of the book series Harry Potter, which sold more than 500 million copies worldwide.*

() *Painter considered one of the biggest Mexico's artist.*

() *Billionaire actress and TV presenter who is also known for her philanthropic work.*

Como gabarito temos, de cima para baixo: 4 – 2 – 3 – 1

3. Em seguida, o professor pergunta aos alunos:

Which other successful women would you like to add to the previous activity? What is she/are they famous for?

4. O professor explica que eles irão escutar uma música chamada *Sisters are doing it for themselves* do duo britânico Eurythmics em parceria com a cantora Aretha Franklin. Ele escreve o título da canção no quadro e, então, pergunta:

Based on the title of the song, what type of music do you expect to listen to? What do you expect to find in the lyrics?

5. O professor entrega uma versão impressa da letra da música (EURYTHMICS e FRANKLIN, 1985).

Now there was a time when they used to say

That behind every great man

There had to be a great woman

But in these times of change you know

That it's no longer true

So we're comin' out of the kitchen

'Cause there's somethin' we forgot to say to you (we say)

Sisters are doin' it for themselves

Standin' on their own two feet

And ringin' on their own bells

Sisters are doin' it for themselves

*Now this is a song to celebrate
The conscious liberation of the female state!
Mothers - daughters and their daughters too
Woman to woman
We're singin' with you
The "inferior sex" got a new exterior
We got doctors, lawyers, politicians too
Everybody - take a look around
Can you see - can you see - can you see
There's a woman right next to you*

*Sisters are doin' it for themselves
Standin' on their own two feet
And ringin' on their own bells
Sisters are doin' it for themselves*

*Now we ain't makin' stories
And we ain't layin' plans
'Cause a man still loves a woman
And a woman still loves a man*

O professor pergunta aos alunos se eles conhecem a música. Em seguida, ele a toca e pede para que os alunos acompanhem através da letra.

6. O professor pergunta aos alunos

*Were you right about the reasons why for the title of the song?
According to the lyrics, what do you understand by "Sisters are doing it for themselves" now?*

O professor pergunta aos alunos:

Have you ever heard the expression "Behind every great man there had to be a great woman"? What does it mean? Do we have a similar expression in Portuguese?

7. Logo após, o professor indaga:

Right after this expression, they sang “But in these times of change you know that it’s no longer true” What do they mean by “these times of change ?” Do you really believe that the expression is no longer true?

8. O professor passa o vídeo oficial da música, que pode ser encontrado no canal da banda Eurythmics no Youtube². Logo após, ele mostra as seguintes imagens do vídeo e indaga:

Imagem 1: Screenshot do clip de Eurythmics



Fonte: Eurythmics, 2009 (0’ 30’’)

Imagem 2: Screenshot do clip de Eurythmics



Fonte: Eurythmics, 2009 (2’ 17’’)

² Disponível em <<https://www.youtube.com/channel/UCyduOPMIl8N6vlyJxRo2v7g>>. Acesso em 16 dez. 2021.

Imagem 3: *Screenshot* do clip de Eurythmics



Fonte: Eurythmics, 2009 (2' 16'')

Imagem 4: *Screenshot* do clip de Eurythmics



Fonte: Eurythmics, 2009 (1' 44'')

Do you think these women share the same nationality? Why?

Do you think they have similar cultures? Why?

É importante nesta etapa que o professor enfatize com os alunos que embora provavelmente as mulheres da foto possuam culturas diferentes, não deve haver uma hierarquia entre elas.

9. O professor mostra então as próximas figuras do clipe, perguntando: *What are the professions of these women?* Após os alunos responderem *swimmer, astronaut, doctor e wrestler*, o professor adiciona: *Are these professions commonly related to women? Do you know any women who have these professions?*

Imagem 5: *Screenshot* do clip de Eurythmics



Fonte: Eurythmics, 2009 (0' 58'')

Imagem 6: *Screenshot* do clip de Eurythmics



Fonte: Eurythmics, 2009 (2' 10'')

Imagem 7: *Screenshot* do clip de Eurythmics



Fonte: Eurythmics, 2009 (2' 13'')

Imagem 8: *Screenshot* do clip de Eurythmics



Fonte: Eurythmics, 2009 (2' 09'')

9. Como tarefa de casa, o professor pede para que os alunos selecionem uma mulher que eles conheçam e que seja inspiração para eles. Pode ser a mãe, a avó, uma vizinha, etc. Cada aluno deve gravar um vídeo de até 30 segundos explicando o porquê dessa figura feminina servir de inspiração em sua vida. O professor deve lembrar aos alunos que aqueles que possuem maior afinidade podem editar o vídeo, colocando imagens, sons, músicas, etc. Logo após esta etapa, os alunos devem postar o vídeo em um perfil da plataforma *Padlet*³, já criado pelo professor. Dessa maneira, os alunos terão acesso uns aos vídeos dos outros. Caso seja vontade do professor, ele pode guiar os alunos linguisticamente, como abaixo:

This is _____ *(Name).*

She is a/an _____ *(Profession).*

She is _____ *(Age).*

She is an inspiration to me because _____.

3.2 Atividade 2

Tema: *Romeo and Juliet*, de William Shakespeare;

Objetivo: Estudar o enredo de *Romeo and Juliet*⁴, focando na adapta-

3 Disponível em < <https://pt-br.padlet.com/> >. Acesso em 16 dez. 2021.

4 É aconselhável que os alunos já tenham lido a história previamente.

ção da história para o formato de quadrinhos;

Nível: B1 – B2;

Passos: 1. O professor escreve no quadro “*Romeo and Juliet*”. Logo após, ele indaga a turma *Do you know the story of Romeo and Juliet? If so, what do you know about it? Who wrote Romeo and Juliet?*

2. O professor passa então o vídeo *SparkNotes: Shakespeare’s Romeo and Juliet summary*⁵, duas vezes. Este vídeo apresenta um resumo da obra de Shakespeare. O professor explica que os alunos devem escrever, resumidamente, os principais fatos da história em ordem cronológica em seus cadernos.

3. O professor desenha no quadro uma grande linha do tempo. Com a ajuda dos alunos, esta etapa consiste em preencher a linha com os principais acontecimentos de *Romeo and Juliet*. O professor deve começar a escrever na linha em ordem cronológica, de uma maneira que fortaleça o entendimento do enredo aos alunos.

4. Em seguida, o professor separa a turma e os acontecimentos da linha do tempo em 5 grupos. Ele explica que cada grupo ficará com uma parte da linha do tempo da história. Além disso, cada grupo deve montar uma história em quadrinhos com a parte que lhe foi destinada. Caso os alunos tenham acesso à internet e equipamentos necessários, eles podem confeccionar as histórias utilizando os seguintes websites: *Make beliefs comix*⁶ ou *Story board that*⁷. Contudo, caso os alunos não possuam o necessário para desenvolver esta atividade digitalmente, eles podem fazê-la manualmente, utilizando folhas em branco, cartolinas, ou quaisquer outros materiais.

5. O professor junta em ordem cronológica, digitalmente ou não, dependendo da forma em que a turma executou a etapa anterior, as

5 Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=dRrvQ1vZxcg>>. Acesso em 16 dez. 2021.

6 Disponível em <<https://makebeliefscomix.com/>>. Acesso em 16 dez. 2021.

7 Disponível em <<https://www.storyboardthat.com/pt>>. Acesso em 16 dez. 2021.

histórias em quadrinhos feitas pela classe. Logo após, ele lê com a turma toda a história.

6. O professor, então, indaga: *What did you think about the ending of the story? Do you think the couples of our generation have more freedom?*

7. Para finalizar, o professor pede para que os alunos reescrevam em seus cadernos um novo final para a história *Romeo and Juliet*. Esta etapa pode ser feita em formato de textos verbais, histórias em quadrinhos, imagens, etc.

4 CONCLUSÃO

Devido a algumas características de nossa sociedade, como o avanço tecnológico e o processo de globalização, nascem novas demandas sociais. Há uma expectativa de que tais demandas sejam trabalhadas na escola, espaço de formação. Embora nunca estivemos mais conectados, sentimento trazido pelas redes sociais e a internet de forma geral, ainda podemos perceber as diversas formas de poder que circulam em nossa sociedade, que marginalizam certos grupos em detrimento de outros e solidificam formas de opressão.

Percebendo as novas necessidades sociais e linguísticas, nasceu em meados dos anos de 1990, pelo *The New London Group*, os Multiletramentos. Com um maior foco na diversidade linguística e social em conjunto com a multimodalidade, há na pedagogia dos Multiletramentos uma preocupação que vai além do ensino exclusivo de conteúdos, ou até mesmo das novas mídias, por exemplo. Sendo assim, é esperado do professor uma atitude mais crítica, que explora o impacto social da linguagem e percebe, na escola, um espaço de potencial transformador.

Foram apresentadas atividades didáticas de ensino de língua inglesa sob a perspectiva dos Multiletramentos neste capítulo. A expectativa é de que elas auxiliem professores como fonte de inspiração e ideias, mostrando que é possível fazer uma junção entre o ensino da língua inglesa e os pressupostos da pedagogia dos Multiletramentos,

levando em consideração o papel de formação social da escola.

REFERÊNCIAS

CANI, J B., SANTIAGO, M. E. V. O papel do quadro comum europeu de referência para idiomas: aprendizagem, ensino e avaliação (QCER) na internacionalização das IES: uma análise sob a perspectiva do letramento crítico e dos multiletramentos. **Trabalhos de Linguística Aplicada**, Campinas, n. 57, 2018.

CONSELHO DA EUROPA. **Quadro comum europeu de referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação**. Edição portuguesa. Porto: Edições Asa, 2001. Disponível em: http://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro_Europeu_total.pdf. Acesso em: 10 jul. 2021.

COSTA LEITE, P. M. C. “**E o sonho da menina que queria ser professora (nem que seja por um dia) torna-se realidade!**”: Os Letramentos Críticos no estágio supervisionado de língua inglesa. Curitiba: CRV, 2018.

SISTERS are doing it for themselves. Direção: Eddie Arno e Marcus Innocenti. Youtube, 2009. 1 vídeo (4:29 min). Publicado pelo Canal Eurythmics. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dr-Gx7JkFSp4>. Acesso em: 17 dez. 2021.

EURHYTHMICS; FRANKLIN, A. **Sisters are doing it for themselves**. Sony BMG Music: 1985. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=e0Ii4H9YiGs>. Acesso em 16 dez. 2021.

FREIRE, P. **A pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2014

KALANTZIS, M.; COPE, B.; PINHEIRO, P. **Letramentos**. Campinas: Editora da Unicamp, 2020.

KUMARAVADIVELU, B. A Linguística Aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, L. P. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

MIRANDA, M. A. L. Formação de professores de língua inglesa e a pedagogia dos multiletramentos: ensino para tempos digitais. In: GUEDES, A. S.; SILVA, M. M. S.; COSTA LEITE, P. M. C. **A Linguística Aplicada e seus desdobramentos: um panorama das pesquisas em língua estrangeira na PosLin**. Curitiba: CRV, 2018.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma Linguística Crítica: Linguagem, identidade e a questão crítica**. São Paulo: Parábola, 2003.

SILVA, S. B. **Da técnica à crítica:** os letramentos críticos na formação de professores de inglês. Porto Alegre: Editora da oficina, 2012.

SOARES, M. **Linguagem e escola:** uma perspectiva social. São Paulo: Editora Ática, 2002.

UM DEBATE SOBRE O LETRAMENTO POLÍTICO E SEUS DESDOBRAMENTOS NO PROGRAMA PARLAMENTO JOVEM DE MINAS

Maria Santana Silva Santos¹

Introdução

Os debates do presente artigo giram em torno do conceito de letramento político. Trata-se de uma categoria de análise social relacionada com a noção de que a educação política e social é capaz de tornar os cidadãos mais conscientes dos processos atinentes à democracia e, conseqüentemente, mais interessados em participar da política. As ações de letramento político praticadas em programas e projetos que se baseiam na educação para a democracia podem revelar-se tradicionais ou contemporâneas, influenciando diretamente a forma como o público-alvo desenvolve conhecimentos e práticas de cunho político a partir destes espaços.

Na esteira dos programas governamentais de cunho educativo e político do Brasil, os parlamentos jovens são iniciativas de destaque. Presentes em várias cidades do país, os parlamentos jovens buscam socializar as juventudes com temas referentes à política de maneira mais ampla e às práticas legislativas de forma mais específica. Neste ponto, cabe enfatizar que o Parlamento Jovem de Minas (PJ de Minas), criado no ano de 2004, tem sido um ambiente propício para que os jovens de Minas Gerais possam contribuir com a construção de políticas públicas para os mais diversos estratos populacionais do estado.

A questão problema que guia as reflexões deste trabalho está associada aos limites impostos pela perspectiva tradicional do letramento político, visto que esta preza principalmente pela transmissão

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Social da Universidade Estadual de Montes Claros. E-mail: mariasantanacs12@gmail.com

de conteúdo, resultando em poucas possibilidades de intervenção dos participantes. Em direção oposta, verifica-se a concepção contemporânea do letramento político. Neste caso, os participantes dos programas de educação para a democracia são incentivados a intervir na construção dos conhecimentos e das práticas de cunho político.

O texto está estruturado em três tópicos, sendo que o primeiro contém uma discussão mais detalhada acerca do conceito de letramento político e sua aplicabilidade nos programas de educação para a democracia de cunho governamental. No tópico seguinte, realiza-se uma abordagem sobre o PJ de Minas e, por fim, são apresentadas algumas deliberações práticas do programa tendo como base para os debates a edição do ano de 2018, na qual o tema foi “Violência Contra a Mulher”.

Neste trabalho, a abordagem qualitativa foi adotada no processo de coleta de dados. As informações documentais que foram analisadas estão disponíveis no *site* da Assembleia Legislativa de Minas Gerais (ALMG). Os documentos específicos do PJ de Minas estão disponíveis na aba do *site* referente ao programa. Já os encaminhamentos práticos do PJ de Minas da edição de 2018, que foram descritos no trabalho, podem ser acessados através do campo “Tramitação de Projetos” no *site* da ALMG. Cabe, inicialmente, salientar que por meio das pesquisas documentais sobre o PJ de Minas, nota-se que as atividades do programa resultam na participação política dos jovens tendo em vista, por exemplo, os momentos de votação e deliberação que acontecem em cada uma das edições do programa.

1 Letramento Político: algumas questões para o debate

O letramento político é uma expressão que engloba discussões sobre programas e projetos que visam disseminar informações acerca dos processos e possibilidades de participação social na democracia. No contexto brasileiro, essa discussão tem uma abordagem bastante detalhada a partir dos estudos de Rildo Cosson (2008; 2010; 2011; 2018). Ademais, uma maior compreensão acerca do letramento político pode ser obtida em um dos trabalhos mais recentes do autor, no qual

é desenvolvida uma análise sobre o Estágio Visita de Curta Duração², programa vinculado ao Legislativo Federal e que, em síntese, acolhe jovens de diferentes regiões do país para momentos de socialização e discussão acerca do Poder Legislativo de forma geral e sobre o trabalho executado na Câmara dos Deputados de forma específica.

São diversas as ações que possuem como ponto fundamental a disseminação de conhecimentos relacionados à democracia e às atividades do Poder Legislativo. Tais atividades vão desde cursos de curta duração ou palestras até programas que exigem um maior período de socialização entre os participantes, como é o caso do PJ de Minas. Nesse sentido, vale pontuar que a aproximação entre sociedade e parlamento costuma ser o principal motivo para a criação de programas focados no letramento político da população.

A partir de Cosson (2018), percebe-se que o termo letramento político foi inicialmente debatido em um estudo de autoria de Bernard Crick e Ian Lister para a *Hansard Society*³. Ainda segundo Cosson (2018, p.44), algum tempo após essa primeira abordagem sobre o letramento político, por parte de tais autores, o termo adquiriu maior notoriedade no Reino Unido quando uma comissão, presidida por Bernard Crick, elaborou um relatório que visava “sugerir encaminhamentos e orientar a educação para cidadania no Reino Unido, que passou a ser conhecido como Relatório Crick (QCA, 1998)⁴”. No documento em questão, o letramento político apareceu como uma das vertentes necessárias para construção da educação para a cidadania naquela localidade.

A partir desse plano oficial, o letramento político é identificado como o processo através do qual os alunos se tornam capazes de atuar ativamente na vida pública, por meio de *conhecimentos, habilidades e valores* relacionados à democracia e à cidadania (QCA, 1998).

2 Programa ligado ao Centro de Formação, Treinamento e Aperfeiçoamento (Cefor), escola do Legislativo da Câmara dos Deputados, que tem os jovens universitários como público-alvo.

3 Hansard Society é uma sociedade de pesquisa fundada em 1944, no Reino Unido, que desenvolve trabalhos relacionados à democracia parlamentar. O estudo em questão é intitulado *Political literacy*, presente na obra *Political education and political literacy*, de autoria de Bernard Crick e Alex Porter (1978).

4 QCA é a sigla para Qualifications and Curriculum Authority.

Destaca-se o fato de que as orientações presentes no Relatório Crick, ainda que considerem a participação social dos alunos como uma possibilidade para o presente, enfatizam, em diversos momentos, que o letramento político seria um mecanismo eficaz para a atuação política na vida adulta. Sendo assim, evidencia-se a ideia de que os jovens permanecem no lugar do *aprendizado*, ou seja, afastados dos espaços públicos.

Na definição inicial do letramento político, os *conhecimentos* têm um sentido amplo do processo educativo, ou seja, vão desde questões mais formais relacionadas à democracia e suas dimensões institucionais, até questões relacionadas ao sistema econômico e sua interferência na vida dos indivíduos de uma comunidade. Com relação às *habilidades*, ganham relevância questões atinentes ao respeito e à tolerância, ao desenvolvimento do senso crítico e à capacidade de trabalhar em cooperação com outras pessoas. Por fim, os *valores* envolvem a obtenção de um senso comunitário, tudo aquilo que se relaciona com a defesa do bem comum, o posicionamento perante as injustiças, colaboração com a comunidade, dentre outros (QCA, 1998).

Com base nos pressupostos presentes no Relatório Crick (QCA, 1998) e com o auxílio das críticas feitas por Cosson (2018), verifica-se que a elaboração do relatório teve como uma de suas justificativas a detecção de que a população demonstrava sinais de “apatia” com relação às questões de cunho político. Além disso, a juventude foi caracterizada como um grupo de destaque no que se refere à condição de apatia.

Dado que o Relatório Crick apresenta aspectos burocráticos, no sentido de adequação aos currículos, e iluminista, no sentido de que os estudantes/jovens são considerados apáticos porque não conhecem sobre a democracia e a política, Cosson (2018, p.52) retoma o conceito de letramento político definindo-o “(...) como o *processo de apropriação das práticas sociais relacionadas ao exercício da política*”.

Verifica-se que o letramento político não está restrito aos espaços formais da política, mas compreende também os aprendizados adquiridos por meio das experiências que os sujeitos têm nas comunidades onde estão inseridos. É a vida política de uma comunidade, de forma ampla, o aspecto fundamental para a construção do letramento

político. Observa-se também que essa redefinição do letramento político, feita por Cosson (2018), envolve a perspectiva do processo. Isto é, se na dimensão apontada pelo relatório Crick observa-se a ênfase em um período específico da vida dos sujeitos (o contexto escolar), a concepção trazida por Cosson (2018) aponta para um processo de letramento político que se revela inacabável.

Para Cosson (2018, p.54), pode-se compreender o letramento político “(...) como *o processo de apropriação de práticas, conhecimentos e valores para a manutenção e aprimoramento da democracia*”. Assim, percebe-se que, na abordagem de Cosson (2018), a dimensão do letramento político como processo de educação para a democracia é o elemento de maior relevância, principalmente porque o autor busca analisar o papel das escolas do legislativo enquanto instituições de formação política.

A fim de descrever os principais aspectos que norteiam o letramento político no que diz respeito à educação para a democracia, Cosson (2018) baseia-se na ideia de *contínuo* no intuito de pensar dois pontos extremos, um tradicional e um contemporâneo, nos quais podem se localizar as perspectivas desse processo educativo. As abordagens do autor envolvem a concepção de cidadão democrático e a educação para a democracia; o conteúdo da democracia e as estratégias metodológicas dos programas de educação para a democracia.

Com relação ao contínuo pertinente ao cidadão democrático, a ótica tradicional preza pela formação de cidadãos que tenham conhecimentos relacionados aos direitos e deveres e responsabilidade individual perante o Estado. Nesse viés, fala-se mais da cidadania em seu aspecto formal, relativo ao que os cidadãos possuem enquanto direitos constitucionalmente estabelecidos. Já no polo contemporâneo, a cidadania é compreendida tendo em vista a perspectiva da relação dos sujeitos com a comunidade onde estão inseridos, por conseguinte, o cidadão democrático “ideal” é aquele socialmente engajado, considerando-se a noção do bem comum. Logo, trata-se do sujeito que desenvolve um senso de responsabilidade para com a comunidade, independentemente do que está previsto nas formalidades constitucionais (COSSON, 2018).

Entende-se que a educação para a democracia em um viés

tradicional preconiza o conhecimento das normas e o respeito às leis, ao passo que a educação para a democracia no polo contemporâneo tem a participação social nas várias esferas da vida como principal meta a ser alcançada. Vale ressaltar ainda que, se a educação para a democracia no polo tradicional é uma tarefa mais relacionada ao Estado, no polo contemporâneo tais ensinamentos podem ser transmitidos tanto no espaço escolar quanto em outros espaços de sociabilidade (COSSON, 2018).

No que se refere ao conteúdo da educação para a democracia, Cosson (2018) pontua que, mais do que uma oposição entre os polos tradicional e contemporâneo, o conteúdo pode ser compreendido na perspectiva da ênfase sobre determinados temas, isso porque um tema pode ser abordado em ambos os polos, mas o seu desenvolvimento pode variar. Por conseguinte, infere-se que um mesmo tema adquire diferentes direcionamentos a depender das intenções e dos objetivos que guiam um determinado programa de letramento político.

No que concerne às estratégias metodológicas para o ensino da democracia, verifica-se que aquelas mais voltadas para o polo tradicional são centradas na transmissão dos conteúdos pelo professor, de forma pouco interativa e pouco sensível ao contexto regional. Em outra direção, o viés metodológico contemporâneo valoriza a construção conjunta do conhecimento, com base na participação em espaços de debate e deliberação, considerando-se a importância do contexto social para a aprendizagem (COSSON, 2018). Cabe ressaltar que a educação para a democracia, em um viés contemporâneo, não desconsidera o papel de professores e outros profissionais capazes de direcionar as discussões. Contudo, busca-se realizar isso de forma dialogada, prezando-se pelo acolhimento das indagações e das opiniões dos participantes.

Cosson (2018) pontua que as estratégias metodológicas não podem ser compreendidas em termos puramente opositivos, visto que uma mesma estratégia pode ser útil tanto na perspectiva tradicional quanto na contemporânea. Exemplo disso são as simulações tão características dos programas de educação para a democracia, que, em síntese, são momentos nos quais os participantes assumem os papéis de determinados agentes políticos e simulam suas práticas como forma

de compreender melhor o funcionamento das estruturas de poder. Assim, a partir da ideia do contínuo, o autor afirma que, se as simulações colocam os sujeitos apenas como detentores de papéis de autoridades políticas, pode-se concebê-las a partir de uma visão tradicional. Entretanto, se as simulações oportunizam que os participantes ocupem posições que representam a sociedade civil, existe um direcionamento para o polo contemporâneo.

Ademais, segundo Cosson (2018), um projeto de educação para a democracia não necessariamente precisa prever uma atividade de simulação com representação da sociedade civil para que os conhecimentos sejam repassados. Ou seja, o estabelecimento de debates e de espaços de construção coletiva podem ter eficácia independentemente de outras estratégias metodológicas que sejam adotadas para dinamizar os trabalhos.

Vale dizer que, com relação à avaliação das aprendizagens, o polo tradicional preconiza a aplicação de testes semelhantes aos que são feitos nas escolas, como provas de múltipla escolha, através dos quais se busca verificar objetivamente os conhecimentos adquiridos. Já no eixo contemporâneo, as reflexões perpassam todo o processo da aprendizagem a fim de que se verifique como as questões abordadas são apropriadas pelos participantes (COSSON, 2018).

Diante disso, pode-se, inicialmente, fazer o exercício de localizar o PJ de Minas no polo contemporâneo da educação para a democracia. Verifica-se que o programa está apoiado em uma estrutura de transmissão de conhecimentos que envolve desde os aspectos formais da organização do Estado até assuntos de relevância social, escolhidos com os alunos. Além disso, o programa prevê ampla participação dos jovens, principalmente por meio dos espaços de debate que são estabelecidos.

2 A estruturação do Parlamento Jovem de Minas

A criação do PJ de Minas no ano de 2004 foi resultado de parcerias estabelecidas entre a Escola do Legislativo de Minas Gerais (ELE-MG) com a Comissão de Participação Popular (CPP) da ALMG e com o Instituto de Ciências Sociais da Pontifícia Universidade

Católica de Minas Gerais (PUC-Minas). A respeito disso, a ELE-MG, enquanto responsável pela execução de programas de educação política da ALMG, criou em 2003 o programa Conexão Assembleia, que tinha como objetivo promover a socialização de universitários com os temas concernentes ao Poder Legislativo e às formas de participação política.

Ainda em 2003, a Assembleia Legislativa firmou parceria com a PUC Minas, por meio do recém-criado curso de Ciências Sociais. A demanda trazida pela coordenação do curso à Comissão de Participação Popular da ALMG e à Escola do Legislativo era de criação de possibilidades de vivência das teorias democráticas estudadas pelos alunos na faculdade. Guardava, pois, perfeita sintonia com os objetivos do Conexão Assembleia. Ao mesmo tempo que os futuros cientistas sociais teriam contato com as reflexões de importantes autores, estudiosos dos diferentes modelos de democracia, das peculiaridades de cada sociedade e de sua forma de organização e participação política não prescindiriam da prática para a consolidação dessa base teórica (CASTRO, DUARTE e KELLES, 2012, p.20).

Na primeira edição do Conexão Assembleia, os universitários da PUC-Minas tiveram a oportunidade de participar de momentos de formação, reconhecimento dos procedimentos desenvolvidos no âmbito do Legislativo e compartilhamento de aprendizados, no qual os universitários transmitiriam seus aprendizados para estudantes do ensino médio. Nesse caso, um tema específico guiava as reflexões dos estudantes durante todas essas fases. Tais parâmetros foram norteadores para que o Conexão Assembleia se transformasse em um outro programa, o Parlamento Jovem (CASTRO; DUARTE e KELLES, 2012).

Em sua primeira edição no ano de 2004, o tema do PJ de Minas foi “Direitos Sociais e Coletivos”. As atividades foram desenvolvidas no Plenário da ALMG, com estudantes de escolas públicas e particulares da cidade de Belo Horizonte. Destaca-se que essa primeira edição foi marcada pela atividade de simulação de uma audiência pública da CPP, na qual os jovens participantes personificaram atores políticos e sociedade civil no processo de discussão da temática (CASTRO; DUARTE e KELLES, 2012).

O PJ de Minas ampliou seu escopo de atuação com o passar

dos anos. Uma das modificações mais importantes foi a expansão do programa para as cidades do interior do estado. Isso porque até o ano de 2009 as atividades se restringiram à cidade de Belo Horizonte. Já no ano de 2010, as atividades passaram a ser executadas em várias cidades do interior de Minas Gerais.

Com relação à configuração atual de desenvolvimento das edições anuais do PJ de Minas, observa-se a existência de três momentos distintos nos quais ocorrem a participação dos jovens, tratam-se das etapas municipal, regional e estadual do programa. Com base no Regulamento Geral do Parlamento Jovem de Minas 2020⁵, verifica-se que a etapa municipal é de responsabilidade das Câmaras Municipais participantes. É o momento propício para que os jovens tenham acesso às formações política e temática relacionadas ao programa. Após essa, ocorre a etapa regional, na qual, dentre outras atividades, ocorre a reunião de jovens e coordenadores das cidades de um determinado polo regional no intuito de debater as propostas que poderão compor o documento base das proposições legislativas que será entregue à CPP ao final da edição. Por fim, a etapa estadual ocorre na ALMG e é de responsabilidade da coordenação estadual do programa. Trata-se do momento no qual os jovens participantes, previamente escolhidos por meio de votação, participam dos processos de discussão e votação das propostas do PJ de Minas que serão entregues à CPP. É também nesta etapa que os jovens escolhem o tema da edição seguinte do programa.

Através do documento intitulado “Regulamento Geral do Parlamento Jovem de Minas 2020”, observa-se alguns dos atuais objetivos do programa.

Art. 1º – O Parlamento Jovem de Minas – PJ Minas – é um programa realizado pela Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais – ALMG –, por meio da Escola do Legislativo, e pelas câmaras municipais parceiras.

Parágrafo único – São objetivos do PJ Minas:

I – estimular a formação política e cidadã de estudantes do ensino médio por meio de atividades que os levem a compreender

5 O tema do Parlamento Jovem de Minas em 2020 foi Meio Ambiente e Desenvolvimento Sustentável e os subtemas foram: I - Mudanças Climáticas e Proteção da Biodiversidade; II- Práticas Sustentáveis e Desenvolvimento Econômico; III - Recursos Hídricos e Saneamento Básico.

- a organização dos Poderes, especialmente do Legislativo, e a importância da participação popular no Parlamento;
- II – propiciar espaços para a vivência em situações de estudos, pesquisas, debates e negociações;
- III – estimular o interesse dos jovens pela agenda sociopolítica de seu município e do Estado, e pelo exercício da participação democrática na discussão e na decisão de questões relevantes para a comunidade;
- IV – incentivar o envolvimento das câmaras municipais em atividades de educação para a cidadania.

Percebe-se que os objetivos atuais do programa giram em torno do incentivo à participação política e do estímulo ao interesse dos jovens pelo envolvimento com questões políticas e sociais. Nessa direção, observa-se a partir de Cosson (2008; 2010; 2011; 2018), que o letramento político abrange a atuação de programas, governamentais ou não, que buscam fomentar as mudanças da realidade social tendo como base a educação política direcionada a um determinado público.

3 Temáticas abordadas e algumas deliberações práticas

Os temas que foram discutidos no PJ de Minas revelam-se de suma importância para que se possa compreender os direcionamentos e pretensões do programa no que se refere à educação política da juventude. Ao realizar um percurso histórico acerca dos temas que foram explorados desde 2004, observa-se que as temáticas abordadas incluem: educação, cidadania, direitos e deveres, violência, mobilidade urbana, meio ambiente e sustentabilidade, drogas, inclusão social, segurança pública, criminalidade, discriminação e envelhecimento. Dentro destes assuntos gerais, as questões envolvem, em certos momentos, um maior direcionamento para a juventude e, em outros, uma perspectiva mais ampla da vida em sociedade. Para exemplificar, a questão da violência foi abordada na edição de 2008, cujo tema foi *Jovem e Violência: Provocador ou Vítima?*. Assim, por consequência, a juventude era o centro dos debates. Não obstante, a questão da violência também foi tratada no PJ de Minas de 2018, cujo tema foi *Violência contra a mulher*. Neste caso, a discussão sobre a problemática da violência era mais ampla e previa ações que não necessariamente estavam vinculadas ao público juvenil.

Cabe pontuar que, pelo fato de que cada tema abarca três subtemas, assuntos semelhantes podem ser debatidos em diferentes edições do programa. Um exemplo disso é que a *Discriminação Étnico-Racial* foi tema central do PJ de Minas de 2019. Todavia, o PJ de Minas de 2004 tinha as ações afirmativas para negros e pessoas carentes, um dos atuais mecanismos de luta contra a discriminação racial, como um dos subtemas de discussão, pois o tema daquela edição era *Direitos Sociais e Coletivos*.

Vale ressaltar que, para além dos espaços de discussão que foram proporcionados durante todos esses anos, alguns encaminhamentos resultaram em políticas públicas importantes para a população. No intuito de ampliar a compreensão sobre os efeitos práticos do programa, a edição de 2018, na qual o tema foi *Violência Contra a Mulher*, será utilizada como exemplo.

Como se pôde observar no decorrer das análises, um dos momentos mais importante das atividades do PJ de Minas é a elaboração de um documento final com propostas construídas e priorizadas ao longo do programa, tal documento é encaminhado à CPP e deve necessariamente estar associado ao tema e aos subtemas discutidos na respectiva edição. No caso do tema *Violência Contra a Mulher*, os subtemas foram: 1) *Violência doméstica e familiar*; 2) *Violência nos espaços institucionais de poder* e 3) *Violência e assédio sexual*.

Antes mesmo de compreender alguns encaminhamentos referentes aos três subtemas em questão, é necessário compreender as possibilidades de atuação da CPP a partir do momento em que as propostas do PJ são entregues à comissão. Ao receber o documento final aprovado na Plenária Estadual do PJ de Minas, a CPP transforma-o em três propostas de ação legislativa, cada uma pertinente a um subtema. Posteriormente, cada proposta é enviada a um relator que atribui um parecer indicando acolhimento ou rejeição. Em caso de acolhimento, a Proposta de Ação Legislativa (PLE) pode apresentar-se como requerimento, projeto de lei ou emenda a projeto de lei. Em seguida, a PLE é debatida em reunião pública da CPP, e em caso de ser acatada, gera uma nova proposição legislativa (requerimento, projeto de lei ou emenda a projeto de lei). Posteriormente, a proposição passa a tramitar em consonância com o regimento interno da ALMG.

No *Documento Final* de propostas aprovadas na edição de 2018 do PJ de Minas, o item 1.2 do 1º subtema (Violência doméstica e familiar), apresenta a seguinte sugestão:

Implantação e expansão da Casa da Mulher Brasileira – do programa Mulher, Viver sem Violência – para as vítimas de violência doméstica e familiar que apresentem dependência financeira e seus dependentes legais, sendo que as cidades que não apresentarem condições para implementar o projeto devem oferecer transporte para a instituição mais próxima, respeitando a decisão da mulher.

O encaminhamento da proposta em questão se deu em forma de emenda à Lei Orçamentária Anual (LOA)⁶, para o ano de 2019, com a adição de um valor voltado para a manutenção da Casa da Mulher Mineira, em Belo Horizonte.

Com relação ao subtema 2 (Violência nos espaços institucionais de poder), a proposta 2.4, versa sobre a “Disponibilização de delegacias móveis especializadas em violência contra mulher em municípios que não dispõem de delegacias especializadas para esse gênero”. Tal proposta foi acolhida na forma de emenda ao Plano Plurianual de Ação Governamental (PPAG)⁷, 2016-2019, e à LOA, para o exercício financeiro de 2019, com disponibilização do valor de R\$ 600.000,00 para a manutenção de 3 unidades móveis de atendimento à mulher - Ônibus Lilás. O valor foi proporcionalmente destinado para as cidades de Araçuaí, Belo Horizonte e Ponte Nova.

No que se refere ao subtema 3, *Violência e assédio sexual*, a proposta 3.1, possui a seguinte descrição:

Ampliação das propagandas de TV, especialmente em horário nobre, conscientizando a população sobre a violência e o assédio sexual, bem como desmistificando o padrão da perfeição da mulher pregado pela mídia, inserindo nos anúncios de vídeo e imagem, no mínimo, 50% de mulheres consideradas “fora do padrão”.

6 Contém a estimativa de receitas e a previsão de despesas anuais do governo para o ano seguinte à sua edição.

7 Instrumento para atuação da administração pública estadual a médio e longo prazo. Define programas e ações do governo, com delimitação física e orçamentária para o período de quatro anos.

Nesta situação, a proposta foi acolhida e transformou-se em emenda à LOA, prevendo a destinação de um valor para a realização de campanhas e propagandas que pudessem: conscientizar a população no que diz respeito à violência e assédio sexual e levar as pessoas a refletirem criticamente sobre o padrão de beleza das mulheres apresentado pela mídia.

Os encaminhamentos descritos são alguns exemplos de políticas construídas a partir da edição em questão. Torna-se possível compreender, a partir disso, como a execução do PJ de Minas tem efeitos diretos na criação ou redefinição de ações governamentais que contribuem com a população mineira. Verifica-se, com base em Cosson (2018), que o PJ de Minas está mais vinculado ao contínuo contemporâneo do letramento político, principalmente quando se leva em conta que os alunos utilizam dos conhecimentos adquiridos para participar da política.

Considerações Finais

É perceptível, a partir das análises estabelecidas, que o PJ de Minas atua tanto no eixo da formação política quanto no direcionamento para que os jovens possam discutir e encaminhar suas proposições em um processo de efetiva participação política e social. Assim, distanciando-se de uma dimensão tradicional do letramento político, na qual a transmissão do conteúdo tendo em vista as possibilidades de ação no futuro é o fator de maior relevância, observa-se no PJ de Minas a existência de espaços de debate e de intervenção social que propiciam a participação política dos jovens.

Conforme as análises do último tópico do texto, relacionadas à efetivação das propostas que foram construídas na edição de 2018 do programa, nota-se que a juventude que o integra tem contribuído com a construção de ações de intervenção social que beneficiam a população de Minas Gerais. Nesse caso, a participação dos jovens não se restringe à simulação dos papéis executados pelos deputados, fator que evidencia uma educação política que é desenvolvida com o auxílio das ações práticas dos sujeitos participantes.

Verifica-se, portanto, que o programa atua de maneira bastante

atenta às possibilidades de intervenção política da juventude, revelando a importância de programas de cunho governamental que trabalhem no fortalecimento da cidadania e da democracia por meio dos aprendizados construídos de forma coletiva. Por fim, vale salientar que uma incursão à campo, na qual os jovens e coordenadores do PJ de Minas possam apresentar suas visões sobre o mesmo, poderá revelar importantes informações no que se refere à estrutura do programa para além do plano documental.

Referências

ALMG – Assembleia Legislativa de Minas Gerais. **Regulamento Geral do Parlamento Jovem de Minas 2020**. Belo Horizonte: ALMG, 2020. Disponível em: https://www.almg.gov.br/educacao/parlamento_jovem/2020/index.html. Acesso em: 31 maio. 2020.

CASTRO, Ruth Schmitz de.; DUARTE, Patrícia de Souza.; KELLES, Eugênia Ferreira. A quem cabe a formação política dos cidadãos? *In*: MEDEIROS, Regina de Paula, MARQUES, Maria Elizabeth (Org.). **Educação política da juventude: a experiência do Parlamento Jovem**. Belo Horizonte: PUC Minas, 2012, p.17-29.

COSSON, Rildo. **Escolas do legislativo, escolas de democracia**. Brasília: Câmara dos Deputados, 2008.

COSSON, Rildo. Letramento político: por uma pedagogia da democracia. *In*: Educação política: reflexões e práticas democráticas. **Cadernos Adenauer XI** (2010) nº3. Rio de Janeiro: Fundação Konrad Adenauer, p.13-19, 2010.

COSSON, Rildo. Letramento Político: trilhas abertas em um campo minado. **E-legis**, Brasília, v. 4, n.7, p. 49-58, 2011. Disponível em: <http://e-legis.camara.leg.br/cefor/index.php/e-legis/article/view/90>. Acesso em 13 maio. 2020.

COSSON, Rildo. **Letramento político**: a perspectiva do legislativo no estudo do Programa Estágio-Visita da Câmara dos Deputados. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2018.

GREAT BRITAIN. Advisory Group on Citizenship. Education for citizenship and the teaching of democracy in schools: final report of the Advisory Group on Citizenship. London: Qualifications and Curriculum Authority, 1998. Disponível em: <https://dera.ioe.ac.uk/4385/1/crickreport1998.pdf> Acesso em 20 ago. 2020.

MINAS GERAIS. Documento Final do Parlamento Jovem de Minas (2018) Disponível em: https://www.almg.gov.br/export/sites/default/educacao/parlamento_jovem/2018/documentos/etapa-estadual/00-documento-final-de-propostas.pdf Acesso em 24 ago. 2021.

MINAS GERAIS. Proposta de Ação Legislativa nº222/2018. Disponível em https://www.almg.gov.br/atividade_parlamentar/tramitacao_projetos/documento.html?a=2018&n=222&tipo-Projeto=PROPOSTA%20DE%20A%C3%87%C3%83O%20LEGISLATIVA&s=PLE&link=%2Fproposicoes%2Fpesquisa%2Favancada%3Fexpr%3D%28PLE20180022203585%5Bcodi%5D%29%5Btxmt%5D%26pesqProp%3Dtrue Acesso em 21 ago. 2021.

MINAS GERAIS. Proposta de Ação Legislativa nº223/2018. Disponível em https://www.almg.gov.br/atividade_parlamentar/tramitacao_projetos/documento.html?a=2018&n=223&tipo-Projeto=PROPOSTA%20DE%20A%C3%87%C3%83O%20LEGISLATIVA&s=PLE&link=%2Fproposicoes%2Fpesquisa%2Favancada%3Fexpr%3D%28PLE20180022303585%5Bcodi%5D%29%5Btxmt%5D%26pesqProp%3Dtrue Acesso em 21 ago. 2021.

MINAS GERAIS. Proposta de Ação Legislativa nº224/2018. Disponível em: https://www.almg.gov.br/atividade_parlamentar/tramitacao_projetos/documento.html?a=2018&n=224&tipo-Projeto=PROPOSTA%20DE%20A%C3%87%C3%83O%20LEGISLATIVA&s=PLE&link=%2Fproposicoes%2Fpesquisa%2Favancada%3Fexpr%3D%28PLE20180022403585%5Bcodi%5D%29%5Btxmt%5D%26pesqProp%3Dtrue Acesso em 21 ago. 2021

REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS ALFABETIZADORAS NA FORMAÇÃO DOCENTE NA PANDEMIA

Renata de Lima Santos¹

Introdução

A capacitação e a formação continuada dos professores são uma responsabilidade da União e Estados. Para que isso ocorra é necessário estruturar legislações e programas por meio de políticas públicas que se apliquem nesse viés educativo. A Lei de Diretrizes e Bases da educação em seu artigo 87, atribui a eles a responsabilidade de realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando, também, os recursos de formação à distância. De acordo com a Lei o Ministério da Educação (MEC), deve implementar, através dos Municípios e Estados Programas de Formação Continuada específicos para Professores Alfabetizadores que tinha por objetivo desenvolver as habilidades e competências profissionais necessárias aos professores que ensinam a ler e a escrever. Como estruturar os processos de aprendizagem da leitura e da escrita e como organizar aulas e atividades a partir desse conhecimento, planejando e executando situações didáticas adequadas às necessidades de aprendizagem dos alunos (Piccoli, 2012).

Quando se discute a respeito dos resultados dos programas de formação de professores alfabetizadores e o aprimoramento das práticas pedagógicas de alfabetização é de fundamental importância, especialmente em virtude da proposta de alfabetizar. Porém, nenhum processo de formação ou programa de capacitação previu uma pandemia no cenário nacional e que toda a prática devidamente estruturada,

¹ Mestranda, Universidade Ibirapuera (UNIB), renata.sp@gmail.com.

tivesse que ser revista e adequada de forma a utilizar recursos tecnológicos a fim de realizar tentativas frágeis de chegar ao principal objetivo de alfabetizar.

Durante todo o período pandêmico, os professores alfabetizadores precisaram contar com a ajuda e auxílio diário das famílias de seus alunos. No início, porém, houveram muitas dificuldades em estabelecer essa comunicação direta e parceria para avançar na aprendizagem. Além disso, ocorreu o desafio de utilizar equipamentos tecnológicos diante da falta de acesso à internet, aprender a fazer o uso e manuseio de aparelhos e aplicativos, tanto da parte dos professores, como da parte dos pais. Apesar de toda a dificuldade, a família foi considerada pelos professores alfabetizadores a principal aliada em todo esse processo de ensino remoto (Coutinho, 2021). De acordo com professores, a maior conquista do ensino remoto foi a parceria com as famílias. E essa parceria foi estabelecida de diversas formas, mas principalmente na base do diálogo.

A pandemia exigiu do professor o uso de inovações tecnológicas e a utilização de espaços virtuais de aprendizagem, além da necessidade de voltar a atenção aos saberes profissionais do educador. “O professor precisa de novos sistemas de trabalho e de novas aprendizagens para exercer sua profissão” (IMBERNÓN, 2002, p. 45). Diante do cenário atual e contexto de pandemia, os professores necessitaram adquirir conhecimentos específicos para se apropriar das tecnologias da informação e comunicação (TIC’s), que podem ser consideradas um conjunto de recursos tecnológicos, utilizados de forma integrada, com um objetivo comum, como aliadas no processo de ensino e aprendizagem. Daí surgem as discussões sobre o ensino híbrido, que conforme Moran (2015) é uma proposta de combinação de diversos espaços, no qual a sala de aula móvel e conectada torna-se o centro do processo.

É sabido que nos últimos anos, o Brasil vinha avançando, de forma lenta, no acesso de crianças e adolescentes à escola (UNICEF, 2021). Com a pandemia, no entanto, o Brasil corre o risco de regredir aproximadamente duas décadas. Em novembro de 2020, em torno 5 milhões de meninas e meninos não tiveram acesso à educação no país, dados esses semelhantes ao início dos anos 2000. Foram constatadas

que mais de 40% eram crianças entre 6 e 10 anos de idade, que deveriam estar cursando etapa considerada universalizada antes da Covid-19 (UNICEF, 2021).

Resultados e Discussões

O processo de alfabetização é um momento muito importante na vida de toda pessoa. E, hoje, de acordo com as legislações vigentes se inicia a partir do 1º ano do ensino fundamental, onde letras e números começam a se destacar e a fazer um novo sentido na vida das crianças, que passam a reconhecer textos e sua estrutura, palavras e frases, com a leitura e a escrita. “A alfabetização é um processo contínuo de aquisições que ocorre durante toda a vida do indivíduo (Coelho, 2021).

Ao iniciar o processo de observação do alfabeto e suas junções, as crianças começam a realizar suas tentativas em compreender os sons e a observar as palavras, já estão se encaminhando à alfabetização. Mas é principalmente no ambiente escolar que a alfabetização, de fato, começa a ser estruturada. Na escola, a criança é submetida a uma alfabetização sistematizada, com treinos, exercícios e abordagens adequadas para a faixa etária. Pode ser considerada um processo individual que precisa de muito incentivo, precisa haver ludicidade, estímulo sensorial e uma prática didática que possa estimular a percepção e curiosidade da criança (Coelho, 2021).

A presença física de um professor no processo de alfabetização, é fundamental, o que se tornou impossível durante a pandemia, com o fechamento das escolas e início das aulas remotas. Outro fato é que a falta de acesso à equipamentos tecnológicos e à internet também dificultaram esse processo. Muitas famílias dos alunos se encontravam nesse cenário, e também os governos não ofereceram recursos as famílias e nem aos profissionais de educação que tiveram de se adaptar e ainda arcar com os custos dos recursos tecnológicos e de internet.

Os lares das crianças em processo alfabetização tiveram que se transformar em salas de aula. Professores e famílias que dispunham de condições, providenciaram computadores e internet mais velozes. Para os profissionais de educação, essa adaptação pode ser considerada um grande desafio, principalmente para os professores que atendiam

as turmas de alfabetização remotamente. Ensinar é estar junto. Acompanhar o desenvolvimento do aluno em cada momento, intervir quando necessário, apoiar, incentivar, participar do aprendizado. Nas atividades remotas professores ficaram limitados em acompanhar, diretamente, os alunos. Onde foi necessário criar novas estratégias para minimizar esse distanciamento, contando com o apoio dos familiares e, assim, as dificuldades iniciais foram minimizadas, (Coelho, 2021).

Ganha destaque, nesse processo, a atuação efetiva dos pais no ensino e na alfabetização. Famílias tiveram uma participação maior dentro de todo processo, puderam compreender, mais sobre a responsabilidade do papel do professor nesse processo, mas concluíram que sem sua participação não teriam conseguido alfabetizar seus filhos (Coutinho, 2021).

Para Coelho, durante a pandemia, a ligação entre família e escola passou por reajustes, já que o processo de aprendizado saiu das salas de aula e adentrou as residências. Dessa forma, não só aproximou familiares do cotidiano escolar dos filhos, como também construiu uma parceria e uma nova relação entre pais/responsáveis e escolas. No início do processo, a participação da família foi essencial. Nesse contexto, as famílias compreenderam a importância do processo de alfabetização e se dedicaram intensamente para que suas crianças pudessem passar por esse momento de forma leve e também, produtiva. Com o passar do tempo e o trabalho sendo desenvolvido, os alunos foram ganhando autonomia, confiança, dominavam o espaço e as atividades propostas. As crianças que não tiveram esse respaldo familiar tiveram seu processo de alfabetização altamente comprometido, com resquícios até de retrocesso. (UNICEF, 2021)

Se na rede privada, a alfabetização teve seus desafios evidenciados, na rede pública, pode-se dizer que professores, alunos e pais que dispuseram de seu tempo e equipamento tecnológicos, usados ou novos assumiram protagonismo pelo desenvolvimento escolar. Os professores, por não receberem recursos do governo para investir em tecnologias e acesso à internet, não são obrigados a dar aulas online, mas ainda assim se organizaram de modo que conseguissem alcançar o maior número possível de alunos e as famílias que compreendendo toda a importância desse processo, interagiram religiosamente com

professores, solicitando orientações, realizando as atividades com seus filhos, e enviando devolutivas, para que o professor pudesse fazer suas considerações, apontamentos e avaliações.

E, em 2021, mesmo com a reabertura da escola de forma híbrida, a alfabetização de uma alta porcentagem de crianças não pode ser recuperada, assim como a aprendizagem de outros milhões de crianças e jovens brasileiros. A escola é o ambiente dessas crianças e jovens, onde recebem toda atenção e assistência necessária para evoluírem em seus conhecimentos, desse modo, quando esses ambientes foram fechados, surge um facilitador para evasão, principalmente dos grupos em situação de vulnerabilidade, de acordo com dados divulgados pela Unicef em 2021.

Esses dados evidenciam que crianças de 6 a 10 anos sem acesso à educação eram exceção no Brasil, antes da pandemia. Essas mudanças observadas em 2020 e 2021 pode ter impactos em toda uma geração de crianças dos anos iniciais do ensino fundamental, fase de alfabetização e outras aprendizagens essenciais às demais etapas escolares. Os dados ressaltam ainda que ciclos de alfabetização incompletos podem acarretar reprovações e evasão escolar. E, a urgência em reabrir as escolas, e mantê-las abertas.

O estudo mostra também, que a exclusão afetou mais quem já vivia em situação vulnerável ela foi maior entre crianças e adolescentes pretos, pardos e indígenas, que representam 69,3% do total de crianças e adolescentes sem acesso à Educação em 2021.

Ainda de acordo com pesquisadores da UNICEF, os dados são alarmantes e apresentam um tom de alerta urgente. O Brasil corre o risco de regredir duas décadas em relação ao acesso de crianças à educação, voltado aos números dos anos 2000. Sugerem a necessidade essencial de agir e tomar providências para reverter a exclusão, indo atrás de cada criança e cada adolescente, realizando uma busca ativa dos que estão fora da escola, garantindo acesso à internet, em especial aos grupos mais vulneráveis e fortalecer as políticas públicas e o sistema de garantia de direitos, garantindo condições às crianças e aos jovens para que permaneçam na escola, ou retornem a ela.

Considerações Finais

Os cursos de formação de professores alfabetizadores, tem contribuído sobremaneira para o aprofundamento e estudos sobre a perspectiva do alfabetizar, embora, ainda seja preciso refletir sobre a necessidade de realizar as formações pensando num formato de ensino híbrido que possa contribuir com estratégias em associação com as famílias no auxílio de suas crianças na alfabetização. É primordial que essas formações também possam contemplar e incentivar a utilização de equipamentos tecnológicos e da internet. Desse modo pode-se trabalhar em relação ao retrocesso na educação, que se deu devido a pandemia no país.

Mas também é sabido que nenhum rumo é bem-sucedido sem o devido planejamento, e principalmente, sem as legislações vigentes e políticas públicas que corroborem para alcançar as metas estabelecidas. Nesse processo, é possível afirmar que as leis e práticas vão sendo alteradas em função dessas vivências e de novas compreensões sobre o que e como alfabetizar.

Referências

ALVES, V. S. Formação de professores alfabetizadores: a perspectiva de alfabetizar letrando-avanços e desafios. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, p. 1353–1367, 2017. DOI: 10.22633/rpge.v21.n.esp2.2017.10848. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/10848>. Acesso em: 19 dez. 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: formação de professores no pacto nacional pela alfabetização na idade certa**/Ministério da Educação. Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, **LDB**. 9394/1996.

COELHO, Christiane. **Os desafios da alfabetização em tempos de pandemia**. In A Voz da Serra. <https://avozdaserra.com.br/noticias/os-desafios-da-alfabetizacao-em-tempos-de-pandemia-0>, Setembro de 2021.

COUTINHO, Dimíttria. **Alfabetização no ensino remoto: o que**

deu certo e o que fica para o retorno presencial. In *Revista Nova Escola*. <https://novaescola.org.br/conteudo/20603/alfabetizacao-no-ensino-remoto-o-que-deu-certo-e-o-que-fica-para-o-retorno-presencial>, Agosto de 2021.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** São Paulo: Cortez, 2002. – (Coleção Questões da Nossa Época; v 77).

MORAN, José Manuel. **Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas.** In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 13. ed. Campinas, SP: Papirus, 2007.

OLIVEIRA, Marcel. **Alfabetização de crianças durante a pandemia é um dos grandes desafios da educação.** In *Plural Curitiba*. <https://www.plural.jor.br/colunas/focanojornalismo/alfabetizacao-de-criancas-durante-a-pandemia-e-um-dos-grandes-desafios-da-educacao>, Junho de 2021

PICCOLI, Luciana.; CAMINI, Patrícia. **Práticas pedagógicas em alfabetização: espaço, tempo e corporeidade.** Edelbra, 2012

UNICEF – BRASIL; CENPEC EDUCAÇÃO. **Cenário da Exclusão Escolar no Brasil:** um alerta sobre os impactos da pandemia da Covid – 19 na Educação. Relatório de Pesquisa. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/14026/file/cenario-da-exclusao-escolar-no-brasil.pdf>

EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA - AJUSTES E INCLUSÃO

Valquiria Correia Lourenço Doná¹

1. INTRODUÇÃO

Ensinar é um processo complexo e influenciado por muitos fatores como: espaço, ambiente, objetos físicos, fatores éticos e políticos, psicológicos, tecnológicos etc. Por essa razão, tudo que possa interferir ou contribuir neste âmbito deve ser observado e analisado de forma que a condição de ensinar e aprender não seja prejudicada.

Na linha de pensamento aqui defendida, será abordado o processo pelos quais os alunos e as escolas enfrentaram durante o período da pandemia que, levou esses agentes a se renovarem, ajustarem suas práticas e ações e se adaptarem a uma nova forma de aprender/ensinar, frente as condições impostas neste período. Assim sendo, será apresentado num primeiro momento o cenário da pandemia no mundo e seu impacto na relação social, logo, será tratado sobre a capacitação docente para uso das tecnologias e a condição de trabalho neste período, por fim, apresentam-se relatos empíricos de visões de docentes e alunos, acerca da inclusão e evolução do discente, no que tange seu processo formal de aprendizagem em meio ao período pandêmico.

2. Cenário da pandemia no mundo e seu impacto na relação social

A pandemia causada pela disseminação do Coronavírus (COVID-19) mudou radicalmente a vida da sociedade e suas relações, especialmente, no âmbito da interação, na forma de estudar, trabalhar, se divertir etc.

¹ Licenciada em Matemática (USP), Especialista em Fundamentos e Metodologias do Ensino da Matemática (Faisp). E-mail: valdona31@gmail.com.

Devido ao avanço da doença, os órgãos governamentais e de saúde pública se uniram para informar a sociedade sobre a gravidade do momento enfrentado e por tanto, da necessidade de buscar novas maneiras de viver naquele período, no intuito de conter a doença que vitimou milhares de pessoas em todo mundo.

Segundo FILHO et al. (2020):

Além de gerar uma crise sanitária, a pandemia da Covid-19 também trouxe consequências sociais, econômicas, políticas e **para a saúde mental dos indivíduos. O distanciamento social, o medo e as incertezas relacionadas a uma provável contaminação ou às possíveis mortes de amigos e de entes queridos são fatores que causam altos níveis de estresse e de ansiedade na população. Além disso, mudanças drásticas no estilo de vida individual e em sociedade, como a queda ou até mesmo a perda do poder econômico, a diminuição na qualidade e na quantidade das refeições, o colapso no sistema de saúde e um cenário político conturbado, como é o caso do Brasil, também abalam o psicológico dos sujeitos.**

Esse evento alterou a forma como as pessoas passaram a trabalhar, a se exercitar, a consumir, a estudar e até mesmo a conviver com mais pessoas num período muito maior.

A sociedade foi obrigada a ver o mundo, as pessoas e própria vida de forma mais atenta e distante. Um momento de crise mundial, causado pelas restrições que obrigaram muitas empresas e comércios a fecharem suas portas, acarretando na demissão em massa de muitas pessoas.

Famílias ficaram meses e até ano, sem se encontrarem, na espera de um momento oportuno e que não colocasse em risco a vida dos demais. Muitas pessoas se foram sem que os seus pudessem se despedir, outras seguem isoladas por ainda não se sentirem seguras o suficiente para retomar a vida “normal”, mesmo após a vacinação que, não imuniza contra o vírus, mas minimiza os impactos causados por ele à saúde humana.

O impacto causado à saúde humana por essa forma enfrentar esse período, levou muitas pessoas a quadros de depressão, ansiedade, aumento de peso, desgastes nas relações familiares..., pois como foi demonstrado na reportagem “A epidemia oculta: saúde mental na era

da Covid-19” (revista Veja), uma pesquisa da Universidade Brigham Young, dos Estados Unidos, estimou que a falta de contatos sociais pode acarretar danos a saúde, tal qual fumar 15 cigarros por dia, podendo ser duas vezes mais trágica que a obesidade. Por essa razão, uma forma de atenuar esses quadros foi a de optar pelo diálogo e carinho, ainda que virtual ou por telefone.

Segundo a revista Veja, (2020):

Talvez o grande aprendizado que vamos tirar de toda essa crise seja entender de vez que felicidade e saúde dependem do convívio com o outro. E temos na nossa frente uma oportunidade de fazer a diferença: não faltam projetos e iniciativas de arrecadação de fundos e recursos para quem mais precisa.

FILHO et al. (2020), também segue esse pensamento afirmando que:

Na ausência de relacionamentos interpessoais importantes, a ansiedade e a depressão podem aparecer ou piorar. Da mesma forma, a quarentena se torna difícil para muitas pessoas receberem intervenções e aditivos psicoterapêuticos. Essas descobertas destacam a importância das conexões sociais na minimização do impacto negativo do isolamento da covid-19.⁵

3. Capacitação docente para uso das tecnologias e a condição de trabalho na pandemia

Como é sabido, o profissional da educação é um eterno aprendiz, mas no **âmbito** das tecnologias, essa atualização precisa ser ainda maior e constante, haja vista que os recursos tecnológicos **são alterados rapidamente e carecem de instruções para seu manuseio e posse. Por outro lado, sabe-se que as mídias e todos os atributos que as tecnologias carregam**, favorecem e potencializam o processo de ensino e aprendizagem, por isso, sua presença na vida docente pode e deve ser constante.

Em se tratando do uso das tecnologias no período de pandemia, muitos docentes precisaram adaptar de forma radical sua rotina e maneira de trabalho, uma vez que muitos não utilizavam os recursos tecnológicos em suas aulas ou, não possuíam tais ferramentas. O que fez com que eles precisassem correr contra o tempo para se capacitarem e

utilizarem, os recursos midiáticos e tecnológicos a favor do seu trabalho neste período remoto e de distanciamento físico.

Segundo GESTRADO/UFGM -2021:

Antes mesmo da pandemia, as tecnologias digitais já se encontravam cada vez mais demandadas no cotidiano dos professores da Educação Básica. Com a suspensão das aulas presenciais em decorrência do isolamento social resultante das medidas de prevenção à COVID 19, o domínio dessas tecnologias tornou-se necessidade básica. O quadro pesquisado evidenciou o caráter de novidade trazido pela realização de aulas a distância. Adicionalmente, revelou-se a ausência de formação específica para grande parte dos(as) professores(as). GESTRADO/UFGM, p.9, 2021

No intuito de preparar esses docentes para se valerem desse novo modelo de ensino e ao mesmo tempo os alunos e seus familiares, parte das escolas disponibilizaram seus laboratórios de informática para que os docentes pudessem ali preparar suas aulas, alguns alunos tiveram atividades ajustadas pela falta de recursos tecnológicos, ferramentas e plataformas de ensino também foram adquiridas pelas escolas, no intuito de treinarem os docentes para usá-las e assim, conseguir não interromper o processo de formação dos alunos.

No âmbito público, foram realizados alguns movimento de ajustes, nos quais os alunos recebiam chips das prefeituras e estados para se conectarem pelo celular e poderem assim, assistir as aulas. Outros retiravam textos e tarefas impressas para levarem para casa e estudarem lá. Situações das mais diversas foram vividas e tanto os alunos como os docentes e os outros personagens da educação, se viram num redemoinho de mudanças, alterações e inclusão, para que os conteúdos de ensino e aprendizagem fosse cumpridos. Porém, vale destacar que outros entraves dificultaram esse processo e não foram levados em consideração, como a condição do ambiente, objetos, móveis e ferramentas de trabalho do docente e do aluno, já que muitos deles tiveram que passar horas debruçados sobre mesas e cadeiras que não estavam adaptados ou, foram adquiridos para aquele fim, ocasionando em sério problemas físicos e comportamentais.

De acordo com o (GESTRADO/UFGM -2021):

A pandemia de Coronavírus (Covid-19) enfrentada na

atualidade tem impactado fortemente os sistemas educacionais em todo o mundo, ensejando novas situações de trabalho. Além das complexas questões pedagógicas relativas ao ensino remoto, a discussão sobre o contexto atual do trabalho docente envolve o tema da infraestrutura das escolas, das condições sociais e de saúde de toda a comunidade escolar. O debate envolve ainda, as questões relativas às condições de trabalho dos profissionais de educação tanto no que se refere às adaptações necessárias para a oferta de educação remota quanto à retomada das atividades presenciais, quando isso for possível, já que eles se encontram na linha de frente do processo de reorganização escolar. GESTRADO/UFMG, p.5, 2021

4. Educação, Inclusão e Pandemia

O período de pandemia impôs novas rotinas de trabalho aos educadores que, precisaram se adequar ao modelo de ensino remoto, valendo-se de recursos tecnológicos muitas vezes distantes de suas realidades laborais, no âmbito presencial, o que se tornou um grande desafio para a maioria deles., especialmente aqueles que não receberam nenhum tipo de capacitação para a utilização das ferramentas tecnológicas necessárias ao desenvolvimento das atividades remotas.

Acerca desse pensamento os autores abaixo afirmam que:

Os múltiplos desafios impostos à atividade docente se intensificaram. Dificuldade de acesso ao provedor de internet, inaptidão para uso de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e falta de capacitação dos usuários envolvidos para enfrentar a crise educacional (PAES e FREITAS, 2020)

Inclusão e auxílio foram as palavras de ordem, já que muitos tiveram que trabalhar de forma colaborativa, compartilhando materiais, recursos e dicas de trabalho, a fim de atender e suprir as demandas do ensino, pois como apontado em: GESTRADO/UFMG, p.11, 2021

A discussão sobre a oferta de ensino remoto envolve dois elementos muito importantes e que estão relacionados: saber se os docentes dispõem de recursos tecnológicos (meios de trabalho), tais como: computador, tablet, celular, internet; e qual o preparo desses profissionais para desenvolverem suas atividades de trabalho remotamente. GESTRADO/UFMG, p.11, (2021)

Isso atesta que o trabalho docente na pandemia foi extremamente

desafiador e complexo, pois além da necessidade de formação e dos recursos para utilização das tecnologias, também houve toda tensão que o momento gerou, especialmente em conflito com as famílias/alunos que alegavam não ter como acompanhar o processo de ensino e aprendizado, por falta de instrumentos que favorecessem esse objetivo.

Para Oliveira, 2020:

Outra questão problematizada nos componentes do estado da arte é a desigualdade de acesso aos recursos para aprender e ensinar remotamente. Embora o ensino remoto tenha se apresentado como solução para a suspensão das aulas, sua implementação significou grandes desafios para todos os envolvidos (M. OLIVEIRA, 2020)

Para tentar flexibilizar a atender as demandas do momento, muitos docentes relatam ter utilizado seus recursos próprios para levar o conhecimento ao aluno, parte deles afirmam terem ligado e enviado mensagens de seus aparelhos de celulares, para contatar os alunos que de alguma forma não acompanhou o processo por outra via. Corroborando mais uma vez com a ação de inclusão pelos recursos e meios que encontraram dispostos.

Os fatores autonomia e disciplina, tanto dos docentes como dos alunos, também precisam ser destacados, uma vez que no modelo de ensino remoto tudo precisa ser planejado e cumprido dentro de um período estipulado. O que exige desses agentes organização, empenho e compromisso. O que deixa claro que a modalidade de ensino da educação infantil e fundamental I, não consegue acompanhar, haja vista a carência de que se acompanhe e norteie todas as ações e tarefas das crianças.

5. Conclusão

Como discorrido neste escrito, o trabalho docente remoto exige muita dedicação e formação para lidar com as ferramentas que fazem parte desse cenário, sendo também indispensável que os estudantes estejam preparados para o fim de aprender de forma coesa e coerente, por essas vias e recursos. Nesse contexto, o ensino remoto foi tido como uma solução “provisória-adaptada”, no intuito de assegurar o

ensino das aulas, escancarando às desigualdades sociais, especialmente nas escolas públicas, onde muitos alunos e professores, não conseguiram usufruir de todo potencial da educação, haja vista a condição precária de acesso à internet e ferramentas digitais por ambos.

Viu-se também que o distanciamento social causado pelo Covid-19 prejudicou muito as relações sociais, de trabalho, lazer e estudo das sociedades de todo mundo, alterando as formas como elas se relacionavam e interagiam, impondo uma nova forma de viver e compartilhar saberes, experiências, vivências e afetos.

Por fim, discutiu-se sobre a importância da autonomia do aluno/professor e da necessidade de suporte que os docentes da educação infantil carecem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FILHO et al. **Fatores sociodemográficos e emocionais associado à tolerância nas relações de amizade na pandemia de Covid-19.** Revista de Enfermagem da Universidade Federal de Santa Maria, 2020.

GESTRADO. **Trabalho Docente em Tempos de Pandemia** - Relatório Técnico. UFMG, MG, 2021.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Condições de trabalho docente e a defesa da escola pública:** fragilidades evidenciadas pela pandemia. Revista USP, [S. l.], n. 127, p. 27-40, 2020. DOI: 10.11606/issn.2316-9036.i127p27-40. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/180037>. Acesso em: 10 ago. 2021.

PAES, Francisco Cleyton de Oliveira; FREITAS, Samya Semião. **Trabalho docente em tempos de isolamento social:** uma análise da percepção do uso das tecnologias digitais por professores da educação básica pública. Revista Linguagem em Foco, Fortaleza, v. 12, n. 2, p. 129-149, 2020. DOI 10.46230/2674-8266-12-4050. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/4050>. Acesso em: 08/10/. 2021.

VEJA, Saúde. **A epidemia oculta: saúde mental na era da Covid-19.** ed. Abril, SP, 2020.

EDUCAÇÃO ÉTICA ATRAVÉS DOS JOGOS E BRINCADEIRAS NA ESCOLA

Natane Ribeiro de Carvalho¹

1. INTRODUÇÃO

Neste escrito serão discutidas e propostas ações pedagógicas no intuito de trabalhar na educação infantil a questão da ética, através dos jogos e das brincadeiras, no momento em que a criança esteja vivenciando de forma prática e real, experiências de vida e relacionamento, com um determinado grupo, frente suas regras e possibilidades.

A brincadeira serve de incentivo e estímulo ao desenvolvimento da criança e potencializa novas habilidades. Por isso, atividades como jogos e as brincadeiras são meios que podem levar aos pequenos a atingir essas habilidades, uma vez que no momento de descontração a criança trabalha os movimentos (coordenação), a concentração, regras, limites, imaginação, criatividade etc.

A autora Borba (2006) afirma que:

“Os estudos da psicologia baseados em uma visão histórica e social dos processos de desenvolvimento infantil apontam que o brincar é um importante processo psicológico, fonte de desenvolvimento e aprendizagem.” (BORBA, 2006, p. 35).

O ato de brincar conduz a criança a por a imaginação em ação. Por essa razão, o jogo e a brincadeira podem ser momentos de formação e desenvolvimento físico e intelectual desse público. Para isso, essas atividades precisam ser planejadas e contextualizadas, dentro de uma proposta pedagógica coesa e coerente que vise a formação de mundo, social, cultural e de conduta do aluno. É imprescindível que a criança brinque de maneira lógica e desafiadora, de forma que o jogo

¹ Pedagoga, especialista em Arte e Educação. E-mail: profnatane@gmail.com.

proporcione à ela um entorno e contexto estimulador das atividades mentais, ampliando seu repertório de mundo e saberes, além da capacidade de cooperação, respeito, conduta moral e libertação.

Segundo Kishimoto (1999, p.14):

A brincadeira faz parte da natureza humana, promove no homem o desenvolvimento de habilidades que o permitem atuar sobre o mundo. Brincar para criança significa ter um espaço , o qual ela domina, toma suas iniciativas, age segundo suas intuições, aprende a partir de construções concretas. (KISHIMOTO,1999, p.14)

No momento das brincadeiras é importante que o docente estabeleça uma conexão entre o mundo interno do ser, sua imaginação, leitura do mundo e realidade externa compartilhada com seus pares. Ao passo em que elas vão projetando condições de dissociarmos o real do imaginário e ter o domínio sobre eles, se apropriando da realidade criando um espaço de aprendizagem em que possam expressar seus desejos, necessidades e ansiedades.

2. O que é ética e quando ensinar?

A ética serve para referenciar a conduta humana, ela está intrinsecamente relacionada às regras estabelecidas por meio de um conjunto de normas e leis que norteiam o modo pelo qual o ser humano se porta frente a um grupo social. Uma vez que para compartilhar sua vida com outras pessoas, faz-se necessário agir de forma respeitosa com o próximo, ponderando suas ações frente ao direito e dever, seu e do outro.

A palavra ÉTICA é derivada do grego *ethos*, e representa caráter e modo de ser de uma pessoa. Além de estar relacionada à reflexão sobre nosso comportamento e atitudes morais. Distingue-se de MORAL, devido sua origem vir do latim (*mos, mors*) e significar um conjunto de normas, valores, regras e princípios que norteiam a conduta humana em sociedade.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN, é uma coleção de documentos que configuram a grade curricular de uma instituição de ensino, esse material foi produzido pelo MEC (Ministério da Educação) para servir de norte para melhor direcionar o trabalho

docente, instruindo e mostrando as melhores formas de colocar as atividades escolares em prática. No que tange a ética e a moral esse documento afirma que:

Moral e ética, às vezes, são palavras empregadas como sinônimos: conjunto de princípios ou padrões de conduta. Ética pode também significar Filosofia da Moral, portanto, um pensamento reflexivo sobre os valores e as normas que regem as condutas humanas. Em outro sentido, ética pode referir-se a um conjunto de princípios e normas que um grupo estabelece para seu exercício profissional (por exemplo, os códigos de ética dos médicos, dos advogados, dos psicólogos, etc.). Em outro sentido, ainda, pode referir-se a uma distinção entre princípios que dão rumo ao pensar sem, de antemão, prescrever formas precisas de conduta (ética) e regras precisas e fechadas (moral). Finalmente, deve-se chamar a atenção para o fato de a palavra “moral” ter, para muitos, adquirido sentido pejorativo, associado a “moralismo”. Assim, muitos preferem associar à palavra ética os valores e regras que prezam, querendo assim marcar diferenças com os “moralistas”.

Neste processo, cabe a escola proporcionar práticas pré-estabelecidas cujo propósito seja o de contribuir para que os alunos se apropriem de conteúdos sociais e culturais de maneira crítica e construtiva, aprendendo a viver em harmonia e de forma democrática.

No intuito de preparar o indivíduo para se relacionar de forma legal e justa, a ética pode e deve ser transmitida desde a infância, especialmente pelas famílias em seus lares e, trabalhada de forma mais contextualizada e formal nas séries iniciais, uma vez que se sabe que o homem aprende e se desenvolve quando participa e vivenciando seus sentimentos, tomando atitudes reais diante dos fatos experimentados, e traçando escolhas de como proceder frente as muitas situações passíveis de serem partilhadas em grupo.

De acordo com o PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais, o papel da escola é o de propor atividades que levem o aluno a pensar sobre sua conduta e a dos outros, a partir de princípios e não de receitas prontas. Feito este que chamamos de ética.

Segundo TEIXEIRA (2017):

A escola, ao tomar para si o objetivo de formar cidadãos capazes de atuar com competência e dignidade na sociedade,

buscará eleger, como objeto de ensino, conteúdos que estejam em consonância com as questões sociais que marcam cada momento histórico, cuja aprendizagem e assimilação são as consideradas essenciais para que os alunos possam exercer seus direitos e deveres.

A escola pode ser esse lugar, recaindo sobre ela a tarefa despertar e desenvolver nos discentes as seguintes competências: Aprender a conhecer, a viver com os outros, a fazer e a ser.

3. Ética, brincadeira e Jogos na escola

Torna-se necessário repensar a educação e refletir sobre os novos desafios que surgem no cotidiano escolar, principalmente, aqueles relacionados às condutas e ações humanas. Nesse contexto o ensino da ética se revela como um recurso que pode contribuir para a formação do homem de forma justa e harmoniosa, uma vez que atendendo as “normas e limites” do bom convívio e relacionamento social, é possível viver em paz e de maneira democrática nesse sentido e âmbito, no momento do jogo/brincadeira, o educador pode trabalhar questões éticas de forma mais abrangente e adaptada ao contexto em que a criança está inserida, estabelecendo novas ações, limites, condutas e o sistema de regras, capazes de definirem ou estabelecerem perda ou o ganho.

Vale lembrar que os jogos e brincadeiras nem sempre são sinônimos de divertimento, algumas vezes eles servem de aprendizado pelo processo em que enfrentamos perdas, discórdias, críticas, frustrações, inseguranças, rebeldias e angústias. Sentimentos que devem ser trabalhados dentro de um contexto ético e moral, no qual a criança reconheça suas fragilidades, limites, possibilidades em relação ao grupo e a ela própria.

Neste momento da educação, a criança tem a chance de estabelecer e entender regras constituídas pela escola, pela brincadeira e pelo grupo. Podendo assim, enfrentar de forma mais natural e justa seus conflitos, traçar hipóteses de conhecimento e, desenvolver a capacidade de compreensão de distintos pontos de vistas.

Contudo, vale destacar tal qual SÁNCHEZ, que:

Quando se pensa em solução de problemas com ética, não significa dizer que a ética tem regras para todos os comportamentos humanos em cada situação concreta, pois a solução é de cada indivíduo, quando se encontra em um problema prático-moral, mas a ética pode determinar regras sobre como refletir sobre um determinado comportamento, generalizando, e elaborando princípios para que o indivíduo possa realizar sua conduta dentro de padrões de ética (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2003, p.17).

Por meio dos jogos e das brincadeiras é possível trabalhar situações que envolvam equilíbrio, desafios corporais, cognitivos, de interação e relacionamento.

Os jogos podem fazer com que as crianças sigam regras preestabelecidas, podendo esperar a sua vez e também, a saber lidar com o ganho e perda.

Para que ocorra esse processo a escola precisa criar situações nas quais as crianças possam deixar aflorar seus sentimentos e com base em um planejamento coeso e coerente, trabalhando de forma indisciplinar a questão na ética nos momentos de ludicidade.

Nos lares os pais também devem estar empenhados em reforçar esses valores aprendidos na escola, no intuito de se criar nos pequenos o senso de criticidade e reflexão acerca dos seus atos, uma vez que é em casa que a criança tem as primeiras referências de ações a serem praticadas no meio social.

Partindo dessa premissa Rego afirma que:

A família entendida como o primeiro contexto de socialização exerce individualmente, grande influência sob a criança e o adolescente. A atitude dos pais e suas práticas de criação e educação são aspectos que interferem no desenvolvimento individual e, consequentemente influenciaram o comportamento da criança na escola. (REGO, 1996 p.97)

Cabe afirmar ainda que, a escola é o espaço que tem a maior capacidade para resgatar e desabrochar valores éticos e princípios, isso, devido ao seu papel frente a sociedade. Que segundo Almeida:

Tanto a emoção quanto a inteligência são importantes no processo de desenvolvimento da criança, de forma que o professor deve aprender a lidar com o estado emotivo da criança para melhor poder estimular o seu crescimento individual. (ALMEIDA, 1997 p.24)

Trabalhar valores éticos no seio escolar pode favorecer a construção de uma sociedade mais justa e democrática, especialmente num período em que as famílias tem se ausentado de seu papel formador de valores.

Para trabalhar o ensino da ética os planos de aula precisam abordar questões acerca de causas, consequência, valores, fraternidade, caridade, cidadania, diversidade, sustentabilidade questões étnicas e raciais, respeito entre outras questões que não podem ser mensuradas apenas em termos materiais.

4. Conclusão

Neste trabalho foi apresentada uma breve visão acerca de como a escola por meio de um planejamento contextualizado e ancorado na ludicidade pode auxiliar os alunos na transmissão de valores éticos e assim, preparar as crianças para enfrentarem os empecilhos e problemáticas que partilhamos em nossa realidade. Para isso, é importante que o docente trace um planejamento coeso e coerente, voltado para o sucesso do discente, além de respeitar as realidades, tempo e condições de aprender de cada aluno, bem como trabalhe tópicos que estejam adaptados a sua faixa etária e de forma interdisciplinar e prazerosa.

Foi apontado que atividades como os jogos podem fazer com que as crianças aprendam e sigam regras preestabelecidas, podendo assim, lidar com o ganho e a perda.

No que diz respeito ao ensino da ética, viu-se que para trabalhar o ensino deste conceito os planos de aula precisam abordar questões acerca de causas, consequência, valores, fraternidade, caridade, cidadania, diversidade, sustentabilidade questões.

Por fim, o autor discorreu com base nos PCNs sobre o papel da escola, afirmando que cabe a ela propor atividades que levem o aluno a pensar sobre sua conduta e a dos outros, a partir de princípios e não de receitas prontas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, A> R. S. “A Emoção e o Professor. Um estudo à Luz e a Teoria de Henri Wallon”. *IN: Psicologia e Pesquisa*, vol13,

nº2,p.249, Maiago - Brasília, 1997.

BRASILIA. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, nº 9394 de 20 de Dezembro de 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em 20/10/2021.

MEC. **Caderno Ética nº 82**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro082.pdf>. Acesso em 20/10/2021

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1999

REGO, Teresa Cristina. **A indisciplina é o processo educativo**: Uma análise na perspectiva Vygostkiana *In*: AQUINO, JulioGroppa (org.) *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. 11ª ed. São Paulo: Summus, 1996

TEIXEIRA, Silvana. **Ensinar o conceito de ética na escola**. Qual a sua importância?. Resposta do Portal Cursos CPT. 2017. Disponível em: <https://www.cpt.com.br/cursos-educacao-infantil/artigos/ensinar-o-conceito-de-etica-na-escola-qual-a-sua-importancia>. Acesso em 20/10/2021

VAZQUEZ, A. S. **Ética**. 24. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

A REPRESENTAÇÃO DA PALAVRA RAÇA NA VIDA SOCIAL DOS ALUNOS DE EJA

Vanessa Cristina Santos Araújo Nishimori¹

1 - INTRODUÇÃO

A espécie humana é ao mesmo tempo única e diversa. Tantas cores de peles, tantos costumes, tradições e tantas crenças. Há agrupamentos de homens e mulheres, sobre espaços onde estão fincadas suas culturas mais remotas.

Essa diversidade se expressa comumente pelo nome de raça, que no dicionário² significa sucessão de ascendentes e descendentes de uma família, um povo ou um grupo de indivíduos cujos caracteres biológicos são constantes e passam de uma a outra geração.

Cada agrupamento humano possui características que os diferenciam dos demais. Essas diferenças, no entanto, até o início do século XX nas sociedades europeias, eram creditadas na existência de raças dentro da mesma espécie. O que deu início a teorias raciais julgadas como definições científicas – responsáveis por querer segregar determinados grupos de indivíduos.

A discussão sobre o termo “raça” é um dos debates mais constantes na sociedade contemporânea. Na história da humanidade foi justificativa “científica” nos maiores genocídios do século XX que expressavam sentimentos racistas.

Antônio Sérgio Guimarães (2008, p. 76) apresenta raça como construção sociológica presente nos discursos e ações da sociedade.

1 Pedagogia (Faculdade Sumaré), Pós-graduada em: Alfabetização e Letramento (Faculdade Sumaré), MBA em Gestão Escolar (USP/ ESALQ) E-mail: vanishi.educ@gmail.com.

2 Dicionário online. Disponível em: <<http://www.priberam.pt/DLPO/ra/%C3%A7a>> Acessado em 30/11/2012.

E devido à classificação racial, proporciona desigualdades entre as pessoas.

Segundo o referido autor (2008, p. 95), dentro da visão das ciências sociais, o termo raça se distingue entre dois tipos de conceitos: os analíticos e os nativos. O primeiro “é o que permite a análise de um determinado conjunto de fenômenos, e faz sentido apenas no corpo de uma teoria”. O segundo é trabalhado com uma categoria que tem sentido no “mundo prático”, ou seja, no senso comum das relações cotidianas.

Ainda no termo analítico podem-se encontrar dois sentidos: pela biologia genética – quando o conceito raça é estruturado por hierarquia de subespécies (Fenótipo e Genótipo), e outro pela sociologia – quando a sociedade é determinada pelo social e sua análise ocorre por suas manifestações culturais.

2 - DISCUSSÃO RACIAL DENTRO DA SOCIEDADE BRASILEIRA

A discussão racial dentro da sociedade brasileira foi abordada pelo autor na considerada grande obra de sua carreira chamada Casa grande e senzala lançado em 1933. Gilberto Freyre destaca a formação da sociedade colonial brasileira com a miscigenação de africanos, portugueses e indígenas, na época discutia-se muito pelos homens da ciência na Europa sobre eugenia e teorias darwinistas, que transformavam os mestiços um povo inferior pela raça. Nesta obra Freyre critica a ideia do Brasil possuir um povo inferior tendo em vista a miscigenação presente na sociedade.

Gilberto Freyre foi o primeiro a romper com estruturas ultrapassadas da questão racial. Apesar de ressaltar a importância da mulher indígena ele coloca o índio em segundo plano e dar visibilidade ao negro como ator principal para construção da nação brasileira. Diz o autor que todos, trazemos a influência africana em nossa cultura, seja nas canções de ninar, na culinária, na música, na forma de falar, entre outros aspectos.

Ele vai romper com teorias racistas da época que negavam a importância do negro, que colocavam a miscigenação enquanto fator

de degeneração das raças. Esse hibridismo para Freyre é positivo, pois é o que nos constitui enquanto brasileiros. Valoriza o negro e ressalta que a nossa ancestralidade está mais vinculada aos africanos do que o português. O autor também rompe com a ideia de que o negro era sexualmente aguçado, ele atribui essa característica ao português.

Embora Freyre não tenha discutido em sua obra a democracia racial, a ele é atribuído “mito da democracia racial”. Em sua obra o autor só leva em consideração o escravo doméstico, nunca o escravo de engenho da senzala. E ao olhar para a questão da escravidão é de dentro da casa grande. Ele camufla as perversidades praticadas pelos senhores de engenhos, pelo sistema escravocrata. É como se o contato entre senhor e escravo fosse livre de conflitos e se desse de maneira harmoniosa, sem imposição de uma classe sobre a outra.

Tanto a senzala quanto a casa grande claramente simbolizam na obra a formação da sociedade brasileira na época colonial, elementos culturais como a arquitetura imperial da casa grande e o cultivo da cana-de-açúcar como monocultura, bastante explorada economicamente pelo Brasil colônia para vendas ao mercado externo, além do patriarcalismo do senhor da casa grande que detém sob seu poder tudo que está em seus domínios nas suas propriedades de terras, sejam casas ou objetos móveis, animais ou pessoas como parentes e, principalmente, escravos, todos os elementos que configuram a sociedade colonial no Brasil.

Entretanto a participação da igreja católica na ação colonizadora representada por ordens religiosas, principalmente pela Companhia de Jesus, no ensino da doutrina espiritual da religião católica era marcante na estrutura colônia do Brasil na época. Gilberto aborda o tema da fé cristã imposta pela igreja a comunidade dos índios, principalmente por momento em que na Europa a ameaça do protestantismo aparecia como ameaça e pela forte comunhão que existia entre Portugal e a religião católica.

A principal crítica que esta obra apresenta em seu contexto está relacionada ao processo de miscigenação que caracterizou o Brasil colonial, esta mistura aconteceu com liberdade de maneira natural na sociedade, inclusive ameniza a exploração sexual que de fato aconteceu. A presença do negro como parte da formação da sociedade, que

até então havia sido completamente ignorado, a importância da miscigenação das raças para a criação do que é o povo brasileiro.

No Brasil é comum utilizar o termo cor que segundo Guimarães (2003, p. 98) de maneira alguma pode ser usada como conceito analítico fora do campo das artes. Trata-se, portanto, de um conceito nativo, habitual.

No livro 12 faces do preconceito organizado por Jaime Pinsky (2003, p.8), lemos “(...) cultivamos no Brasil uma história de preconceito social contra os pobres”. Como podemos desconsiderar então o fato deste grupo ser excluído apenas pela cor e ser tolerado quando sua condição financeira é favorável?

Queremos colocar aqui que historicamente tem-se atribuído à cor da pele os considerados fracassos econômicos ao passo que se desconsidera o contexto social, a prioridade no mercado de trabalho, entre outros fatores que levariam ao empobrecimento.

3 - A IDENTIDADE DOS ALUNOS DA EJA

Amparada pela legislação educacional vigente, a Educação de Jovens e Adultos é uma Modalidade de Ensino da Educação Básica nas etapas do Ensino Fundamental e Médio, que tem por objetivo reparar a dívida histórica e social de indivíduos que tiveram negado o direito à educação.

Conforme o artigo 37 da Lei nº 9.394/96 - Diretrizes e Bases da Educação Nacional:

A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

Os motivos que levam os alunos da EJA a não frequência

escolar na idade apropriada³ são relacionados à falta de estrutura familiar tanto no aspecto financeiro quanto social. Tornaram-se pais e ou, trabalhadores na adolescência, assumindo responsabilidades da vida adulta. Há também, indivíduos que vivenciaram repetências sucessivas em um fracasso escolar e exclusão, sendo ela de ordem social ou pedagógica.

Arroyo (2006, p. 22) afirma que para acertar projetos que deem conta da realidade desses sujeitos é preciso conhecer sua história - uma trajetória permeada com: *“situações de opressão, exclusão, marginalização, condenados à sobrevivência, que buscam horizontes de liberdade e emancipação no trabalho e na educação”*.

Deste modo, é pertinente a elaboração de um currículo mais flexível à maturidade e experiências dos alunos, de um planejamento com ações pedagógicas que considere as trajetórias citadas acima.

O adulto não volta para a escola para aprender o que deveria ter aprendido quando criança. Para além do legítimo desejo de reconhecimento social, ele busca aprender conhecimentos importantes no momento atual de sua vida, conhecimentos que lhe permitam “desenvolver e constituir conhecimentos, habilidades, competências e valores que transcendam os espaços formais da escolaridade e conduzam à realização de si e ao reconhecimento do outro como sujeito”. (Parecer CNE nº11/2000)

Neste sentido o aluno ao inserir-se nesta Modalidade de Ensino, dispõe de suas experiências de vida, conhecimento de mundo e diferentes representações. Fatores estes que torna a EJA em uma Educação peculiar composta por alunos heterogêneos até mesmo dentro de seu próprio segmento. Aí reside a diferença entre o processo educacional de um aluno da EJA e o dos demais alunos de escola regular.

Na turma de alfabetização, uma das práticas mais presentes é a discussão sobre diferentes temas do cotidiano. A partir da realidade local apresentada pelos alunos, são contextualizados os conteúdos formais.

No percurso metodológico, a partir de acompanhamento das aulas de EJA em uma instituição privada, foram realizadas observações nas falas dos alunos durante as discussões.

3 A idade apropriada refere-se à vida escolar no Ensino Regular da Educação Básica.

No relato de um aluno questionou-se o termo cor presente em documentos cadastrais. Durante as argumentações foram apresentadas falas carregadas de medo, constrangimento e preconceitos.

As cores que classificam as pessoas proporcionam desconforto durante a sua identificação e questiona a identidade do sujeito. Ao escolher uma cor o indivíduo permanece com dúvida referente às demais, como é ilustrado na fala de uma aluna de EJA:

“Como posso falar que sou negra ou branca se na verdade não tenho nenhuma dessas cores em minha pele?”. (Fala do aluno M - transcrita com respeito à oralidade).

Na medida em que os relatos eram expostos, foram registradas na lousa frases que ocasionam preconceitos; foram questionadas com outras opiniões:

“[...] Eu sempre coloco negro porque infelizmente tenho a cor do meu pai; um preto safado que casou com uma branca boa; minha mãe.” (Fala da aluna A - transcrita com respeito à oralidade).

“Quem foi que disse que todo preto é assim?” (Fala da aluna E - transcrita com respeito à oralidade).

É perceptível a associação que a aluna faz entre cor e caráter. E para acrescentar elementos críticos e intervir sobre a discussão dos alunos o vídeo⁴: “Teste com Crianças Negras” serviu para uma nova discussão: O significado da palavra raça. Com um novo foco, os relatos dos alunos foram se estreitando para o lado emocional vinculado a tristezas, decepções e angustias.

“Viu como as crianças negras já percebem que são excluídas?”, “[...] elas não são racistas. Aprenderam que cor pode ser qualidade e defeito”, “E isso ainda existe com os grandes, os adultos também pensam assim”. (Fala da aluna - transcrita com respeito à oralidade).

Os alunos sugeriram uma pesquisa sobre as palavras: cor, raça e etnia. E para a realização da atividade, foram apresentados os conteúdos dos textos de Antônio Sergio Guimarães: Cor e Raça e Como trabalhar com raça em sociologia.

4 Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=15bUmKFWxmw>

Os alunos finalizaram a discussão com um texto coletivo informando sobre os dados que as pessoas devem praticar nas relações interpessoais e no final discorreram os significados dos termos estudados. A produção textual objetivava a conscientização sobre o preconceito, racismo e da necessidade de orientação do adulto na formação social da criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acredita-se que deter o olhar na aparência fenotípica, levando-se em consideração cor ao invés do valor do indivíduo, não permite discutir de forma profunda e esclarecedora ações que transformem as considerações sobre a questão racial.

Em resposta a questão: “Quais as maneiras que o termo cor foi representado ao longo da história social dos alunos da EJA?” a análise pode elucidar a ideia de que a classificação por cor é incomodo uma vez que não é vivenciada a partir de seu real significado. Carrega peso social e sentimentos de exclusão.

Os alunos admitiram certo desconhecimento sobre os termos estudados. Esse dado resulta da combinação de elementos, de um lado revela que os alunos de EJA carregam pré-conceitos por meio do sentido de senso comum proporcionando conflitos nas relações e na construção da identidade.

Esta prática proporcionou aos alunos acesso aos conceitos a partir dos conhecimentos prévios. Verificou-se a mudança do discurso comum e maior reflexão crítica sobre os aspectos estudados. Faz-se pertinente como plano de ação a elaboração de um projeto pedagógico que auxilie na formação crítica dos alunos de EJA em relação aos desconfortos expostos até aqui.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel González. **Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: Seminário Nacional Sobre Formação do Educador de Jovens e Adultos.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996** – Brasília: Senado Federal, Subse-

cretaria de Edições técnicas, 2002.

FREYRE, Gilberto. **Casa-Grande & Senzala**. Rio de Janeiro, Record, 1998.

GUIMARAES, Antonio Sergio. **Cor e Raça. In: Raça: novas perspectivas antropológicas**. SANSORE, Livio, PINHO, Osmundo Araújo (Orgs). 2. ed. Rev. Salvador: Associação Brasileira de Antropologia, EDUFBA, 2008.

GUIMARAES, Antonio Sergio. **Como trabalhar com “raça” em sociologia**. Educação e pesquisa, v.29, n.1, ps. 93-106, jan./jun. 2003.

PINSKY, Jaime (org) et al. **12 faces do preconceito** - São Paulo-Contexto, 2003.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O Espetáculo das Raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil (1870-1930)**. São Paulo: Cia. Das Letras, 1993.

SOARES, Leôncio. **Formação de educadores de jovens e adultos**. In: ARROYO, Miguel. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006. p. 22.

O FAZER DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Renata Soares Leal Ferrarezi¹

Douglas Manoel Antonio de Abreu Pestana dos Santos²

1 INTRODUÇÃO

“O caráter dinâmico da prática do ensino, exige que as mudanças que ocorrem dia a dia sejam sempre pautadas de reflexões e consequentes ressignificações, o que sugere a elaboração contínua de pesquisas e estudos que se somem ao conhecimento...” (SANTOS 2020)

A formação pedagógica do educador infantil e suas questões voltadas para a qualificação adequada ao atendimento às crianças durante a Educação Infantil em sua amplitude, ou seja, características do aprendizado, da adequação de recursos pedagógicos, do aspecto social e da capacitação dos profissionais da área. Resgatamos o assunto desde o significado da formação até o princípio da formação

-
- 1 Advogada. Pedagoga. Especialista em Psicopedagogia pela UNIFIEO e Mestranda em Educação, com pesquisa voltada para Formação de Professores, Educação Inclusiva e Subjetividade. Desenvolve trabalhos voltados para a área da educação, tendo atuado como docente e em ONG envolvida com a causa educativa em Moçambique. É autora de livros e diversos artigos especializados.
 - 2 Membro da Cátedra Otávio Frias de Estudos em Comunicação, Democracia e Diversidade - USP. Bolsista de Produtividade em Pós-Graduação na área da Educação CAPES/CNPq. Membro da Rede Nacional da Ciência para a Educação- CPe. Membro da ABEPEE- Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial UNESP Associado(a) na categoria de Profissional, N° de matrícula 15713, da Sociedade Brasileira de Neurociências e Comportamento (SBNeC) USP, filiada no Brasil, à Federação das Sociedades de Biologia Experimental (FeSBE), à Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) e no exterior, à International Brain Research Organization (IBRO) e à Federação das Associações Latino Americanas e do Caribe de Neurociências. Tem experiência na área de Educação, na intersecção entre Psicanálise e Educação, abordando principalmente os seguintes temas: educação em tempos de crise, educação e autoridade; ensino e transmissão.

de professores no Brasil, abrangendo a dimensão pedagógica voltada para a educação infantil especificamente.

Com o objetivo de refletir sobre a formação do professor da Educação Infantil, bem como sobre a relação da formação deste com a organização do trabalho pedagógico. No que tange à formação do professor, serão abordados os aspectos relacionados à sua formação inicial adquirida no período de graduação, nesse caso, no curso de Pedagogia, e à formação continuada referente à constante busca e atualização de conhecimentos, o que permite a ele repensar suas práticas.

Para uma boa prática docente a teoria tem que caminhar lado a lado. Não que os fundamentos tenham que ser seguidos à risca, de forma alguma. Entretanto, uma boa base possibilita um maior domínio do método e dessa forma uma maior liberdade e segurança em criar, adaptar e inovar dentro da atuação docente.

Sabemos que a necessidade do ensino na educação infantil só vem crescendo ao passar dos anos. Antigamente não tínhamos a necessidade, nem tão pouco a quantidade de crianças que temos hoje e que estão dentro de uma instituição de ensino. Lembrando que é um direito da criança e dos adolescentes à educação (Artigo 53 da Lei nº 8.069 – Estatuto da Criança e do Adolescente).

Antes de qualquer coisa, vamos conceituar o que é ser criança dentro da educação básica. Conceituando criança é um ser humano no período da infância, sujeito histórico e de direitos e que tem interações e relações nas práticas cotidianas. E é por esse caminho que a criança vai conseguir aprender e entender o mundo, construindo sua identidade pessoal e coletiva, brincando, imaginando, fantasiando, experimentando, questionando tudo e principalmente construindo os sentidos sobre a natureza, a sociedade, sobre si mesma e sua singularidade, sua individualidade para depois entender a si própria dentro da sociedade.

Já a educação em um conceito mais amplo, é um conjunto de processos pedagógicos tendentes ao desenvolvimento geral do ser humano, esse desenvolvimento é físico, intelectual, emocional e espiritual, e entre todas as outras áreas onde vai atuar. Realizado através de um processo e integração entre a singularidade individual e a unidade social e segundo os ideais de cultura de cada povo.

Depois de conceituarmos sobre criança e a educação, vamos

falar sobre a educação infantil aqui no Brasil.

2 FUNDAMENTOS E MÉTODOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

2.1 O surgimento das instituições infantis

Segundo Bulaty e Pietrobon (p. 10224 e 10225, 2015):

[...]os primeiros jardins-de-infância no Brasil surgiram na década de 1860 no Paraná, e na década de 1890 em São Paulo, na Escola Normal Caetano de Campos. Tais instituições embasadas nas ideias de Froebel. Muitas iniciativas atenderam crianças mais abastadas, ou então, exerciam função de guarda. A partir da República criam-se as mais instituições, com 15 creches em 1921 e já 47 em 1924 em capitais e cidades do Brasil. Incorporou-se, portanto, o atendimento de crianças de 4 a 6 anos em jardins de infância ou escolas maternais. (LÖSSNITZ, 2006; KUHLMANN JR, 2000). A partir da década de 40 no Brasil, é que se iniciou uma expansão das escolas primárias, classes para crianças pequenas eram organizadas, mas sem estrutura e recursos. Os precursores da pré-escola no Brasil foram Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Heloísa Marinho, os quais também foram pioneiros da Escola Nova no Brasil (REDIN, 1998; KUHLMANN JR, 2000). Na década de 60 e 70 é que se buscou uma reorientação da política educacional no país.

Elas ainda enumeram:

A educação pré-escolar passa a ser vista como investimento econômico, pois a mesma era vista como educação compensatória às classes inferiores da população, o que “evitaria” o fracasso escolar nas séries posteriores. Para Kuhlmann Jr (2000) a educação infantil brasileira teve mudanças a partir da Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei no. 9394/96, de modo que a legislação brasileira passa a reconhecer que as creches e pré-escolas necessitam oferecer o atendimento de crianças de 0 a 6 anos, sendo a educação infantil parte da educação básica. A incorporação das creches aos sistemas educacionais tem proporcionado a superação educacional assistencialista.

E também exemplificam:

Ao longo de sua história, as creches atenderam crianças de 0 a 6 anos, mas há novas reformulações, no entanto, as creches

para atenderem às crianças menores, surgiram após as escolas para o atendimento às crianças maiores. A luta pela pré-escola pública, democrática e popular confundia-se com a luta pela transformação política e social mais ampla, segundo Kuhlmann (2000). Houve também a criação de pré-escolas alternativas, em sua maioria, cooperativas de educadores, em razão da procura pela classe média de uma instituição para colocar seus filhos.

Atualmente, as creches fazem parte da educação básica, o que exige das Secretarias Municipais de Educação um atendimento mais específico quanto a recursos, profissionais qualificados, formação continuada em serviço, espaços adequados a esse atendimento. Mais especificamente sobre essas questões, veremos no próximo item.

2.2.1 As políticas de atendimento à infância

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208 prevê que o Estado tem a obrigatoriedade de oferecer atendimento às crianças de 0 a 6 anos em creches e pré-escolas, ficando sob a responsabilidade dos municípios dar enfoque ao ensino fundamental e educação infantil, mas em regime de colaboração com o Estado e Federação. Na década de 1990 outros documentos importantes e com ênfase à infância foram aprovados.

Em 13 de julho de 1990, pela Lei no. 8.069, foi promulgado o Estatuto da Criança e do Adolescente, o que ressalta o direito à educação, à saúde, atendimento adequado às crianças e adolescentes. Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no. 9394/96 contempla em seus artigos aspectos relevantes para a educação da infância. No artigo 4º prevê o atendimento gratuito para crianças de 0 a 6 anos.

Já no artigo 29, a educação infantil é considerada primeira etapa da educação básica, o que vem dar maior credibilidade ao trabalho realizado em creches e pré-escolas, de modo que o mesmo sempre foi visto como algo secundário e assistencial. Considera a avaliação na educação infantil com característica processual, sem obrigatoriedade de promoção, o que quer dizer que, aspectos quantitativos (notas) não devem fazer parte dessa etapa, o que pode ser observado e acompanhado é o desenvolvimento da criança em seus aspectos qualitativos,

seus avanços frente às situações educativas do cotidiano das creches e pré-escolas.

Quanto à formação dos educadores para o trabalho pedagógico nessa etapa, em seu artigo 62, a LDB 9394/96 ressalta que a formação mínima para o profissional que atua na Educação Básica, far-se-á no Ensino Superior em cursos de licenciatura e, o curso de Magistério do Ensino Médio para atuar na educação infantil e nas primeiras séries do ensino fundamental como mínimo necessário, ou seja, a formação tem que estar voltada para a docência de alguma maneira.

2.2.2 Diretrizes Curriculares e os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

Em 1996, um estudo realizado pelo MEC visando conhecer as propostas pedagógicas que estavam sendo colocadas em práticas na Educação Infantil, evidenciou a necessidade de garantir um paradigma norteador do projeto curricular nessa etapa, nesse sentido lançou três volumes que compõem princípios e eixos norteadores para o trabalho educativo com crianças de 0 e 6 anos. Para atender às diversas necessidades das crianças, aos seus níveis de aprendizagem, importante atentar para o que sugerem os Referenciais Curriculares para a Educação Infantil (1998), quando organiza a mesma poridades (0 a 3 anos e 4 a 6 anos), a qual se estrutura em dois vieses de experiências: a Formação Pessoal e Social e Conhecimento de Mundo, os quais são constituídos pelos seguintes eixos: identidade e autonomia, movimento, artes visuais, música, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade, matemática. Convém, portanto, que a proposta pedagógica da Educação Infantil contemple esses eixos, o que facilita a organização da mesma, embora não deva restringir-se a tais eixos, ampliando para demais linguagens a serem desenvolvidas.

Cabe ressaltar que, a formação do sujeito-criança e sua compreensão e relação com as diferentes áreas do conhecimento ficará sob-responsabilidade de uma proposta pedagógica que alie uma concepção de criança como sujeito de direitos, cidadã, a qual é um ser que pensa, age, reflete e está situado em uma cultura, como também sob-responsabilidade do educador que fará a mediação com a criança

do que se tenha planejado. Em 07 de abril de 1999 são instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, as quais devem ser observadas na constituição das propostas pedagógicas dos centros de educação infantil. No artigo 3º, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil são as seguintes:

“I– As Propostas Pedagógicas das Instituições de Educação Infantil, devem respeitar os seguintes Fundamentos Norteadores: a) Princípios Éticos da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao Bem Comum; b) Princípios Políticos dos Direitos e Deveres de Cidadania, do Exercício da Criticidade e do Respeito à Ordem Democrática; c) Princípios Estéticos da Sensibilidade, da Criatividade, da Ludicidade e da Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais. II – As Instituições de Educação Infantil ao definir suas Propostas Pedagógicas deverão explicitar o reconhecimento da importância da identidade pessoal de alunos, suas famílias, professores e outros profissionais, e a identidade de cada Unidade Educacional, nos vários contextos em que se situem. III – As Instituições de Educação Infantil devem promover em suas Propostas Pedagógicas, práticas de educação e cuidados, que possibilitem a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/lingüísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser completo, total e indivisível. IV – As Propostas Pedagógicas das Instituições de Educação Infantil, ao reconhecer as crianças como seres íntegros, que aprendem a ser e conviver consigo próprios, com os demais e o próprio ambiente de maneira articulada e gradual, devem buscar a partir de atividades intencionais, em momentos de ações, ora estruturadas, ora espontâneas e livres, a interação entre as diversas áreas de conhecimento e aspectos da vida cidadã, contribuindo assim com o provimento de conteúdos básicos para a constituição de conhecimentos e valores. V – As Propostas Pedagógicas para a Educação Infantil devem organizar suas estratégias de avaliação, através do acompanhamento e dos registros de etapas alcançadas nos cuidados e na educação para crianças de 0 a 6 anos, “sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental”. VI – As Propostas Pedagógicas das Instituições de Educação Infantil devem ser criadas, coordenadas, supervisionadas e avaliadas por educadores, com, pelo menos, o diploma de Curso de Formação de Professores, mesmo que da equipe de Profissionais participem outros das áreas de Ciências Humanas, Sociais e Exatas, assim como familiares das crianças. Da direção das instituições de Educação Infantil deve participar, necessariamente, um educador com, no mínimo, o

Curso de Formação de Professores. VII - O ambiente de gestão democrática por parte dos educadores, a partir de liderança responsável e de qualidade, deve garantir direitos básicos de crianças e suas famílias à educação e cuidados, num contexto de atenção multidisciplinar com profissionais necessários para o atendimento. VIII – As Propostas Pedagógicas e os regimentos das Instituições de Educação Infantil devem, em clima de cooperação, proporcionar condições de funcionamento das estratégias educacionais, do uso do espaço físico, do horário e do calendário escolar, que possibilitem a adoção, execução, avaliação e o aperfeiçoamento das diretrizes.” (BRASIL/DCNED, 1999, p.1)

Tais diretrizes contemplam aspectos importantes para a direção de proposta pedagógica, organização da ação docente e gestão desses ambientes. Importante dizer que, esses documentos legais são uma “direção” para a construção de propostas que atendam às necessidades das crianças, sejam estas emocionais, nutricionais, educativas, motoras, entre outras.

Educar na Educação Infantil significa proporcionar situações de cuidado, de brincadeiras, de interação educador-criança e criança-criança. Situações estas que possam garantir a aprendizagem das mesmas.

O educador, nessa etapa se caracteriza como mediador do processo de ensino-aprendizagem: precisa ouvir e sentir as crianças, o que pensam, observar do que brincam e como brincam, as suas concepções, o seu desenvolvimento, pois nessa fase inicia-se a formação do ser humano sensível, de uma base de valores, que proporcionarão às mesmas a busca e a vontade de aprender, mas também ser. Para tanto, uma proposta pedagógica que considere as diversas linguagens é essencial para propiciar às crianças o contato com a pluralidade de conhecimentos, no entanto, a intervenção do educador necessita ser repensada e refletida, de modo que a relação entre o que se planeja e o que se faz, em termos de ação pedagógica, tem que ser algo real e efetivo.

Nesse sentido, um primeiro passo é atentar a fundamentos que norteiem essa proposta, englobando princípios éticos – da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade; princípios políticos – dos direitos e deveres da cidadania, do exercício da criticidade; princípios

estéticos – da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade, da qualidade (BRASIL, 1999), além da concepção de criança enquanto cidadã de direitos e que, para que suas prioridades sejam atendidas, se requer de uma legislação e políticas de atendimento eficazes, como também, de educadores comprometidos com a infância.

A finalidade da educação infantil no Brasil é o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos de idade nos seus aspectos físicos, afetivos, intelectual, linguístico, social, complementando a ação da família e da comunidade. Lembrando que não é função só da escola a educação infantil, a educação infantil na escola será complementada pela educação que é dada em casa e pela educação dada pela comunidade onde essa criança se encontra. E são regidos por três princípios: ético (autonomia, responsabilidade, do respeito ao bem comum, respeito ao meio ambiente, das diferenças culturais, das identidades e principalmente a questão da singularidade), político que vai garantir os direitos de cidadania dessa criança, o exercício dessa cidadania e principalmente o respeito pela democracia, e o princípio estético que vai ser a valorização da sensibilidade, a criatividade, pluralidade das manifestações culturais e das manifestações artísticas de amplo espectro.

2.2 Métodos da Educação Infantil

Os estudos exemplificados em uma matéria publicada pelo site nave à vela apontam:

Métodos pedagógicos são modelos teóricos que suportam a criação de currículos escolares e orientam os planos de aula. Eles abrangem desde a forma de como o conteúdo escolar é passado até como os professores devem se relacionar com os alunos (CONHEÇA 5 MÉTODOS PEDAGÓGICOS UTILIZADOS NO BRASIL E SUAS CARACTERÍSTICAS, 2021).

Desta forma:

É a partir da escolha do método pedagógico que a escola define:

1. Quais conteúdos ela irá ensinar, tendo em vista também a Base Nacional Curricular Comum (BNCC);
2. Como ela irá ensinar esses conteúdos;
3. Qual será a forma de avaliar o aprendizado dos alunos.

Existem dezenas de linhas pedagógicas, citarei aqui as mais comuns para detalhar suas características (CONHEÇA 5 MÉTODOS PEDAGÓGICOS UTILIZADOS NO BRASIL E SUAS CARACTERÍSTICAS, 2021).

São elas: Montessoriano, Construtivista, Tradicional, Waldorf e Freiriana.

2.2.1 Montessoriano

No método desenvolvido pela médica italiana Maria Montessori, no início do século 20, as crianças são identificadas pelas características e possibilidades garantindo máxima autonomia ao aluno no processo de aprendizado. A criança é verdadeiramente o elemento central no processo.

Uma vez mais nós temos os conceitos exemplificados na reportagem: Conheça 5 métodos pedagógicos utilizados no Brasil e suas características (2021), publicadas no site nave à vela:

Em sua famosa frase “ensina-me a fazer sozinho”, Montessori ressalta a importância dos alunos desenvolverem a iniciativa e independência em seu processo de aprendizagem, e para isso, podem usar seu conhecimento prévio e experiências como meio de construir novos conhecimentos.

Nessa abordagem, também chamada de pedagogia científica, as salas são equipadas com diversos materiais e atividades e os alunos podem escolher o que irão fazer em cada dia. O professor tem papel de guia, tirando dúvidas e ajudando os alunos a superar as dificuldades, além de organizar a gradação das atividades para garantir a evolução de cada indivíduo. Desse modo os estudantes se desenvolvem de maneira ativa, criando um senso de responsabilidade pelo próprio aprendizado, exercendo a capacidade de fazer escolhas com independência e autonomia.

Uma das vantagens desse projeto educacional é que os alunos podem se desenvolver cada um no seu ritmo, dentro dos módulos obrigatórios propostos. As classes podem ser organizadas como no método tradicional ou por ciclos, com crianças de idades diferentes.

A imagem abaixo também procura esclarecer:

Quadro 01

Características de Escolas Montessorianas de Alta Fidelidade			
Currículo	Profissionais	Ambientes	Avaliação
Ambiente Preparado de acordo com Montessori.	Professores com formação credenciada por organização internacional.	Agrupamentos adequados (2,5/3-6, 6-9, 9-12, ou 6-12 anos de idade)	Avaliação feita a partir das observações dos professores.
Conjunto completo de materiais montessorianos para cada grupo etário e sala.	Equipe em desenvolvimento profissional constante.	Tamanhos de salas adequados a Montessori.	Registros detalhados das observações realizadas.
Períodos de trabalho ininterruptos, idealmente com três horas		Relação numérica de crianças por adulto que se alinham com Montessori.	
Ensino com alto grau de liberdade em tempo, espaço e escolhas.			
Ensino individualizado.			
Quadro montado a partir do documento "Montessori Essentials", de Montessori Public Policy Initiative (MPPI) – A Joint Collaboration – 2015, criado pela Montessori Public Policy Initiative, um projeto colaborativo da Associação Montessori Internacional – EUA (AMI-USA) e da Sociedade Montessori Americana (AMS).			

Fonte: CONHEÇA 5 MÉTODOS PEDAGÓGICOS UTILIZADOS NO BRASIL E SUAS CARACTERÍSTICAS. nave à vela. 2021.

2.2.2 Construtivista

Desenvolvido pelo filósofo e psicólogo Jean Piaget, considerado uma das maiores autoridades em relação ao funcionamento da inteligência e ao processo de aquisição de conhecimento, a teoria de aprendizagem não é um método, mas uma concepção de ensino.

Piaget defende que, uma vez colocada em um ambiente estimulante, a criança consegue aprender por meio de lógicas próprias, diferentes das dos adultos. Propõe que todo aluno seja capaz de construir seu conhecimento. Leva em conta, assim, o conhecimento que a criança traz consigo. Uma das alunas de Piaget, Emilia Ferrero, ampliou a teoria para o campo da leitura e da escrita e defende o conceito de que a criança consegue se alfabetizar sozinha desde que esteja num ambiente com letras e textos. O professor, aí, tem o papel de mediador. É como se fosse o “tradutor” para o saber ansiado pela criança.

2.2.3 Tradicional

Ela ganhou o mundo no século 18 com um objetivo importante: universalizar o acesso ao conhecimento. Essas escolas privilegiam a

transmissão do conteúdo, pelas “mãos” do professor, mesmo que já incluam meios como computadores. É uma relação vertical de exposição de conhecimentos e cobrança de conteúdo. Esse modelo tende à rigidez em relação à disciplina, forma utilizada para conseguir passar idêntico conteúdo a diferentes tipos de criança. Por ser um sistema centralizado na figura do professor, cabe a ele a função de transmitir conhecimento aos alunos e, por isso, a disciplina é muito importante. Dessa forma, os alunos que não respeitam as regras são punidos.

É uma filosofia que valoriza a quantidade de conteúdo ensinada, e as escolas que a adotam são voltadas para o sucesso do aluno em provas como o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e o vestibular.

2.2.4 *Waldorf*

Surgiu em 1919, com o filósofo austríaco Rudolf Steiner. O método visa o desenvolvimento integral da criança como ser humano, não apenas o intelectual.

A imaginação é estimulada por meio de brinquedos simples, pouco estruturados, produzidos quase sempre com material natural, como madeira, argila e tecidos. Os conceitos reportados em uma matéria do site: nave à vela detalham:

Dentro dessa metodologia de ensino três aspectos são colocados em foco: o desenvolvimento corporal, anímico e espiritual, dentro das “fases de desenvolvimento do ser humano” que Steiner denomina de septênios, ciclos de sete anos. Para desenvolver esses aspectos os alunos contam com um professor de classe que os acompanha durante todo um ciclo, além de aulas com outros professores para cobrir outras partes do currículo (CONHEÇA 5 MÉTODOS PEDAGÓGICOS UTILIZADOS NO BRASIL E SUAS CARACTERÍSTICAS, 2021).

Não inicia a alfabetização durante a educação infantil. Os pais recebem avaliações trimestrais com a descrição da atitude de seus filhos diante das tarefas solicitadas no período. No ensino fundamental, o currículo inclui astronomia, meteorologia, jardinagem, artes e trabalhos manuais, como tricô e crochê, além das disciplinas obrigatórias. No ensino médio, há currículos integrados de humanidades (história, geografia, literatura), de ciências (física, biologia, química, geologia,

matemática), de artes e ofícios (com modalidades como tecelagem e encadernação), artes dramáticas, educação física e línguas estrangeiras. A criança é educada de forma a observar seu desenvolvimento em três âmbitos: corporal, anímico e espiritual. Todo o currículo é desenvolvido nesse sentido. Respeita-se aquilo que cada criança tem como potencial, tudo flui de forma harmônica e orgânica.

2.2.5 Freiriana

Sendo o último a ser explorado, novamente nós temos os pontos enumerados pela matéria: Conheça 5 métodos pedagógicos utilizados no Brasil e suas características (2021), publicada no site nave à vela.

Baseada na teoria de Paulo Freire, conhecido mundialmente pela autoria de Pedagogia do Oprimido, a escola freiriana também é conhecida como Educação Libertadora. Essa metodologia de ensino propõe o desenvolvimento da visão crítica do aluno por meio das práticas em sala de aula. Dessa forma, o professor deve apresentar os conteúdos para o aluno, mas não como uma verdade absoluta, pois na educação que Paulo Freire defendia o professor e o aluno aprendiam juntos. Nessa pedagogia, o educador deve levar em conta os aspectos culturais, sociais e humanos de cada aluno, para ouvi-lo e entendê-lo melhor, a fim de ajudá-lo a compreender e ler o mundo através do conhecimento. Segundo Freire, o conhecimento faz sentido para o estudante quando o transforma em sujeito que pode transformar o mundo, sendo então a educação uma forma de “libertar” o aluno.

Lembrando que não existe uma resposta certa ou método melhor! O importante é acompanhar o desenvolvimento de cada criança e como ela se adapta a cada abordagem pedagógica. Algumas escolas mesclam características de mais de uma pedagogia ao mesmo tempo. Porém, é importante lembrar que a metodologia de ensino é apenas um dos fatores que compõe a forma de dar aula. Como falamos anteriormente, o ideal é analisar se as características do modelo pedagógico adotado na escola se adequam a personalidade e forma de desenvolvimento de cada criança.

3 O TRABALHO DOCENTE NA PRÉ-ESCOLA

A Constituição Federal de 1988 estabeleceu a responsabilidade do poder público para com a educação infantil (artigo 208, inciso IV)

e atribui aos municípios a responsabilidade pela manutenção de programas de Educação Infantil tendo a cooperação técnica e financeira da União e do Estado. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9394/96 foi promulgada em 20 de dezembro de 1996. Esta Lei determina que a Educação Infantil seja a primeira etapa da Educação Básica. Assim o papel do Estado e dos municípios passa a ser o de educar e cuidar das crianças na faixa etária de zero a cinco anos. Art. 29 A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até 06 (seis) anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Cabral (2005, p. 49) alerta que além dessas conquistas terem sido tardias, durante muito tempo, a educação da criança foi pensada no espaço doméstico e considerada como responsabilidade da família, ou de um grupo social no qual a criança estava inserida. Dessa forma, “a criança aprendia, através da apreensão de tradições e costumes, as noções básicas de convivência e aprendizagem para que ela se tornasse, gradualmente, um sujeito ativo, criativo, independente e conhecedor de seu mundo e cultura”.

Os educadores devem estar alerta para, na elaboração de suas propostas, programas e planejamentos educacionais, ter clareza sobre as concepções que permeiam o cotidiano do processo ensino-aprendizagem dos educandos, cujos fundamentos devem ser abordados de forma clara sobre seus atos e efeitos na relação pedagógica.

O processo de desenvolvimento da criança em seus primeiros anos de vida é muito rápido e envolve aspectos cognitivos, sensoriais, emocionais, culturais e sociais. A criança deve ser preparada para viver a sua vida aprendendo, nessa trajetória estará explorando cada um dos seus momentos enriquecendo-se, descobrindo-se e localizando-se contextualmente cada vez mais e melhor. O planejamento educativo é a forma de representar o conhecimento escolar, baseado na interpretação da realidade, estabelecendo relação entre o aprofundamento do conhecimento e a visão de mundo que o educador possui, numa perspectiva de transformação.

O educador deve avaliar que tipo de sujeito pretende formar e as possibilidades de construção do conhecimento historicamente

construído, sendo o ato de planejar as atividades, o primeiro passo essencial para o encaminhamento favorável do trabalho educativo competente.

Para planejar é preciso estabelecer: o que, por que, para que, quando, como, onde, para quem, com quem, ou seja, devemos diagnosticar a situação atual, estabelecer objetivos a serem alcançados, metas, as estratégias de ação para se chegar ao que se pretende atingir, inserir instrumentos e critérios de avaliação individual e coletiva, além da auto-avaliação de cada profissional e construir cronograma de atividades com flexibilidade numa atitude constante de ação – reflexão – ação. Além do planejamento de atividades escolares e extra- escolares compete aos educadores conquistar a participação efetiva da comunidade escolar. (OLIVEIRA, 2002, p. 12).

Segundo Souza et al (2016):

[...] são dois os principais objetivos da interação escola e comunidade. De um lado ela visa propiciar o conhecimento dos responsáveis pela proposta pedagógica que está sendo desenvolvida, para que possam discuti-la com a equipe. De outro essa interação favorece e complementa o trabalho realizado na escola com as crianças, na medida em que possibilita que se conheçam seus contextos de vida, os costumes e valores culturais de suas famílias e as diferenças ou semelhanças existentes entre elas e em relação à proposta. Uma estratégia importante no trabalho com os pais é a reunião com a equipe da escola, na qual a proposta pedagógica é apresentada e discutida. É necessário que haja atividades integradoras dos pais, crianças e equipe escolar, com o objetivo de estreitar os vínculos e os laços de convivência. É preciso perceber a maneira com que pais e professores estão relacionados às práticas autoritárias que geralmente são adotadas na maioria das escolas, tanto na rede pública quanto na particular.

Ainda tem-se:

A responsabilidade de criar um clima afetivo e relacional positivo recai diretamente sobre o adulto. Os professores da Educação Infantil costumam ser mais afetuosos, colocando generosamente a serviço de seu trabalho e de seus alunos aspectos tão pessoais como sua capacidade de vinculação e suas manifestações de carinho. Além de terem atitudes afetuosas em relação a cada menino e a cada menina e ao grupo em seu conjunto, eles devem criar condições na sala de aula – atividades,

agrupamentos, materiais etc. – que favoreçam relações construtivas e que ajudem a superar os inevitáveis conflitos entre iguais. (PANIAGUA; PALÁCIOS, 2007, p.18).

A situação sócio-cultural e econômica em que vivem as crianças exerce influência sobre os conhecimentos que elas constroem. Desenvolvimento e aprendizagem são processos que estão diretamente relacionados e imersos em um contexto social. São estímulos externos que acionam o desenvolvimento do indivíduo.

O ambiente é um aspecto primordial, fundamental do sistema educativo sendo o aspecto determinante para a realização da atividade educativa. Possui características claras como meio conveniente para a ação infantil, preparado nos seus detalhes mínimos, incluindo a pré-determinação dos materiais possíveis de utilização. Esse ambiente deve ser adequado, qualitativa e quantitativamente às crianças, para poder propiciar-lhes o crescimento, a realização da sua necessidade de experimentação, de trabalho, de assimilação espontânea, e de nutrição do espírito. Souza et. al (2010) comenta:

A sala de aula deve ser livre das amarras limitadoras e controladoras do poder adulto sobre a criança e ativo na interação com ela, propiciando-lhe elementos para que possa agir e obter resposta quanto às suas realizações. Estar adequado qualitativamente às crianças significa estar dentro das suas possibilidades de realização, para que os pequenos possam sentir que estão dentro do seu mundo, podendo alterá-lo, manipulá-lo de acordo com as suas necessidades e vontades.

Observa-se que:

O educador deve encontrar-se à disposição do aluno para quando este estiver necessidade, obstáculos, descaminhos ou má utilização das matérias nas atividades que o levarão à autonomia, à independência do seu ser. 8 Ambiente, material, propostas de vivência de situações serão oferecidas com coerência e adequação pelo professor à criança, numa relação que lhe dê chances, oportunidades para que aprenda a aperfeiçoar-se como uma educadora de si mesma (auto-educação). Os professores ocupam lugar importante na sala de aula devendo esforçar-se por estabelecer um relacionamento positivo entre as crianças, baseado no respeito mútuo e na individualidade do ser de modo a conquistar a confiança dos seus “pupilos” dos que a ela foram confiados e a sua autoridade sobre eles seja vista como situação

circunstancial, natural no momento em que se encontram. Para que a confiança possa vingar é necessário que se estabeleça verdade na relação, justiça nos atos do adulto, coerência entre o que fala e faz (SOUZA et al, 2016).

Com isso:

A confiança do aluno no professor garantirá aquele à base para buscar neste os recursos, orientações, direções para as suas atividades para o seu crescimento. Ser professor é antes de tudo ter confiança no potencial infantil, acreditando que em ambiente preparado e adequado, com instrumentos, materiais pedagógicos específicos à etapa de desenvolvimento em que a criança se encontra, seu potencial aflorará através das atividades espontâneas, o indivíduo caminhará no sentido de tornar-se senhor de si, e se auto-educará, autogoverna-se, buscando sempre o aperfeiçoamento do seu ser. (MONTESSORI, 2003).

4 O FAZER DO PROFESSOR EM EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA PERSPECTIVA DE PESQUISA, ENSINO, REFLEXÃO E CRÍTICA

O período escolar, ainda mais o ensino infantil, é uma das fases mais importantes na vida de uma pessoa. Afinal, é nela em que alguns traços de personalidade são construídos, e o ambiente escolar desempenha um papel socializador em que a criança começa a ampliar sua rede de relações, sendo que é através do professor que ela consegue construir conhecimentos expressivos.

Recentes pesquisas, nacionais e internacionais, comprovam que crianças atendidas em creches de qualidade com professores capacitados mostram maior desenvolvimento intelectual e social ao longo do tempo.

Por isso, o papel do professor é fundamental no andamento das atividades na Educação Infantil, pois ele é o mediador entre a criança e o conhecimento. Assim sendo, é extremamente necessário que esse profissional esteja em uma constante busca por aprender sobre o desenvolvimento de crianças e a forma como elas veem e sentem o mundo, criando oportunidades para elas manifestarem seus pensamentos, linguagem, criatividade, reações, imaginação, ideias e relações sociais.

Já a habilidade desse educador é saber a tênue diferença entre brincar e ensinar, já que é brincando que as crianças amadurecem, exploram o ambiente e refletem sobre as formas culturais onde vivem. Em contrapartida, o professor deve utilizar seus conhecimentos para elaborar comentários, formular perguntas, provocar desafios e incentivar a verbalização.

Portanto, além das rotinas de sala de aula, o professor em educação infantil tem o compromisso de manter um zelo pelas crianças que o acompanham em todos os ambientes, desde os pátios da escola até na convivência em casa com seus pais.

5 ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

De acordo com Matos (2015):

As instituições de educação infantil e as escolas que acolhem essa modalidade precisam tornar seus espaços ambientes de socialização e construção de saber para as crianças pequenas. Para Horn (2007, p.61), a organização dessas instituições: traduz as concepções de criança, de educação, de ensino e aprendizagem, bem como uma visão de mundo e de ser humano do educador que atua nesse cenário.

Para Vigotski (1984) são as condições reais de existência da criança que irão promover saltos qualitativos no modo como elas se apropriam da realidade e criam situações/enredos/ imagens de fantasia. Ou seja, quanto mais acesso a criança possui a livros de literatura, mais condições ela terá para o desenvolvimento criativo.

Assim, podemos afirmar que a construção da imaginação emerge da própria condição social da criança, ou seja, o que a realidade motiva ela a fazer. Isto significa que, a imaginação é construída com elementos redimensionados da realidade, sendo ela atrelada à realidade e na medida em que novas experiências sociais são vivenciadas, mais rico se torna o campo de imaginação criativa do ser humano. Neste sentido, Vigotsky afirma que a imaginação das crianças é mais restrita que a dos adultos, pelo fato de que a experiência das crianças é ainda reduzida. Contudo, as crianças fazem uso dela em seu cotidiano. (VIGOTSKI, 1984).

Para Vigotski (1984), a imaginação é uma função vital e

necessária ao processo de criação, sendo ela a base para toda e qualquer forma de criatividade. O início da imaginação na infância atua como mecanismo de recomposição dos elementos da realidade, adequando-os aos desejos que as crianças possuem. Assim, a partir de suas experiências concretas, a criança cria em seu universo imaginário situações nas quais vivenciam papéis sociais almejados e desejados.

O desenvolvimento da imaginação pressupõe um processo de elaboração e maturação social e biológica. Ou seja, a imaginação na criança amadurece e se transforma ao longo do seu processo de desenvolvimento.

Nesse contexto, a capacidade de aprender faz com que a imaginação manifestada na infância principalmente pela atividade de brincar exerça um importante papel no desenvolvimento criativo e linguístico das crianças.

Sobre as práticas que privilegiam a manifestação da imaginação, Vigotski (1984) elege a brincadeira como atividade principal em idade pré-escolar. “A criança em idade pré-escolar envolve-se num mundo imaginário, onde os desejos não realizáveis podem ser realizados, e esse mundo é que chamamos de brinquedo” (VIGOTSKI, 1984, p. 108 - 109).

Dessa maneira, as tensões e conflitos vividos no cotidiano das crianças são redimensionados para a construção de um mundo químérico e imaginário. “Construindo cenários lúdicos e papéis sociais, as crianças se apropriam das regras sociais e historicamente construídas.” (SILVA, 2012, p.24).

Vigotski (1984) aponta indícios de que quando se iniciam os jogos simbólicos ou jogos de papéis, manifesta-se um importante processo psicológico para a criança, processo que mobiliza a imaginação e a apropriação dos papéis sociais vivenciados na cultura. Ao brincar, a criança constrói sequências lúdicas em que interpretam os mais variados papéis dentro de múltiplos cenários.

Ao imaginar, a criança amplia o campo dos significados sobre o mundo real. A partir dessas referências, percebemos que os modos de brincar são produtos das interações entre crianças, adultos e artefatos culturais.

Aqui encontramos um indício importante da teoria de Vigotski

compartilhado também por Bakhtin: a (re)criação de personagens pelas crianças é um dos primeiros exercícios em que as crianças experimentam vivenciar outros papéis, ou como nos coloca Bakhtin (2011), outros Heróis.

Ao brincar em grupo, as crianças (re)constroem um cenário, personagens e uma sequência de acontecimentos que possuem uma lógica interna própria. Bakhtin nos ajuda a compreender o mundo do jogo simbólico como o mundo dos outros.

O que percebemos é que a brincadeira como elaboração criativa coletiva provoca na criança a consciência da produção simbólica da outra criança. Podemos entender que a criação da personagem no jogo produz dois outros elementos discutidos por Bakhtin (2011): a contemplação e o acabamento ativo -que constituem a experiência estética.

A criança, assim como a atriz, imagina a vida quando representa a personagem no jogo. Podemos pensar na brincadeira como uma peça teatral em que as crianças envolvidas se alternam nos papéis de atrizes, diretoras e espectadoras.

Concreta do Homem (Vigotski, 1984), conceito que Vigotski utiliza ao teorizar “o sujeito que se desdobra pelo signo (eu/mim, eu/outro) e, pela linguagem, controlando e sendo controlado, experienciando o drama das relações interpessoais na busca de compreender o funcionamento na atividade mental, na formação do que ele chama de personalidade” (SMOLKA, 1997, p.37).

Assim, na encenação lúdica do brincar, as crianças experimentam múltiplos papéis e discursos. Há um desdobramento entre o eu/outro pelo signo. Ou, como nos coloca Bakhtin (2011, p.70) “as crianças que representam se tornam heróis, isto é, já não temos diante de nós o acontecimento da interpretação, mas o acontecimento do drama” mesmo que de forma ainda prematura.

A Educação infantil é o terreno fértil para utilização do brincar e do encenar como molas propulsoras do desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Segundo Matos (2015):

[...] as escolas que atendem a Educação Infantil precisam receber atenção especial dos governantes, dos gestores, professores, pais, funcionários da escola, enfim de todos aqueles que estão de alguma

forma contribuindo para o processo educacional. Os professores, sobretudo, devem colaborar no processo de ensino por meio da escuta sensível, da organização do espaço escolar e, principalmente, é preciso que eles tenham consciência da sua importância enquanto educador infantil. Um espaço escolar sem estrutura, sem organização e que não acolhe o aluno não possibilitará desenvolvimento e aprendizagem de qualidade para as crianças. A busca pela constituição de um ambiente que proporcione boas experiências para a criança é imprescindível, pois este exerce papel fundamental no desenvolvimento das crianças. Deste modo é preciso pensar sobre o ambiente educativo na Educação Infantil.

Para essa autora ainda:

[...] é importante refletir sobre a organização dos espaços educativos para a Educação Infantil, porém esta reflexão deve ter por base a perspectiva das crianças. Já que segundo, Tiriba (2008, p.38), “do ponto de vista das crianças, não importa que a escola seja um direito, importa que seja agradável, interessante, instigante, que seja um lugar para onde elas desejem retornar sempre”. Discutir essa temática mostra-se relevante, pois busca conhecer o olhar dos educandos diante de vários fatores, principalmente, no que se refere ao ambiente educador. Facilmente constatamos a existência de muitos espaços destinados à Educação Infantil, porém poucos são adequados e organizados a fim de contribuir para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças pequenas.

Muito se sabe da dificuldade de se trabalhar com a Educação Infantil no Brasil. As raízes disso são múltiplas desde a sua procedência assistencial à falta de maiores investimentos. Em se tratando da organização dos espaços nas instituições de Educação Infantil, Zabalza (1998) considera que a organização dos espaços a Educação Infantil possui características muito particulares. Este particular aponta que estas instituições precisam de espaços amplos, bem diferenciados, de fácil acesso e especializados. Em se falando do espaço físico, não se deve pensar em modelos arquitetônicos únicos, pois estes devem se adaptar à cultura e aos usuários do espaço (MATOS, 2015).

Falar de espaço não é tão simples. Há diferenças entre o ambiente educativo, o espaço físico e noção de espaço segundo a perspectiva da criança. Zabalza (1998 apud HORN, 2007, p. 35), fala da distinção entre espaço e ambiente, apontando que: [...] o termo espaço se refere aos locais onde as atividades são realizadas, caracterizados por objetos, móveis, materiais didáticos, decoração. O termo ambiente diz respeito ao conjunto desse espaço físico e às relações que nele se estabelecem (HORN,

2007, p.35).

Matos (2015) enfatiza que,

[...] nesta perspectiva o espaço escolar possibilita a construção de conhecimento. Moura (2009) enfatiza que o espaço deve ser sinônimo de grandes diversas possibilidades de formação dos pequenos. Para Edwards, C.; Forman, G. e Gandini, L. (1999, p. 150) “o espaço reflete a cultura das pessoas que nele vivem de muitas formas e, em um exame cuidadoso, revela até mesmo camadas distintas dessa influência cultural”. Horn (2007), afirma que o espaço nunca é neutro e a forma como é organizado transmite uma mensagem. Se ele transmite determinada mensagem, tal mensagem será uma reflexão cultural, relacionada ao contexto social vigente. Deste modo as instituições de Educação Infantil precisam pensar cuidadosamente sobre os espaços destinados às crianças, já que são espaços detentores de cultura. É preciso que elas se sintam felizes e seguras na escola. De acordo com Sousa (2006), para que isso seja possível no planejamento do ambiente se deve levar em consideração o tamanho do espaço da sala de aula, a área de lazer, a higiene, a iluminação, a segurança, a climatização, se há espaços para as atividades livres, se é agradável o visual físico, dentre outros. Organizar o espaço escolar é um aspecto importante de toda proposta pedagógica, pois é nesse espaço que a criança irá construir o seu conhecimento. Assim sendo, o educador assume papel de extrema importância na mediação da organização do espaço e em ajudar os alunos no desenvolvimento de suas atividades. Para pensar na organização do espaço na educação infantil é essencial pensar nas crianças e em como aprendem e como o utilizam. Assim para a definição, planejamento e organização desse espaço, em busca da qualidade, a criança é imprescindível não só por ser o foco da ação do professor, mas também pelo fato dessa organização relacionar-se diretamente com a sua aprendizagem e desenvolvimento. Já que o espaço não é o mesmo para cada indivíduo, tudo depende de um contexto geral, depende ainda da subjetividade de cada criança (MATOS, 2015).

6 PLANEJAMENTO, REGISTRO E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Primeiramente, ao planejar, deve-se partir da análise da realidade da criança, da comunidade e da instituição, possibilitando a verificação dos limites, das possibilidades e das necessidades. E ao planejar

na educação infantil, se faz necessário contemplar as seguintes dimensões: o educar, o cuidar e o brincar, além dos elementos da rotina.

Para Jesus e Germano (2013), ao tratar a educação das crianças como um ato essencial, considera-se que elas sejam sujeitos ativos da sociedade, que refletem e desejam, e para que sua educação seja contemplada de forma intencional, o trabalho do educador seguirá linhas organizadas, a fim de coordenar sua prática no ensino. Em linhas gerais, o professor possui a escolha do recurso de planejar. Para Araújo (2010, p. 9):

Atualmente, planejar, é traçar, delinear, programar, elaborar um roteiro na tentativa de desenvolver conhecimentos, de interação, de experiências múltiplas e significativas para com os alunos. Por isso não é algo que se encontre pronto, como uma receita. Ao contrário, o planejamento é flexível e, como tal, permite ao educador repensar, revisando e buscando novos significados para a sua prática pedagógica.

Nesse sentido, o planejamento assume um papel reflexivo, pois, a partir desse meio, o professor pode se orientar, se dirigir aos alunos, e corrigir os seus erros. Jesus e Germano (2013), entendem o ato de planejar como uma condução do trabalho educativo. Assim, o planejamento irá interferir no ato da intencionalidade, valorizando a intenção de programar, documentar e orientar.

O planejamento na Educação Infantil é um momento que possibilita o professor encontrar soluções para obter avanços no desenvolvimento cognitivo, afetivo e social da criança, por isso deve ser uma atividade contínua, onde o professor não somente escolhe os conteúdos a serem passados, mas faz todo um processo de acompanhamento onde diagnostica os avanços e dificuldades de toda a turma e também de forma individual, já que é fundamental o professor levar em consideração as peculiaridades e as especificidades de cada criança, já que cada uma tem seu modo de agir, pensar e sentir (JESUS; GERMANO, 2013, p. 3).

O planejar pode ser feito individualmente por cada professor ou de modo participativo, ele pode passar por mudanças no decorrer das aulas e deve ser desenvolvido diferentemente para cada turma, respeitando as especificidades de cada criança, atentando-se também a faixa etária atendida. Se faz necessário lembrar, que o planejamento é

flexível e pode sofrer alterações no ato de sua execução, como quando surgem imprevistos inesperados, em que, os objetivos podem não ser atingidos conforme o planejado.

Araújo (2010) qualifica o planejamento participativo, quando há a participação do supervisor ou coordenador pedagógico, sendo eles essenciais para ajuda da construção do planejamento e para que ele seja realizado constantemente em aula, “pois, desta forma, havendo cumplicidade entre esses profissionais haverá maior segurança para que esta linha de trabalho pedagógico tenha êxito” (ARAÚJO, 2010, p. 13).

Jesus e Germano (2013, p. 4), afirmam que é preciso,

aprofundar-se no estudo de teorias e concepções que abordem de maneira diferente o processo de ensino condiciona liberdade na prática diária deste profissional que atuará com intencionalidade e compreensão de suas ações, planejando uma rotina flexível, que considera as necessidades de surjam, mas que esteja norteada numa concepção de educação e infância que criem condições de desenvolvimento para a criança baseadas no desafio de promover e possibilitar as máximas qualidades humanas no sujeito.

Diante esses aspectos, planejar irá garantir melhores resultados ao profissional e preparará o docente para ensinar de forma intencional e significativa, visando uma educação de qualidade ao educando.

A avaliação, como sendo parte intrínseca do processo de ensino/aprendizagem, possui três tipos fundamentais, que o analisa e o modifica. São elas as três funções principais para a avaliação: diagnóstica, formativa e somativa.

De acordo com o sujeito 1 da pesquisa: “Avaliar é no sentido do professor tentar resgatar o que seus alunos aprenderam e o que eles precisam melhorar para atingir seus objetivos”. Sendo assim observo que, a professora em questão, tem como concepção e prática avaliativa uma avaliação do tipo somativa que corresponde a um balanço final, no sentido de apenas verificar resultados e obter informações sobre a aprendizagem do aluno, sem levar em conta todo o processo de aprendizagem do mesmo.

Pois, tradicionalmente, a avaliação da aprendizagem é feita pela comparação do trabalho do estudante com um modelo “padrão” a

partir do qual o estudante é classificado, como se a finalidade da avaliação fosse medir a distância que se separa o estudante desse padrão. (ANASTASIOU, 2006, p. 72).

Nesta perspectiva, constato que não são realizados, pela professora entrevistada, os outros dois tipos de avaliações: formativa e diagnóstica; ressaltando que esses dois tipos também são essenciais para o processo avaliativo.

A avaliação diagnóstica dá-se no início do processo ensino/aprendizagem e objetiva proporcionar informações acerca das capacidades dos alunos, ou seja, busca a determinação da ausência ou presença de habilidades e pré-requisitos, bem como a identificação das causas de repetidas dificuldades na aprendizagem.

Já a avaliação formativa possui uma grande importância em todo o processo, pois ocorre desde o início até o fim do processo de ensino/aprendizagem. A avaliação é formativa no sentido de como é feito o aconselhamento aos alunos e de como estão se transformando em direção aos objetivos almejados.

A importância de compreendermos esses três tipos de avaliação faz-se necessário, pois auxilia o processo de ensino/aprendizagem e nos mostra que a avaliação é parte fundamental do mesmo e que não podemos falar em ensino/aprendizagem sem falarmos, conhecermos e utilizarmos os três tipos de avaliação de forma correta.

Um aspecto importante a ser elencado, na fala da professora, é o papel de auxílio que a avaliação desempenha para o professor, servindo não apenas para os alunos, mas também para os professores, orientando sua prática na consecução dos objetivos educacionais. Assim podemos articular essa compreensão aos termos das Orientações Curriculares para a Educação Pré- Escolar (Despacho n.º 5220/97, de 4 de Agosto),

avaliar o processo e os efeitos, implica tomar consciência da ação para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução. A avaliação realizada com as crianças é uma atividade educativa, constituindo também uma base de avaliação para o educador. A sua reflexão, a partir dos efeitos que vai observando, possibilita-lhe estabelecer a progressão das aprendizagens a desenvolver com cada criança. Neste sentido, a avaliação é suporte do planeamento (p. 27).

A avaliação tem como função auxiliar a prática educativa do professor, pois através da mesma ele é capaz de perceber se suas metodologias de ensino estão sendo satisfatórias para a aprendizagem das crianças.

Assim, o sentido de cada avaliação (diagnóstica, formativa e somativa) trabalhada conjuntamente deve ser o de fazer com que os alunos sejam críticos e saibam desenvolver suas habilidades e competências para que estejam modificando de forma satisfatória a sociedade no qual estão inseridos.

7 CONCLUSÃO

A formação profissional é um processo pedagógico, intencional e organizado, de preparação teórico-científico e técnica do professor para dirigir competentemente o processo de ensino, sendo fundamental o trabalho da didática.

É fundamental levar os futuros educadores a refletirem e conhecerem a especificidade da didática, compreendendo que cada turma é única, cada aluno é único e cada momento também. A didática existe para tornar o ensino e a aprendizagem melhor e mais eficaz. Métodos e técnicas fazem parte dessa ciência, com intuito de contribuir para um resultado positivo na educação, devendo-se também conhecê-los dentro da disciplina.

De acordo com Camargo et al (2011) partir de estudos realizados sobre as necessidades formativas dos profissionais de Educação Infantil, Azevedo e Schnetzler apontam que algumas contribuições teóricas são apresentadas nos cursos de formação como um receituário, a serem aplicadas de modo tecnicista, resultando em uma aplicação acrítica de teorias à prática, associando a ludicidade apenas à brincadeira infantil. As autoras destacam ainda que a prática pedagógica na Educação Infantil precisa ser discutida e contextualizada, enfatizamos que o ambiente de trabalho consiste sim num importante meio de formação do educador, porém requer também reflexão sobre este aprendizado, para que não se constitua em mera reprodução.

Todavia, para que o conhecimento e o desenvolvimento de diferentes linguagens estejam presentes na educação da pequena infância,

é necessário estar atento ao fazer pedagógico da Educação Infantil, que deverá contemplar ações pedagógicas que privilegiem diversas formas de interação e comunicação da criança com o meio e com o seu grupo. Essa condição está diretamente atrelada à formação da educadora responsável pela escolarização desta idade (GARANHANI, 2000).

Concluimos que os espaços de formação do educador da infância constituem um ambiente propício a estudos e reflexões sobre o corpo e movimento e o brincar, que permitam a superação da dualidade corpo/mente, para a constituição de práticas pedagógicas inovadoras e significativas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AEC do BRASIL. **Planejamento:** Educando para a participação. Revista de Educação AEC, n. 75. Brasília, AEC, 1990.

ANGOTTI, Maristela. **O trabalho docente na pré-escola:** revisitando teorias, descortinando práticas. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2003.

ARAÚJO, F. P. **Planejamento pedagógico na educação infantil.** Fevereiro/2010.

ANASTASIOU, L. das G. C. **Avaliação, ensino e aprendizagem:** anotações para ações em currículo com matriz integrativa. In: SILVA, A. Novas subjetividades, Currículo, Docência e Questões Pedagógicas na Perspectiva da Inclusão Social. PE: ENDIPE, 2006.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 2011

BULATY, Andréia; PIETROBON, Sandra Regina Gardacho. A Infância no Sistema Faxinal: Uma Experiência De Vida Coletiva no Campo. **IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, 26 a 29 de outubro de 2009 – PUCR.** Disponível em https://educere.bruc.com.br/cd2009/pdf/2463_1109. Acesso em: 27 dez. 2021

CABRAL, A. C. F. C. Formação de professores para a educação infantil: um estudo realizado em um curso normal superior. 2005. Dissertação (Mestrado em educação) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2005

CAMARGO, D. y Oliveira Madrid, S. A formação do educador da infância: corpo e Movimento como espaço para discussão e

Compreensão do brincar. **X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE**. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5932_2974.pdf. Acesso em: 09 nov. /2021

CONHEÇA 5 MÉTODOS pedagógicos utilizados no brasil e suas características. **Nave a Vela** Disponível em <https://naveavela.com.br/metodos-pedagogicos-e-caracteristicas>. Acesso em: 27 dez. 2021

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emília na Educação da Primeira Infância**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

FERRERO, Emília. **Alfabetização em processo**. São Paulo : Cortez, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

GARANHANI, M. C.; MORO, V. L. A escolarização do corpo infantil: uma compreensão do discurso pedagógico a partir do século XVIII. **Educar em Revista**, Curitiba: Editora da UFPR, n. 16, p. 109-119. 2000

HORN, M. da G. S. **Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

HAYDT, R. C. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2000.

HOFFMANN, J. M. L. **Avaliação na pré-escola: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

KUHLMANN JR, M. A circulação das idéias sobre a educação das crianças; Brasil, início do século XX. In: FREITAS, Marcos Cezar de; KUHLMANN Jr, Moysés. **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez. 2000.

LÖSSNITZ, G. O primeiro jardim de infância do Brasil: Emília Eriksen. 98f. Dissertação de Mestrado. Ponta Grossa: UEPG, 2006

MATOS, Julianna Mendes. A Organização do Espaço Da Educação Infantil: A Perspectiva das Crianças. **EDUCERE – XII Congresso Nacional de Educação. PUCR 26 a 29/10/2015**. Disponível em https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/21037_10391.pdf. Acesso em: 27 dez. 2021.

MONTESSORY, M. **Pedagogia científica**. São Paulo: Livraria e Editora Flamboyant, 2003.

MOURA, Margarida Custódio. Organização do espaço: contribuições para uma educação infantil de qualidade. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2009

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

PANIAGUA, Gema; PALACIOS, Jesus. **Educação Infantil: resposta educativa à diversidade**. Porto Alegre: Artmed. 2007.

SMOLKA, A. L. B. Esboço de uma perspectiva teórico-metodológica no estudo de processos de construção de conhecimento. In: GOES, M. C. R.; SMOLKA, A. L. B. (orgs.). **A significação nos espaços educacionais: interação social e subjetivação**. Campinas: Papirus, 1997

_____. Estatuto de sujeito, desenvolvimento humano e teorização sobre a criança. In: FREITAS, C.F. E KUHLMAN Jr, M. (orgs.). Os intelectuais na história da infância. São Paulo: Cortez. 2002.

SOUSA, Maria de Fátima Guerra de. Aprendizagem, desenvolvimento e trabalho pedagógico na educação infantil: significados e desafios de qualidade. In: TACCA, Maria Carmem V. R. (Org.). **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. Campinas: Alínea 2006

STEINER, Rudolf. A educação segundo a ciência espiritual. 4. ed. São Paulo: Antroposofia, 2007.

SANTOS, Douglas M.A.A.P. Dilemas Atuais do Professor no Ensino Superior. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/347597721_Dilemas_Atuais_do_Professor_no_Ensino_Superior Acesso em: 12 nov. 2021.

SOUZA, Eryka Clézia Dantas et al. Formação e Atuação Docente na Educação Infantil. **Portal FSLF**. Disponível em https://portal.fslf.edu.br/wp-content/uploads/2016/12/tcc_6.pdf. Acessado em 27 dez. 2021

TIRIBA, Léa. Diálogos entre a arquitetura e a pedagogia: educação e vivência do espaço. Organização: Zóia Prestes. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais** ISSN: 1808- 6535 Publicada em junho de 2008. P.27-43.

VYGOTSKY, L. S. A Formação Social da Mente. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

PIBID: FORMAÇÃO DOCENTE, PRÁTICAS EDUCATIVAS E INTEGRAÇÃO ENSINO SUPERIOR E EDUCAÇÃO BÁSICA

Karla de Oliveira Costa¹

Cristina Hill Fávero²

INTRODUÇÃO

A experiência de um profissional é de grande importância para que o mesmo possa se preparar e assim atuar de forma segura e com qualidade para atender às reais necessidades do contexto em que o mesmo atua. Desta forma, o futuro educador também precisa se aperfeiçoar, buscar novos conhecimentos e através das experiências, como o estágio e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, por exemplo, poderá enriquecer as práticas educativas e promover a aprendizagem de forma concreta e dentro das necessidades de seus alunos e da comunidade escolar.

Este trabalho, com base em relatos que foram vivenciados, tem como objetivo descrever experiência de atuação em escola estadual da

1 Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG). karlaoliveirajulio@gmail.com.

2 Doutoranda em Educação pela Universidade Católica de Petrópolis (UCP), Mestrado em Sistema de Gestão pela Universidade Federal Fluminense (2014), Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Juiz de Fora (1996), Graduada em Letras Libras pela Universidade Federal de Juiz de Fora (2016), MBA em Organizações e Estratégias pela Universidade Federal Fluminense (2014), Especialização em Psicopedagogia Clínico-Institucional pela Faculdades Integradas Simonsen do Rio de Janeiro (2000), Pós-Graduação em Educação Especial pela UNIRIO (2010), Pós-Graduação em Libras pela Universidade Dom Alberto (2020). No mestrado aprofundou estudos em inclusão, focando estudos na questão da construção de acessibilidades como quesito imprescindível para a construção de educação eficiente, eficaz e de qualidade. Atuou como Professora da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora, no A.E.E - Atendimento Educacional Especializado. Atualmente Professora Efetiva da Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG). cristina.favero@uemg.br.

rede pública de Barbacena-MG, com turma do primeiro ano, na qual se observou a importância da leitura e escrita, onde os alunos apresentavam certas dificuldades em relação ao processo ensino aprendizagem. Através do PIBID, foi possível a participação e interação agradável junto aos alunos e ao educador da referida turma, de forma a colocar em evidência a importância de um trabalho em equipe e com a participação de todos, educador, alunos e comunidade.

Este relato tem como processo metodológico a dissertação com base em temas de conteúdos científicos para a importância do processo da alfabetização, tendo como eixo principal as práticas sociais da leitura e da escrita, que propiciaram aos educandos condições de pleno desenvolvimento e tornando-os protagonistas no processo ensino aprendizagem. Também, ressalta a importância de todos os indivíduos, participantes do trabalho, no planejamento de todas as atividades, através de reuniões, busca de informações e materiais pertinentes para o desenvolvimento das práticas.

I. O PIBID E A FORMAÇÃO PROFISSIONAL

1.1. Alfabetização e Letramento nas práticas diárias do contexto escolar.

Vivenciar a leitura e a escrita no contexto escolar vai muito além da sala de aula, de cartilhas, de cartazes, podem se fazer presentes em diferentes contextos e atividades. Para que isto ocorra, é necessário preparar, planejar e desenvolver antes de se aplicar em sala de aula, tendo sempre em vista o objetivo contextual escolar. As atividades interdisciplinares, as atividades no pátio da escola, nas apresentações em eventos, homenagens escolares, são exemplos de atividades que bem planejadas, podem se tornar momento fecundo de desenvolvimento da leitura e escrita.

Todos os momentos vivenciados, no contexto escolar, fazem parte da aprendizagem da criança. Importa, no entanto, o organizar e planejar estes momentos com objetivos, para também de atender aos pequenos que estão iniciando sua vida escolar. Caso contrário, criança poderá não estar participando ativamente das atividades, havendo

possibilidade de não compreensão dos fatos e conseqüentemente, a aprendizagem não será profícua. Portanto, é necessário que as crianças desenvolvam habilidades de compreender e interpretar dos temas textuais trabalhados e não apenas, realizar uma decodificação de símbolos. Elas precisam buscar mais que isso, buscar novas possibilidades.

É pensar nas diferentes possibilidades de apresentar o conhecimento às crianças em forma de saber para si, para vida e para seus estudos escolares. Martins (1994, p.32), afirma que: “(...) o debate decodificação *versus* compreensão parece estar se esvaziando. Ambas são necessárias à leitura. Decodificar sem compreender é inútil; compreender sem decodificar, impossível”. O que o autor deixa claro em suas palavras, é a importância da compreensão e do reconhecimento desta pelos educadores e educandos.

Na afirmativa a priori, o trabalho pedagógico se torna de suma importância para que os alunos possam adquirir habilidades e capacidades necessárias à sua aprendizagem, principalmente nos anos iniciais. Estas capacidades e habilidades devem estar interligadas com Letramento e Alfabetização, de forma a torná-los leitores práticos e conhecedores da importância da leitura e escrita no contexto escolar e social, de forma a construir elementos básicos para o ingresso nas séries seguintes.

Para que estas ações sejam concretas e reais, precisa acontecer uma participação maior de todos os educadores das unidades de ensino, de forma a planejar juntos, verificar os métodos, as formas, as técnicas e estratégias, que juntos possam utilizar e promover a efetiva ação: letramento e alfabetização. Por que, ao planejar, se deve ter consciência das dificuldades e do nível em que se encontram os alunos irão participar das atividades.

Segundo Sodré (2008, p.13) “Cada um aprende de um jeito diferente, dependendo de sua história de vida, de suas experiências”. Neste contexto, não se pode deixar de lado ou só constar no canto superior do planejamento, a existência de alunos com dificuldades ou com necessidades educativas especiais. Assim, principalmente nestes e para estes alunos, que o planejar deve estar atento. Esta concepção de Sodré remete a Freire (1997. p 11), “que a leitura de mundo precede a leitura da palavra”, lembrando que ao ingressar na escola a criança

traz suas marcas culturais, seu currículo oculto, sendo produtora de sua própria linguagem permitindo-lhe formular e expressar-se em conformidade ao seu mundo social.

É neste momento, que o papel do educador se faz fundamental e presente, de forma considerável e real, para observar e possibilitar a construção cultural no diferencial de cada um, aprimorando o que já está construído e consolidando o conhecimento com base nas diferentes formas de ação e práticas pedagógicas.

A efetivação da prática da leitura e da escrita em sala de aula encontra uma enorme dificuldade em relação ao nível social e estrutural familiar, uma vez que não há incentivos pelos pais ou amigos em relação à leitura, tudo fica mais complexo e limitado. Como diz Celso Antunes (2002), os exemplos arrastam-se e as palavras podem sumir ao vento. A valorização da leitura e o exemplo apresentado aos alunos pela família apresentam um valor considerável para a vida escolar da criança. Sendo assim, aprende-se mais com o exemplo e a vivência diária. No entanto, essas constatações não se constituem em fatores impeditivos para incentivar a prática da leitura, com vistas a despertar no aluno o gosto e o prazer de ler e, conseqüentemente torná-lo leitor hábil e capaz.

Nestas condições torna-se importante que se coloque em evidência, a participação, a interação e a mediação dos alunos, dentro de uma objetividade pedagógica, buscando realização de atividades concretas e assim possibilitar um desenvolvimento significativo, contextualizado através de diferentes conteúdos, ações as quais vão estar sendo colocadas em prática tanto pelo educador quanto pela criança de forma positiva e espontânea (SIMONETTE, 2007).

Nas simples palavras de Simonette (2007), se consolida a importância de se valorizar a prática pedagógica com relação às funções de Letramento e da Escrita nas diferentes dimensões e formas de atividades, compreendendo que é um trabalho em conjunto e que a participação de todos os membros envolvidos no processo ensino / aprendizagem é importante.

Numa sociedade em que é essencial ler e escrever, as atividades fundamentais no contexto escolar devem ser desenvolvidas pela escola para formação dos alunos leitores e escritores, mas, a aprendizagem

da leitura e da escrita ainda é um desafio. E como afirma os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais, 1997) o uso da diversidade de textos, possibilita uma maior visualização e uma aproximação do aluno em um universo, que traz o envolvimento em diferentes textos, contextualizados socialmente, culturalmente. A partir de então, é necessário dar à criança possibilidades de utilizar diversos conhecimentos, para assim produzir textos e interpretar (PCNs, 1997).

Uma questão muito importante é a possibilidade de unir as diversas disciplinas que fazem parte de todo o contexto escolar e aprendizagem do aluno e, com isto, auxiliar para que algumas dificuldades de compreensão possam ser minimizadas e assim embasar de forma sistemática a aprendizagem dos alunos (PCNs, 1997).

Neste contexto, podemos verificar a importância do planejar, do organizar, elaborando um conjunto de atitudes e ações que vão direcionar o trabalho do educador, de forma a atender não só a realidade e necessidades dos alunos, mas também aos conteúdos curriculares sistematizados. A valorização do trabalho pedagógica se inicia na busca de um trabalho mais amplo, de maneira a facilitar a aprendizagem. E nesta percepção, Letramento e Alfabetização estão contidas em todas as disciplinas curriculares, objetivando não só ler e escrever, mas a verdadeira compreensão dos fatos e das situações contextuais que cercam a vida dos alunos. A conscientização de um trabalho pedagógico com planejamento real pode possibilitar que a aprendizagem ocorra, e, que Letramento e Alfabetização se consolidam em todos os aspectos e sentidos.

1.2. Alfabetização ou Letramento? A construção da linguagem oral e escrita em duas dimensões.

Quando se fala em construção do conhecimento da linguagem oral e escrita na educação infantil, logo nos remete a ideia de que a Alfabetização e Letramento buscam o mesmo sentido e processo no desenvolvimento da criança. No entanto é preciso esclarecer, que Alfabetização e Letramento buscam funções diferenciadas, embora um estejam interligados um ao outro. Para uma compreensão melhor do processo cabe neste estudo procurar diferenciar Alfabetização e

Letramento sem, contudo, deixar de lado a essência produtiva e transformadora dos dois processos.

Segundo Barbosa (2012), Letramento é uma tradução para o português da palavra “literacy” que pode ser traduzida como a condição de ser Letrado. Um indivíduo letrado não é necessariamente um indivíduo alfabetizado. Alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; letrado é aquele que sabe ler e escrever, mas que responde adequadamente as demandas sociais da leitura e da escrita. Letrar é ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais, assim o educando deve ser alfabetizado e letrado.

A linguagem é um fenômeno social, estruturada de forma ativa e grupal do ponto de vista cultural e social. A palavra letramento é utilizada no processo de inserção numa cultura letrada. Desta forma o educador deva estar ciente de sua postura como agente alfabetizador e como agente intermediário entre o mundo letrado e o mundo do conhecimento da criança. Alfabetizar e letrar são como complementos necessários, para que a construção linguística tenha maior adequação a criança, ao iniciar suas descobertas no processo da leitura e da escrita. Isso principalmente na educação infantil, pois toda a construção futura vai depender do contato de como a criança teve com o mundo das letras, fazendo a relação mesmo que principiante, da função e importância de cada letra na formação das palavras e no contexto em que está inserida. Isso vai possibilitar a percepção que sem as mesmas, todas as nossas ações não seriam possíveis (BARBOSA, 2012).

O processo do Letramento está diretamente ligado com a necessidade de colocar a criança preparada frente ao meio social, através da leitura e da escrita. O cidadão precisa participar de forma ativa e se relacionar com as diversas situações e questões sociais, nas quais ele possa interagir e dar sua opinião. A formação do ser como cidadão, está no seu entendimento do mundo que o cerca através das letras, das palavras e dos textos. Trata-se de uma interação social, que deve se iniciar na alfabetização e, em cada fase vencida, a criança vai colocando suas práticas e visões, a partir dos conhecimentos assimilados e compreendidos na leitura. O letramento significa colocar o ser humano, a criança de frete com o mundo que o cerca, desde seus conhecimentos externos, em seu contexto familiar, social aos conhecimentos

direcionados em seu cotidiano escolar (BARBOSA, 2012)

De acordo com Barbosa (2012), letramento vai além do alfabetizar, letrar é levar por completo o ensino linguístico na educação infantil, firmemente interagindo a criança com o caráter social da escrita e ler e escrever textos significativos ao longo de seu desenvolvimento. Este ler e escrever textos significativos, de acordo com sua realidade e contexto pode vir a possibilitar uma visão mais ampla de sua participação na sociedade, e, ao longo de seu desenvolvimento a criança terá condições de consolidar valores escritos e de mundo. Nas palavras de Paulo Freire (1989), se percebe a importância da leitura de mundo para a criança nas primeiras etapas de seu desenvolvimento.

Para Freire (1989), a criança vai compreende o mundo que a cerca após a compreensão do ler e interpretar, dará sequência à sua aprendizagem a partir de uma leitura maior, que envolverá a linguagem comunicativa e a realidade que a cerca, de forma dinâmica e desenvolvendo opiniões e perceber, através da leitura as relações que existem entre o texto e o contexto do qual a mesma faz parte, seja de forma cultural, social ou político.

Para uma compreensão melhor da visão de Freire (1989), basta uma reflexão sobre como a criança apresenta sua convivência social no ambiente escolar. Ela necessita se colocar atenta a tudo que está a seu entorno, as ações, as atitudes dos pais, professores de forma que ela tenha base para construir seu discurso e formar ideias ao longo de seu desenvolvimento. Neste sentido, a leitura de mundo deve fazer parte do contexto alfabetizador, embora em seções diferenciadas. Ou seja, incentivar as crianças e se conectar, se inteirar aos símbolos e objetos que os remetem a qualquer tipo de mensagem, de comunicação.

Ao se colocar como ser crítico aos textos gerenciados em sala de aula, a criança estará caminhando para a compreensão de como ser um sujeito ativo em uma sociedade letrada. Portanto, letramento está diretamente ligado às práticas sociais de cada um. É compreensível que cada criança apresente condições e capacidades diferenciadas na aprendizagem, mas o letramento ao fazer parte de sua aprendizagem, traz de forma concisa o contato com o que faz parte da vida de qualquer ser humano, atuante no meio social e tecnológico.

E quando nós direcionamos a alfabetização busca-se outros sentidos para a realização do mesmo. Neste segmento, Ferreiro (2003) reforça dizendo que “o objetivo da alfabetização é a compreensão do modo da representação da linguagem, que corresponde a um sistema alfabético de escrita, seus usos sociais e a construção e compreensão de textos coerentes e coesos”. A alfabetização está voltada didaticamente à construção do processo de junção silábica, sons e estrutura ortográfica. Para Ferreiro, não se relaciona a alfabetização com codificação, mas como meio atribuído ao processo do aprender a ler e escrever. E não deixa de fazer parte também do mundo social no qual ao ler e escrever a criança será capaz de compreender o mundo que a cerca.

Para grandes autores educacionais, como Soares (2003), letramento é, pois, “o processo de apropriação das práticas de leitura e de escrita acrescido do envolvimento com as práticas sociais da leitura e da escrita”, ou seja, segundo a autora, a criança passa pelos dois processos ao serem inseridas no ambiente escolar.

Neste sentido a alfabetização alcança algo bem maior para promover o desenvolvimento da criança através de suas práticas do ler e do escrever. E, ao mesmo tempo a criança consolida sua aprendizagem através também das relações da leitura em todos os aspectos desde a estrutura morfológica da palavra fonema-grafema, tendo assim uma integralidade no processo do ser alfabetizada (SOARES, 2004)

Em virtude das palavras da autora na citação acima, procede a compreensão de que Letramento e Alfabetização embora com sentidos diferentes nas ações, buscam o mesmo caminho, estão a compartilhar os diferentes segmentos que envolvem a aprendizagem da criança em seu todo: ler, escrever, conhecer, expressar-se, opinar e viver os fatos. Deste modo, podemos dizer que alfabetização e letramento ou letramento e alfabetização, não importando a sequência em que são colocados, o que importa são as ações e os direcionamentos que vão propor a vivência da realidade social, apresentar um mundo letrado e mostrar em símbolos informativos, que traz conhecimento e capacidade de compreender as funções da leitura e da escrita em todos os aspectos e sentidos da vida: social, cultural, política, econômica e profissional.

1.3. Contextualizando a prática docente, a formação profissional às experiências adquiridas através do PIBID

A referida experiência profissional na área da educação, como educador iniciou em agosto de 2018, através do projeto PIBID, no qual a participação junto aos educadores eram auxiliá-los nas atividades propostas durante as atividades e de forma ativa no projeto. O apoio aos educadores fez-se em diversas atividades, corrigindo, e auxiliando as crianças de forma a promover o desenvolvimento das mesmas. Ao todo a turma era composta de 28 alunos com idades entre seis a sete anos, alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental II.

Atividades desenvolvidas foram de grande relevância, aplicadas de acordo com as orientações da professora e o cronograma apresentado. Na proposta de trabalho educativo várias disciplinas foram trabalhadas de forma interdisciplinar, podendo exemplificar a matemática, ao trabalhar as principais operações, como adição e subtração, e na linguagem, desenvolvendo atividades de leitura e interpretação textual, confecção de caderno de receitas, atividades lúdicas como cruzadinhas, treino da escrita, utilização de atividades para promover a letra cursiva com estratégias no reconhecimento das letras e da palavra em sua grafia total.

Sob a primícia de que o educador alfabetizador deve antes de tudo reconhecer a importância do letramento na vida escolar de seus alunos, pode ser o não reconhecimento desta importância este o fato de que muitas vezes as crianças encontram grandes dificuldades no seguimento escolar com relação à leitura e a compreensão da linguagem em seu sentido maior. Muitas crianças não experienciam um contexto social propício ao seu desenvolvimento pleno, por este motivo chegam a escola sem vivência de ambientes que desenvolvam suas capacidades, seu conhecimento relaciona-se ao seu dia a dia simples e sem qualquer orientação do mundo letrado, podemos também ponderar que muitas crianças, os pais e familiares também não foram alfabetizados. E sem acesso ao mundo letrado, as crianças, não constroem o prazer do ler e do conhecer o mundo que acerca no mundo da escrita. (BARBOSA, 2012).

Isso por que muitas vezes o educador não consegue identificar o

diferencial entre letramento e linguagem escrita. Letramento e linguagem escrita compreende recursos diferenciados. A linguagem escrita apresenta seu diferencial em relação à linguagem oral. No entanto as duas precisam ser trabalhadas pois estão contextualizadas em uma única linguagem. Assim, o letramento ganha um teor específico no processo alfabetizador, leitura e escrita devem se fundamentar, mas acima de tudo promover na aprendizagem o gosto e hábito pela leitura, para que estas crianças possam estar envolvidas de forma direta com as práticas sociais (SILVEIRA et al, 2016).

Assim, cabe ao educador alfabetizador estar consciente destas condições com relação ao desenvolvimento da linguagem oral e escrita. E, para esta prática necessário que o educador conheça seus alunos de forma a identificar quais são as habilidades e as dificuldades apresentadas pela turma, no qual através de um planejamento conciso, possa claramente propor o processo alfabetizador contextualizado no processo alfabetizador em todo o período em sala de aula. É uma proposta pedagógica que deve ser construída com uma visão de atender a todos os alunos, e, assim garantir que eles possam desenvolver habilidades necessárias para assim atingir o nível de se desenvolver de forma oral e escrita, consolidando assim o processo letramento e escrita da melhor forma possível e de forma prazerosa (SILVEIRA et al, 2016).

Neste sentido, de acordo com Paulo Freire (1989), a leitura é imprescindível para que a criança possa fazer parte de sua realidade de forma ativa, alcançando assim a possibilidade de uma leitura crítica do mundo que a cerca, de modo que possa levar a mesma a perceber as relações entre o seu contexto e as palavras textuais.

Quando se fala em construção do conhecimento da linguagem oral e escrita na educação infantil, logo nos remete a ideia de que a alfabetização e letramento buscam o mesmo sentido e processo no desenvolvimento da criança. No entanto deve saber, que Alfabetização e Letramento buscam funções diferenciadas embora um estejam interligados um ao outro. Ou seja, Alfabetização e Letramento proporcionam à criança a capacidade de compreender o mundo que a cerca e assim tirar suas conclusões, visões e ao mesmo tempo fazer parte da aprendizagem.

Desde a iniciação ao PIBID o foco da contribuição era trabalhar com atividades de leitura/escuta onde se inicia a alfabetização e o letramento dando o enfoque na leitura e despertando o interesse através de atividades lúdicas.

Na sequência, relataremos algumas das atividades que podemos pontuar como lúdicas, como jogos de alfabetização, objetivando o desenvolvimento para a leitura compartilhada, leitura individual de forma a observar todo o desenvolvimento da criança. Entre outras atividades a roda de leitura passou a integrar a prática cotidiana, momentos que estariam todos vivenciando o que acontecerá no seu dia, relatar fatos que pensam ser importantes e assim, sanar as dificuldades encontradas pelas crianças no desenvolvimento da oralidade, da leitura e da escrita. A roda de leitura pode ser trabalhada como revisão também das atividades anteriores, dando oportunidades às crianças de consolidarem o conhecimento apreendido em aulas anteriores. Como tarefa, as crianças levaram atividades diferenciadas envolvendo todo o conteúdo visto em sala de aula. O trabalho do educador é fundamental neste aspecto, no qual o aluno precisa consolidar o conteúdo assimilado em sala de aula, para que realmente a aprendizagem possa ocorrer.

Em sequência às ações do PIBID, outras experiências muito ricas foram vivenciadas com o processo leitura e escrita de diversas formas. Atividades diferenciadas e com o auxílio da aplicação de um projeto elaborado pela educadora da turma. Projeto este chamado de “Caixa de Leitura”. Esta caixa de leitura era compartilhada com as crianças escolhiam um livrão que lhe interessava na caixa e levava para a casa.

O desenvolvimento do trabalho se dava da seguinte forma: a caixa era acompanhada de um caderno de anotações, uma coroa de EVA, e um livro que a criança escolhesse para levar para casa. Cada semana um levava para casa a caixa, onde o aluno junto como seu responsável lia o livro e fazia o registro de uma foto com a coroa na hora da leitura. A foto e desenho sobre a parte o livro que mais gostou ou que mais despertou sua atenção eram adicionadas ao caderno de anotações. Ao termino do final da semana o aluno levava a caixa para escola, lia para os colegas da sala o livro que escolhido e apresentava suas intervenções no caderno de anotações para todos. Esse projeto

trabalhou a interdisciplinaridade entre literatura e arte, contribuiu de forma significativa para a quebra de timidez entre a turma

Com relação a incentivar as crianças a participarem mais das atividades de leitura, as atividades interdisciplinares se mostraram de suma importância. As atividades no pátio da escola, nas apresentações em eventos, homenagens escolares, favoreceram a aprendizagem das crianças no geral. Importa, para o sucesso destas atividades, o organizar e planejar com objetivos, para atender aos anseios e necessidades destes pequenos indivíduos que estão iniciando sua vida escolar. Caso contrário, sem planejamento prévio, as crianças poderão não participar ativamente dos eventos, o que acarretará a possibilidade de compreensão e assimilação dos fatos.

Atividades diversificadas são necessárias para que as crianças possam compreender e interpretar os temas textuais trabalhados, não apenas a decodificação de códigos ou símbolos. É através desta diversificação os professores estarem buscando muito mais que isso, é pensar nas diferentes possibilidades de levar os conhecimentos às crianças em forma de saber para si, para vida e para seus estudos escolares. Martins (1994, p.32), afirma que: “(...) ‘o debate decodificação *versus* compreensão’ parece estar se esvaziando. Ambas são necessárias à leitura. ‘Decodificar sem compreender é inútil; compreender sem decodificar, impossível”.

O projeto de leitura da professora, aqui relatado, propõe o desenvolvimento das crianças em seu todo, bem como a possibilidade de uma maior participação das mesmas, de forma a colocar a visão do contexto vivido em sala de aula e do contexto no qual a mesma está inserida e assim apresentar sua visão e opinião para os coleguinhas da sala. E, o mais importante isso fará com que esta criança também possa levar este conhecimento para o seu contexto social e familiar.

Outra atividade muito importante apresentada pela professora foi o ditado diagnóstico. Uma atividade que visa à avaliação individual e ao mesmo tempo a possibilidade de acompanhar o desenvolvimento dos educandos. Em todo o processo da construção do conhecimento dos alunos, a professora fazia um diagnóstico de alfabetização. As atividades tinham o objetivo de averiguar o nível de letramento em que os alunos se encontravam, para que a docente pudesse entrar

com intervenções, auxiliando na aprendizagem de todos. Para o desenvolvimento do ditado diagnóstico, eram selecionadas, pela professora, uma classe de palavras e duas frases, contendo algumas das palavras selecionadas. Inicialmente eram distribuídas folhas para os alunos e após logo em seguida a professora começava o ditado. A professora calmamente, ia lendo as palavras com o intuito dos alunos pudessem compreenderem os fonemas. Os alunos que apresentavam mais dificuldades, eram acompanhados pela bolsista do PIBID, atuando como intercessora, realizando a leitura das palavras com mais tranquilidade, levando ao aluno à construção real da palavra através do raciocínio, sem interferir na escrita.

Nesta atividade observa-se que, mesmo sendo uma atividade avaliativa e diferenciada, torna-se necessário uma atenção maior para com os alunos, que necessitam de um suporte para desenvolver e realizar suas atividades junto como grupo, junto com a turma. Segundo Sodré (2008, p.13) “Cada um aprende de um jeito diferente, dependendo de sua história de vida, de suas experiências”. Assim, não dá para deixar de lado, no canto superior do plano que alunos com dificuldades não entendem. É principalmente nestes alunos que o planejar deve estar atento e se mostra como fundamental.

Outro evento importante foi a participação no Projeto Feira de Troca de Livros e Saber, que se dispõe a proporcionar acesso à leitura a todos os cidadãos de Barbacena, através de doação, troca e distribuição de livros diversos. O projeto ultrapassava a área da faculdade e escola participante do programa, sendo um projeto municipal e realizado em praça pública, para que toda a comunidade tenha acesso e possa compreender a significância de toda a colaboração do projeto na formação dos saberes dos cidadãos, através da leitura. Durante a realização do projeto a intervenção e a contribuição do PIBID consistia em: exposição de fotos, explicação do programa, troca de livros, pintura facial, contação de história e diversas outras atividades direcionadas para o público infantil.

Na sequência das atividades do programa de formação, atuamos no Projeto “Verde para Ver”: projeto realizado pelo IF Sudeste Minas, em uma feira chamada FECIB de Barbacena. Neste projeto trabalhamos a apresentação das variedades de plantas, classificadas

em medicinais e não medicinais, apresentadas pelos próprios alunos do 1º ano. Para a participação neste projeto foi realizado trabalho de pesquisa e compreensão com os alunos, no qual a professora buscou estabelecer relação significativa entre o conhecimento científico e o conhecimento empírico, estendendo aprendizagem dos alunos para além do conteúdo estudado dentro de sala.

Na atividade do jogo de Xadrez, o objetivo estava em desenvolver o raciocínio lógico das crianças e a ensinarem a buscar soluções e estratégias para as jogadas. É um jogo que necessita de concentração, de atenção, o que fez com que as crianças parassem um pouco, tendo como foco a busca de estratégias. Porém trata-se de um jogo bem complexo, no qual as crianças não conheciam. Desta forma, a professora regente solicitou ajuda para estar auxiliando as crianças e as orientando com relação às regras do jogo.

O professor precisa valorizar suas aulas através de novas estratégias oferecendo aos alunos sempre oportunidade de ver, rever, de fazer e refazer, para que assim a aprendizagem possa ocorrer da melhor forma possível. Letramento e Alfabetização são processos distintos e estão presentes em todas as atividades escolares, em todas as áreas, de forma que o professor pode explorar em todos os momentos em sala de aula. Ler e escrever deve se tornar para criança algo prazeroso e espontâneo, no qual ela possa além de aprender regras, fonemas, aprenda também a compreensão do texto escrito através da leitura.

Considerações finais

Mediante a conclusão do programa, e com base em experiências muito ricas ali vividas, foi possível observar a importância do mesmo com relação à atuação do educador frente ao papel de alfabetizador. Para tanto se torna necessário, segundo o desenrolar do trabalho que o Educador tenha consciência de seu papel e busque conhecimentos necessários para a compreensão do verdadeiro papel de Letramento e Alfabetização. É compreender que os dois desempenham papéis de igual valor, confirmando a necessidade de uma diversidade de aplicação de estratégias e formas diferenciadas do educador, aproveitando cada momento do contexto escolar, e, não ficando preso em sala de

aula. Evidenciar a função e objetivo de cada processo, Letramento e Alfabetização correspondem, a saber, o direcionamento necessário para o educador, embora conforme o artigo apresenta, as dificuldades contextuais dificultam de certa forma o trabalho do educador. Tornar o aluno letrado e alfabetizado é com certeza um dos objetivos mais concretos e para o educador a maior satisfação quando os resultados apresentados podem ser positivos. O trabalho em si não fácil, mas busca de um mundo melhor para estas crianças pode nos impulsionar e fazer destas, conhecedores do mundo, da vida e de si mesmo.

Ao realizar os projetos e as atividades e metodologias junto como os integrantes do PIBID, percebemos que o resultado de todo o processo, que veio possibilitar aos alunos, a ampliação do vocabulário, desenvolvendo habilidades e capacidades de leitura e compreensão, proporcionadas através de atividades lúdicas. A apresentação de atividades utilizando estratégias diferenciadas, saindo de certa forma de uma simples memorização e do método tradicional, propiciou momentos que valorizaram a importância de uma nova proposta de ensino e metodologias e promoveu a busca da autonomia do aluno. É fundamental destacar, para concluir, que a aprendizagem foi de todos os envolvidos, ocorrendo a colaboração de todos, profissionais e alunos, visando sempre acrescentar e compartilhar conhecimentos específicos e experiências de todos.

Referências

ALMEIDA, Regina Sodré. **Alfabetização**. São Luís: UEMANET, 2008. https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/16234_8344.pdf

ANTUNES, Celso. A linguagem do afeto: como ensinar virtudes e transmitir valores. Campinas: Papirus, 2002.

BARBOSA, Tatiane Alves Maciel. Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa. UFU – Universidade Federal de Uberlândia. 2012. p.37

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa: Ensino de primeira à quarta série. Brasília: 144p.

FERREIRO, E. Matéria Alfabetização e Cultura Escrita. Nova Escola, São Paulo Abril, maio de 2003. P. 27-30.

FOLHA DE SÃO PAULO. *Conceito dos quatro pilares da educação ganha explicação de Celso Antunes*. Livraria da Folha, 2010. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/livrariadafolha/821418-conceito-dos-quatro-pilares-da-educacao-ganha-explicacao-de-celso-antunes.shtml>. [Acesso em agosto de 2021].

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Tradução de Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martins. Edição 14ª, editora: Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1979/1988. 79p.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. 19 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

SILVEIRA, et al. Alfabetização na perspectiva do letramento: letras e números nas práticas sociais / Organizadores, Everaldo Silveira... [et al.]. – Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2016. 388 p.; il.

SIMONETTI, Amália. **O Desafio de Alfabetizar e Letrar**. Fortaleza - CE: IMEPH, 2007

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, jan/fev/mar/abr, 2004 n° 25. Trabalho apresentado no GT Alfabetização, Leitura e Escrita, durante 26º Reunião Anual da ANPEd, realizada em Poços de Caldas, MG, de 5 a 8 de outubro de 2003.

A IMPORTÂNCIA DAS TEORIAS FREIRIANAS PARA O CURRÍCULO E CONTEXTO ESCOLAR

Luciana Aparecida Cordeiro¹

*“É tempo da travessia e se não ousarmos fazê-la teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos”
Fernando Pessoa*

1. INTRODUÇÃO

Tal qual é de conhecimento de toda sociedade, o papel do docente no seio escolar e na formação dos discentes é imprescindível para que formemos uma sociedade justa e atuante em todos os âmbitos da vida e atuação humana, garantindo o pleno exercício da democracia, assegurado por direito constitucional, pois o docente serve de agente responsável pela capacitação dos cidadãos. Para que isso ocorra, além da conduta e formação do discente, o currículo escolar precisa estar alinhado as propostas que favoreçam todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, visando a democratização do ensino e a formação coesa e coerente do discente..

Para Freire a educação é o único caminho capaz de possibilitar ao homem a real liberdade e a democracia, nesse sentido, ele vê o currículo escolar como um documento que carrega em sua essência parte da construção social do conhecimento, idealizando e sistematizando os meios para sua efetivação e prática e, que também propõe a transmissão dos conhecimentos historicamente consagrados, bem como os meios, recursos e “didáticas” recorridas para sua disseminação e assimilação.

De início vale destacar que o debate sobre currículo

1 Licenciada em Pedagogia e pós-graduada em Alfabetização e Letramento. lucordeiro28@hotmail.com.

crítico-emancipatório surgiu na década de 70, nos Estados Unidos, frente ao movimento de “reconceptualização deste documento” e se espalhou por diversos continentes. Esse movimento expressava uma insatisfação no que diz respeito à concepção técnico-linear do currículo, devido a sua incoerente com os ideais disseminados pelas teorias sociais. Neste cenário, a escola de Frankfurt colaborou fortemente a favor da idealização de um currículo numa perspectiva emancipatória.

Em meados dos anos 50, aqui no Brasil, Paulo Freire lutou acirradamente para disseminar e “legalizar” as bases da educação libertadora como um paradigma que influenciaria no campo do currículo, defendendo a humanização e a libertação dos sujeitos, através de criação de políticas curriculares que focavam na humanização e transformação social do homem, por meio da educação.

A contribuição de Freire para com o currículo escolar partiu da crítica à tradicional educação bancária, na qual o aluno é tido como um ser passivo e que não tem oportunidade de interagir com o docente e seus colegas, mostrando sua evolução no processo de ensino e aprendizagem. Assim sendo, neste formato de ensino (Educação Bancária) os discentes são estimulados a decorar o conteúdo, e não a conhecê-lo. Essa “metodologia” é antagônica a educação libertadora, tida como: “[...] um processo pelo qual o educador convida os discentes a reconhecer e desvelar a realidade criticamente” (Freire, 1985, p. 125).

Na obra em questão, a fala de Freire é apontada como uma crítica à educação bancária e conseqüentemente ao currículo, afirmando que:

O currículo padrão, o currículo de transferência é uma forma mecânica e autoritária de pensar sobre como organizar um programa, que implica, acima de tudo, numa tremenda falta de confiança na criatividade dos estudantes e na capacidade dos professores! Porque, em última análise, quando certos centros de poder estabelecem o que deve ser feito em classe, sua maneira autoritária nega o exercício da criatividade entre professores e estudantes. O centro, acima de tudo, está comandando e manipulando, à distância, as atividades dos educadores e dos educandos. (Freire; Shor, 2008, p. 97).

Paulo Freire defendia ainda a teoria de que os docentes e discentes precisam compreender suas relações com o mundo e sua realidade

em transformação, sempre estimulados a enfrentar a realidade de forma crítica e consciente, refletindo sobre o que é bom ou ruim para cada pessoa. Por essa razão, Freire ressalta que a ação de escuta é igualmente importante a da fala, uma vez que neste processo o ser humano é capaz de equiparar e/ou avaliar a coerência ou distanciamento de sua visão em relação à fala do outro.

Com base na visão de Freire, o diálogo, ao ser alicerçado no amor, na humildade, na fé e no ser humano, possibilita uma maior credibilidade entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, e isso, potencializa o aprender com graça, respeito, interesse e prazer.

Por fim, a visão de Freire acerca do currículo aponta para o desafio da democratização da gestão das instituições educacionais, no intuito de construir uma escola pública de qualidade social, na qual o processo de elaboração e, ou reformulação curricular seja construído de forma coletiva, vivenciando a dinâmica dos diálogos e a participação dos diferentes sujeitos envolvidos no ato de ensinar e aprender.

2. Teoria e prática do currículo e cultura para Freire

Na visão do mestre freire, a educação como ação e prática libertadora, almeja uma alfabetização que conduza o discente ao processo de consciência, uma formação direcionada à democratização da cultura, transformando a ingenuidade em criticidade, ao passo em que letra o ser humano de forma não mecanizada, desenvolvendo a ele o poder de auto-avaliar e criar saberes e oportunidades.

Freire lutou por uma educação que capaz de promover a inclusão, através de uma transição da ingenuidade a criticidade. Para isso, viu no currículo escolar um meio de documentar e assegurar que as boas práticas educacionais fossem asseguradas.

O educador também ressaltou a importância da liberdade e do diálogo no processo de ensino e aprendizagem, como prática da educação emancipadora. Segundo Freire, 1967, o diálogo comunica e promove uma relação entre os sujeitos provocando simpatia entre ambos. Há também em um diálogo amor, humildade, esperança, fé e confiança. E, por isso, o diálogo torna-se fundamental e indispensável como o

caminho a ser trilhado nesta prática libertadora.

Paulo Freire destaca ainda a visão de que: “se o meu compromisso é realmente com o homem concreto, com a causa de sua humanização, de sua libertação, não posso por isso mesmo prescindir da ciência, nem da tecnologia, com as quais me vou instrumentando para melhor lutar por esta causa” (FREIRE, 2007, p. 22).

Currículo é indissociável da cultura, seja em teoria tradicional ou crítica, uma vez que o currículo representa e assegura a transmissão de saberes validos, necessários, úteis e significativos para um determinado grupo.

Reforçando esse pensamento, Moreira e Silva (1997, p. 28) afirma que: “o currículo é um terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria prima de criação e recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão”. Ele influencia direta e indiretamente na formação e desenvolvimento geral do discente. Por isso, sua ideologia, cultura e poder configurados, podem determinar o resultado que um determinado processo de ensino produzirá.

Sacristán (1999, p. 61) também reforça essa visão decretando que,

O currículo é a ligação entre a cultura e a sociedade exterior à escola e à educação; entre o conhecimento e cultura herdados e a aprendizagem dos alunos; entre a teoria (idéias, suposições e aspirações) e a prática possível, dadas determinadas condições. (SACRISTÁN, 1999)

De forma mais clara e segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, o currículo formal refere-se ao currículo estabelecido pelos sistemas de ensino, expresso em e pelas diretrizes curriculares, seus objetivos, métodos, conteúdos de cada áreas ou disciplina.

Por fim, o currículo na acepção Freireana é, a política, a teoria e a prática do que fazer na educação, no espaço escolar, e nas ações que acontecem fora desse espaço, numa perspectiva crítico transformadora. (SAUL, 2008).

Nesse sentido, para Freire, a prática escolar como um todo está envolvida no contexto manifesto, nas diversas dimensões geográficas, temporais, culturais e locais, de cada sujeito e no contexto de

construção de sua realidade. Emaranhando-se ainda, nas inter-relações de saberes, costumes, comportamentos, cultura e visão ético-políticas/socioculturais de cada comunidade.

Em se tratando dos fazeres curriculares na rotina da escola libertadora, Freire preza pela participação de todos os envolvidos, pelo planejamento e pelas programações e práticas de forma crítica e flexível, onde cada a escola poderá trabalhar segundo sua realidade e formação real e concreta para seu aluno.

Em resumo sobre educação e ensino, Freire afirmou:

Você, eu, um sem-número de educadores sabemos todos que a educação não é a chave das transformações do mundo, mas sabemos também que as mudanças do mundo são um quefazer educativo em si mesmas. Sabemos que a educação não pode tudo, mas pode alguma coisa. Sua força reside exatamente na sua fraqueza. Cabe a nós pôr sua força a serviço de nossos sonhos . (FREIRE,1991, p. 126)

3. Temáticas do currículo, conteúdos, os métodos e papel do professor

No contexto escolar, o currículo tem a função formativa, social, educativa e cultural. Tendo o papel de registrar a prática de transformação da realidade e do conhecimento concreto e real de cada aluno, para isso, precisa ser discutido e refletido constantemente e pelo grupo que faz dele uso. Este documento é essencial na vida e na práxis pedagógica escolar, social e cultural dos alunos de uma determinada instituição de ensino.

Os temas convencionais de cada disciplina dos saberes básicos como matemática, história, geografia... Além dos transversais: ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual, trabalho, consumo, pluralidade e cultura, são as bases dos saberes e de formação do ser humano e precisam incorporar os planos pedagógicos de cada escola.

Em se tratando dos conteúdos escolares, estes são flexíveis e passíveis de assumirem diferentes orientações, segundo as teorias de formação construídas ao longo da nossa história. Por isso, é indispensável que se organize e selecione os conteúdos segundo o uso que daremos a eles e o sentido que cada um agregará na formação e vida

do aluno. Haja vista que o conteúdo e o conhecimento, só passam a ter significado quando são vinculado à necessidade real do discente, capaz de propiciar instrumentais práticos, teóricos e com propósito na vida social do ser humano.

Os métodos de ensino por sua vez, servem para direcionar as práticas da escola em direção aos objetivos de aprendizagem. Sevem como um norte de base para a realidade dos alunos e para as demandas da comunidade escolar. Também se fazem de caminhos pelos quais se atinge os objetivos de ensino e aprendizagem, através de um conjunto de ações de ensino que visam assegurar a aquisição do saber. Eles podem contribuir para que as aulas se tornem mais dinâmicas e enriquecedoras.

De acordo com Paulo Freire:

Antes de qualquer tentativa de discussão de técnicas, de materiais, de métodos para uma aula dinâmica assim, é preciso, indispensável mesmo, que o professor se ache “repousado” no saber de que a pedra fundamental é a curiosidade do ser humano. É ela que me faz perguntar, conhecer, atuar, mais perguntar, re-conhecer. (FREIRE, 2007, p. 86)

Na atualidade contamos com muitos métodos de ensino, tais como: Método de ensino tradicional, o construtivista, montessoriano, metodologia Pikler, metodologia Waldorf...

José Carlos Libâneo, no livro Didática, classifica os métodos de ensino pelos seus aspectos externos e internos. Para ele, os métodos de ensino são:

- Método de exposição pelo professor: em que o professor apresenta conhecimentos, habilidades e tarefas para os alunos. Assim, eles ficam com postura passiva na sala de aula. A exposição de conteúdo pode ser verbal, por demonstração, por ilustração e por exemplificação.
- Método de trabalho independente: consiste em atividades nas quais os alunos desenvolvem maior autonomia. Orientados pelo professor, os estudantes podem aplicar os conhecimentos sem interferência direta. Metodologias ativas de aprendizagem, como aprendizagem baseada em projetos, funcionam bem para este método.
- Método de elaboração conjunta: em que a interação entre o professor e o aluno acontece de forma ativa, com o objetivo de

obter novos conhecimentos, habilidades e atitudes.

- Método de trabalho de grupo: Bastante presente em metodologias ativas como a Aprendizagem Baseada em Equipes (TBL), este método estimula a interação e o trabalho coletivo para atingir os objetivos do ensino.

- Atividades especiais: as quais vêm para complementar os métodos de ensino, com tarefas e trabalhos realizados de forma lúdica e disruptiva. (LIBÂNEO, 1994).

Por fim, é importante mencionar a figura e o papel do docente que, na atualidade passa a ser um articulador fundamental na escola, uma ponte de transmissão de saber entre o conhecimento e o aluno. Cabendo a ele mediar a relação com a escola-família, além de estar preparado constantemente para enfrentar os desafios que o processo de ensino e aprendizagem implica, além de estar ajustado a todo contexto que o mundo conectado o envolve.

O bom Profissional da educação deve aprender no momento em que ensina e saber que o espaço de sala de aula é um ambiente de criatividade, visões distintas e desejo pelo novo. Para Paulo Freire, “o papel do professor e da professora é ajudar o aluno e a aluna a descobrirem que dentro das dificuldades há um momento de prazer, de alegria” (2003, p. 52).

Sobre a formação profissional, Freire afirma que:

Para mim é impossível compreender o ensino sem o aprendizado e ambos sem o conhecimento. No processo de ensinar há o ato de saber por parte do professor. O professor tem que conhecer o conteúdo daquilo que ensina. Então para que ele ou ela possa ensinar, ele ou ela tem primeiro que saber e, simultaneamente com o processo de ensinar, continuar a saber por que o aluno, ao ser convidado a aprender aquilo que o professor ensina, realmente aprende quando é capaz de saber o conteúdo daquilo que lhe foi ensinado. (FREIRE, 2003, p. 79)

Isso nos faz leva a entender que a tarefa e o desafio maior do docente estão na busca pela capacitação permanente, como forma de subsidiar teorias-práticas, para reforçar e ampliar seus horizontes de conhecimento e potencializar seu exercício da docência, além de levar o discente a conhecer ele próprio e seu potencial, provocando inquietações e interesses por saber mais.

4. Conclusão

Como foi discutido neste escrito, o processo de ensino e aprendizagem baseados na ideologia de Paulo Freire, especialmente quanto ao currículo escolar, cobra da escola e de seus agentes uma posição crítica, flexível, inclusiva e fraternal, no sentido de reconhecer as necessidades, potenciais, limites e condição de cada aprendiz, visando promover a cidadania e sucesso do aluno. Para ele, o currículo deve ser pautado no saber real para a vida do aluno, e que neste processo o educador precisa estar em constante buscar pela sua capacitação, no intuito de oferecer mais aos que dele aguardam os saberes formais curriculares.

No que tange aos métodos de ensino discutidos por Freire, ficou claro que eles servem para guiar e orientar as práticas do docente, segundo os objetivos de aprendizagem traçados pelo docente em conjunto com a coordenação e direção da escola, visando o progresso e facilitando a aprendizagem dos alunos, segundo a realidade de cada um deles e com foco nas demandas da comunidade escolar.

Referências Bibliográficas

FREIRE, P. & SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. 11 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

MENEZES, M. G.; SANTIAGO, M. E. **Contribuição do pensamento de Paulo Freire para o paradigma curricular crítico-emancipatório**. Pro-Posições, Campinas, SP, v. 25, n. 3, p. 45–62, 2015. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8642432>. Acesso em: 20 set. 2021.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 35 ed.(Coleção Leitura). São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. 13ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

LIBÂNEO, Jose Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

SACRISTAN, J. Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SAUL, Ana Maria (org.). Paulo Freire: **um pensamento atual para compreender e pesquisar questões do nosso tempo**. São Paulo: Editora Articulação Universidade /Escola, 2005. SHOR, Ira. A atualidade do pensamento de Paulo Freire. Disponível em . Acesso em: 20 de Out. 2021.

LITERATURA E LINGUAGENS NA FORMAÇÃO DOCENTE

Henrique Azarias Reis¹

1. Introdução

Aborda-se neste escrito propostas e ações pedagógicas no que tange o trabalho com a literatura e linguagem em sala de aula, especialmente no intuito de capacitar os docentes para lidarem com esses tópicos da comunicação de maneira eficaz e eficiente. Para isso, recorreremos a autores consagrados que versam sobre o assunto em debate, almejando enriquecer as visões apresentadas e para ampliar as propostas de trabalhos neste âmbito da educação.

Tal qual é sabido, a sociedade e as diversas áreas estão em constantes transformações, e a área da educação também precisa seguir esse viés, uma vez que os passos para o futuro implicam em domínio de novos e adaptados saberes, sobre tudo, no que diz respeito à interpretação das múltiplas linguagens, o que exige do docente formação e atualização para poder lidar não apenas com a teoria dos conceitos lingüísticos, mas também dos elementos que envolvem esse processo, como o conhecimento e atualização das obras literárias e de sua relação com as diversas linguagens.

Cabe destacar ainda que o ensino e a aprendizagem da leitura, especialmente apoiada em obras literárias, envolvem muitos fatores e processos, sobretudo, aqueles ligados a escolha da obra, ao teor do conteúdo exposto, a complexidade de interpretação da linguagem e a faixa etária de cada leitor, isso, pelo fato de que é preciso respeitar o seu grau de compreensão leitora, a utilidade do conteúdo para sua vida e os conhecimentos prévios ou não, que cada discente carrega em sua

1 Licenciatura Plena em Letras Português – FAFIBE.

bagagem deformação, acerca do assunto/tema e nível de linguagem trabalhada, para não deixar lacunas em sua formação leitora.

Promover a aproximação entre os alunos e o texto literário é um processo delicado, que requer bastante cuidado, pois a criança tomará gosto pela leitura se for apresentado a ela em pequenas doses e de maneira prazerosa, já que ler é o ato de sentir-se bem, e é nesse sentir-se bem que entra a literatura infantil. (FILHO, Djalma, 2018, p.14).

Ampliando essa visão Solé (1998) afirma que:

Um fator que sem dúvida contribui para o interesse da leitura de um determinado material consiste em que este possa oferecer ao aluno certos desafios. Assim, parece mais adequados utilizar textos não conhecidos, embora sua temática ou conteúdo deveriam ser mais ou menos familiares ao leitor; em uma palavra trata-se de conhecer e levar em conta o conhecimento prévio das crianças com relação ao texto em questão e de oferecer a ajuda necessária para que possam construir um significado adequado sobre ele, o que não deveria ser interpretado como explicar o texto, ou seus termos mais complexos, de forma sistemática (SOLE, 1998, p. 91).

2. Literatura e sua Função

Pode-se afirmar que a literatura, do mesmo modo que a língua utilizada para sua exposição é um instrumento de interação social, usado para comunicar fatos, experiências, realidades, culturas, artes, saberes e vivências de um povo. Ela registra, retrata e transmite o modo de sentir, viver e de se relacionar de um povo.

A literatura não consegue se afastar da realidade, por isso, está atrelada a uma determinada sociedade, a qual se originou, e é resultado das interações entre escritor, público e sociedade, uma vez que por meio de suas obras o artista dissemina e transfere seus saberes, angústias, dores, lamentos, idéias de mundo e outros sentimentos.

A literatura tem ainda o papel de fazer denúncias sociais e políticas, além de apresentar e fomentar uma visão crítica da realidade momentânea, engajada numa causa político-ideológica.

Somente a leitura entendida como uma atividade social e reflexiva pode propiciar uma relação criativa, crítica e libertadora com

a escrita, mostrando-se como um desafio para qualquer processo de democratização e mudança coletiva. (FILHO, 2018, p.19).

Esse tipo de texto pode levar o leitor a transcender muitas janelas, a viver realidades científicas, históricas, míticas etc, impactando em seus sentimentos, visões e conhecimentos de mundo. Por isso, sua presença é tão importante no seio escolar, frente ao seu significado, valor lingüístico e por retratar a cultura de um país, além da contribuição para a formação dos leitores.

A função da literatura está em representar e recriar ações ocorridas na realidade humana e social. Além de carregar em seus preceitos valores estéticos, através de palavras “figuradas” ou rebuscadas, para acrescentar maior expressividade, credibilidade, pompa ou sentimentos ou subjetividade ao escrito. Por isso, remete a um conjunto de habilidades de contribuem para o ato de ler e escrever de forma correta.

A literatura retrata e se divide em muitas categorias de gêneros, direcionados a públicos e tipos de textos distintos, tais como: Gênero Lírico: que se valem de um tom de caráter sentimental enfatizando a presença do eu lírico (poesias, odes e sonetos), Gênero Narrativo: Foca na narração de um ato ocorrido ou imaginário, envolvendo narrador, personagens, tempo e espaço (romances, contos e novelas), Gênero Dramático: Voltado para os aspectos de caráter teatral, cujo interesse é a encenação (tragédia, comédia e farsa).

Existem textos literários e não literários e suas diferenças se apresentam na forma, linguagem, significado de cada escrito, além de se se diferenciam na finalidade comunicativa. Pois ao passo em que o texto literário busca entreter o leitor, a obra não literária se volta para informar o leitor, também caracterizado como texto utilitário.

De forma resumida, o texto literário está voltado para retratar a realidade demonstrada de maneira mais poética e muitas vezes subjetiva, já o não literário, visa retratar a realidade como ela é de fato.

3. A Importância da Formação Leitora

A importância de ler, interpretar, recontar e escrever bem é imprescindível para todas as pessoas, por essa razão, o docente precisa estar munido de todos os conhecimentos e instrumentos necessário

para que ele possa ensinar os alunos de maneira coesa e coerente, buscando alcançar os objetivos traçados para o plano e foco escolar para cada discente. Por isso, a escola, como espaço e instituição incumbida de promover e disseminar a formação integral dos cidadãos tem o papel e dever de capacitar e cobrar dos seus discentes formações sólidas neste âmbito da língua, para que eles possam formar leitores competentes, capazes de atribuir significado e fazer uso da leitura de maneira a exercerem a cidadania e atuarem de forma crítica em muitos momentos da vida e atuação na sociedade. Esses preceitos são tratados e propostos pelos PCNS sob a seguinte ótica:

Formar alguém que compreende o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre os textos que lê e outros textos já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar, validar elementos a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos (BRASIL, 1997, p. 54).

O ato de ler emancipa o homem e o capacita para exercer a sua cidadania e atuação na sociedade, por essa razão, o ato de ler, escrever e interpretar bem os mais variados gêneros textuais é base indispensável para construir o conhecimento intelectual humano, e fundamental no processo de ensino e aprendizagem de todas as pessoas, uma vez que o contato com a leitura possibilita que o indivíduo se torne mais atuante, crítico e consciente sobre seus atos, deveres e direitos na sociedade.

A leitura tem ainda o poder de ampliar a visão de mundo do homem, favorecendo a interpretação e relação com as mais variadas informações.

Segundo Martins (1994):

Ter o domínio da leitura é fundamental para interagir na sociedade cada vez mais caracterizada por diferentes signos gráficos e imagéticos que organizam a dinâmica da comunicação nesses tempos de multimídias e redes sociais. Ler proporciona a recriação de novas situações, nos ensina, transforma e constrói. Ao lermos, podemos nos tornar personagens e autores de nossas histórias e participamos das construções de histórias coletivas. (MARTINS, 1994)

Neste processo os educadores têm o papel de fomentar o hábito

pela leitura, pois como já dizia Monteiro Lobato: “Quem mal lê, mal ouve, mal fala, mal vê”. Isso nos mostra o quanto à prática da leitura é grandiosa e tem o potencial de levar o indivíduo a conhecer mundos além da sua imaginação.

Segundo os PCNs: Um leitor competente é alguém que, por iniciativa própria, é capaz de selecionar, dentre os trechos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a uma necessidade sua. Que consegue utilizar estratégias de leitura adequada para abordá-los de forma a atender a essa necessidade (BRASIL, 1997, p. 54).

Cabe destacar ainda a importância de o docente analisar e selecionar uma leitura que possa fazer sentido e estar atrelada ao interesse, realidade e mundo do aluno, pois ler por obrigação e sem nenhum norte, pode contribuir para o distanciamento ou barreira entre o possível futuro leitor e muitas obras. Essa fala é reforçada pela visão de Solé que afirma que:

Um fator que sem dúvida contribui para o interesse da leitura de um determinado material consiste em que este possa oferecer ao aluno certos desafios. Assim, parece mais adequados utilizar textos não conhecidos, embora sua temática ou conteúdo deveriam ser mais ou menos familiares ao leitor; em uma palavra trata-se de conhecer e levar em conta o conhecimento prévio das crianças com relação ao texto em questão e de oferecer a ajuda necessária para que possam construir um significado adequado sobre ele, o que não deveria ser interpretado como explicar o texto, ou seus termos mais complexos, de forma sistemática (SOLÉ, 1998, p. 91).

Vale lembrar também que os recursos lingüísticos no processo de leitura ajudam a reforçar as mensagens que os textos escritos carregam, uma vez que uma imagem ou escrita em caixa alta, por exemplo, podem mudar a entonação da fala do autor, agregando ao escrito outra mensagem. Por essa razão, é imprescindível que se trabalhe em sala de aula a linguagem como um todo, em especial, os signos e os elementos intra e extra-textuais, recheados de mensagens e informações, capazes de alterar o trajeto de um determinado texto.

A leitura ocorre ao passo em que nos deparamos com um texto e ao esmiuçá-lo, conseguimos traduzir e atribuir sentido aquelas frases e

parágrafos, de maneira a desnudar o texto e nos apropriarmos seu suas informações e riquezas ocultas ali.

Nessa linha de pensamento, Kleiman (2002) afirma que:

A leitura é um ato social entre dois sujeitos: leitor e autor que interagem entre si, numa relação mediada por algum suporte que traz consigo um texto por meio de diferentes linguagens, vindo a obedecer aos objetivos e necessidades determinadas socialmente. (KLEIMAN, 2002)

Por fim, é importante destacar que por meio da leitura, somos capazes de interpretamos, compreendermos e nos apropriamos de bens culturais, sociais, políticos, literários... Transformando e sendo transformados, de gerações para gerações.

4. Formação Docente para o Ensino da Leitura

A leitura é janela para a construção do saber, sendo assim, fundamental em todas as etapas da formação humana e em todos os níveis da educação, haja vista sua importância no processo de compreensão e leitura do mundo.

Neste processo, a ação do docente é o ponto de maior peso, pois será ele o elo e o norteador dos meios e processos que conduzirão ou não o aluno ao objetivo que se espera para a proficiência na escrita e leitura. Por isso, sua formação, conhecimentos e domínio de ferramentas que facilitam esse processo são de extrema importância para que tanto ele como o discente, sinta-se seguros e preparados para ensinar e aprender de maneira coesa e coerente, , fundamentada nos preceitos e normas da língua mãe.

Sua ação em motivar e se mostrar preparado para aquela finalidade, passará ao estudante segurança e confiabilidade no que está sendo proposto em sala de aula.

Sendo o professor responsável pelo ensino da leitura na escola, ele é, consequentemente, responsabilizado também pelos seus resultados negativos e positivos, ou seja, pelo desempenho leitor de seus alunos. Nessa perspectiva, buscamos compreender, por meio de pesquisa bibliográfica, como suas práticas de leitura estão diretamente relacionadas à sua escolaridade, em todos os níveis e modalidades de ensino. A escola tem sido o locus

privilegiado de formação leitora e, para muitos professores e alunos, é o principal espaço de leitura e, portanto, de formação leitora. (FARIAS e BORTOLONAZA, 2012. p35.)

A formação literária, leitora e gramatical completa do docente é fundamental no processo de formação de leitores e escritores, em todos os níveis escolares, pois será ele o responsável por formar as bases e saberes de todas as pessoas que estão sob seu comando em sala de aula.

Essa formação vem sendo questionada, uma vez que os resultados dos vestibulares, avaliações internas escolares e exames internacionais, apontam baixos resultados destes alunos, ao serem expostos a testes para provar seus conhecimentos de leitura, escrita e interpretação textual, adquiridos em sala de aula, tal qual apontou em 2006 o PISA (pesquisa trienal responsável por avaliar e mensurar os conhecimentos e competências nas áreas de Língua portuguesa (leitura), matemática e ciências dos alunos na faixa dos quinze anos, realizado atualmente em 65 países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e países convidados). Cujos resultados mostraram que apenas 1,1% dos estudantes testados, atingiram o nível mais alto de proficiência em leitura.

Diante dessa realidade, acredita-se que as universidades precisem incrementar os seus currículos com conteúdos que abordem, desafiem e coloquem em prática tópicos acerca da literatura, dos gêneros literários, dos códigos lingüísticos, da gramática, das metodologias de ensino, das técnicas de produção escrita, interpretação textual, lingüística e visual, para assim, formar profissionais capazes de levar ao aluno conhecimentos sólidos e concretos sobre a língua em suas mais diversas manifestações.

É necessário também que os professores aprendam a ensinar os alunos a pensarem e não apenas a transmitirem conteúdos, atentando seus olhares para as manifestações de conhecimentos prévios e adquiridos no espaço de aula pelos discentes, propiciando e favorecendo a troca de saberes. É importante ainda, que os educadores se empenhem em manipular bem as ferramentas e recursos tecnológicos e analógicos, disponíveis para sua prática, pois são recursos que fazem parte da rotina dos alunos e que podem contribuir para disseminar melhor os

conteúdos de aula.

Nóvoa (1995) reitera essa visão, afirmando que: “mais do que um lugar de aquisição de técnicas e de conhecimentos, a formação de professores é o momento-chave da socialização e da configuração profissional”. Para o autor:

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional. [...] A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência. [...] É preciso investir positivamente os saberes de que o professor é portador, trabalhando-os de um ponto de vista teórico e conceptual (NÓVOA, 1995. p. 25-26).

4. Conclusão

Tal qual foi esclarecido neste escrito, a literatura é uma área da educação que tem um grande potencial na formação humana, académica e de mundo do aluno, por isso, é preciso que se capacite os docentes para que eles possam oferecer um ensino de qualidade e com sentido, explorando em sua totalidade os conteúdos a serem transmitidos aos alunos. Estes docentes precisam dominar as técnicas e normas da língua culta, os gêneros e textos literários, as ferramentas metodológicas, além, de permitir que os alunos sejam agentes do próprio saber, se manifestando de forma crítica, frente aos mais diversos textos e conteúdos expostos.

Viu-se ainda que os textos literários tem o potencial de fomentar e favorecer o conhecimento cultural, histórico, políticos etc do homem, haja vista que seus conteúdos carregam e registram fases, momentos e realidades de diferentes povos, ademais de todos os elementos lingüísticos e semânticos que regem a língua portuguesa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília, 1997.

FARIAS, Sandra Alves; BORTOLONAZA, Ana Maria Esteves . **O PAPEL DA LEITURA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR**: concepções, práticas e perspectivas. Poíesis Pedagógica - V.10, N.2 ago/dez.2012.

FILHO, Djalma, Barboza Enes. **Contribuições ao ensino de literatura** / organização Gisela Maria de Lima Braga Penha; João Carlos de Souza Ribeiro; Natália Oliveira Jung. – Rio Branco: Edufac, 2018.

KLEIMAN, A. **Texto e Leitor**: aspectos cognitivos da leitura. 8ª. ed. Campinas SP: Pontes,2002.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**.19.ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. In: ___. (org.). Os professores e a sua formação. Lisboa: publicações Dom Quixote Ltda, 1995. p. 15-33

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

DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Sérgio Teixeira da Silva¹

1 INTRODUÇÃO

O presente texto é um recorte de um trabalho de conclusão de curso de pós-graduação *lato sensu* da Universidade Federal de São João Del-Rei (UFSJ) com a temática voltada para a Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas (EPJAI), especificamente para o processo de alfabetização e letramento dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos (EJA). A escolha deste tema foi motivada pela constatação de dados negativos alarmantes que permeiam a modalidade, sendo fundamental destacar que,

[...] temos **14 milhões de pessoas não alfabetizadas no Brasil** e que, em Minas Gerais, os sujeitos nesta situação são, aproximadamente 1.247.420. Não podemos dar ao luxo desumano de não nos ocuparmos da alfabetização e da continuidade da escolarização destes sujeitos, uma vez que temos também, aproximadamente 7.287.140 deles e delas com 15 anos ou mais sem completar o Ensino Fundamental e, ainda, aproximadamente 2.829.240 deles e delas com 18 anos ou mais sem completar o Ensino Médio, dentro de 52 milhões e dos 22 milhões em todo país respectivamente. (DA SILVA; OLIVEIRA, 2017, p.30, **grifos nossos**).

Os dados apresentados sobre a situação dessas pessoas nos mostram a importância que a EJA possui para garantir a alfabetização e

1 Graduado em Geografia pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC/MG); Mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); Especialista em Alfabetização e Letramento pela Universidade Federal de São João Del-Rei (UFSJ). Vínculo Profissional: Rede Municipal de Educação de Contagem/MG. E-mail: sergioandreprofessor@gmail.com

o letramento de sujeitos que por vários motivos não frequentaram a escola na idade certa, ou não conseguiram concluir seus estudos.

O objetivo deste estudo é apresentar desafios e possibilidades da alfabetização e do letramento implicados na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Postulam-se como objetivos específicos: i) Destacar o resgate da autoestima dos educandos como desafio para educadores da modalidade; ii) Apresentar o Método Processual e Coletivo de Alfabetização Freireano, o modelo ideológico de letramento e a concepção de escrita como trabalho, como possibilidade de inserção na EJA; iii) Apresentar a Educação Popular como proposta necessária ao processo de alfabetização e letramento.

Os pressupostos teóricos envolvem autores que defendem a perspectiva da Educação popular, humanista e progressista, a saber: Barbosa (2019); Da Silva e Oliveira (2017); Freire (1987, 1993, 1996); Monterani (2013); Neto (2017); Traversini (2009), dentre outros. A perspectiva metodológica adotada neste estudo trata-se de uma pesquisa bibliográfica exploratória descritiva. O estudo está delimitado à Educação de Jovens e Adultos com ênfase no primeiro segmento da modalidade, que se refere à etapa da alfabetização e letramento dos sujeitos, estando estruturado em três fases: essa introdução, o desenvolvimento e as considerações finais.

2 DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A alfabetização de pessoas jovens, adultas e idosas requer dos educadores e demais profissionais envolvidos com a modalidade de ensino EJA, a superação de desafios que possam proporcionar-lhes métodos facilitadores do processo de alfabetização e letramento. Quando se fala em alfabetizar e letrar os sujeitos que frequentam a Educação de Jovens e Adultos, um dos maiores desafios apresentados aos educadores consiste em resgatar a autoestima dos educandos.

Ao propor o resgate da autoestima dos educandos pensou-se em duas situações, a primeira é que os sujeitos da EJA demonstram sinais de baixa autoestima e a segunda gira em torno do “resgate”, o que remete a possibilidades de aumentá-la. A trajetória escolar dos sujeitos

que frequentam a modalidade revela que são educandos que, em grande maioria, tiveram seus percursos escolares marcados por exclusão ou insucesso, tendo que abandonar os estudos em algum momento de suas vidas. Frente a esta realidade e somado a diversos fatores, esses sujeitos retornam a sala de aula após um longo período de tempo trazendo consigo autoconceito e crenças pessoais completamente desatantes do ideal por eles almejado.

De acordo com Silva e Andrade (2015) é neste construto entre real e ideal, julgando suas próprias ações que o indivíduo constrói sua autoestima, compreendendo-a como

[...] a confiança na capacidade de pensar, na habilidade de se dar conta dos desafios básicos da vida e no direito de vencer e ser feliz, nas suas aspirações, nos seus sonhos, que influenciados pela motivação e um autoconceito positivo fazem com que melhore sua capacidade de aprendizagem devendo ter como primordial estar integrada aos currículos escolares tornando o aluno um ser pensante e criativo que nutra o desenvolvimento de sua autoestima. (SILVA; ANDRADE, 2015, p.08).

O desenvolvimento da autoestima dos educandos dependerá em parte dos educadores por meio do acolhimento, da aceitação, do respeito e da empatia. Os educandos precisam sentir-se acolhidos, é preciso despertar neles o sentido de pertencimento, de querer estar na escola e de aprender.

Fazendo um paralelo entre autoestima e alfabetização na EJA, a pesquisadora Traversini (2009) nos diz que das pessoas consideradas analfabetas pela sociedade, muitas delas frequentam o primeiro segmento da EJA, sendo que estas apresentam um elevado grau de baixa autoestima, principalmente por não conseguirem assinar o próprio nome, ler pequenos textos e fazer cálculos rotineiros. Todo esse contexto faz com que esses sujeitos se sintam envergonhados, menosprezados, humilhados e rejeitados pelo olhar do “outro” e frustrados por suas próprias expectativas, sobretudo quando precisam assinar algum documento com o polegar ou quando dependem de alguém para indicar itinerários de transportes, para verificar preços em lojas e supermercados e até mesmo para escrever algo. Neste sentido, é imprescindível que no processo de alfabetização os educadores adotem

como desafio o despertar da autoestima dos educandos considerando-os como cidadãos de direito.

Segundo Traversini (2009) a baixa autoestima dos estudantes da EJA se traduz num obstáculo para o processo de alfabetização, pois ao frequentarem a escola, esses sujeitos precisam aprender a disciplinar o corpo e a mente, sobretudo porque são trabalhadores que estudam e não estudantes que trabalham. Na maioria das vezes, esses sujeitos, após um longo dia de trabalho, chegam cansados, sonolentos e com fome na escola, o que requer deles um esforço físico e mental muito grande para acompanhar as aulas. Ao considerar essa realidade, infere-se que o despertar da autoestima nos alfabetizando da EJA remete os educadores da modalidade aos princípios da colaboração, da autonomia, da equidade e da democratização do ensino, que por sua vez, envolve o acesso e a permanência dos educandos na escola.

O processo de alfabetização e letramento dos sujeitos da EJA correlacionado ao resgate da autoestima deve ser concebido por ações docentes que enobrecem os educandos, fazendo-os crer que são portadores de habilidades, competências e de ricas experiências de vida.

A forma estratégica da autoestima não funciona impondo os objetivos/ metas a serem alcançados; ao contrário, age seduzindo e incitando os analfabetos a acreditarem que procuraram se alfabetizar por sua própria iniciativa e vontade. Deixar de ser analfabeto passa a ser considerado como opção livre e autônoma do indivíduo, que procura se alfabetizar para seu próprio bem e o bem de toda a sociedade brasileira. (TRAVERSINI, 2009, p. 592).

De acordo com Porto (2009) para resgatar a autoestima dos sujeitos da EJA, os educadores precisam considerar as experiências vividas pelos estudantes em relação a aspectos que envolvem contextos sociais, econômicos, religiosos, de diversidade sexual e de gênero. Além do que, é “preciso respeitar os sonhos, as frustrações, as dúvidas, os medos e os desejos dos educandos.” (FREIRE, 1993, p.16).

O resgate da autoestima no processo de alfabetização de pessoas jovens, adultas e idosas requer dos docentes a efetivação de práticas pedagógicas emancipatórias que parte da realidade dos educandos, pois a simples vontade de aprender aliado a tarefas interessantes se

configura numa condição para que esses sujeitos elevem sua autoestima. Ao conseguirem realizar as atividades “os educandos constroem representações deles próprios como bons alunos para si, para os professores, coordenadores, visitantes e demonstram para os outros e muito mais para eles mesmos suas capacidades, talentos e empenho.” (TRAVERSINI, 2009, p.586).

Os desafios até aqui apresentados para os educadores da EJA envolvem questões relacionadas ao resgate da autoestima dos educandos. Para que os educadores alcancem tais desafios é necessário que haja condições que possibilitem a realização de ações pedagógicas exitosas, neste sentido, o método Freireano de alfabetização tem muito a contribuir, uma vez que Paulo Freire foi um dos precursores da educação de pessoas jovens adultas e idosas no Brasil.

O método de alfabetização coletiva proposto por Paulo Freire na Cidade de Angicos (sertão nordestino), no Estado do Rio Grande do Norte, em princípios de 1963 garantiu a alfabetização de centenas de trabalhadores rurais que não sabiam ler nem escrever e não tinham acesso à escola. A experiência inicial era de que o processo de alfabetização ocorresse em 40 horas. Os sucessos obtidos pelos resultados positivos de sua proposta ganharam conotação nacional e internacional.

Um aspecto relevante da proposta Freireana de alfabetização ocorrida em Angicos é que os grupos de alfabetizandos não foram constituídos de turmas tradicionais como se vêem em escolas, os participantes se encontravam em residências, salões de igrejas, praças, dentre outros espaços. A presença dos participantes era organizada em círculos de cultura onde eram propostas atividades em que deveriam buscar o conhecimento a partir da comunidade local, criando um universo de palavras e de temas que futuramente serviriam de base para o processo de alfabetização.

Nesta proposta diferenciada de ensino e aprendizagem não se utilizava cartilhas prontas e acabadas, ao contrário, incentivava-se os participantes a construírem seus próprios materiais, que eram bastante significativos, aproximando-os ao máximo de suas realidades. É neste sentido que Paulo Freire afirmava que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, pois se estabelecia uma conexão entre a cultura dos educandos com a leitura de mundo que estes obtinham e, a partir dessa

compreensão, levando em consideração o universo temático desses sujeitos, fazia-se um levantamento das “palavras geradoras” como matéria-prima para a criação de saberes e de aprendizagem coletiva.

Após elencar as palavras geradoras, que estavam relacionadas com o mundo dos educandos, estes, orientados pelos educadores (colaboradores de Paulo Freire), confeccionavam cartazes e fichas representando-as com desenhos ou colagens de imagens que se relacionavam com as palavras geradoras. Um grande círculo era feito iniciando então um livre debate em que todos eram incentivados a dialogar a partir das palavras escolhidas. A proposta desta etapa do método era instigar o senso crítico e reflexivo dos educandos. Foi a partir desta perspectiva que Paulo Freire destacou que “não basta saber ler mecanicamente ‘Eva viu a uva’. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir uvas e quem lucra com esse trabalho”. (FREIRE. 1996, p.30). Este momento é bastante significativo, uma vez que os educandos têm a oportunidade de resgatar da memória acontecimentos relacionados às palavras por eles escolhidas, compartilhando significativas experiências de vida, emitindo opiniões e dialogando com os pares.

Somente após a fase das reflexões e debates é que se iniciava o processo de alfabetização, que segundo Brandão (2017) consistia em um

[...] processo ativo e partilhado em que, através do desdobramento de cada uma das escolhidas palavras geradoras em seus fonemas, todos eram incentivados a procurarem trabalhar o processo de decodificação, formando palavras existentes, “reais” ou não, e procurando integrar palavras em feixes de sentido, em pequenas frases que iam se tornando mais elaboradas e complexas ao longo do aprendizado. (BRANDÃO, 2017, p.263).

A decodificação das palavras geradoras se aproxima bastante do método sintético denominado “silábico”, pois as palavras eram decompostas em sílabas e a partir das sílabas decompostas encontravam-se novas sílabas e palavras. Entretanto, a diferença é que no método Freireano não se utiliza cartilhas no processo de alfabetização, como é feito no método silábico, e sim o contexto sociocultural dos educandos

no encontro das palavras geradoras.

Ao utilizar o método, não a metodologia² das “palavras geradoras” Paulo Freire conseguiu alfabetizar uma quantidade expressiva de trabalhadores em sua primeira turma. Em síntese, pode-se dizer que o método utilizado por ele foi dividido em cinco fases conforme descritas no quadro 01, a seguir.

Quadro 01 - Fases do método Freireano de alfabetização

FASES DO MÉTODO FREIREANO DE ALFABETIZAÇÃO
<p style="text-align: center;">Fase I</p> <p>Esta fase representa um momento importante de pesquisa e descoberta do grupo de educandos, pois deve-se descobrir o universo vocabular dos sujeitos com os quais se trabalhará.</p>
<p style="text-align: center;">Fase II</p> <p>Neste momento deve-se selecionar as palavras dentro do universo vocabular pesquisado. Esta escolha deve ser feita, segundo Freire (1980) sobre os critérios da riqueza fonética, das dificuldades fonéticas colocando-se na ordem de dificuldades crescente e do conteúdo prático da palavra, buscando o melhor comprometimento possível das palavras com a realidade de fato.</p>
<p style="text-align: center;">Fase III</p> <p>Os educadores precisam criar situações existenciais próprias dos educandos a serem alfabetizados. São situações desafiadoras, problematizadoras e cheias de elementos que serão decodificados pelo grupo com a intervenção do educador. São situações locais que abrem perspectivas para análise de problemas nacionais e regionais.</p>
<p style="text-align: center;">Fase IV</p> <p>Esta fase pressupõe a elaboração de fichas que ajudam os educadores no desenvolvimento do trabalho, são fichas que deverão apenas dar apoio sem uma regra rígida a cumprir.</p>
<p style="text-align: center;">Fase V</p> <p>Nesta etapa os educadores remontam novas fichas com a decomposição das famílias fonéticas condizentes com as palavras geradoras. O material pode ser preparado na forma de cartazes ou slides.</p>

Fonte: Adaptado de MOURA; SERRA (2014).

2 Segundo Maciel (2008), “a proposta didática de Paulo Freire não pode ser entendida em sentido metodológico estrito, por ser um processo dinâmico, que se faz e refaz enquanto é desenvolvido. Estaria mais próxima de um “método processual coletivo de alfabetização.” (MACIEL, 2008, p.01)

A proposta de alfabetizar letrando entra em consonância com método Freireano de alfabetização pode se transformar em prática pedagógica a partir do momento em que os educadores considerem relações dialógicas com os alfabetizandos no cumprimento das cinco fases apresentadas. Ao considerar as etapas descritas por Moura e Serra (2014) percebe-se que o método Freireano de alfabetização rompe com estruturas tradicionais. Neste sentido, o desenvolvimento linguístico-discursivo dos educandos não é desprezado pelos educadores que, ao contrário, buscam valorizar o contexto social, cultural e as experiências cotidianas dos sujeitos no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que,

ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural dos educandos. A questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a de classe dos educandos, cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista, é um problema que não pode ser desprezado. Tem que ver diretamente com a assunção de nós mesmos. É isto que o puro treinamento do professor não faz, perdendo-se e perdendo-o na estreita e pragmática visão do processo. (FREIRE, 1996, p.41).

Alfabetizar letrando sob a perspectiva Freireana está relacionado também com o modelo ideológico de letramento que se refere à “relação de interação social entre indivíduos levando em consideração sua participação ativa em um mundo de sociedades e culturas variadas.” (MOTERANI, 2013, p.01).

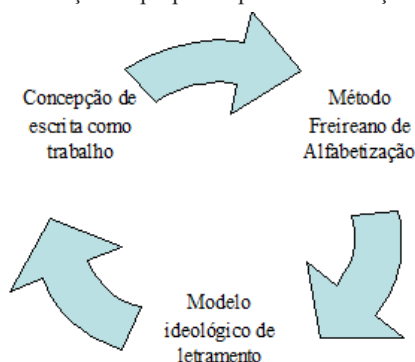
Tanto o modelo ideológico de letramento quanto ao método Freireano de alfabetização aproximam-se bastante da concepção sociointeracionista de linguagem³ e da perspectiva da escrita como trabalho, sendo esta “um processo de interação de atividades e de

3 “De acordo com a perspectiva sociointeracionista a aprendizagem se consolida a partir da interação social existente entre os sujeitos (educandos e educadores) objetivando alcançar o desenvolvimento cognitivo, cultural e social de um estudante e, dessa maneira, a sua integração em seu meio social como um ser transformador desse meio. Nesta perspectiva a linguagem desempenha um papel fundamental na organização do pensamento, pois age sobre o pensamento reestruturando as várias funções psicológicas, tais como: a memória, a formação de conceitos e a atenção.” (FOSSILE, 2010, p.114).

indivíduos, em um movimento ininterrupto de ensino e aprendizagem.” (MOTERANI, 2013, p.04).

As características do modelo ideológico de letramento e da concepção de escrita como trabalho ao serem correlacionadas com o método Freireano de alfabetização sugere possibilidades bem interessantes que poderão ser utilizadas pelos educadores para alfabetizar e letrar os sujeitos da EJA. A figura 01 abaixo demonstra a correlação das três propostas como possibilidade favorável à alfabetização e ao letramento.

Figura 01 – Correlação de propostas para alfabetização e letramento



Fonte: Figura do autor

A correlação das três abordagens apresentadas na figura 01 alia-se à perspectiva da Educação Libertadora proposta por Paulo Freire, pois através delas pretende-se uma educação com sentido emancipatório.

Educar com sentido emancipatório libertador é outra exigência dessa modalidade educacional, uma vez que os sujeitos e destinatários da modalidade EJA carregam, de modo geral, em suas trajetórias históricas existenciais marcas de interdições, repressão e de inferiorização. **O desenvolvimento de uma proposta educativa nessa perspectiva exige uma compreensão aprofundada, com consciência epistemológica, política e ética, do método que a orientará e de seus fundamentos.** A base da construção, suas condições históricas, sociais, culturais e existenciais. (BARBOSA, 2019, p.874, **grifos nossos**).

Na concepção de Paulo Freire, a educação, sobretudo a educação

de jovens e adultos é feita com e para as classes populares, com o povo, com os sujeitos oprimidos socialmente. Por isso e por considerar as trajetórias históricas dos educandos é que a Educação Popular é tão importante para a modalidade.

As possibilidades para alfabetizar e letrar na EJA se tornarão muito mais exitosas quando a educação popular for considerada como perspectivas de inserção na modalidade. Deve-se considerar que a educação popular é o lugar de construção social e coletiva. Conforme analisado por Brandão (2013, p.11), a educação popular “deve ser interpretada como uma vocação da educação que existe, persiste e se renova para seguir presente como uma alternativa não domesticável de segmentos e movimentos da sociedade, através da cultura e da educação.” A Educação Popular tem muito a contribuir com a Educação de Jovens e Adultos quando esta visa uma formação que não esteja atrelada a resultados quantitativos aferidos a partir das provas e cobranças sistemáticas, muito menos interessada em atender às demandas do mercado de trabalho, de bens e de capitais.

A educação popular supera o individualismo, o racionalismo e o essencialismo típicos da pedagogia tradicional, cujos discursos e práticas estão centrados na competência individual do aluno, no sucesso ou fracasso pessoal, na inteligência imanente ao sujeito, em metodologias verborrágicas de transmissão do saber erudito, na memorização acrítica de conteúdos previamente determinados, na dicotomia entre teoria e prática e entre razão e emoção, e na avaliação das vistas à classificação dos alunos e à determinação da quantidade de saber acumulado. (NETO, 2017, p.152).

A educação popular é uma Educação de resistência por negar exclusivismos, autoritarismos, e a formação massiva de sujeitos para o Mercado. Ela rejeita o neoliberalismo, a teoria do capital humano⁴ e condena os paradigmas do sistema capitalista que desvaloriza os pobres negando sua cidadania e todo processo de humanização.

4 O professor Heli Sabino de Oliveira, ao se referir à teoria do capital humano, diz que: “a teoria do capital humano tenta entender como a qualificação do trabalhador pode interferir na produtividade e, portanto, nas taxas de lucro. Neste sentido, a educação é vista como algo que tem por finalidade puramente o desenvolvimento econômico, ou seja, visa apenas o trabalho e o retorno financeiro.” (OLIVEIRA, 2014, p. 20).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação de Jovens e Adultos tem se instituído como uma modalidade que permite se pensar a Educação ao longo da vida, uma vez que os sujeitos se humanizam, aprendem e se formam em processos continuados de aprendizagem formal ou informal, desenvolvendo assim suas capacidades cognitivas, enriquecendo seus conhecimentos e suas qualificações, seja para a vida, seja para o trabalho.

O presente texto trouxe em seu escopo desafios e possibilidades que contribuem com a alfabetização e letramento dos sujeitos pertencentes à EJA. Um dos principais desafios apresentados aos educadores refere-se ao resgate da autoestima dos educandos. O resgate da autoestima é uma tarefa considerada importante no processo de erradicação do analfabetismo, sobretudo pelo fato de que os sujeitos da EJA que frequentam o primeiro segmento da modalidade são em sua maioria analfabetos, por isso, demonstram um enorme sentimento de opressão, estando esta vinculada a sentimentos de inferioridade, de constrangimento e vergonha de si mesmo.

O olhar do outro somado às ideologias predominantes numa sociedade neoliberal como a nossa, leva esses sujeitos a acreditarem que são menos importantes do que os demais por não terem concluído a alfabetização na idade prevista pelas instituições de ensino. Muitos sentem vergonha por não saberem ler nem escrever o próprio nome tendo que usar a digital para assinar documentos, somatizam complexo de inferioridade por terem que depender de outras pessoas para fins concernentes à leitura e interpretação de diversos tipos de gêneros textuais. Eis aí a importância dos educadores em resgatar a autoestima desses sujeitos levando como premissa o que Freire (1996, p.07) apresentou em sua Pedagogia da Autonomia ao dizer que “ensinar exige respeito aos educandos e aos seus saberes; exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação.”

Considerando as possibilidades para alfabetizar e letrar na EJA, constatou-se que o “Método Processual e Coletivo de Alfabetização” deixado por Paulo Freire como legado para os educadores e alfabetizadores da EJA é de grande importância para a modalidade. De acordo com as propostas advindas desse método, professores alfabetizadores

precisam seguir uma metodologia que abarca desde o universo vocabular dos estudantes, passando pela escolha das palavras geradoras, culminando na decodificação dessas palavras e na decomposição das famílias fonéticas. O método Freireano de alfabetização, aliado à concepção de escrita como trabalho e ao modelo ideológico de letramento, podem ser bastante utilizados pelos educadores que defendem uma educação libertária, democrática, inclusiva e que se aproximam da concepção sociointeracionista de linguagem.

Nesse texto buscou-se rememorar Paulo Freire, o Patrono da Educação Brasileira, pois sua proposta humanista de conceber a Educação foi, e ainda é, fundamental para quebrar paradigmas em relação aos sujeitos da EJA, que ainda são vistos por algumas pessoas como atrasados, indisciplinados, e que não aproveitaram as oportunidades que a vida lhes deu de estudar, por isso, precisam “recuperar o tempo perdido” como se a responsabilidade de terem se ausentado da escola fossem deles e não das injustiças sociais que os obrigaram a deixarem a escola durante um determinado período de suas vidas. Que os educadores e as educadoras humanistas possam fazer a diferença na vida desses sujeitos!

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Regilaine Oliveira. **A importância das abordagens metodológicas no processo educacional da educação de jovens e adultos**. Revista Eventos Pedagógicos. Universidade do Estado do Mato Grosso – UNEMAT, v.10; nº2. 2019. Disponível em: < <https://sumarios.org/artigo/import%C3%A2ncia-das-abordagens-metod%C3%B3gicas-no-processo-educacional-da-educac%C3%A7%C3%A3o-de-jovens-e> > Acesso em: 11 de ago. 2021.

BRANDÃO. Carlos Rodrigues. Método Paulo Freire. *In.*; **Dicionário Paulo Freire**. STRECK. Danilo. REDIN. Euclides. JOSÉ. Jaime. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. . *In.*: ESTEBAN, Maria Teresa; STRECK R. Danilo. **Educação Popular: lugar de construção social coletiva**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

DA SILVA, Analise de Jesus. OLIVEIRA, Heli Sabino de. Caderno de Textos. **I Encontro Mineiro sobre Educação de Jovens, Adultos**

e Idosos. Belo Horizonte, Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG, 2017.

FOSSILE, Dieysa K. **Construtivismo versus sociointeracionismo: uma introdução às teorias Cognitivas.** Revista Alpha, Patos de Minas, UNIPAM. 2010. Disponível em: < <https://doczz.com.br/doc/147317/construtivismo-versus-s%C3%B3cio-interacionismo--uma---alpha> > Acesso em: 02 de ago. 2021.

FREIRE, Paulo, **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa,** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 1993.

FREIRE, Paulo, **Pedagogia do Oprimido,** 17ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

MACIEL, Francisca Isabel Pereira. **Proposta de Paulo Freire Para Alfabetização.** Disponível em: < <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/ficha-tecnica> > Acesso em: 05 de ago. de 2021.

MOTERANI, N. G. **O modelo ideológico de letramento e a concepção de escrita como trabalho: um paralelo.** 2012. Revista. Acta Scientiarum. Language and Culture, v35i2.13520 35(2), 135-141. Disponível em: < <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSci-LangCult/article/view/13520> > Acesso em: 05 de ago. de 2021.

MOURA, Vera Lúcia Pereira da Silva. SERRA, Maria Luiza A.A. **Educação de Jovens e Adultos: As contribuições de Paulo Freire.** Disponível em: <<https://docplayer.com.br/16407944-Educacao-de-jovens-e-adultos-as-contribuicoes-de-paulo-freire-1.html>> Acesso em 05 de ago. de 2021.

NETO, João Colares da Mota. A educação popular e o desenvolvimento de propostas pedagógicas na educação de jovens e adultos. In.: ROBERTO, Catelli Junior. **Formação e prática na educação de jovens e adultos.** São Paulo: Ação Educativa, 2017.

OLIVEIRA, Heli Sabino de. EJA no Brasil e no mundo a partir do contexto histórico. In.: SOUZA, Antônio Artur de; AMARAL, Fernandes Hudson; MARQUES, Walter Ernesto Ude. **Educação de Jovens e Adultos na Diversidade.** 2 ed. Belo Horizonte. CAED-UFMG, 2014

PORTO, Olívia. Psicopedagogia institucional. Rio de Janeiro: Walk, 2009. In: DUARTE, Patrícia Silva Costa; BARATELLA, Ricardo.

A Valorização da Autoestima como precursora do conhecimento na EJA. Disponível em: < <https://www.uniube.br/eventos/pibid/arquivos/2016/lt6-patricia-silva-costa-duarte.pdf>> Acesso em 29 de jul. 2021.

SILVA, Marleide Oliveira; ANDRADE, Alcilene Lopes de Amorim. **Autoestima na Educação de Jovens e Adultos.** Disponível em: < https://revistas.unipacto.com.br/storage/publicacoes/2015/autoestima_na_educacao_de_jovens_e_adultos_27.pdf> Acesso em 20 de jul. 2021.

TRAVERSINI, Clarice Salete. **Autoestima e alfabetização:** o que há nessa relação?. Cad. Pesqui., São Paulo , v. 39, n. 137, p. 577-595, Aug. 2009 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742009000200012&lng=en&nrm=i-so>. Acesso em: 29 de Jul. 2021.

ANDRAGOGIA APLICADA AO ENSINO REMOTO, EM ESPECIAL AO ENSINO SUPERIOR

Carlos Batista¹

1 INTRODUÇÃO

Afinal o que é a andragogia? E por que ela se torna cada vez mais relevante nos dias atuais? Pode-se considerar a andragogia como um “desdobramento” da pedagogia? Qual é o seu objetivo basilar relacionado à questão do ensino-aprendizagem?

O presente estudo visa, ou ao menos pretende tentar, responder essas questões.

Os aspectos andragógicos se mostram cada vez mais pertinentes à nossa sociedade, tanto que um estudo mais aprofundado em suas teorias demonstra que os trabalhos iniciais de *Alexander Kapp*², com clara inspirações platônicas (BECK, 2018) colaboraram para um novo sistema de aprendizagem.

Um sistema voltado ao **ensino na prática**, isto é, em como encontrar **soluções**, como identificar **resultados**, dentre os inúmeros formatos e meios que podem ser aprendidos.

A andragogia pode ser considerada não somente uma evolução da pedagogia (BARROS, 2018), mas sim a sua versão “contemporânea” da mesma.

Tem-se, portanto, uma arte para ensinar adultos e também para colaborar com reflexões sobre o ensino na idade infantil. Com isso a

1 Coordenador, Orientador Pedagógico e Mestrando em Educação. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8130346912500730>. E-mail: contactcarlos40@gmail.com.

2 Alexander Kapp (1799-1869) foi um estudioso, editor e educador alemão, considerado o precursor contemporâneo da andragogia, não só pela criação do termo (do original alemão *Andragogik*) como por suas defesas aos seus preceitos (BECK, 2018).

proposta andragógica também é de **interligação**, de **complemento** e principalmente de **renovação** em postulados antigos³.

O objetivo desse artigo é demonstrar todos esses pontos, promovendo reflexões conjugadas ao ensino remoto (Ensino EAD), em particular o Ensino Superior, em seus tópicos finais de desenvolvimento.

Ensino, aliás, que se mostra hoje como um dos melhores laboratórios práticos para aplicação e coleta de resultados desta nova metodologia de estudos.

2 PEDAGOGIA *VERSUS*⁴ ANDRAGOGIA

Apesar do foco central do artigo ser os conceitos andragógicos e seus desdobramentos, se torna proveitoso apresentar a teoria que pode servir como um embasamento preludiano ao mesmo. Logo, pode-se instituir a pedagogia como um princípio educacional inercial.

Nas palavras e estudos de Carvalho (2016, p. 81, grifo nosso) conceitua-se a pedagogia⁵ como:

Por muito tempo, a práxis acadêmica utilizou conhecimentos, princípios e métodos pedagógicos na educação de adultos. Segundo a etimologia da palavra pedagogia, esta estaria voltada para o ensino de crianças e jovens. Essa concepção vigora ainda no século XXI. **A pedagogia, portanto, seria a ciência da educação que estuda as práticas, métodos e princípios da educação.**

No entanto o próprio Carvalho (2016, p. 81, grifo nosso) faz uma ressalva:

Esse conceito engloba o processo educativo, prática exclusivamente humana de construção e transmissão do conhecimento dentro de um contexto sociocultural. **Segundo a etimologia da palavra pedagogia, parece que a utilização da mesma estaria inadequada ao campo educacional em nível superior.**

A inadequação alardeada pelo autor se deve, provavelmente, às

3 O termo se refere a métodos praticados de forma tradicional, desde a popularização do conceito de escola moderna ocidental, a partir do final século XVII.

4 Termo usado no sentido de oposição, isto é, uma questão em oposição à outra.

5 Ressalta-se que o termo pedagogia vem do grego: “que significa literalmente a arte e ciência de ensinar crianças” derivada da palavra grega paid, que expressa ‘criança’, e agogus, ‘líder de’ (KNOWLES, 2011, p.49 apud CARVALHO, 2016, p. 81).

disposições, doutrinas e **práticas** que uma universidade conduz junto aos seus graduandos e pós-graduandos em seus diferentes níveis, em contrapartida à educação no seu nível inicial (Educação Básica).

Antes de explorar um pouco mais esse conceito do que pode ser adequado ou inadequado a um sistema de ensino superior, observa-se com zelo a etimologia do termo pedagogia e seus significados, através do dicionário online Aulete (2021, grifo nosso):

1. **Ciência e conjunto de teorias, princípios e métodos da educação e do ensino.**
2. P.ext. O ofício e a prática do ensino sistemático.
3. Característica de bom pedagogo: professora de muita pedagogia.
4. **Ciência que abrange as técnicas de tratamento de crianças e adolescentes com dificuldades de aprendizado.**
5. **Método pedagógico empregado na reeducação ou educação especializada de adultos.**

O item 1, 4 e 5 são elucidativos, especialmente o item 4 que trata a pedagogia como uma ciência, quer dizer, existe uma sistematização, com métodos, princípios e conceitos para produzir resultados, neste caso voltados ao sistema ensino-aprendizagem.

Porém se torna evidente que a pedagogia, mesmo com sua proposta epistemológica ampla, pode se tornar **pouco especializada** em abordagens com diferentes públicos-alvos.

Para isso nós temos o conceito da andragogia, como justifica Carvalho (2016, p. 81): “Mais adequado seria que no universo acadêmico fosse utilizada a teoria da andragogia.”

Ele mesmo complementa e elucida o significado do termo (CARVALHO, 2016, p. 81, grifo nosso):

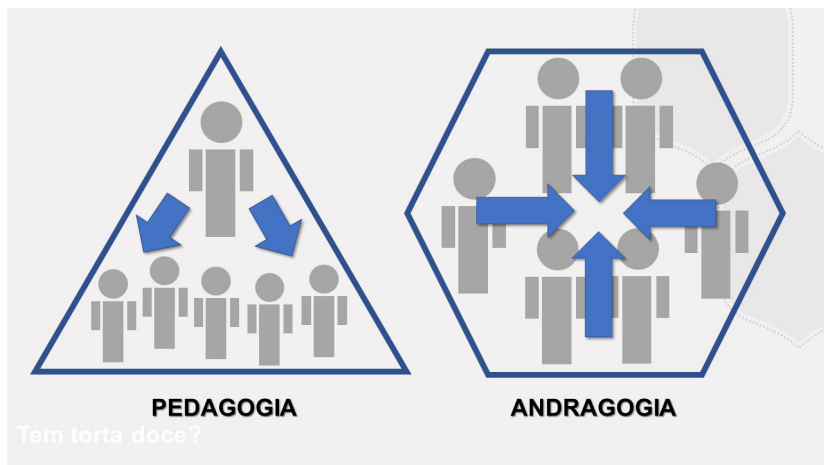
Mas o que seria a andragogia? **O termo Andragogia do grego andros – adulto e agogos – guiar**, conduzir foi utilizado pela primeira vez em 1833 pelo professor alemão Alexander Kapp (LITTO, 2009) e se opõe à pedagogia, [...]

Explica-se assim que as questões pedagógicas podem ser um contraponto às questões andragógicas

A andragogia propõe um ensino que não envolve somente os conhecimentos de um docente (BECK, 2018) mas sim **conhecimentos complementares, transversais** por assim dizer que são inerentes aos

alunos que participam e interagem na prática educativa.

Figura 01: Pedagogia *versus* Andragogia em uma concepção visual



Fonte: Elaborado pelo próprio autor, 2021.

Com isso tem-se uma repaginação da aprendizagem, pois o que antes era denotado como um processo de assimilação passiva (BECK, 2018), hoje envolve a plena atividade do aluno e seus protagonismos, ou seja, de acordo com o próprio Carvalho (2016, p. 82): “o educando é o próprio artífice de sua aprendizagem.”

Por fim, a título de reflexão, se as responsabilidades do docente no quesito pedagógico eram amplas no processo do ensinar tradicional, elas são ainda **mais latentes** quando esse processo de aprendizagem é voltado a resultados.

O professor se torna assim um mediador (CARVALHO, 2016) um profissional que busca a efetivação constante dos saberes junto ao aluno, primando pela facilidade entre o ensino e a aprendizagem realizada.

3 CARACTERÍSTICAS ANDRAGÓGICAS

O que diferencia a andragogia é justamente o seu **foco e modelo de ensino**, pode-se ressaltar que os processos de ensino e aprendizagem (FREIRE, 2021) não são de fato distintos.

Eles podem estar separados momentaneamente por uma questão

de espaço-tempo, mas isso não denota sua ruptura (FREIRE, 2021), pois o ensinar por parte do professor também requer que esse profissional aprenda o que deve ou pode ensinar.

Da mesma forma temos o aluno que assimila, descobre e tem a necessidade constante de aprender a aprender melhor (FREIRE, 2021).

Porém tanto o processo de ensinar como de aprender requer ajustes com o tempo, isto é, com o tipo de ensino, abordagem e principalmente a sua **faixa-etária**.

Aprimorando os ensejos de *Kapp*, posteriormente na década de 60, *Malcolm Knowles*⁶ (MARIANI, 2020) desenvolveu o Método Andragógico em 6 (seis) partes (pilares) principais, estabelecendo assim um processo de aprendizagem mais efetivo.

Figura 02: Aprendizados andragógicos



Fonte: Foto de Kampus Production, Pexels, 2021.

Se detalha essas partes logo a seguir, (KNOWLES, HOLTON & SWANSON, 1998 *apud* CARVALHO, 2016, p. 82):

- **Primeira parte:** existe a necessidade de o aluno saber e entender como, do que e porquê àquele ensinamento será ministrado;
- **Segunda parte:** o aluno deve desenvolver aspectos de autonomia e autodireção;
- **Terceira parte:** é necessário entender toda experiência an-

terior do aluno, seja através dos seus recursos próprios ou mesmo seus modelos mentais;

- **Quarta parte:** o aprendizado se dá através da sua prontidão, do seu imediatismo, intrinsicamente relacionado ao desenvolvimento social e à vida do aluno;
- **Quinta parte:** toda a aprendizagem deve ser centrada em um contexto e no problema que a envolve;
- **Sexta parte:** o aluno terá motivação em aprender através de recompensas de valores palpáveis.

Para que esse método seja aplicado com eficiência, se faz necessário que os protagonistas desse contexto estejam dispostos, isto é, se faz necessário que os alunos desenvolvam características básicas, incipientes para receber estes conhecimentos.

*Eduard Lindeman*⁷, antecessor e mestre de *Knowles* (BECK, 2015) identifica esses cinco pressupostos em seus estudos (LINDEMAN, 1926 *apud* CARVALHO, 2016, p. 82):

- **Primeiro pressuposto:** adultos precisam ser motivados constantemente a aprender;
- **Segundo pressuposto:** a aprendizagem dos adultos deve ser centrada, na maioria das vezes, em sua vida e aspectos práticos;
- **Terceiro pressuposto:** o que torna rica a experiência de aprendizagem do adulto é justamente a sua experiência vivenciada;
- **Quarto pressuposto:** existe a necessidade por parte dos adultos em serem dirigidos, neste caso autodirigidos em torno de um objetivo;
- **Quinto pressuposto:** conforme a idade avança, os contrastes e diferenças pessoais crescem e são ressaltados.

Com isso destaca-se que o modelo andragógico é **calcado na prática** (MEDEIROS, 2019), isto é, o adulto pode assimilar se a

⁷ *Eduard Lindeman* foi norte-americano, era um educador, nasceu em *St. Clair, Michigan* (EUA), influenciou as práticas de estudos de *Malcolm Knowles* e faleceu em *Nova Iorque* (EUA) em 1954. (BECK, 2015).

experiência de aprendizagem será boa ou ruim, se ele quer adquiri-la ou não.

Os aspectos andragógicos trazem o aluno como o protagonista principal do seu aprendizado, um aprendizado sempre reflexivo e totalmente consciente (MEDEIROS, 2019).

Por isso os conhecimentos precisam ser relevantes.

Na andragogia, a aprendizagem será sempre ativa (MEDEIROS, 2019) envolvendo todos os meios e aspectos possíveis que um adulto pode desenvolver dentre eles os:

- Metodológicos e práticos;
- Avaliativos;
- Pedagógicos (em termos didáticos);
- Pessoais, interpessoais e afetivos;

E àquele que pode ser considerado fundamental:

- Instrumentais e consequentemente motivacionais.

4 O ENSINO REMOTO GALGADO EM PRECEITOS ANDRAGÓGICOS

A democratização, popularidade e capilaridade do ensino, nos últimos vinte (20) anos, em especial no ensino superior, se deve também ao Ensino a Distância.

Através dele novas abordagens, novas tecnologias são experimentadas e a internet se torna sua base comunicacional, promovendo uma integração completa (MARIANI, 2020).

O aluno que ingressa em um sistema de ensino remoto já é crítico por natureza, pois em sua maioria tem características de letramentos em consonância com a consciência de suas necessidades (MARIANI, 2020).

Com isso raramente não se observa aspectos inaptos ao longo da condução⁸ e finalização dos seus estudos, mesmo o aluno sendo autossuficiente.

⁸ Neste quesito a menção do termo condução é justamente na percepção por parte do aluno que ele necessita realizar suas tarefas pedagógicas e precisa obedecer minimamente aos prazos.

Essas constatadas características (FREIRE, 2021) representam um desafio adicional aos professores e muitas vezes tutores⁹ que acompanham toda essa fase pedagógica.

A andragogia vem orientar essas novas posturas, especialmente dos discentes envolvidos neste “novo” processo.

Entende-se, portanto, que no modelo andragógico, os conteúdos precisam ter um **sentido prático latente** (BECK, 2018), mesmo que sejam fundamentados em preceitos teóricos.

Educadores necessitam focar em problemáticas que envolvem o dia a dia (MARIANI, 202) durante os seus processos de ensino e as plataformas educacionais urgem em espelhar esses pontos.

A reinvenção da prática educacional (BARROS, 2018; CARVALHO, 2016), materializada através do ensino remoto, só será possível e completa com estes preceitos andragógicos intrinsecamente envolvidos.

O ensino superior é favorável a essas novas condições, pois pode romper com os cânones tradicionais educacionais justamente pela faixa etária que assiste e pelos novos desdobramentos pedagógicos dos professorados que o integram.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que o ensino remoto pode não somente ser o laboratório prático para todos os preceitos andragógicos como a andragogia e as metodologias ativas podem se fundir em um único eixo, unindo e se contrapondo em teoria e prática.

Mostrou-se, de forma breve e muitas vezes tipificada, as origens, aplicações e características andragógicas que podem ser aplicadas no ensino para com adultos.

O estudo também teve a preocupação em esclarecer as diferenças entre os aspectos pedagógicos e andragógicos e suas atuações junto ao seus públicos-alvos distintos.

Essa preocupação não deve ser entendida como uma crítica à pedagogia, mas sim a necessidade de sua evolução em práticas e saberes.

Demonstrou-se também os desafios, ainda maiores, que os

9 O papel do Tutor EAD é agora também salientado como um professor orientador.

profissionais da área educação, sejam professores, coordenadores ou quaisquer membros atuantes nessas áreas devem enfrentar em vista de um público exigente, questionador e altamente crítico.

O que de certa forma, não se mostra uma tarefa fácil.

Evidenciar o ensino superior como a consequência natural, um novo “produto” de um ensino a distância com orientações andragógicas pode ser o movimento adequado.

Porém ainda é um movimento inicial, uma peça de um todo que precisa ser observada e dialogada com as demais partes.

A **ressignificação do ensinar** é fundamental para as práticas pedagógicas, juntamente com a **ressignificação do sujeito** que agora se tornou um mediador, neste caso o discente, o professor.

O postulante a ensinar deve conceber que os alunos sob sua tutela ou mesmo orientação já possuem um conhecimento social e enciclopédico formado e com isso existe a necessidade e urgência de se adotar medidas pedagógicas que focam na resolução de problemas e não somente em teorias.

Concebe-se, contudo, que talvez a andragogia não tenha até então **recebido toda a atenção e cuidado devido** a esses levantamentos e isso deve ser urgentemente revisto.

REFERÊNCIAS

AULETE Digital. Sua língua na internet. **Dicionário Caldas Aulete**. Disponível em: <https://www.aulete.com.br/pedagogia>. Acesso em: 26 dez. 2021.

BARROS, Rosanna. Revisitando Knowles e Freire: Andragogia versus pedagogia, ou O dialógico como essência da mediação sociopedagógica. **Educ. Pesqui., São Paulo, v. 44, e173244, 2018. 1** Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/TdjFHK3NrJdKQ5SrZ-ZbBwjF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 26 dez. 2021.

BECK, Caio A origem do termo Andragogia. **Andragogia Brasil**. 2018. Disponível em: <https://andragogiabrasil.com.br/a-origem-do-termo-andragogia/>. Acesso em: 28 dez. 2021.

BECK, Caio. Eduard Lindeman: andragogo americano. **Andragogia Brasil**. 2015. Disponível: <https://andragogiabrasil.com.br/eduard-lindeman/>. Acesso em: 28 dez. 2021.

BECK, Caio. Malcolm Knowles: o pai da andragogia. **Andragogia Brasil**. 2015. Disponível em: <https://andragogiabrasil.com.br/malcolm-knowles/>. Acesso em: 28 dez. 2021.

CARVALHO, José Ricardo. Andragogia: Saberes Docentes na Educação de Adultos. **Revista Diálogos Acadêmicos, Fortaleza, v. 5, n. 2, jul./dez. 2016**. Disponível em: <http://revista.fametro.com.br/index.php/RDA/article/view/121/128>. Acesso em: 29 dez. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**, 69 ed. – Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Oprimido**. 79 ed. – Rio de Janeiro; Paz e Terra, 2021.

MARIANI, Vanessa de Cassia Pistóia. A Andragogia e as atividades remotas em meio ao COVID-19. **CIET EnPED - Congresso Internacional de Educação e Tecnologias. Encontro de Pesquisadores em Educação à Distância. Resignificando a presencialidade**. 24/08/20 a 28/08/20. Disponível em: <https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2020/article/view/1061/778>. Acesso em: 29 dez. 2021.

MEDEIROS, Francisco Rogério Luz; EVANGELISTA, Hilbert Vasconcelos. Algumas considerações sobre a questão do analfabetismo funcional. **Revista: Atlante. Cuadernos de Educación y Desarrollo** ISSN: 1989-4155. **Recibido: 21/06/2019 Aceptado: 09/10/2019 Publicado: Octubre de 2019**. Disponível em: <https://www.eumed.net/rev/atlante/2019/10/consideracoes-analfabetismo-funcional.html>. Acesso em: 28 dez. 2021.

PEXELS-kampus-production-7983574.jpg. 5457x3638px, 72dpi, 2,65 MB. **PEXELS**. Disponível em: <https://www.pexels.com/pt-br/foto/construcao-predio-edificio-colaboracao-7983574/>. Acesso em: 31 dez. 2021.

O ANALFABETISMO FUNCIONAL E O ENSINO A DISTÂNCIA: DESDOBRAMENTOS E CONSEQUÊNCIAS

Carlos Batista¹

1 INTRODUÇÃO

Esse estudo tem por objetivo apresentar o que se trata o analfabetismo funcional, como um indivíduo pode ser caracterizado como um analfabeto funcional e principalmente procurar mensurar: **quais as implicações negativas e positivas que esse conceito pode envolver no ensino?** Em especial no ensino na modalidade remota.

Observa-se uma preocupação, justa e concisa aliás, com relação à alfabetização (SOARES, 2004) e os seus naturais desdobramentos conjugados com: o letramento e o letramento digital contemporâneo (COSCARELLI, RIBEIRO, 2007).

Porém, se torna latente notar os fatos preocupantes (ANNUNCIATO, 2019) no que se refere à compreensão sobre a questão do que é o analfabetismo funcional e como ele é difundido.

O mesmo não pode ser considerado simplesmente como a falta de compreensão e interpretação da parte de um todo (ANNUNCIATO, 2019), de uma simbologia, de um aspecto técnico-funcional ou mesmo da falta de destrezas específicas, justamente por um treinamento não assimilado.

O analfabetismo funcional é um problema, de forma embrionária ou não, em nosso seio educacional e os tópicos finais desse artigo vão ressaltar essas questões.

Tem-se também uma reflexão do que pode ser apontado como, ao menos, um caminho a ser praticado e cultivado, através dele também

¹ Coordenador, Orientador Pedagógico e Mestrando em Educação. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8130346912500730>. E-mail: contactcarlos40@gmail.com

se percebe que a **questão do analfabetismo funcional é conjugada intimamente ao formato de ensino** (MEDEIROS; EVANGELISTA, 2019).

Em especial ao formato de ensino contemporâneo (ANNUNCIATO, 2019), onde ainda a transversalidade é pouco explorada, onde o ensino vertical² deve ser seguido e principalmente onde a meritocracia acadêmica³ é assimilada por puras avaliações, ao final de um ciclo semestral ou mesmo acadêmico.

Reflete-se assim os estudos preambulares a serem explorados sobre essa temática.

2 O QUE É O ANALFABETISMO FUNCIONAL

Pode-se encontrar algumas definições específicas sobre o que é o analfabetismo funcional, porém uma em particular pode ser ressaltada, segundo Medeiros e Evangelista (2019, grifo nosso):

Analfabeto funcional é a denominação dada à pessoa que, mesmo com a capacidade de decodificar minimamente as letras, geralmente frases, sentenças, textos curtos e os números, não desenvolve a habilidade de interpretação de textos e de fazer as operações matemáticas. Também é determinado como analfabeto funcional o indivíduo maior de quinze anos e que possui escolaridade inferior a quatro anos, embora essa definição não seja muito precisa, já que existem analfabetos funcionais com nível superior de escolaridade.

Quer dizer, por mais paradoxo⁴ que possa parecer um indivíduo alfabetizado pode ainda ter muitas características que o tornam um analfabeto funcional (MEDEIROS, EVANGELISTA, 2019).

A origem do termo analfabetismo funcional, vem do seu

2 A verticalidade significa que o método pode ser visto de cima para baixo, hierarquizado, tradicional e sistemático, muitas vezes.

3 No sentido do que é bom ou ruim, do que deve ser aceito como ótimo ou apenas regular, analisado e julgado muitas vezes por uma avaliação escrita.

4 Segundo o dicionário Aulete (2021, adaptado) o substantivo masculino “paradoxo” pode ser definido como, dentre as suas várias significações: “pensamento e até proposição que contraria os princípios do pensamento humano ou colide com as crenças e convicções da maioria das pessoas”. Sendo assim, o paradoxo mencionado evoca o contraditório, pois se uma pessoa é considerada alfabetizada, por que a classificar também como uma analfabeta funcional?

contraponto o alfabetismo funcional, suas aplicações remontam a década de trinta (30) nos EUA, conforme exemplifica Ribeiro (1997, grifo nosso):

O termo alfabetismo funcional foi cunhado nos Estados Unidos na década de 1930 e utilizado pelo exército norte-americano durante a Segunda Guerra, **indicando a capacidade de entender instruções escritas necessárias para a realização de tarefas militares** (Castell, Luke & MacLennan 1986).

Houve dessa forma uma oposição anunciada e natural (RIBEIRO, 1997, grifo nosso):

A partir de então, o termo passou a ser utilizado para designar a capacidade de utilizar a leitura e a escrita para fins pragmáticos, em contextos cotidianos, domésticos ou de trabalho, muitas vezes **colocado em contraposição a uma concepção mais tradicional e acadêmica, fortemente referida a práticas de leitura com fins estéticos e à erudição.**

Existem, também, outras vertentes proclamadas pelo autor, observa-se (RIBEIRO, 1997, grifo nosso) que:

Em alguns casos, o termo analfabetismo funcional foi utilizado também para **designar um meio termo entre o analfabetismo absoluto e o domínio pleno e versátil da leitura e da escrita**, ou um nível de habilidades restrito às tarefas mais rudimentares referentes à “sobrevivência” nas sociedades industriais.

Esse meio termo mencionado para conceituar a questão do analfabetismo funcional deve ter uma aplicação cautelosa em seu uso, tanto que nos próximos capítulos será apreciado as características que um analfabeto pode desenvolver e até os níveis de analfabetismo que podem ser atribuídos a ele.

Preliminarmente, não se pode radicalizar o termo analfabetismo funcional como um “meio termo”. Com efeito, as suas origens e usos parecem ser bem mais abrangentes.

Apesar disso Ribeiro (1997, grifo nosso) ainda destaca a questão do analfabetismo por regressão:

Há ainda um conjunto de fenômenos relacionados que podem ser associados ao termo analfabetismo funcional, por exemplo, **o analfabetismo por regressão, que caracterizaria grupos**

que, tendo alguma vez aprendido a ler e escrever, devido ao não uso dessas habilidades, retornam à condição de analfabetos.

Por fim tem-se também uma vertente, não menos importante, a francesa (RIBEIRO, 1997, grifo nosso):

Especialmente na França, o termo *iletrisme* foi utilizado para caracterizar populações que, apesar de terem realizado as aprendizagens correspondentes, **não integram tais habilidades aos seus hábitos, ou seja, em sua vida diária não leem nem escrevem**, independentemente do fato de serem capazes de fazê-lo ou não.

Mas o que o protocolo educacional⁵ brasileiro destaca sobre o analfabetismo funcional?

O MEC⁶ destrincha a definição do que pode ser considerado um indivíduo alfabetizado como:

Mesmo com as divergências existentes a respeito dos conceitos relativos aos processos de alfabetização e letramento, **é possível afirmar que um indivíduo alfabetizado não será aquele que domina apenas rudimentos da leitura e da escrita e/ou alguns significados numéricos, mas aquele que é capaz de fazer uso da língua escrita e dos conceitos matemáticos em diferentes contextos** (AVALIAÇÃO NACIONAL DA ALFABETIZAÇÃO ANA, DOCUMENTO BÁSICO, BRASÍLIA, DF, JULHO 2013, p. 9, grifo nosso)

Isso implica observar que qualquer pessoa que não domine esses rudimentos de forma precisa e o principal não os aplique em seu cotidiano, em seus afazeres, em seu trabalho ou mesmo em suas atividades sociais (ANA, 2013), **pode sim ser considerado** um analfabeto funcional.

5 O sentido do protocolo é por conta da sucessão de atos, palavras ou mesmo doutrinas, isto é, as instruções iniciais que devem ser seguidas e por conseguinte respeitadas;

6 Sigla do Ministério da Educação.

Figura 01: O ato de ler e interpretar



Fonte: Karolina Grabowska, Pexels, 2021.

Uma vez que se procura denominar o analfabetismo funcional, deve-se também exemplificar suas características (MEDEIROS; EVANGELISTA, 2019), seus níveis, essa classificação é de suma importância para não só entender melhor esse problema e o contexto que se encontra envolvido.

Também é possível diagnosticar possíveis soluções a serem adotadas.

3 COMO UM INDÍVIDUO PODE SER CARACTERIZADO COMO UM ANALFABETO FUNCIONAL

O analfabetismo funcional uma vez incrustado e infelizmente disseminado, advém (como observado no tópico anterior) de um aprendizado inadequado, ou pouco aproveitado, durante o período em que uma pessoa pode dispendir de mais tempo com o seu ensino: **em sua infância e juventude**.

Porém não se pode confundir o analfabetismo funcional com o analfabetismo em si (ver tópico 3.1), de fato são duas questões distintas, porém igualmente complementares.

Dentre os principais fatores que podem desencadear um analfabetismo funcional tem-se:

- O próprio método de alfabetização utilizado (SOARES, 2004);
- Os materiais pedagógicos utilizados, independente do seu formato (TEIXEIRA; SOUZA; FARIAS, 2012);
- A estrutura e aplicação dos sistemas de ensino, sejam eles de origem pública ou privada (MEDEIROS; EVANGELISTA, 2019).

E por último e não menos importante:

- A regulamentação, aplicação e níveis do processo de ensino-aprendizagem, realizados em diferentes níveis da Educação Básica e Superior (RIBEIRO, 1997).

Para entender melhor as características de um analfabeto funcional, é instrutivo demonstrar os níveis, a partir dos quais um indivíduo pode ser considerado **alfabetizado** (MEDEIROS; EVANGELISTA, 2019):

- **O primeiro nível:** neste tem-se a alfabetização rudimentar, isto é, existe um entendimento parco de frases e textos curtos (MEDEIROS; EVANGELISTA, 2019), nessa etapa também se tem noções básicas de matemática e cálculos em geral mas nitidamente é estimável uma grande dificuldade para compreender expressões grandes e mais elaboradas.
- **Segundo nível:** neste segundo nível a alfabetização é considerada básica, quer dizer, uma alfabetização em que é permitido tomar conclusões simples de expressões gramaticais, elaborar cálculos com operações matemáticas básicas, porém ainda com uma enorme dificuldade em operações de maior complexidade.
- **Terceiro nível:** grau considerado como o ideal, é a alfabetização plena, com domínio completo de expressões, leituras, contas, sejam elas de qualquer tamanho, comple-

xidade e uso.

Subtende-se que o **último nível é o perfeito** (SOARES, 2004) porém nem sempre o praticado e presente no sistema de ensino nacional.

3.1 O analfabetismo

Com base nesse contexto considera-se também o **analfabetismo**. O mesmo pode ser caracterizado segundo Matos, Matos e Alves (2021) em 5 níveis crescentes:

1. **O Analfabeto:** caracterizado por àquele que não consegue realizar tarefas simples como leitura de palavras ou frases;
2. **O Rudimentar:** já consegue “ler” informações de forma clara, mas sempre em textos simples, tem poder de comparação com números e formas com isso tem maior habilidade com problemas matemáticos e sinais de pontuação, por exemplo;
3. **O Elementar:** nessa categoria é possível que já exista o domínio de operações que envolvam à matemática, de forma básica. O indivíduo também reconhece sentidos de direção, sentidos, níveis de grandeza, gráficos e tabelas;
4. **O Intermediário:** nessa classe o domínio é extenso, tanto que é possível interpretar textos de forma clara, até científicos, fazer resumos, reconhecer imagens, seus tipos e ter o domínio amplo dos sinais de pontuação;
5. **O Proficiente:** o último nível e o mais amplo, o indivíduo é versado em diversas situações, interpreta com facilidade gráficos e tabelas e tem plena ciência de contextos diversos e situações-problemas.

Uma vez esmiuçado os 5 (cinco) níveis, o próprio Matos, Matos e Alves (2021, p. 5, grifo nosso) denota: “São considerados analfabetos funcionais, os indivíduos que integram os grupos ‘**Analfabeto**’ e ‘**Rudimentar**’.”

Esse fato é preocupante uma vez que o analfabetismo funcional

se torna algo latente e perceptível nas primeiras duas etapas, as mais cruciais relevantes e notórias no processo de aprendizado, em quaisquer das faixas etárias analisadas (MATOS; MATOS; ALVES, 2021).

4 QUAIS AS IMPLICAÇÕES, POSITIVAS E NEGATIVAS, PARA O ENSINO?

A resposta à pergunta do título pode gerar grande debate, na medida que qualquer implicação demonstrada tem-se a possibilidade de uma análise subjetiva, em vista das posições, crenças, representações pedagógicas e sociais de cada um.

No entanto, um estudo pode ser ilustrado para melhor dar subsídios a essas possíveis implicações.

O INAF⁷ em uma pesquisa recente, de 2019, detectou um dado alarmante: o índice de analfabetismo funcional pode estar caindo, mas de maneira vagarosa e o problema principal se concentra, segundo a coordenadora da análise, Ana Lúcia Lima, justamente nos últimos anos da faixa etária que estuda o Ensino Fundamental.

Isso quer dizer que (ANNUNCIATO, 2019, grifo nosso):

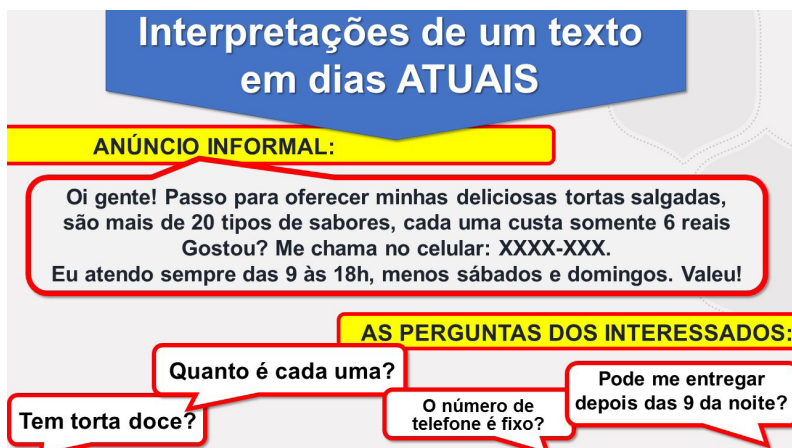
[...] Ainda existe uma ideia, difícil de desconstruir no senso comum, que entende **a alfabetização como um processo binário: ou você é alfabetizado ou não é**. Se você sabe codificar e decodificar a escrita, é alfabetizado, e, portanto, podemos começar a ensinar história, geografia etc. Isso não é verdade. A escola não deve assumir que está letrado quem é alfabetizado. **A competência leitora é algo que precisa ser desenvolvido durante toda a vida escolar, de forma sistemática**. Esse desenvolvimento só acontece à medida que o aluno é exposto a novos gêneros, novos tipos de texto... Isso tudo tem de ser ensinado. Do contrário, os meninos vão ficar limitados.

Em síntese, o sistema de ensino pode (e deve) ser revisto, uma vez que a estrutura atual vertical⁸, pode não se mostrar adequada.

7 O INAF é o Indicador de Alfabetismo Funcional, novos detalhes podem ser observados em: <https://alfabetismofuncional.org.br/>

8 Novamente tem-se o conceito da verticalidade como um método educacional determinado por níveis administrativos pedagógicos e superiores até a exemplificação no aluno em si.

Figura 01: Exemplo de um Analfabetismo Funcional



Fonte: elaborado pelo próprio autor, 2021.

O uso de metodologias ativas (NEVES; MERCANTI; LIMA, 2018) e novas ambientações no modo de ensino-aprendizagem pode ser uma solução a médio e longo prazo, porém a desconstrução do modelo escolar tradicional também se faz necessária (FREIRE, 2021).

O ensino na modalidade remota e seus inerentes desdobramentos como a gamificação, aluno como protagonista, metodologias ativas, como já mencionado enriquece este repertório (NEVES; MERCANTI; LIMA, 2018) e pode **ajudar** ou mesmo **atuar** nesse problema dramático, já constatado do analfabetismo funcional.

Independente da faixa etária e sujeitos envolvidos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que o problema do analfabetismo funcional é inerente à nossa sociedade, ele é escancarado de maneira perversa em âmbitos educacionais e muitas vezes até sutil em âmbitos profissionais.

Mas se faz presente e isso é inevitável inferir.

O ponto central é a extensão de todo o problema, pois ele é sensível no formato comunicacional do dia a dia, isto é, **analfabetos funcionais não se comunicam bem**, pois não tem domínios completos de seu processo de alfabetização e letramento.

Reputa-se então, como resultado característico quedas de

produtividades em todos os campos traduzindo em deficiências, em conceitos e em princípios básicos mal balizados.

Por exemplo, tem-se a falta de habilidades em interpretar placas, manuais, instruções ou quaisquer tipos de mensagens que implique na segurança, seja ela patrimonial, familiar, profissional, etc.

Não obstante, a questão do analfabetismo funcional foi compreendida e interiorizada pela sociedade, tanto que se encontra estudos⁹ que alertam constantemente sobre o problema, porém uma fórmula, um experimento único que colabore para sua solução hoje é utópico.

Apesar disso, se sugere algumas medidas que podem ser adotadas na área educacional:

- Adequar ou mesmo escolher materiais didáticos e conteúdos que transpassam somente a teoria e **tragam o poder da imaginação para o aluno**, incitando a leitura, a interpretação e a pesquisa;
- Elaborar contextos educacionais **interdisciplinares** com competências variadas, linguagens múltiplas em diversos campos;
- Promover produções em grupo, mas principalmente individuais, que **expandam** a capacidade intelectual do aluno como jogos e competições.
- Utilizar do **conhecimento prévio** do aluno, entender o mesmo e acrescentar novas informações, em um círculo virtuoso.

Em suma, buscar incessantemente a transformação da teoria em prática.

REFERÊNCIAS

ANNUNCIATO, Pedro. Analfabetismo Funcional: “O ponto mais crítico está no Fundamental II”. Olha Além I Olha Além. **Nova Escola**. Junho/Julho 2019. Disponível: <https://novaescola.org.br/conteudo/17547/analfabetismo-funcional-o-ponto-mais-critico-esta-no-fundamental-ii?gclid=Cj0KCQiAwqCOBhCdARIsAEPyW9n->

9 Para observar parte destes estudos pesquisados vide as referências.

RFTGKjQoHwn93Wat_2UXcIsvax4Pg7GC7QXlX7RJn57Nh3i-fv_bwaAiDIEALw_wcB. Acesso em: 28 dez. 2021.

COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa (orgs.) **Letramento digital: Aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 3º edição, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**, 69 ed. – Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Oprimido**. 79 ed. – Rio de Janeiro; Paz e Terra, 2021.

LOURENÇO, Tainá. Escolas brasileiras ainda formam analfabetos funcionais. **Jornal da USP**. 13/11/2020 - Publicado há 1 ano. Disponível em: <https://jornal.usp.br/atualidades/escolas-brasileiras-ainda-formam-analfabetos-funcionais/>. Acesso em: 30 dez. 2021.

MATOS, Euzene Mendonça Barbosa; MATOS, Benedito de Sousa; ALVES, Francisco Regis Vieira. ANALFABETISMO FUNCIONAL: REFLEXÕES SOBRE O DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL NO BRASIL. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**. São Paulo, v.7.n.6. jun. 2021. ISSN - 2675 – 337. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/download/1412/607/2748>. Acesso em: 29 dez. 2021.

MEDEIROS, Francisco Rogério Luz; EVANGELISTA, Hilbert Vasconcelos. Algumas considerações sobre a questão do analfabetismo funcional. Revista: Atlante. Cuadernos de Educación y Desarrollo ISSN: 1989-4155. **Recibido: 21/06/2019 Aceptado: 09/10/2019 Publicado: Octubre de 2019**. Disponível em: <https://www.eumed.net/rev/atlante/2019/10/consideracoes-analfabetismo-funcional.html>. Acesso em: 28 dez. 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria Executiva. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). ANA. Avaliação Nacional da Alfabetização – Documento Básico. Brasília, DF, Julho 2013. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2013/livreto_ANA_online.pdf. Acesso em: 31 dez. 2021.

NEVES, Vander José das; MERCANTI, Luiz Bittencourt; LIMA, Maria Tereza. **Metodologias Ativas: perspectivas teóricas e práticas no ensino superior**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018;

PEXELS-KAROLINA-GRABOWSKA-4218864.jpg. 6720x4480 px.

4,30 MB. **Pexels**. Disponível em: <https://www.pexels.com/pt-br/foto/anonimo-livro-classico-elegante-4218864/>. Acesso em: 31 dez. 2021.

RIBEIRO, Vera Masagão. Alfabetismo funcional: referências conceituais e metodológicas para a pesquisa. **Pesquisa no CEDES • Educ. Soc. 18 (60) • Dez 1997**. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/5pH848XC5hFCqph7dGWXrCz/?lang=pt>. Acesso em: 26 dez. 2021.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Letramentos Mídias Linguagens**. 1º ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*. SCIELO. Rev. Bras. Educ. no.25 Rio de Janeiro Jan./Apr. 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782004000100002&script=sci_arttext&tlng=pt. Acesso em: 02 set. 2020.

TEIXEIRA, Patrícia Luciano de Farias; SOUZA, Maria das Graças; FARIAS, Maria Alves. O Analfabetismo Funcional em Alunos Universitários. **VII CONNEPI – Congresso Norte Nordeste de Pesquisa e Inovação. Palmas – TOCANTIS – 2012. 19 a 21 do outubro**. Disponível em: <https://propi.iftto.edu.br/ocs/index.php/connepi/vii/paper/view/3157/0>. Acesso em: 31 dez. 2021.

A INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA NA PERSPECTIVA DO PROCESSO DE ADAPTAÇÃO E DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO SUPERIOR ¹

Dirce Maria da Silva²

Eunice Nóbrega Portela³

1. INTRODUÇÃO

A Psicopedagogia é o campo que estuda a relação entre aprendizagem e a mente humana em seus diferentes processos. Ela se ocupa dos aspectos cognitivos, emocionais e psicossociais que possam ter correlação com problemas apresentados pelos discentes nas diferentes etapas do aprender a aprender. Seus fundamentos são oriundos da Psicologia Educacional e em seu campo de atuação, a Psicopedagogia busca compreender o processo de aprendizagem humana, para identificar soluções para problemas que ocorrem neste processo, a fim de auxiliar o sujeito em sua superação.

A psicopedagogia chegou ao Brasil, na década de 1970, inspirado no modelo argentino, como uma alternativa para resolver as dificuldades de aprendizagem, que eram preocupantes e diagnosticadas como disfunção cerebral mínima (DCM), um distúrbio neurocomportamental caracterizado por desordem de aprendizagem em crianças e

1 Este texto foi anteriormente publicado na Revista Coleta Científica. A opção pela submissão, desta feita, como um capítulo de livro, tem por objetivo ampliar o alcance do objeto pesquisado. A primeira versão do mesmo está disponível no link: http://portal-coleta.com.br/index.php/rcc/article/view/71#_ftnref1

2 Mestre em Direitos Humanos, Cidadania e Violência com ênfase em Políticas Públicas. Pedagoga. Psicopedagoga. Pesquisadora. Centro Universitário Euroamericano/DF. E-mail: dircem54@gmail.com.

3 Doutora em Educação com ênfase em Psicologia Social pela Universidade de Brasília. Pedagoga. Psicopedagoga. Pesquisadora. Universidade de Brasília. E-mail: euninp65@gmail.com.

adolescentes.

Atualmente tem sido uma alteração que requisita intervenção psicopedagógica em situações em que se percebe dificuldade de assimilação de conhecimento, não adaptação a novos contextos de aprendizagem, ou ainda, em que se requeira mudança de comportamento e desempenho acadêmico.

Nesse sentido, o presente estudo tem como objetivo geral, analisar a intervenção psicopedagógica na educação superior, na perspectiva do processo de adaptação e da aprendizagem, e, como específico, contextualizar a historicidade da área no Brasil. O problema que buscou-se investigar foi: Quais as contribuições da intervenção psicopedagógica na educação superior, no processo de adaptação e da aprendizagem dos acadêmicos?

Considerando o objetivo a ser alcançado, este estudo caracterizou-se como exploratório e descritivo. Os dados coletados são predominantemente descritivos e foram analisados na abordagem qualitativa. A pesquisa qualitativa envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada e as fontes pesquisadas (GIL, 1999; CERVO; BERVIAN, 2002; TRIVIÑOS, 1987).

2. DESENVOLVIMENTO

Nos primórdios, o trabalho do Psicopedagogo estava basicamente relacionado a intervenções no campo da Educação Infantil. O contexto do Ensino Superior é pautado na perspectiva andragógica, que requer autonomia e aprendizagem continuadas ao longo de toda a vida. A palavra Andragogia, é de origem grega - *andrós*, homem e *gogos*, guiar ou conduzir, e refere-se à educação dos adultos, em oposição à Pedagogia, ciência da educação de crianças.

Fazendo alusão aos estudos de Cavalcante e Gayo (2005) sobre educação de adultos, entende-se que os estudantes universitários, em sua maioria, estão entrando na fase adulta, e necessitam de desafios. Porém, mais do que ficar ouvindo ou assistindo, passivamente, precisam aprender a gerir seu aprendizado e desenvolvimento profissional. Requerem metodologias que potencializem o aprendizado e valorizem

seus conhecimentos prévios, porque são sujeitos centrais do seu processo de ensino-aprendizado.

O Ensino Superior no Brasil está vinculado à definição dos objetivos concernentes ao Nível Superior, expressos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n. 9.394/1996. O capítulo IV da referida Lei traz um conjunto de finalidades que rege a Educação Superior no país, que deve ser assegurada por avaliação da qualidade pelo Ministério da Educação (CASTRO, 2011).

Além da competência de executar regulamentações, ajustando-se às determinações, a instituição de Ensino Superior deve ser capaz de ir além da simples transmissão de conhecimentos acumulados, pois precisa ser capaz de direcionar, de forma crítica, os graduandos para uma formação plena e cidadã. De acordo com Bissoto (2015), as instituições devem trabalhar para além das disciplinas técnicas e profissionais, ao incentivar formação autônoma e social, de forma produtiva e ética.

Nesse sentido, Castro (2011) nos diz que o Ensino Superior contempla educação voltada para a formação profissional, cujos educandos são adultos capazes de tomar decisões, fazer escolhas e direcionar suas ações para perseguir seus objetivos. Atrelado a isso, estão as discussões que devem acompanhar os Parâmetros Curriculares da Educação Superior, que sinalizam para a concepção de uma educação que deve buscar a excelência e da qual são exigidas competências e habilidades necessárias por parte dos egressos.

Entretanto, em nosso país, ao adentrarem no Ensino Superior, os jovens trazem dificuldades típicas de alunos que percorrem os anos escolares aprendendo a responder apenas o que a escola pede e ao serem desafiados e solicitados a utilizarem mecanismos de reflexão e não de memorização e reprodução, estes estudantes sentem grande dificuldade, o que se alia ao fato de ao acadêmico ingressante não ser concedido período de preparação para a vida universitária.

Embora saibamos que o conhecimento enciclopédico acumulado seja de indispensável importância e esteja atrelado à questão do desenvolvimento das capacidades cognitivas individuais, é necessário que no processo de compreensão, aquisição e construção do conhecimento no período escolar, em qualquer nível, haja correlação com

a capacidade de sentir, pensar, entender e reconstruir conhecimentos, com objetivos voltados à produção de saberes comprometidos com a melhoria da qualidade de vida. Assim, o ensino-aprendizagem deve apoiar-se tanto nas políticas e nas capacidades de autorregulação, quanto no desenvolvimento motivacional (BERBEL, 2011, p. 4). Nesse sentido, é fundamental que o discente possa se ver não apenas como receptáculo de conteúdos e valores preestabelecidos, pois tal mentalidade não mais se coaduna com os modernos valores requeridos à formação acadêmica de nível superior.

Mas, aprendizado e dificuldades podem não ocorrer, ou não se manifestar de forma tão evidente, e por essa razão, trazemos neste trabalho reflexões sobre a necessidade da Psicopedagogia no ambiente acadêmico, bem como da importância do trabalho psicopedagógico especializado no acompanhamento aos discentes, no intuito de auxiliar na promoção da aprendizagem.

Quanto ao surgimento da Psicopedagogia, datam da década de 1940 os primeiros centros psicopedagógicos com direção pedagógica e médica, na Europa, fundados por J. Boutonier, psicóloga e psicanalista e George Mauco, psicanalista, ambos franceses. A Psicopedagogia deu-se pela junção da Psicologia, Medicina e Pedagogia e tinha como objetivo a reabilitação de crianças com comportamentos inadequados na escola ou em casa. Com o passar dos anos, ganhou autonomia e tornou-se um campo de estudo independente denominado de processo de aprendizagem, de recursos diagnósticos, corretores e preventivos próprios (BOSSA, 2000; ALMEIDA, 2010).

Há algumas décadas, segundo Almeida (2010), os transtornos de aprendizagem eram tidos em consequência de problemas orgânicos apenas, afirmação embasada nos estudos teóricos de Doris J. Johnson (1983) sobre os distúrbios de aprendizagem, que atribuía tais problemas a disfunções neurológicas, tão somente, fazendo com que ocorrências de ordem sociopedagógicas acabassem ficando encobertas, com dificuldades atribuídas unicamente à inaptidão do aluno.

Atualmente a área lida com a compreensão e o tratamento dos problemas de aprendizagem, ampliando o foco através da contribuição de diversas outras áreas do conhecimento como a Didática, Linguística, Psicanálise, Psicologia, Filosofia, Sociologia, Neurologia,

Antropologia, entre outras, projetando o termo Psicopedagogia para além da mera junção vocabular, denotando significação mais complexa que a simples aglomeração de palavras, por ser multidisciplinar quanto à área de formação, mas possuir visão independente quanto ao objeto de estudo, que é o ser humano e a construção do conhecimento.

Em nosso país, tomando-se como norte a concepção ontológica de problemas de aprendizagem, se iniciaram, a partir de 1970, cursos de formação de especialistas em Psicopedagogia na Clínica Médico-Pedagógica de Porto Alegre, com a duração de dois anos. Nesse início, dificuldades de aprendizagem eram associadas tão somente à disfunção neurológica, denominada Disfunção Cerebral Mínima (DCM), fator que ajudava a camuflar problemas sociopedagógicos (BOSSA, 2000).

Sampaio (2006) afirma que o nosso país recebeu influências americanas e europeias através da contribuição de profissionais argentinos como Sara Paín, Jacob Feldmann, Ana Maria Muniz e Jorge Visca, para o desenvolvimento da área psicopedagógica, sendo este último, um dos maiores contribuintes da difusão da psicopedagogia no Brasil. Visca é o criador da Epistemologia Convergente, linha teórica que utiliza da integração de três linhas da Psicologia: a Escola de Genebra com a Psicogenética de Piaget, a Escola Psicanalítica de Freud, e a Escola de Psicologia Social de Enrique Pichon Rivière, mais sociointeracionista, com perspectiva de aprendizado determinado pelas influências que se sofre dos meios socioculturais.

A Psicopedagogia possui duas principais áreas de atuação: a clínica e a institucional. O psicopedagogo clínico atende pacientes individualmente, sejam eles crianças, adolescentes ou adultos para diagnosticar situações e processos que podem estar dificultando a aprendizagem, sejam eles cognitivos, emocionais ou pedagógicos. O trabalho clínico consiste em desenvolver estratégias e ações com o objetivo de promover mudanças comportamentais e facilitar os processos de assimilação de conteúdo.

O trabalho do psicopedagogo clínico pode ter caráter preventivo ou interventivo (de avaliação, diagnóstico e intervenção), e pode utilizar métodos diversos para tentar conduzir à aprendizagem. Segundo Barbosa (2001), o método clínico psicopedagógico pode utilizar

diferentes enfoques teóricos, sendo o mais comum o “diagnóstico pedagógico”, voltado ao ensino-aprendizagem-avaliação. Outros enfoques seriam o “enfoque do potencial de aprendizagem”, que identifica pontos fortes e habilidades usados para conduzir a mediação; o “enfoque condutor”, que estuda a aprendizagem por condutas medidas por estímulo-resposta; além do enfoque “psicométrico ou psicotécnico”, usado para quantificar fatores da inteligência como prognóstico de desempenho futuro.

O Psicopedagogo institucional deverá atuar como um mediador junto aos diversos grupos e segmentos da instituição, identificando sintomas e dificuldades, organizando projetos de prevenção, fazendo a mediação entre grupos, transformando queixas em pensamento re-constutivo, criando espaços de escuta, fazendo encaminhamentos, sempre com foco no processo ensino-aprendizagem (QUINTANA, 2004).

O profissional Psicopedagogo⁴ poderá também auxiliar na elaboração de projetos de apoio e orientação a professores. De acordo com Bossa (2000), além de realizar diagnóstico institucional para identificar se o problema está na instituição, o Psicopedagogo deve observar e avaliar se os objetivos da instituição estão em consonância com as políticas setoriais, com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e o Projeto Político Pedagógico (PPP), no auxílio à condução do processo de ensino-aprendizagem e à garantia de sucesso de seus estudantes.

Durante muito tempo pensou-se que a problemática do insucesso escolar fosse uma questão exclusiva da Educação Básica. No entanto, a literatura aponta para uma necessidade de mudança de pontos de vista, ao relatar a presença das dificuldades de aprendizagem em todos os níveis educacionais (ALMEIDA & SILVA, 2005, p. 46).

A busca por uma educação de excelência no Ensino Superior pressupõe, além de investimentos na infraestrutura, biblioteca e laboratórios, investimentos na formação docente e ações direcionadas ao

4 No Brasil, só poderão exercer a profissão de Psicopedagogo os portadores de certificado de conclusão em curso de especialização expedido por instituições devidamente autorizadas ou credenciadas nos termos da lei vigente, a Resolução 12/83, de 06/10/1983.

desenvolvimento do processo de aprendizagem dos alunos, campo de ação do Psicopedagogo (CASTRO, 2011; QUINTANA, 2004).

A entrada no mundo acadêmico provoca mudança radical na vida do jovem, por exigir respostas adaptativas frente a um conjunto de situações desafiadoras relacionadas ao gerenciamento da própria vida, segundo Gottlieb, Still & Newby-Clark (2007), mas é percebida também como algo que produz crescimento pessoal.

Ferrari e Candi (2005), em estudo intitulado “Investigação Psicopedagógica das Dificuldades de Aprendizagem no Ensino Superior”, ao pesquisar sobre adversidades nesse nível de ensino, observaram que os seguintes fatores podem interferir de forma positiva ou negativa na aprendizagem: (1) Motivação que o acadêmico tem para estudar, (2) Estrutura da personalidade do acadêmico, (3) Adaptabilidade ao mundo universitário, (4) Ação de relacionar teoria e prática, (5) Relação professor-aluno, (6) Condições socioeconômica do acadêmico e a (7) Opção pelo curso.

De acordo com as autoras esses elementos devem fazer parte do arcabouço conceitual e pragmático das atividades psicopedagógicas das instituições de Ensino Superior, no intuito de maximizar a construção da aprendizagem, aumentando as chances de sucesso acadêmico, o que pode evitar estresse por possíveis frustrações iniciais, sentimentos de decepção e até de abandono do curso.

Em sua pesquisa na área da Psicologia Escolar, Teixeira *et all* (2008) também analisam alguns desses mesmos fatores no estudo “Adaptação à Universidade em Jovens Calouros”. A pesquisa destaca que o quesito “motivação” vem junto com a alegria pelo ingresso no Ensino Superior, mas traz também certo desamparo gerado pela experiência de perda de referências anteriores. Ter que lidar por conta própria com grande volume de exigências acadêmicas e administrativas é experiência que pode provocar sentimentos de estar perdido, gerando desmotivação.

Assim, o envolvimento na instituição com atividades acadêmicas não obrigatórias como projetos, grupos de pesquisas, iniciação científica e mesmo as semanas acadêmicas e grêmios estudantis, podem ser integradoras, pois, além de exigirem responsabilidade, oportunizam contato com outros acadêmicos e outros professores, melhorando a

capacidade de entender e tolerar eventuais frustrações iniciais.

São raras as pesquisas que versam sobre motivos de escolha de cursos. Nogueira (2007) nos diz que é necessário que se investigue com mais detalhe as variações no comportamento individual diante da escolha dos cursos superiores, mas vê-se que a grande maioria dos alunos se antecipa à seleção do vestibular e se autosseleciona, adequando sua ambição às suas possibilidades objetivas.

A relação professor-aluno, na educação superior é de fundamental importância, todavia, deve-se observar que está sujeita a normas, escolhas pedagógicas, objetivos dos alunos, dos professores e do curso, critérios de avaliação e convenções que nem sempre são estabelecidas só pelos professores e alunos, mas também pela gestão do curso, e, algumas delas, pela legislação vigente no País (RONCAGLIO, 2004).

Esse “contrato didático” reafirma a concepção de instituições de educação superior como instituições sociais, que têm como responsabilidade a formação do sujeito não só por meio de ensino, pesquisa e extensão, mas também pela transmissão cultural, visão que vai ao encontro da finalidade do Ensino Superior expressa na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 1996, Art. 43).

A concepção construtivista, de acordo com Carrara (2004), nos diz que o ensino não consiste em transmitir conhecimentos acabados, mas oferecer ajuda para que cada aluno consiga construir as aprendizagens básicas estabelecidas no currículo escolar. Dessa forma, a centralidade da aprendizagem está no aluno, sujeito ativo da aprendizagem, com o educador atuando como mediador.

É consenso que o aprender envolve a produção de mudanças nos conceitos prévios e tal aprendizagem serve para continuar aprendendo. Para que haja aprendizagem é necessário que o educando tenha disposição para aprender, pois a simples memorização arbitrária e literal será considerada mecânica. Conforme Maluf (2008), o conteúdo deve ser aprendido de forma lógica e psicologicamente significativa, fator relevante à educação superior, tendo em vista a necessidade do desenvolvimento da autonomia nos discentes neste nível de ensino.

No ensino superior existe a preponderância das Metodologias Ativas de ensino-aprendizagem, didática voltada para um processo que envolve mais reflexão e participação na formação por parte do

aluno universitário, privilegiando o construtivismo do processo de aprendizagem. Dentre as Metodologias Ativas mais utilizadas está a problematização, que tem como objetivo instigar o estudante mediante problemas, pois assim ele tem a possibilidade de examinar, refletir e posicionar-se de forma crítica (BORGES & ALENCAR, 2014).

Na Educação Superior, o binômio teoria e prática leva em consideração o conceito de aprendizagem significativa de Rogers (1988), destacando-se que a aprendizagem é mais que a acumulação de conhecimento, pois provoca mudança no comportamento do sujeito, reordenando ações determinadas por novos elementos da vivência.

O amadurecimento do jovem é gradual, característico e intenso, e o ingresso na universidade é o momento que ele percebe que a fase difícil ainda não foi superada, está apenas recomeçando, numa nova circunstância (AZEVEDO & FARIA, 2006). Nesse sentido, a Psicopedagogia, que tem como objeto de pesquisa o ser humano e a construção do conhecimento, deve auxiliar o sujeito em sua superação, sendo preciso que as instituições educacionais, nos diversos níveis de ensino, possuam um profissional com competência para atuar junto aos professores e aos alunos mediando os problemas que possam vir a ocorrer na situação de ensino/aprendizagem.

O Psicopedagogo pode ajudar o iniciante a aproveitar ao máximo seus estudos, auxiliá-lo a entender a dinâmica institucional e a se ajustar às novas condições de ensino e aprendizagem. Pode também identificar as deficiências de formação do aluno ingressante e providenciar atividades para promoção do nivelamento desse aluno, condizentes com a proposta da instituição e do curso de graduação (CASTRO, 2011).

O diagnóstico e a abordagem psicopedagógicas no Ensino Superior proporcionam medidas permanentes de atendimento aos alunos, incluindo orientação acadêmica, no que diz respeito à sua vida escolar e à sua aprendizagem, e também podem, de acordo com Castro (2011), contribuir para a orientação metodológica e didática junto aos professores e à abordagem acadêmica, principalmente para os alunos dos primeiros e segundos períodos. Os trabalhos devem ser conduzidos de forma personalizada, assegurando o sigilo absoluto, como forma de preservar a identidade do participante.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora a literatura traga muitas contribuições da Psicopedagogia no processo de aprendizagem, não contamos com muitas publicações voltadas para esse assunto na Educação Superior.

A partir deste estudo foi possível constatar as inúmeras contribuições que a Psicopedagogia pode trazer ao discente do Ensino Superior. A Educação, de modo geral, lida com anseios e expectativas também; com aspirações, fantasias, e com a individualidade, o que pode ocasionar choque de adaptação a novos valores, e o caráter não controlável do porvir pode ser causador de ansiedades.

Ao realizar atendimento psicopedagógico nas instituições de educação superior, oportuniza-se ao acadêmico espaço de apoio, escuta sensível e reflexão individual ou coletiva, incentivando assim a utilização de suas potencialidades e a busca de soluções para os problemas de aprendizagem e adaptação ao novo nível de escolaridade.

Compreendemos que existem fatores genéticos que podem determinar o potencial do indivíduo, que pode ou não se desenvolver, de acordo com os meios e condições, pois o meio, entendido como o conjunto de influências e estímulos ambientais, exige a mudança de padrões de comportamento. Assim, ao Psicopedagogo é requisitado à intervenção, de forma a facilitar a inter-relação entre os sujeitos e o volume de novas competências com as quais os alunos têm que lidar no processo de aprendizagem e adaptação, dentro dos novos ambientes acadêmicos nos quais se encontram.

Hoje, boa parte dos acadêmicos adentram no Ensino Superior ainda adolescentes e a dependência psicológica com relação aos pais pode ter reflexos no processo de adaptação, porque demanda um grau maior de autonomia e maturidade por parte do jovem ingressante. A Psicopedagogia pode contribuir de forma interventiva, passando a fazer parte da rede de apoio à família e amigos, e orientando na forma como o estudante lida com o cabedal de novas informações e sentimentos no novo nível escolar.

A maneira como o universitário se relaciona no ambiente acadêmico é determinante, logo, é necessário que haja a construção de sentido partilhado, que ajuda a desenvolver estratégias de ajustamento,

sendo a formação de redes de apoio afetivo e acadêmico, essenciais no processo de aprendizagem e de adaptação ao ambiente educativo.

O aprender na Educação Superior requer práticas, pesquisas e interações que exigem esforço de adaptação por parte do aluno ingressante, que requer, para alguns, o apoio psicopedagógico na proposição de maneiras voltadas ao aprender ao longo do curso e da vida, vinculadas a uma interação em que seja possível compreender a aprendizagem como um processo de emancipação humana, pois deve procurar romper o paradigma da transmissão unilateral de conhecimento.

A psicopedagogia é serviço de apoio especializado àqueles acadêmicos com maiores dificuldades de adaptação, seja por não conseguirem fazer amigos, por não conseguirem se organizar para dar conta das exigências acadêmicas, ou mesmo por apresentarem outros problemas pessoais que possam interferir no funcionamento cotidiano, como depressão, solidão, estresse; ou ainda, problemas de aspectos específicos, pessoais ou contextuais, e para um Ensino Superior com mais qualidade, mais inclusivo e democrático, na medida em que contribui para a qualidade e permanência do estudante nesta etapa de formação.

Por conseguinte, o apoio Psicopedagógico também poderá contribuir por meio das melhorias do potencial de aprendizagem dos discentes, com o desempenho dos mesmos no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), que tem o objetivo de medir o rendimento dos alunos dos cursos de graduação em relação aos conteúdos programáticos, suas habilidades e competências.

Não se pode esquecer das adequações em termos de acessibilidade e currículo para a inclusão de Portadores de Necessidades Especiais, o que pode ajudar a reduzir problemas de evasão e de insucesso acadêmicos, dentre outras contribuições que justificam a importância do Psicopedagogo na Educação Superior.

O atendimento psicopedagógico contribui no processo de aprendizagem e adaptação do acadêmico, além de fortalecer a política de inclusão e democratização no acesso e permanência dos ingressantes na educação superior. Dessa forma, dificuldades identificadas na construção do conhecimento por parte de estudantes do Ensino Superior, na atualidade, precisam suscitar mais reflexões concernentes

à necessidade e importância do assessoramento psicopedagógico no acompanhamento institucional e clínico individualizado, por parte de docentes e profissionais do Ensino Superior, pois o fenômeno educativo é complexo e multidimensional.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Franciele de; SILVA, Marita Bertassoni. **Psicopedagogia para adultos - psicoandragogia: uma proposta de atendimento psicopedagógico para adolescentes e adultos jovens**. RUBS, Curitiba, v.1, n.4, sup.1, p.46-48, out./dez. 2005.

ALMEIDA, Isabella Santos de. **A importância de um psicopedagogo em uma instituição escolar**. Universidade Cândido Mendes. Rio de Janeiro, 2010.

AZEVEDO, A. S. & FARIA, L. **Motivação, sucesso e transição para o ensino superior**. Psicologia, v.20, n.2, p.69-93, 2006.

BARBOSA, L. M. S. **A Psicopedagogia no Âmbito da Instituição Escolar**. In: A Leitura do Emergente e do Latente na Instituição Escolar. Curitiba: Expoente, 2001.

BERBEL, N.A.N. **As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes**. Semina: Ciências Sociais e Humanas, 2011. In: MELO, Renata dos Anjos. "A Educação Superior e as Metodologias Ativas de Ensino-aprendizagem: uma análise a partir da educação sociocomunitária. Americana: Centro Universitário Salesiano de São Paulo SP, 2017.

BISSOTO, Maria L. **As metodologias ativas e suas correlações com os processos cognitivos humanos: implicações para o ensino de adultos**; In: Anais..., IX EPEMM (Encontro Pedagógico do Ensino Médio Militar, 9). Campinas-SP, 2015 Disponível em: http://www.lo.unisal.br/sistemas/conise2015/anais/31_13500233_ID.pdf Acesso em: 01/11/2021.

BOSSA, Nádia Aparecida. **A Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática**. Porto Alegre; Artes Médicas, 2000.

BORGES, Tiago Silva. ALENCAR, Gildélia. **Metodologias Ativas na Promoção da Formação Crítica do Estudante: o uso das metodologias ativas como recurso didático na formação crítica do estudante do Ensino Superior**. Cairu em Revista. Jul/Ago 2014, Ano 03, nº 04, p. 1 19-143.

BOGDAN, R. S.; BIKEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. 12.ed. Porto: Porto, 2003.

CAVALCANTE & GAYO. **Andragogia na educação: a Educação em Debate**, Fortaleza, Ano 16, nº 27 e 28, p 31-50, 2005.

CARRARA, João Alfredo. **Desenvolvimento e Aprendizagem: Uma revisão segundo Ausubel, Piaget e Vygotsky**. 2004.

CASTRO, Emerson Luiz. AMORIM, Elaine Soares de. **Psicopedagogia na Educação Superior: possibilidade ou necessidade?** Belo Horizonte: Centro Universitário Newton Paiva, 2011. 64 p.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia científica**. 5.ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

DEMO, Pedro. **Introdução ao ensino da metodologia da ciência**. 2.ed. São Paulo: Atlas, 1987.

FERRARI, Rosane de Fátima. CANCI, Adriana. **Dificuldades de Aprendizagem no Ensino Superior**. URI – Campus de Frederico Westphalen – RS, 2005.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOTTLIEB, B. H., Still, E., & Newby-Clark, I. R. (2007). **Types and precipitants of growth and decline in emerging adulthood**. Journal of Adolescent Research, 22, 132-155.

JOHNSON, Doris J. e MYKLEBUST, Helmer R. **Distúrbios de Aprendizagem**. 3. Ed. São Paulo: Pioneira, 198.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia do trabalho científico**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 1992.

MALUF, Angela Cristina Munhoz. **Atendimento Psicopedagógico no Ensino Superior: Buscando Condições para Aprendizagem Significativa**. 2008. IN: PINTO, Suelem. **Psicopedagogia no Ensino Superior: Contribuições para o Desenvolvimento de Aprendizagens Significativas**. João Pessoa: 2012.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins. **O processo de Escolha do curso Superior: análise sociológica de um momento crucial das trajetórias escolares**. GT: Sociologia da Educação / nº 14 - UFMG, 2007.

QUINTANA, Mabel Sala. **Psicopedagogia na universidade, uma**

necessidade, 2004. *IN*: PINTO, Suelem. Psicopedagogia no Ensino Superior: Contribuições para o Desenvolvimento de Aprendizagens Significativas. João Pessoa: 2012.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999

ROGERS, Carl. In: **Tornar-se pessoa**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

RONCAGLIO, Sônia Maria. **A Relação Professor-Aluno na Educação Superior: a Influência da Gestão Educacional**. Faculdade Evangélica do Paraná – FEPAR - Revista Psicologia, Ciência e Profissão, 2004, 24 (2), 100-111.

SAMPAIO, Simaia. **Um pouco da história da psicopedagogia**. Disponível em <https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/pedagogia/ponto-devista-psicopedagogia-contexto-conceito-e-atuacao/4382> Acessado em: Novembro de 2021.

SINAES – **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: da concepção à regulamentação**. 2ª ed., ampl. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2004.

TEIXEIRA, Marco Antônio Pereira et all. **Adaptação à universidade em jovens calouros**. Revista Brasileira da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE). Volume 12, Número 1 – Janeiro/Junho, 2008. P. 185-202.

TRIVINOS, A. W. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

AS CONTRIBUIÇÕES DA PSICANÁLISE PARA A PESQUISA: O MÉTODO E A METODOLOGIA EM QUESTÃO

Eunice Nóbrega Portela¹

Dirce Maria da Silva²

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo apresentar as contribuições da psicanálise para a pesquisa, abordando questões pertinentes quando ao uso do método e da metodologia que comumente é adotado nos estudos psicanalíticos.

Para tanto, partiu-se do pressuposto de que a teoria do método psicanalítico é basilar para sua cientificidade. Dessa maneira, a abrangência desse método pode se tornar fundamento para se pensar a necessidade da compreensão da pesquisa psicanalítica enquanto fundamento teórico e prático, bem como para orientar a escrita de um documento psicanalítico que descreve as especificidades e conhecimentos peculiares da psicanálise, como a experiência transferencial.

Fazer pesquisa não é tarefa fácil, muito menos quando o tema a ser investigado passa pelo aporte psicanalítico. A escolha da metodologia tem sido sempre um caminho árido, e por vezes duvidoso, quanto à sua cientificidade, principalmente quando o pesquisador se depara com questões sobre o caminho que dará a investigação. Diante desse complexo dilema metodológico é possível que advenham as seguintes indagações: essa pesquisa é clínica/empírica ou a pesquisa é

1 Doutora em Educação com ênfase em Psicologia Social pela Universidade de Brasília. Pedagoga. Psicopedagoga. Pesquisadora. Universidade de Brasília. E-mail: eunicepn65@gmail.com.

2 Mestre em Direitos Humanos, Cidadania e Violência com ênfase em Políticas Públicas. Pedagoga. Psicopedagoga. Pesquisadora. Centro Universitário Euroamericano/DF. E-mail: dircem54@gmail.com.

científica? Que método é mais adequado para a investigação? Que metodologia poderá ser adotada nessa abordagem? Inicialmente parece que estamos diante de um imbróglgio metodológico que pode descaracterizar a cientificidade do estudo.

Costa Filho (1998) ressalta que apesar das oposições praticadas por alguns filósofos e cientistas, a essência da psicanálise é um fenômeno que não se pode denegar. Para ele as teorias psicanalíticas promovem uma revolução nos conceitos antropológicos, assim como a metapsicologia significa uma nova alternativa dentro da grande revolução, forçando mesmo o positivismo, numa revisão metodológica e epistemológica da ciência do homem.

De acordo com Celes (2006), esses olhares críticos sobre a insuficiência do método de pesquisa privilegiam o aspecto da investigação, adotando a compreensão da psicanálise, como sendo fundamentalmente um procedimento de observação, ainda que insuficientemente planejado e controlado segundo uma metodologia precisa. Por isso, por ser inadequada a observação, a teoria em psicanálise tem um caráter metafórico, teórico e prático.

Na concepção desse mesmo autor a *práxis* e a ‘pesquisa’ se confundem no trabalho da psicanálise. Se muitos psicanalistas e críticos da psicanálise persistem em apoiar a idéia de que há uma analogia “teoria/aplicação” entre metapsicologia e tratamento da neurose em psicanálise, não se pode fazer a separação entre o trabalho de “pesquisa” e o trabalho de tratamento da neurose, pois ambas são complementares.

Toda a construção da psicanálise que Freud desenvolveu é a comprovação de que não há, no trabalho de psicanálise, uma dupla atitude: uma que serviria à pesquisa dos processos psíquicos, e a outra que serviria ao tratamento da neurose. Celes (2006) esclarece que é possível ter um duplo efeito, porém indissociáveis, do mesmo trabalho de fazer falar e fazer ouvir. Portanto, o trabalho psicanalítico de fazer falar e fazer ouvir, revelado como trabalho de tratamento da neurose, é, ele mesmo, trabalho investigativo dos processos anímicos.

Mesmo que a psicanálise seja considerada uma teoria extremamente rica, que ofereça suporte para diversas explicações, ela pode não dar conta de explicar nada que não resista aos critérios da testabilidade. Para que suas hipóteses sejam tidas como *Ad hoc*, não se pode negar

seu projeto hermenêutico (JAPIASSU, 1989; COSTA FILHO, 1998).

Para Costa Filho (1978), a psicanálise é uma ruptura semântica que caracteriza o pensamento científico. O autor reconhece a psicanálise como ciências do homem que pode contribuir para uma interpretação hermenêutica do sujeito.

A hermenêutica proposta por Habermas é a interpretação contextualizada, historicizada, privilegiando o discurso dos sujeitos subjetivos. Cabe destacar que a hermenêutica trouxe grandes contribuições para o campo da psicanálise, principalmente para uma fundamentação epistemológica em que cabem a especificidade do conhecimento psicanalítico e os procedimentos intrínsecos ao seu método.

2 METODOLOGIA

O método utilizado nessa pesquisa sobre as contribuições da psicanálise para a pesquisa foi o indutivo, que tem como característica a utilização da estrutura de pensamento lógico, que possibilita examinar a validade de informações já existentes (CERVO; BERVIAN, 2002; TRIVIÑOS, 1987).

Tendo em vista o objetivo proposto adotou-se a abordagem exploratória descritiva. Conforme Gil (1999), a pesquisa exploratória tem como desígnio explorar um problema pouco conhecido, com vistas a torná-lo mais explícito, ao passo que a descritiva visa apresentar como se dá o fenômeno investigado. Segundo Vergara (2000, p. 47), a pesquisa descritiva “não tem o compromisso de explicar os fenômenos que descreve, embora sirva de base para tal explicação”.

Sendo assim, neste estudo apresenta-se uma análise detalhada e descritiva do objeto, sem a pretensão de explicar exhaustivamente sobre o tema investigado, considerando, inclusive, a opção, exclusiva, de fontes de natureza bibliográficas com abordagem qualitativa (CERVO & BERVIAN, 2002; TRIVIÑOS, 1987).

3 APORTE TEÓRICO: CONTEXTUALIZAÇÃO DA PSICANÁLISE - PESQUISA E MÉTODOS

A psicanálise é considerada uma invenção de Freud. Mesmo tendo suas origens na prática clínica do médico e fisiologista Josef

Breuer, coube a Sigmund Freud (1856-1939) inventá-la. Ou seja, a valorização e aperfeiçoamento da técnica e dos conceitos criados nos desdobramentos posteriores do método e da doutrina, coube a Freud, que o fez brilhantemente, valendo-se do pensamento de alguns filósofos e de sua própria experiência profissional.

Desse modo, a psicanálise é, ao mesmo tempo, um modo característico de tratamento do desequilíbrio mental, e uma teoria psicológica que se ocupa dos processos mentais inconscientes. É uma teoria da estrutura e funcionamento da mente humana e um método de análise dos pretextos do comportamento. É uma doutrina filosófica e um método terapêutico de doenças de natureza psicológica, supostamente sem motivação orgânica.

Visto desse modo, pode-se até justificar o imbróglio metodológico que pode descaracterizar a cientificidade do estudo. Inicialmente é fundamental traçar-se o percurso metodológico compreendendo que a formulação da Psicanálise representou, essencialmente, a consolidação em um corpo doutrinário de conhecimentos existentes, como a estrutura tripartite da mente, suas funções e correspondentes tipos de personalidade; e a teoria do inconsciente, o método terapêutico da catarse, e toda a *filosofia pessimista* da natureza humana difundida na época. Além de alicerçar-se como método terapêutico nas descobertas do médico austríaco *Josef Breuer* como doutrina, tem em seus fundamentos, muito do pensamento filosófico de Platão e do filósofo alemão Arthur Schopenhauer.

No entanto, ao incorporar esses conhecimentos à Psicanálise, foi aberto o caminho para um número grande de conceitos subordinados que eram novos, como os de atos sintomáticos, sublimação, perversão, tipos de personalidade, recalque, transferência, narcisismo, projeção, introjeção, dentre outros.

A psicanálise constituiu-se, por isso, em um modo novo de abordar as condições psíquicas e suas inter-relações com elementos da subjetividade e da intersubjetividade humanas, pois o complexo de Édipo é o núcleo constitucional da subjetividade.

Freud inspirou-se ainda na psicologia de Franz Brentano (1838-1917) e Karl Von Hartmam (1824-1906). Os críticos consideram impressionante o quanto possivelmente Brentano influenciou a Freud.

Este assistiu às aulas daquele por pelo menos dois anos, e exatamente na época que Brentano publicou seu famoso livro de 1874, “A Psicologia de um ponto de vista empírico”, momento em que seu equacionamento entre o físico, o psíquico e o psicossomático, é salientado.

Brentano sofreu inspiração de Schopenhauer, sendo este citado muitas vezes na sua obra. Acredita-se que foi daí que Freud se inspirou na teoria de Schopenhauer para articular a maior parte da sua proposição sobre a sexualidade.

Essa inspiração dá forma a sua teoria dos instintos. O poder dos complexos com origem na inibição sexual, incesto, fixação materna e complexo de Édipo, atendem perfeitamente à vontade opressora que, na psicologia de Schopenhauer, rege as ações do homem, e o faz de modo total, não apenas no instinto sexual (*Eros*) como também no instinto de morte (*Tanatus*), uma amostra da mesma vontade condutora da natureza.

Com desenvoltura, Freud cita autores da antropologia, da etnologia, da filologia, da física, da biologia e, principalmente, da literatura poética. Freud procurou, assim, introduzir o discurso psicanalítico no interior da polifonia dos discursos existentes que abordavam o tema da origem da espécie humana. Um deles é o discurso nietzschiano.

Segundo Costa Filho (1998), embora Freud evitasse o contato explícito com a filosofia, dela não pôde abster-se totalmente, o que pode ser visto nos fundamentos filosóficos que o subsidiaram, quando recorre ao pensamento e aplicação do pensamento de alguns filósofos para definir o conceito básico da psicanálise, estreitamente vinculado à tradição filosófica de Schopenhauer e Nietzsche.

Na elaboração psicanalítica, à medida que se estabelece o objeto de estudo e o trata mediante um saber, que se pretende científico “não é possível evitar que ela seja confrontada. Tanto é assim que houve a necessidade de elaborar todo um corpo teórico, por ele chamado de “metapsicologia”, que desdobra a lógica da interpretação na situação analítica do diálogo. Desse modo, “ela se localiza ao mesmo nível da metodologia das ciências da natureza e do espírito”

A Psicanálise é descrita por Freud como uma metodologia que serve para investigar procedimentos anímicos dificilmente compreensíveis por outras vias; como um método terapêutico de perturbações

neuróticas, instituído nessa indagação. E também como uma série de contenções psicológicas, adquirida por esse caminho, que pouco a pouco se integram em uma nova disciplina científica.

Segundo Conte (2006), a psicanálise, como teoria e método, da mesma forma que o sujeito psíquico, em sua gênese e estruturação, recorre a movimentos que suscitam história, produzindo diferenças, polaridades e conflitos que devem ir se resolvendo. Freud inicia seu trabalho como um método de investigação dos sintomas, até chegar à compreensão de um método de tratamento e de uma nova ciência, a Psicanálise.

De acordo com Celes (2006), Freud define a psicanálise como um método de tratamento das neuroses, uma teoria sobre os processos anímicos e um procedimento de investigação desses mesmos processos. Sendo assim, visivelmente, a psicanálise compraz-se ao modelo da concepção vigente de ciência.

A Psicanálise é, então, uma teoria cuja construção se dá por um método de pesquisa e uma prática planejada e controlada por essa teoria e por sua metodologia. Na psicanálise se identifica um discurso sobre o seu objeto (metapsicologia), uma metodologia de pesquisa, que precisamente permite a “observação” do objeto, portanto, um procedimento “visualizador”, e uma aplicação do conhecimento que é o tratamento da neurose (CELES, 2006.p 1).

3.1 A PSICANÁLISE COMO TEORIA E MÉTODO

A base teórica de investigações no campo psicanalítico incide em interpretações gerais do desenvolvimento psicodinâmico que explicitam suas fases: oral, anal, fálica, genital, de conflito, controle e identificação. Tal como nas ciências naturais, essas explicações gerais permitem deduzir relações “causais invariantes entre tipos específicos de conflito e modos patológicos específicos de resolvê-los” (COSTA FILHO, 1998, p.45).

Nessa perspectiva, contrapõem-se às teorias das ciências naturais, nas quais ocorrem ciclos de estágios de desenvolvimento, semelhante a leis, guardando uma dimensão hermenêutica e teleológica: o ego é como autor de um drama, lutando para alcançar sua plena identidade moral, sua autonomia e autocompreensão.

A coerência reflexiva de causas ocultas invalida a junção patológica entre os motivos reprimidos e uma conduta particular do sujeito. Finalmente, ao contrário das previsões científicas, as interpretações gerais não podem ser refutadas de modo demonstrável, pois a conduta normal que preveem, depende da reflexão entre os sujeitos envolvidos (COSTA FILHO, 1998).

Deste modo, Freud constrói uma teoria do aparelho psíquico, sendo a metapsicologia sua sustentação teórica, e o método da interpretação, a ferramenta de acesso ao inconsciente, através da análise de suas produções e interpretações.

O método psicanalítico, como vimos, tem seu começo na compreensão da histeria. A hipnose e seu procedimento catártico são instrumentos para que o sujeito possa recordar eventos esquecidos, que estão na base do sintoma para liberar os afetos perturbadores relacionados a esses eventos. Dessa experiência, Freud descobre que as amnésias (esquecimentos) são resultantes de um processo chamado *recalque*, que separa o desprazer da idéia correspondente, gerando resistência para que se reproduza a associação entre a idéia e esse afeto. Entre o material recalcado e a consciência, se produzem desfigurações que guardam relação com o desfigurado e que permitem que o material inconsciente torne-se consciente (CONTE, 2006, p 4).

Assim, interpretar, para Freud é recorrer do consciente ao inconsciente os caminhos que resultam na produção do fenômeno. *Deutung*, deste modo, é uma explicação, uma aclaração que determina sua *bedeutung*, sua significação. A arte de interpretar é a técnica que consiste em encontrar sentido sobre o que é produzido, a partir do inconsciente. Interpretar não tem como objetivo um sentido único e final de compreensão, senão uma visão possível acerca de um fenômeno investigado e analisado de forma hermenêutica.

Nesse tipo de interpretação leva-se em conta a subjetividade, o inconsciente, a realidade dada, o “oculto”, o estranho e recalque, que tem que surgir e emergir dessa análise.

3.2 A ABORDAGEM HERMENÊUTICA NA PSICANÁLISE

A abordagem da psicanalítica é considerada por Costa e Filho

(1998) como hermenêutica do profundo. Segundo esse mesmo autor de um jeito ou de outro, a psicanálise foi aos poucos sendo incorporada ao adágio contemporâneo. O pensamento psicanalítico possui uma conotação interdisciplinar, tendendo a romper com as demais disciplinas.

Dessa forma, as outras ciências acabaram sofrendo as influências da teoria psicanalítica, pois se viram impulsionadas a aderir a alguns conceitos dessa teoria que já fazia parte do senso comum moderno. Até mesmo as filosofias da consciência tiveram que redirecionar suas perspectivas.

Podemos considerar que a Escola de Frankfurt foi a maior responsável pela aproximação da filosofia com a psicanálise, considerando que a maioria de seus pensadores interpretaram as várias nuances do pensamento freudiano em conciliação com a teoria social de Marx.

A Escola de Frankfurt foi berço da Teoria Crítica. Um dos teóricos frankfurtianos que mais trouxe contribuições à Teoria Psicanalítica foi Jurgen Habermas. Habermas reconstrói a psicanálise de Freud como uma teoria da comunicação sistemática distorcida, dando prosseguimento à reflexão hermenêutica que Dilthey deixará interrompida, por incapacidade de escapar aos pressupostos positivistas do seu tempo (COSTA FILHO, 1998, 45).

Para Habermas, Freud aprofunda a psicanálise com a hermenêutica, na medida em que projetou conscientemente a interpretação dos sonhos, segundo o modelo hermenêutico da investigação filosófica. No entanto, os esforços interpretativos do analista requerem da hermenêutica ampliada, capacidade de explicar sobre o conteúdo latente das expressões simbólicas, inacessível ao próprio autor.

Freud declara em sua teoria a existência de um desconhecido dentro de cada sujeito sob o qual não se tem total domínio. Em contraste com as hermenêuticas normais, a interpretação psicanalítica versa, pois, sobre textos que revelam, e que por outro lado ocultam os autoenganos do seu autor. A hermenêutica profunda que Freud amplia para abordar tais textos se baseia em perspectivas teóricas, em regras técnicas, que vão além das competências normais de um falante de uma língua natural. Além disso, divulga o material reprimido, algo que se revela na comunicação com o sujeito consciente e inconsciente.

No campo da pesquisa psicanalítica, a hermenêutica encontra-se constituída por duas polaridades ideais: o da interpretação reprodutiva e o da interpretação criativa. O primeiro termo diz respeito ao eixo mais tradicional da problemática hermenêutica, aquele que considera a interpretação como reprodução do sentido, que pressupõe uma identidade de sentido do objeto, a qual é passível de uma atividade sintética do intérprete.

No entanto, a hermenêutica não se constitui apenas um referencial metodológico para a interpretação de textos e discursos. O desenvolvimento da problemática hermenêutica tem um impacto importante no campo da filosofia contemporânea, além de ter implicações diretas para o estatuto do saber psicanalítico.

Numa perspectiva tradicional as altercações sobre o lugar da interpretação e da significação, na constituição do campo de saber psicanalítico, tenderam a recair em uma polarização epistemológica bastante infecunda, pois colocava a psicanálise, ou como uma ciência natural ou como uma ciência compreensiva. Essa discussão se estendeu por um longo período, conforme pode ser visto na história da psicanálise, e que não será detalhada aqui pela impossibilidade de discorrer, no presente artigo, sobre todos os seus momentos evolutivos.

Numa abordagem mais renovada, a hermenêutica tem origem no deslocamento da problemática do método para a ontologia, o que está em estreita ligação com os avanços contemporâneos na filosofia da ciência. Essa perspectiva tomaria a hermenêutica como aquilo que brota da falha do projeto epistemológico da modernidade.

Quanto à investigação teórica em psicanálise, essas diferentes perspectivas hermenêuticas estão presentes em abordagens metodológicas distintas. Figueiredo (1999) define dois expedientes hermenêuticos na investigação de textos psicanalíticos: as leituras sistemáticas e próximas, e as leituras próximas e desconstrutivas.

O impreciso aqui revela uma contradição de teses ou um ponto de desvio que é redimensionado, em função da evolução das teses da obra, ou do seu horizonte externo. Sua validade é dada não só por um entendimento pragmático rigoroso, mas pela sua fecundidade heurística e pelo rigor de uma verdade consensual.

Uma leitura próxima, desconstrutiva, por sua vez, parte de uma

posição até então subdimensionada, na tradição hermenêutica, a saber, de que o texto seja outro, para si mesmo. Seu fundamento é a afirmação da precedência e prevalência da marca diferencial sobre a essência. Entende-se a diferença como fator constituinte dos sentidos, e a identidade se constituindo sobre esse campo descentrado, ambíguo e móvel.

Essa perspectiva se alimenta do retórico e do contingente para evidenciar os limites das teses centrais de um texto, implodindo-as para evidenciar seus próprios sentidos marginais. A metodologia desconstrutiva, portanto, traz de novidade a idéia de que o texto é constituído de ambiguidades suplementares, se desdobrando sobre uma série de articulações intra e intertextuais criadoras de tensão.

3.3 A METODOLOGIA PSICANALÍTICA

A caracterização de uma metodologia psicanalítica de leitura foi preconizada por Jean Laplanche (1988). Sua perspectiva é expressa na concepção de fazer o texto trabalhar, por meio de um expediente de leitura dos escritos psicanalíticos, sustentados no próprio método psicanalítico. Esse método está baseado em um princípio de análise igualitária, que é o nivelamento ou desmantelamento dos enunciados textuais, em que crescem de importância à absurdidade dos detalhes e os esquecimentos e deslocamentos de um texto. A ideia é destituir os “remanejamentos egóicos” da teoria psicanalítica, desmontando os conceitos de uma obra.

Nessa abordagem, a noção de desenvolvimento histórico é problematizada. A ideia fundamental é percorrer a obra em todos os sentidos, sem nada omitir ou privilegiar *a priori*, possibilitando a emergência de uma problemática que não se resolve linearmente e que, pelo contrário, constrói um campo intermediário de exigências teóricas.

Embora constituam abordagens próximas, é preciso marcar algumas distinções. Enquanto a análise desconstrutiva não visa nenhum fim para além de si mesmo e toma esse tipo de compromisso teleológico como uma ilusão essencialista, uma hermenêutica psicanalítica guarda lugar para um sentido final no movimento do pensamento do autor. A noção de uma exigência de teorização que emerge das

contradições e ambiguidades de um texto recoloca-o no lugar de um ideal regulador, embora se trate de uma temporalidade espiral e, ao mesmo tempo, polarizada em oposições.

Assim, acredita-se que os desenvolvimentos no campo da hermenêutica contribuíram para uma fundamentação epistemológica em que cabem a especificidade do conhecimento psicanalítico e procedimentos inerentes ao seu método, além de delimitar uma abordagem metodológica específica de investigação.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vimos que embora alguns considerem a psicanálise como método clínico ou empírico, ela não deixa de ser científica. A investigação empírica ou sistemática não se torna incompatível ou ameaçadora ao método clínico, ao contrário, submete o trabalho clínico às indagações teóricas que revitalizam a psicanálise.

Desse modo, os questionamentos da clínica têm que ser reavaliados através da pesquisa e dos escritos psicanalíticos em nosso tempo, a partir das especificidades da cultura contemporânea. A interpretação, como método clínico, não tende a conferir sentido; ao contrário, deve desenvolver o sentido, fazendo circular, no psiquismo e no espaço de transferência, representações ou significados que proporcionem originais probabilidades de simbolização.

Observa-se que a prática e a pesquisa supõem embasamentos comuns, tais como a relação intersubjetiva, que leva em conta o inconsciente, como teoria do aparelho psíquico e de seu funcionamento, e a alteridade, que são abordados de forma heurística e hermenêutica.

Assim, no método do trabalho da psicanálise, a *atitude* para com o paciente e a *maneira* de tomar o seu discurso, de modo que se resume e ganha sentido na *transferência*, assinala ainda outra distância entre o trabalho metódico de pesquisa científica e o trabalho psicanalítico, que não tem pretensões de objetividade, por trabalhar com elementos subjetivos, complexos, contraditórios e atemporais. O fundamento da metapsicologia é subjetivo, ainda que ela mesma não o seja.

Numa psicanálise que se passa entre analista e analisando, a subjetividade implicada se revela no termo transferência. Ao mesmo

tempo, a transferência distancia a psicanálise do subjetivismo. Talvez venha mostrar a inadequação do critério objetividade *versus* subjetividade na valorização do conhecimento que se constrói e que não pode ser desconsiderada quanto ao método, à metodologia e a sua cientificidade.

REFERÊNCIAS

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia científica**. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

CELES, Luiz Augusto Monnerat. **Relações entre subjetividade e linguagem nos procedimentos da psicanálise**. Psicologia: teoria e pesquisa (Instituto de Psicologia Universidade de Brasília), Brasília, 1987.

_____. **Da Psicanálise à Metapsicologia: uma reflexão metodológica**. Pulsional Revista de Psicanálise, 2006.

COSTA FILHO, Severino Dias. **Aproximações entre filosofia e psicanálise: contribuições de Jurgen Habermas**. Universidade Católica de Pernambuco, 1978. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/2906/2906.PDF> Acesso: 20, dez. 2021.

CONTE, Bárbara de Souza. **Reflexões sobre o método e a metodologia em psicanálise**. Disponível em: <https://www.yumpu.com/pt/document/view/14039465/reflexoes-sobre-o-metodo-e-a-metodologia-em-psicanalise> Acesso em: 20, dez. 2021.

CELES, Luiz Augusto. **Da psicanálise a psicanálise: uma reflexão metodológica**. Disponível em: <http://www.oocities.org/hotsprings/Villa/3170/Celes.htm>, Acesso em: 18, dez, 2011.

FIGUEIREDO, Luís Cláudio. **Palavras cruzadas entre Freud e Ferenczi**. São Paulo: Escuta, 1999.

FREUD, Sigmund. **O interesse científico da psicanálise**. Edição Standard das Obras Psicológica de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

JAPIASSU, Hilton. **Psicanálise: Ciência ou Contra-ciência?** Rio de Janeiro: Imago, 1989.

LAPLANCHE, Jean. **Interpretar com Freud**. In: LAPLANCHE, J. Teoria da sedução generalizada e outros ensaios. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

SAFRA, Gilberto. **A investigação em psicanálise na universidade**. Revista de Psicologia da USP. V 12 n.2. São Paulo- SP.

TRIVINOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

VERGARA, Gilmar Duarte. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas, 2000.

A SÍNDROME DE BURNOUT E A SUBJETIVIDADE: A (RE)CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS DA PROFISSÃO DOCENTE PELO SUJEITO-PROFESSOR

Eunice Nóbrega Portela¹

Dirce Maria da Silva²

1.INTRODUÇÃO

Estudos apontam que das patologias geradoras do mal-estar docente, a Síndrome de *Burnout* apresenta-se como uma das principais responsáveis por afastamentos de professores das atividades laborais. Por conseguinte, o presente estudo tem como objetivo buscar uma relação entre sujeito, subjetividade e meio social, como forma de iluminar uma melhor compreensão para o fenômeno do sofrimento psíquico.

A Síndrome de *Burnout*, também conhecida como síndrome do esgotamento físico, costuma afetar pessoas que trabalham em profissões que requerem contato direto com o público. As causas mais comumente relatadas do transtorno costumam ser mais alegadamente, o excesso de atividades, o esforço excessivo e a desilusão por expectativas frustradas no trabalho, que desencadeiam sintomas de apatia, despersonalização, depressão e síndrome do pânico, entre outras (CODO, 1999, AGUIAR & ALMEIDA, 2008; PORTELA, 2011; PORTELA, 2018).

É pertinente buscar novas concepções sobre tema tão discutível e ainda dúbio, frente à complexidade que envolve o distúrbio, pois

1 Doutora em Educação com ênfase em Psicologia Social pela Universidade de Brasília. Pedagoga. Psicopedagoga. Pesquisadora. Universidade de Brasília. E-mail: eunice65@gmail.com.

2 Mestre em Direitos Humanos, Cidadania e Violência com ênfase em Políticas Públicas. Pedagoga. Psicopedagoga. Pesquisadora. Centro Universitário Euroamericano/DF. E-mail: dircem54@gmail.com.

o professor adoece em seu ambiente de trabalho quando mistura sua história pessoal com acontecimentos da vida profissional, passando a conceber o exercício do magistério como lugar de sofrimento, sentimento que não pode ser entendido como fenômeno de ordem tão somente biológica, mas também e sobretudo, de ordem psíquica, subjetiva e relacional (AGUIAR & ALMEIDA, 2008; PORTELA, 2018).

Corroborando a assertiva, Aguiar e Almeida (2008) afirmam que o problema do adoecimento do professor não pode ser visto como biológico apenas, nem apenas psicológico ou tão somente de aspecto sociológico. O mal-estar docente deve ser visto como “um sintoma psíquico que aponta o desconforto subjetivo e singular do sujeito, no exercício do seu *métier*”, mas vai muito além das configurações subjetivas.

Em artigos publicados anteriormente apresentou-se o problema do mal-estar docente subsidiado pelo aporte psicanalítico, o que nos permitiu realizar esclarecedor exercício no sentido de compreender o adoecimento do professor na perspectiva da dimensão da psicanálise, compreendendo as dimensões preocupantes do sofrimento psíquico pelo qual o profissional docente vem passando e que acaba, na maioria das vezes, por retirar-lhe da profissão (PORTELA, 2011).

Compreende-se que a subjetividade deve ser estudada dentro do contexto do adoecimento e do processo de despersonalização do docente em sofrimento psíquico ligado ao exercício da profissão e que é possível compreender os elementos da subjetividade e as possibilidades de (re) configurações subjetivas pelo sujeito.

Por conseguinte, dentro desse fértil campo de discussão, optamos por dialogar com a Teoria da Subjetividade sob a perspectiva dialética, dentro de um enfoque histórico-cultural que contempla as diferentes perspectivas da Psicologia contemporânea e constituem conjecturas basilares as quais nos ancoramos para um diálogo que ensaie uma transposição para a (re) construção de sentidos da profissão docente pelo “Sujeito-Professor”.

Quanto à metodologia, optamos pela perspectiva indutiva, que tem como característica a utilização da estrutura de pensamento lógico, que possibilita examinar a validade de informações já existentes (TRIVIÑOS, 1987).

Não há a pretensão de explicar exaustivamente o objeto investigado e, para a consecução desta proposta, adotou-se abordagem exploratório-descritiva, que tem como desígnio tornar um assunto mais explícito; ao passo que a perspectiva descritiva apresenta o fenômeno investigado, descrevendo uma realidade de forma imparcial. O objeto ora proposto está centrado em fontes bibliográficas trabalhadas sob uma abordagem qualitativa (TRIVIÑOS, 1987; GIL, 1999; CERVO & BERVIAN, 2002).

2. DESENVOLVIMENTO: APORTE TEÓRICO

Na segunda metade do século XIX e início do XX, a subjetividade, processo pelo qual algo se torna constitutivo e pertencente ao indivíduo de modo singular, foi relegada a uma espécie de limbo pela visão positivista, que passou a limitar a experiência humana ao mundo dos fatos. Ao longo desse processo histórico, Motta e Urt (2009) destacam que viu-se desenvolver a necessidade de uma nova concepção de sujeito e novas complexidades, surgindo a necessidade de novos modelos científicos e metodológicos para estudá-las.

A ruptura, por parte da Psicologia, com o modelo positivista, elevou a subjetividade a categorias complexas e interdependentes. Nesse sentido, a Psicologia histórico-cultural de base vygotskyana passa a considerar as atividades humanas como “socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas”, constituintes fundamentais da Psicologia Social.

A Teoria da Subjetividade representa hoje uma alternativa de superação de quaisquer reducionismos na Psicologia. Este enfoque mantém um forte compromisso ontológico no sentido de compreender a *psique* como produção histórico-cultural. González Rey (2003) define subjetividade como um sistema complexo que tem dois espaços de constituição permanente e inter-relacionais: o individual e o social, que se constituem de forma recíproca, constituídos um pelo outro, sem que se esgotem numa relação de causa e efeito, pois são sistemas recursivos. A subjetividade não é uma categoria mentalista, mas uma compreensão sistêmica do psiquismo humano.

Para Martínez (2005), a subjetividade enquanto teoria refere-se

“a uma representação da *psique*, que na perspectiva histórico-cultural avança na sua compreensão como realidade complexa irreduzível a outras formas do real”.

Já o conceito de sujeito gerou outros desdobramentos teóricos, advindos, inclusive, da teoria Marxista. Foi o marxismo quem estimulou o pensamento sobre a pessoa humana, nas formas como efetiva suas relações, por meio de suas atividades e ações, em meio a condições histórico-sociais, na vertente histórico-materialista. Segundo Rey (2005), a psicologia depreendeu que o sujeito concreto, feito de histórias sociais, nascido em berço marxista, mantinha relação de proximidade entre as atividades psíquica e material (GONZÁLEZ REY, 2005).

Ao introduzir a categoria de subjetividade social, Gonzáles (2005) tinha a intenção de irromper com a antiga ideia de que a subjetividade é um fenômeno individual e tratá-la como um sistema complexo e determinado, de formato simultâneo, no nível social e individual, isto é, não agregada somente às experiências atuais de um sujeito ou instância social, mas à forma em que uma experiência atual ganha sentido e significação, dentro da constituição subjetiva da história do agente de significação, que pode ser tanto social como individual.

Embora esse pensamento esteja muito presente na Teoria da Subjetividade de González Rey, foi possível encontrar nas obras de Le Moigne e Morin (2000) correlações entre a subjetividade e a Teoria dos Sistemas Complexos, no que tange às noções monolíticas de objeto. Le Moigne e Morin apontam que o objeto não é visto como unidade essencial, pois é simultaneamente uno e múltiplo, e promove integrações e conflitos entre dimensões opostas na tradição da psicologia tradicional.

Deste modo, Neubern (2005) considera que alguns pontos podem surgir dessas articulações, sendo um deles a possibilidade de incluir o contraditório que possibilitaria a compreensão dos processos e as rupturas humanas, que traria uma possibilidade de abordar a diversidade de problemas contidos no sujeito cotidiano. Portanto, pode-se imaginar os processos subjetivos, em meio às múltiplas dimensões opostas que os constituem e são por elas constituídos, como histórico-atual, como a determinação do livre-arbítrio; autonomia-dependência;

individual-social, externo-interno, dentre inúmeras outras sem que isso implique a produção de um conhecimento pouco confiável.

Cabe ressaltar, que a conjectura não visa substancializar e universalizar a contradição como um conteúdo psíquico, mas sim como uma forma de criar condições de diálogo com tal complexidade que as contradições se constituam como momentos integrantes, não elementos de disfunção ou de patologias. Estão incluídas nesse conjunto as contradições oriundas do contexto histórico e existencial dos sujeitos, vistos e dialogados numa perspectiva sistêmica. Isso permitirá estabelecer um diálogo com as diversidades de movimentos e de expressões desse sujeito, cuja infinidade de potencialidades e diversidades de processos incutirá a marca da incompletude, que caracteriza a dinâmica própria da existência do sujeito (GONZÁLEZ REY, 1999).

O modelo intelectual linear e a lógica do «ou/ou», que praticamente eliminam a complementaridade e a diversidade, podem coexistir com um modelo mental integrador e a lógica inclusiva do «e/e». Ambos são necessários e úteis, consoantes as circunstâncias e os problemas com que se depara nos diversos contextos nos quais estamos inseridos por meio de uma relação dialética. Segundo Tacca (2009) este diálogo é articulado e desenvolvido a partir de conteúdos subjetivos do indivíduo com o social e vice-versa, pois encontra-se inserido numa sociedade produzida histórica e culturalmente.

Para Tacca (2009), falar de subjetividade é discorrer sobre pessoas que estão em convivência; é, pois, discorrer a respeito de seus relacionamentos nos diversos espaços relacionais, ou seja, é elucubrar sobre o ser humano e compreender a nossa própria existência, a nossa experiência cotidiana e situacional da própria vida.

González Rey (1999), afirma que a subjetividade é entendida como uma realidade do ser humano; como um sistema de significações e sentidos constituídos nas relações que o sujeito, nos mais variados estágios do desenvolvimento, estabelece no seu contexto social, como um sujeito concreto, histórico, que tem vontade e age de forma consciente. Do mesmo modo, a “subjetividade é a organização dos processos de sentido e de significação que aparecem e se organizam de diferentes formas e em diferentes níveis no sujeito e na personalidade, assim como nos diferentes espaços sociais em que o sujeito atua e nos

quais se institui enquanto sujeito (REY, 1999).

Para Castoriadis (1988), o mundo histórico é o mundo do fazer humano. De acordo com o autor, esse fazer humano tem um caráter dinâmico e, portanto, de alteração permanente da sociedade, que é possibilitado pelo social histórico, que ele denomina de coletivo anônimo, pois relaciona sociedades e os indivíduos. Sendo assim, o social histórico abrange o que já existiu e o que existirá. Para ele, o social histórico é instituído, solidificado na sociedade, e também é instituinte, representado por aquilo que é novo, que se cria.

Dentro dessa vertente histórico-cultural, em que toda sociedade é inserida num contexto histórico instituído e instituinte, que se constrói e reconstrói de forma dinâmica, cheio de significados é que ousamos penetrar. Tacca (2009) afirma que a teoria histórico-cultural se fundamenta nos princípios do materialismo dialético com Vygotsky (1896-1934), que busca elucidar a constituição histórico-cultural do desenvolvimento do sujeito no processo de apropriação da cultura, mediante a comunicação com outras pessoas.

O conceito de sentido foi introduzido por Vygotsky na psicologia histórico-cultural, com a *descentração* da metáfora naturalista-individualista que levou ao predomínio de uma metáfora linguístico-sociológica, inaugurando a nova ordem de processos que caracterizava a produção subjetiva. “Isso faz desvanecer a dicotomia objetivo-subjetivo, que era inseparável da dicotomia interno-externo. A subjetividade não é oposta ao objetivo, é uma qualidade da objetividade nos sistemas humanos produzidos culturalmente” (GONZÁLEZ REY, 2012).

Na concepção de Guattari & Rolnik, (1996) a subjetividade é um processo de produção composto por múltiplos componentes. Esses componentes são expressos pelos diferentes modos de percepção que permitem ao ser humano compreender a heterogeneidade de informações atuais no contexto social. A partir dessa compreensão, o sujeito inicia o processo de singularização de conceitos, valores, e sentidos, que são elementos representativos das emocionalidades construídas e manifestadas nesses encontros com o social.

Entende-se que essa produção de subjetividades assume caráter provisório, podendo sofrer modificações nos contextos e nas trocas intersubjetivas, pois nessa interação o sujeito ao mesmo tempo em que

recebe os elementos de subjetivação em circulação, também os produz, estabelecendo assim um processo de troca, de construções múltiplas, coletivas, dinâmicas e atuais, que são construídas e reconstruídas no convívio social.

Conforme González Rey (2012), a cultura não é uma adaptação à realidade objetiva que se proclama nela, e sim, “uma produção humana sobre essa realidade, desenvolvida não como expressão direta de atributos objetivos a ela, e sim, pela forma como o homem e a sociedade produziram sentidos subjetivos, diferenciados diante dela a partir de suas histórias”. Rey acrescenta que a subjetividade é intrínseca das necessidades que ela gera no curso de suas histórias e, portanto, em nível subjetivo. O autor ressalta a impossibilidade da existência de um reflexo objetivo que de algum modo não esteja conectado às necessidades do sistema que reflete, necessidades essas que se expressam, tanto em sujeitos concretos como nos espaços em que são estabelecidas as relações sociais.

Na concepção de Guattari e Rolnik (1996), a subjetividade não alude uma posse, mas uma produção contínua que acontece a partir da convivência com o outro. No entendimento desses autores o outro pode ser compreendido como o outro social, mas também como a natureza, os acontecimentos, as invenções, enfim, aquilo que produz efeitos nos corpos e nas maneiras de viver. Esses efeitos circulam por meio de múltiplos componentes de subjetividades que ocorrem no campo social. Guattari e Rolnik reforçam que a “subjetividade é essencialmente fabricada e modelada no registro do social”.

A subjetividade é um sistema em processo permanente de construção, mas com modos de organização difíceis de descrever. ‘Isso foi corretamente expressado pela representação que Freud fez sobre a *psique*, quando afirma que “a subjetividade é da ordem do constituído, mas representa uma forma de constituição que, por sua vez, é permanentemente reconstituída pelas ações dos sujeitos dentro dos diversos cenários sociais que atuam” (GONZÁLEZ REY, 2012).

Para González Rey (2012), a subjetividade representa uma condição macroteórica para a construção do pensamento psicológico. Para ele, é uma teoria basilar e geral que colabora na produção do sentido em todas as construções dentro da delimitação teórica que norteia esse

processo construtivo. Sendo assim, a subjetividade, representa uma teoria geral sobre a *psique*, que admite a articulação dos diferentes campos da Psicologia aplicada, até agora fragmentada e dispersa por construções teóricas parciais, passando a contemplar aspectos da complexidade. Isso demonstra que “há a capacidade de progresso naquilo que é diferente no conhecimento de um sistema complexo, que tem diferentes cenários, e que se expressa em todos os contextos de atividade humana” (GONZÁLEZ REY, 2012).

Ao estudar os elementos subjetivos envolvidos no diagnóstico de sofrimento psíquico do professor, denominado de mal-estar ou Síndrome de Burnout, nos deparamos com processos que caracterizam o funcionamento da *psique* humana e é necessário incorporar esse atributo ao social, observando a subjetividade como sujeito-professor nas interfaces da profissão docente. Ao propor esse diálogo com os autores, entendemos que é uma abordagem complexa, que contempla a expressão de processos sociais dominantes nesse espaço em que são construídos e reconstruídos os sentidos, que nos permite considerar a especificidade do mal-estar docente como elemento subjetivo imbricado por processos sociais.

Freud (1997) considera que a civilização implica um autogerenciamento que permite ao indivíduo a convivência com os outros. Para ele os dispositivos reguladores das relações humanas é o que nos diferencia dos nossos antepassados animais. Essa regulação constitui condição para a existência de vínculos entre os homens. No entanto, o cenário dessa civilização suscita satisfação ou mal-estar, pelo reconhecimento de si como sujeito e pela necessária identificação (ou não) com o outro.

O mal-estar docente se situa na consciência subjetiva do professor, através de constituintes que a teoria psicanalítica considera presentes na constituição do aparelho psíquico, como o superego, considerado a consciência da lei externa, que se configura como o princípio de realidade; o ego, responsável pela mediação entre os mundos externo e interno e que, ao não dar conta da insatisfação ou frustração gerada na relação com o mundo e com o outro, pode desencadear mal-estar ou patologias; e o id, considerado por Freud como o mundo instintivo das pulsões, mediadas pelo ego e reprimidas pelo superego

(FREUD, 1997).

Para Freud, é sim por meio da cultura que o homem se constitui enquanto humano, levando o ex-selvagem à noção de si (sujeito) e do outro (objeto). Nasce o desejo em substituição das pulsões instintivas, e seus objetos, como a felicidade, o amor, a tristeza, a frustração, a doença, a saúde, que devem ser capazes de conter a agressividade, e então inventa a culpa, que gera doenças na alma e no corpo; destrói, constrói, desconstrói e reconstrói, dando algum sentido à vida, já que dela passa a ter consciência.

Na obra “O Mal-estar da Civilização” (1997), Freud afirma que o passivo do processo civilizatório é o sofrimento do dar-se conta dos sentimentos, sem dar conta fundamentalmente de todos eles, e, conforme a intensidade e frequência do mal-estar, gerado por sentimentos como ansiedade, angústia, desprazer, sofrimento, depressão e outros estados psíquicos comuns, passa-se a desenvolver sintomas psicopatológicos.

Freud ressalta que a energia investida pelo ego para a satisfação de seus desejos, ao encontrar a apreensão do mundo externo, é reinvestida na busca de medidas anódinas, como o uso de medicamentos, e construções de subterfúgios auxiliares, tais como alimentar o desencanto do mundo por meio da religião, por exemplo. Ou ainda, a busca de satisfações substitutivas, como a sublimação oferecida pela arte, o uso de substâncias tóxicas (e/ou medicamentos), na tentativa de encontrar prazer e fugir do mal-estar provocado pela realidade vivida (FREUD, 1997).

Face a essa realidade, os docentes foram historicamente se constituindo, entre a percepção da sua realidade pessoal e profissional, e as contradições entre realidade e legalidade; objetividade e subjetividade. Diante desse cenário historicamente caótico, os docentes foram se despersonalizando, adoecendo, abandonando as salas de aula, num processo histórico que gerou na categoria uma aparente falta de sentido para com a profissão docente.

Contudo, é possível a (re)construção de sentidos sobre a profissão, o que pode contribuir para que os docentes produzam ou reconfigurem seus sentidos para sua atividade profissional. Segundo Tacca (2009) “os professores são sujeitos produtores de sentidos subjetivos

em seus processos de aprender e de ensinar, nos quais estão integradas suas condições sociais, afetivas, pensamentos e emoções”.

Por conseguinte, a literatura nos aponta que a (re)construção de sentidos no trabalho deve ser uma produção do sujeito. Como juntar essas “peças de sentidos” na profissão docente? Como juntá-las nesse momento concreto em que a realidade aponta o desfalecer de sentidos no magistério?

Para Mansano (2009), essas peças ganham acuidade coletiva e são atualizadas de diferentes formas no cotidiano dos sujeitos, pois “elas podem ser abandonadas, modificadas e reinventadas em um movimento de misturas e conexões que não cessa”. Para ela, os múltiplos componentes de subjetividade espalham-se em direções que percorrem o meio social, dando-lhes movimento.

Reforçando esse argumento, Rey (2012) afirma que o que nos permite sair desse ‘beco sem saída’ é precisamente o conceito de subjetividade, na medida em que a produção de sentido se articula de forma simultânea no sujeito individual e na subjetividade social, em processos contraditórios, em que a produção subjetiva de um nível influi no outro. A ação do sujeito individual é um momento do sentido produzido por qualquer evento ou processo social sobre o sujeito (GONZÁLEZ REY, 2012).

Nessa perspectiva, o docente precisa resistir e encontrar motivação para agir, enquanto sujeito individual e assim, simultaneamente, provocar mudanças na subjetividade social.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na perspectiva psicanalítica é possível entender que o mal-estar docente, ou o sofrimento psíquico do professor, não é algo ligado exclusivamente ao trabalho. Embora alguns estudos mostrem possível relação entre o mal-estar e o exercício da profissão do magistério, existem controvérsias nesse sentido, pois estão imbricados nesse processo elementos da subjetividade do sujeito constituído dentro de um contexto histórico-social.

Cabe ressaltar que o mal-estar docente é inerente ao mal-estar da sociedade e que a Síndrome de *Burnout* afeta profissionais de outras

áreas. No entanto, o referencial construído nesta pesquisa mostra que é possível a (re)construção de sentidos subjetivos pelo profissional docente.

Encontramos alguns caminhos que podem ajudar nesse processo de (re) construção de sentidos para a profissão e para o trabalho do professor. Propõe-se, para tanto, produzir sentidos subjetivos nos processos de aprender e de ensinar. Não se trata de desconsiderar as contradições e as condições materiais, mas, de ressignificá-las dentro de uma concepção de realidade dinâmica e mutável. Não podemos compactuar com a crença de que o magistério é um lugar de sofrimento. É impossível negar o fato de que hoje essa realidade se apresenta como algo concreto na profissão e circula como uma representação social negativa da profissão docente. Mas, para além da questão patológica, somos produtores de sentido e formadores de outros sujeitos que também produzem sentidos.

Como sujeitos que aprendem, que ensinam e que constroem sentidos, podemos iniciar um processo de mudança e a escola parece ser o *locus* ideal por excelência, o nosso campo de luta para iniciar o processo de mudança dessa realidade. Não percamos nossa capacidade de produzir sentidos; retomemos, pois, nossa posição política e pedagógica, afinal, as “contradições são elemento que movem a história, e ela é mutável, imparável.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Rosana Márcia; ALMEIDA, Sandra Francesca Conte de. **Mal-estar na educação: o sofrimento psíquico de professores**. Curitiba: Juruá, 2008.

CASTORIADIS, Cornelius. **Encruzilhadas do Labirinto II. Domínios do Homem**. (José Oscar de Almeida Marques, trad.). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

CERVO, Amado Luiz. BERVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia científica**. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

CODO, Wanderley (org.). **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis, RJ, Vozes/Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, Universidade de Brasília, Laboratório de Psicologia do Trabalho, 1999.

CODO, Wanderley e VASQUES-MENEZES, Iône. **O que é *burnout*?** In: CODO, Wanderley (org.). Educação: carinho e trabalho. Petrópolis, RJ, Vozes/Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, Universidade de Brasília, Laboratório de Psicologia do Trabalho, 1999.

ESTEVE, José M. **O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores.** Bauru, Porto Editora, São Paulo, 1995.

FREUD, Sigmund. **O Futuro de uma ilusão, o mal-estar na civilização e outros trabalhos.** Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: Edição Standard Brasileira; traduzido do alemão por Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1997.

_____. **Um caso de paranoia descrito de forma autobiográfica.** (Caso Schreber) em Obras Completas (Original publicado em 1910). Madrid: Biblioteca Nueva, 1981.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 1999.

GONZÁLEZ REY, Fernando. **Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural** (Raquel Souza Lobo Guzzo, trad.). São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2003.

_____. **O social na psicologia e a psicologia social.** Petrópolis, Vozes, 2012.

GONZÁLEZ REY, Fernando. **Pesquisa Qualitativa e Subjetividade: os processos de construção da informação.** São Paulo: Thomson Learning, 2005.

GUATTARI, Félix & ROLNIK Suely. **Micropolítica: cartografias do desejo.** Petrópolis: Vozes, 2005, 1996.

LE MOIGNE, Jean-Louis. **Sobre a modelização da complexidade.** In: MORIN, Edgar; LE MOIGNE, Jean-Louis. A Inteligência da Complexidade. São Paulo: Petrópolis, 2000.

MARTINEZ, Albertina Mitjáns. **A Teoria da Subjetividade de GONZÁLEZ REY: uma expressão do paradigma da complexidade na psicologia.** In Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia. GONZÁLEZ REY, Fernando (Org.). São Paulo: Thomson Learning, 2005.

MITJÁNS MARTINEZ, Albertina, TACCA, Maria Carmem V. R. (ORG). **A complexidade da aprendizagem.** Campinas: São Paulo:

Editora Alínea, 2009.

MORIN, Edgar. **A noção de sujeito**, IN SCHNITMAN, D. F. (org.). **Novos Paradigmas, cultura e subjetividade**, São Paulo: Artes Médicas, 1996.

MORAES, Maria Cândida. **Ecologia dos Saberes: complexidade, transdisciplinaridade e educação** – novos fundamentos para iluminar novas práticas educacionais. São Paulo: Antakarana, 2008.

MOTTA, Maria Alice e URT, Sônia da Cunha. **Pensando o sujeito: um diálogo entre Castoriadis e González Rey**. Psicologia em Estudo. Maringá, PR, 2009.

MOSCOVICI. Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Rio de Janeiro, Vozes, 2003.

MANSANO, Sonia Regina Vargas **Sujeito, subjetividade e modos de subjetivação na contemporaneidade**. In: Revista de Psicologia da UNESP, São Paulo, 2009.

NEUBERN, Maurício da Silva. **A subjetividade como noção fundamental do novo paradigma: breve ensaio**. In: REY Fernando González (coordenador). **Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia**. São Paulo: Pioneira Thomsom Learning, 2005.

PORTELA, Eunice Nóbrega. **Adeus, professores**. Artigo publicado em 18/02/2011 no JORNAL DE BRASILIA, Brasília, 2011.

PORTELA, Eunice Nóbrega. **As representações sociais dos alunos dos cursos presenciais de Licenciatura da Universidade de Brasília sobre o trabalho docente**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

TACCA, Maria Carmem V. R (Org). **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. Campinas: São Paulo: Editora Alínea, 2009.

_____. **Processos de aprendizagem e a perspectiva histórico-cultural: concepções e possibilidades em torno do movimento de inclusão**. Trabalho apresentado na IX ANPED. Brasília, 2008.

TRIVINOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIDADE II

APRESENTAÇÃO

A pesquisa, os levantamentos e estudos científicos, são de suma importância para qualquer área, e a área educacional não foge desse contexto. Sem eles o embasamento teórico se torna praticamente nulo, uma vez que não é salutar se fundamentar somente em questões empíricas.

Sendo assim, o que dá “vida” a teoria é justamente a sua prática e não a prática casual, esporádica, ao contrário, é a prática permanente, a chamada prática do dia a dia.

O fazer esta intimamente atrelado ao saber, eles são complementares, desassociáveis e integrantes de um todo maior chamado meio social.

A Unidade II desta coletânea procura embasar esse fazer, os próximos relatos de experiências visam demonstrar a prática na excelência da docência.

Tem-se assim a alfabetização, o letramento e também o multiletramento posto em pleno exercício, em plena prática.

Com isso, observam-se nas páginas seguintes, o belo estudo sobre o processo de: **Extração de Óleos Essenciais** exemplificado no capítulo décimo nono pela professora **Silvana Pitol**, com as alunas **Bárbara Steffen**, **Letícia Wolfart** e **Nicole Mayer**.

Constata-se também no capítulo vigésimo um interessantíssimo conteúdo sobre: **“Metamorfose” A Moda Sustentável do Futuro**, elaborado pelo professor **Roberto Carlos** e a estudante **Camile Gretzler**.

Por fim, para encerrar com maestria essa unidade e também nossa coletânea é apresentado no capítulo vigésimo primeiro, o último do livro, não só um estudo como também um alerta sobre a: **Saúde Mental e Inteligência Emocional**, pela historiadora e professora **Marisa Freitas da Rosa Kieling** juntamente com as alunas **Laura Körbes**, **Nicole Bárbara** e **Taís Theisen**.

Desfrutem desses capítulos e suas excelentes exposições.

EXTRAÇÃO DE ÓLEOS ESSENCIAIS

Barbara Steffen¹

Letícia Wolfart²

Nicole Mayer³

Silvana Pitol⁴

1 INTRODUÇÃO

Os óleos essenciais são uma fonte de substâncias que podem ser utilizados em medicamentos, cosmético, produtos de higiene e também como terapia alternativa e complementar para tratamentos de enfermidades tanto físicas quanto psíquicas.

Descoberto a aproximadamente 2700 a.C. são muitos utilizado desde então, atualmente existem muitas técnicas de extração que variam conforme a espécie de planta utilizada e suas partes anatômicas de interesse. A aromaterapia um dos ramos das terapias holística vem conquistando adeptos e simpatizantes nos últimos anos, pessoas que buscam formas alternativas de tratamento e para melhorar a qualidade de vida.

A osmologia é a ciência que estuda os efeitos psíquicos dos odores já foi comprovado cientificamente que alguns aromas propiciam sensação de bem-estar e tranquilidade, ou seja atuam diretamente sobre o sistema nervoso central, como a pandemia do covid-19 fez com que as pessoas mudassem drástica e rapidamente suas rotinas de

1 Aluna do NEM da Escola de Educação Básica Cristo Rei. Barbarasteffen15@gmail.com.

2 Aluna do NEM da Escola de Educação Básica Cristo Rei. Wolfartleticia9@gmail.com.

3 Aluna do NEM da Escola de Educação Básica Cristo Rei. Nicolemayer156@gmail.com.

4 Professora da disciplina de Química/Biologia do NEM da Escola de Educação Básica Cristo Rei. sil.pitol.bio@gmail.com.

vida com o isolamento social, estas medidas sanitárias necessárias para controlar a transmissão do vírus, trouxe uma série de problemas e transtornos mentais, segundo dados publicados pela Secretaria de Saúde de Goiás (2021), [...] “pesquisas realizadas pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro os casos de ansiedade aumentaram em 80% com a pandemia”.

Pretende-se com este trabalho aprofundar os conhecimentos nesta área que está em amplo crescimento, tanto em plantas que possuem estas propriedades e sua forma de extração quanto em sua aplicabilidade, acredita-se que existem em torno de trinta mil plantas com propriedades aromáticas, mas apenas três mil são conhecidas e utilizadas para este fim. Com intuito de instigando o aluno a pesquisa e investigação científica dentro desta fabulosa e misteriosa área das ciências da natureza foi então realizado a extração de óleos aromáticos de algumas plantas encontradas na região do Estremo Oeste de Santa Catarina.

A experiência foi extremamente proveitosa e os resultados promoveram entusiasmo nas alunas. As disciplinas das ciências da natureza possuem um vasto campo de experimentação, vale o professor promover estes momentos com seus educandos. Toda prática realizada agrega imenso valor a disciplina e facilita o entendimento do conteúdo por parte do aluno. O projeto foi apresentado na feira do conhecimento na fase escolar ficando classificado entre os três melhores da categoria, conquistando desta forma uma vaga para a feira regional onde foi premiado como primeiro e melhor projeto na categoria ensino médio.

2 CONCEITOS DA EXTRAÇÃO E OS SEUS MÉTODOS.

Os óleos essenciais podem ser extraídos de plantas que contêm óleos aromáticos voláteis que são menos denso e mais viscosos que a água. As técnicas de extração mais comuns são a destilação a vapor e a extração com solvente. Extratos vegetais são amplamente utilizados na indústria farmacêutica e cosmética, e também são utilizados na terapia holística. Este é um grupo de terapia utilizadas no tratamento complementar de problemas de saúde. Dentre essas terapias, temos a

aromaterapia, que utiliza o poder de plantas aromáticas com produtos químicos específicos. Uma das principais características dos óleos essenciais é a originalidade dos seus aromas produzidos nas glândulas das plantas. Como eles são feitos a partir do sumo de plantas, raízes, caule, folhas, flores, frutos ou sementes, com composições químicas aromáticas concentrada, uma gota de óleo tem um cheiro muito forte.

Em face do cenário atual na qual estamos vivenciando, da pandemia do Covid-19, notou-se o aumento gradativo das doenças mentais, como a ansiedade e a depressão. Segundo ADEB (2021), “estima-se que em cada 100 pessoas 30 sofram, ou venham a sofrer, em um ou noutro momento da vida, de problemas de saúde mental e que cerca de 12 tenham uma doença mental grave”. Nesse sentido, buscamos estudar sobre a aromaterapia e executar técnicas naturais que utilizam o aroma e as partículas liberadas por diferentes óleos essenciais para estimular distintas partes do cérebro ligados ao sistema límbico. A mesma contribui para fortalecer as defesas do corpo, promove o bem-estar e alivia os sintomas de ansiedade, insônia, depressão, asma, resfriado, entre outras.

2.1 HISTÓRICO DA AROMATERAPIA

A utilização dos óleos essenciais é um conhecimento antigo que era passado de geração em geração e foi se aperfeiçoando ao longo dos séculos, mas por algum motivo após a segunda guerra estas técnicas caíram em desuso quase que se instigue, graças a alguns adeptos que mantiveram as práticas e conhecimentos esta técnica está ressurgindo com força e agora acompanhada de estudos e pesquisas científicas para assegurar e comprovar sua eficácia.

Óleos essenciais, óleos aromáticos ou como eles foram uma vez chamados, têm sido utilizados por muitas culturas ao redor do mundo durante séculos. Seus usos variaram entre culturas, a partir de fins religiosos para a cura dos doentes. É difícil apontar exatamente quando os óleos essenciais ganharam notoriedade como agentes de cura eficaz, mas, eventualmente, o conhecimento dos óleos essenciais se espalhou pelo globo. (BY SAMIA, 2011).

Os primeiros indícios do conhecimento humano das propriedades curativas das plantas foram encontrados em *La Soô*, localizada na

região de *Dordogne*, na França. Lá, pinturas rupestres sugerem o uso de plantas medicinais na vida cotidiana que têm sido datados já em 18.000 a. C. (BY SAMIA, 2011)

Os egípcios dominavam muitas técnicas de utilização dos óleos essenciais, era a base de sua medicina.

Provas e histórias registradas, mostraram que os egípcios usavam óleos aromáticos desde 4500 a.C. Eles se tornaram famosos por seus conhecimentos de cosmetologia, pomadas e óleos aromáticos. O mais famoso de seus preparados de ervas “*Kyphi*” era uma mistura de dezesseis ingredientes que poderia ser usado como perfume, incenso ou medicina. Eles usaram bálsamos, óleos perfumados, cascas aromáticas, resinas, especiarias e vinagres aromáticos na vida cotidiana. Óleos e pastas a partir de plantas foram transformados em pílulas, pós, supositórios e pomadas. Cinzas e fumaça de anis, cedro, cebola, alho, entre outros também foram utilizados. No auge do poder do Egito, os sacerdotes foram as únicas autoridades a terem permissão para usar óleos aromáticos. Eles eram vistos como necessários para estar em contato com os deuses. [...] Gomas aromáticas, tais como cedro e mirra eram usados no processo de embalsamamento, e vestígios destes foram encontrados em múmias. Apesar da importância dos óleos aromáticos na sociedade egípcia, eles nunca destilaram por conta própria, na verdade importavam óleos de cipreste e cedro (BY SAMIA, 2011).

Os chineses foram outra cultura que utilizavam muitos os óleos essenciais para tratar enfermidades, apesar de poucos recurso na época, ainda assim executavam testes para verificar a eficiência dos óleos no processo de cura de determinada doença.

Existem relatos do uso de essências pelos chineses, em 2700 a.C, no mais antigo livro de ervas do mundo, *Shen Nung* que cita plantas como gengibre e ópio. Outro uso documentado de óleos essenciais se deu em 2000 a.C. em livros escritos em sânscrito, pelos hindus. Nessa época, já havia um conhecimento mais rudimentar de aparatos de destilação [...] (LISTA DE OLEO, 2013 *apud* TRANCOSO, 2019, p. 90).

Pedanius Dioscórides, médico grego que [...] viveu no primeiro século a. C., durante o reinado do imperador Nero, escreveu o Tratado *Periules Latriches*, conhecido em latim como “De Matéria Médica” em cinco livros. Esse tratado discorre sobre a eficácia terapêutica de substâncias naturais originárias do reino animal, vegetal e mineral. O volume sobre as ervas contido no

Código da Biblioteca Nacional de Nápoles descreve em suas 170 páginas ilustradas todas as plantas medicinais da época, seu hábitat e uso terapêutico (NORTON, 2006 apud BRITO, 2013, p. 789).

Conforme Brito *et al* (2013), "acreditasse que a partir dos persas e dos egípcios a utilização dos óleos essenciais se difundiu para os gregos e destes para os romanos".

Os romanos eram conhecidos por aplicar generosamente óleo perfumado no corpo, na cama e nas roupas. Também foi habitual para os romanos usar óleos de massagem e em banhos. Médicos romanos trouxeram livros escritos por *Galeno* e *Hipócrates* com eles, após fugirem durante a queda do Império Romano. Estes textos foram posteriormente traduzidos para o persa, árabe e outras línguas (BY SAMIA, 2011).

As técnicas de extração de óleos essenciais e suas aplicações se difundiram por toda Europa por volta do século XIII

Durante as Cruzadas, os cavaleiros e os seus exércitos eram responsáveis por repassar o conhecimento de ervas medicinais que aprenderam no Oriente Médio, para toda a Europa Ocidental. Os cavaleiros adquiriram conhecimentos de destilação, e como fazer perfumes, levam com eles e assim os repassam para outros. Incenso e pinheiros foram queimados nas ruas para afastar "maus espíritos" durante a Peste Bubônica do Século 14. Notou-se que menos pessoas morreram da praga nas áreas onde isso foi feito (BY SAMIA, 2011).

Nas escrituras os jesuítas citam que os nativos brasileiros também possuíam conhecimento empírico sobre utilização de ervas com propriedades aromáticas.

Entre 1560 e 1580 o jesuíta José de Anchieta relatou minuciosamente as plantas comestíveis e medicinais do Brasil em suas missivas ao superior geral da Companhia de Jesus, em Portugal. O padre Anchieta cita uma "erva boa" quando se referiu à *Mentha piperita*, utilizada pelos índios para combater indigestão, suavizar nevralgias, reumatismo e doenças nervosas (CORAZZA, 2002 apud BRITO *et al*, 2013, p. 790).

"Um dos primeiros produtos explorados no Brasil para extração de óleos essenciais foi retirado do pau - rosa, uma árvore da Amazônia, cuja essência, o óleo de *linalol*, tem aroma agradável" (Chanel nº 5,

2000 *apud* TRANCOSO, 2013, P. 91).

Em 1653 *Nicholas Culpeper* escreveu o seu “*The Herbal Complete*” que ainda permanece como uma referência valiosa. Seu livro descreve muitas condições e seus remédios que ainda estão apropriados hoje (BY SAMIA, 2011).

Em 1639, os alemães Jorge Marcgrave juntamente com o Holandês Guilherme Piso publicaram o livro “*História Natural do Brasil*”, nele escreveram com detalhes os hábitos dos brasileiros em relação ao uso das plantas medicinais, especialmente os chás e unguentos, feitos com plantas ricas em óleos essenciais, prescrita pelos curandeiros negros, mulatos, pajés e caboclos. No início de 1904, o doutor *Cuthbert Hall* demonstrou que o poder antisséptico do óleo essencial de *Eucalyptus globulus* em sua forma natural era muito mais forte do que seu principal constituinte e princípio ativo isolado, o *eucaliptol*, também conhecido como *cinol* (CORAZZA, 2002 *apud* BRITO *et al*, 2013, p. 790)

De acordo com Brito *et al* (2013, p.790), o químico francês *René-Maurice Gattefossé*, criou o termo “aromaterapia”, em 1920 associando a óleos essenciais e ficando conhecido como “pai da aromaterapia”. Ele fez uma destilação em seu laboratório, o qual acabou sofrendo um acidente tendo seus braços seriamente queimados. Em pânico, mergulho-os em uma tina de lavanda, que pensava ser água. Notou que em poucos minutos sua dor havia passado e dias mais tarde, não tinha mais cicatrizes. A partir daí *Gattefossé*, passou a explorar as propriedades curativas desses extratos.

Devido à importância dos óleos essenciais, resolvemos desenvolver este trabalho, visando além de mostrar a importância de aprofundar as pesquisas nesta área, demonstrar um dos processos empregados na extração de óleos essenciais, e estimular a exploração do uso terapêutico.

Vale ressaltar que nem todos os óleos essenciais possuem aroma agradável e nem sempre as espécies que os contém apresentam propriedades terapêuticas. Quimicamente falando, óleo essencial é um óleo natural, com odor distinto, expelido pelas glândulas de plantas aromáticas, obtido por processo físico e com estrutura química formada por carbono, hidrogênio e oxigênio, dando origem a complexa mistura de substâncias, que podem chegar a várias centenas delas, havendo predominância de uma a três substâncias que caracterizam a

espécie vegetal em questão.

2.2 TÉCNICAS DE EXTRAÇÃO

Os óleos aromáticos podem ser extraídos de diferentes partes anatômicas de uma planta aromática.

Utilizam-se diferentes métodos de extração para isolar tais óleos, devemos ressaltar que, dependendo do método, a composição do óleo pode variar significativamente. Alguns dos métodos de extração mais utilizados são:

- Hidrodestilação e destilação por arraste de vapor d'água: Duas formas são diferenciadas: a destilação de água e destilação a vapor. Para o isolamento de óleos essenciais por destilação a água, o material de planta é colocado na água a ser fervida. Por destilação a vapor, o vapor é injetado através do material de planta.
- Extração por solventes: O solvente é colocado num balão de fundo redondo que é aquecido até a ebulição. Quando sobe, é resfriado no condensador de bolas. Assim, o solvente extrai os componentes aromáticos. Quando enche por completo, o solvente com a essência cai para o balão e o processo continua quantas vezes forem necessárias, extraíndo cada vez mais compostos aromáticos.
- Destilação por arraste a vapor: Esta técnica é uma operação unitária, utilizada principalmente para materiais sensíveis à temperatura, sendo baseada na diferença de volatilidade de determinados compostos presentes na matéria-prima vegetal. A destilação por arraste a vapor possui maior simplicidade e economia, pois permite tratar de uma única vez quantidades significativas de material vegetal.
- Extração com fluido supercrítico: Um fluido supercrítico é aquele em que o gás se encontra a uma temperatura em que o mesmo não pode ser liquefeito por compressão isotérmica. A temperatura a partir da qual este fenômeno acontece é chamada de temperatura crítica. Utilizando-se esse método, obtêm-se óleos essenciais de melhor qualidade e, por

isso mesmo, de acentuado potencial terapêutico, uma vez que este processo mantém de forma muito significativa a integridade dos extratos em termos de compostos ativos.

- Enfloração ou enfleurage: Essa técnica de extração a fio é usada para extração dos óleos essenciais. Basicamente, consiste em colocar camadas nas pétalas de flores frescas sobre cera em uma placa de vidro.
- Prensagem a frio: Este método é empregado para a extração dos óleos voláteis de frutos cítricos, como por exemplo, a bergamota, o limão e a laranja. O método consiste em colocar os frutos inteiros diretamente em uma prensa hidráulica, sendo coletados o suco e o óleo presentes na casca. Posteriormente, o óleo é separado da emulsão formada com a água através de decantação, centrifugação e destilação fracionada.

3 MATERIAIS E MÉTODOS

3.1 MATERIAIS UTILIZADOS

Etanol hidratado 92 gl, cascas de laranja, cascas de limão, cascas de maçã, periderme da canela, semente de erva doce, liquidificador, cadinho com pistilo, peneira, becker e frascos, papel filtro, frascos.

Figura 1- Matéria prima utilizada.



Fonte: Arquivo pessoal/ 2021

3.2 MÉTODO

Para iniciar os nossos experimentos, desenvolvemos a primeira extração do óleo essencial no dia 20 de julho de 2021, no laboratório da Escola Estadual de Educação Básica Cristo Rei, localizada no interior do Município de São João do Oeste, Santa Catarina.

Inicialmente, selecionamos a matéria prima a ser utilizada, definimos por utilizar cascas de limão, laranja, canela, maçã e semente de erva-doce; pegamos os materiais, para assim darmos início a extração.

No primeiro momento utilizamos o método de maceração das cascas da maçã, com auxílio de um cadinho com pistilo e solvente. Foi utilizado o etanol hidratado 92 gl como solvente por ser mais fácil de encontrar no comercio local e também por se apresentar eficiente, prático e sem restrições de uso, pois é um produto que permite sua ingestão e contato com a pele. Posteriormente foi deixado estas cascas em imersão no solvente por cerca de 10 dias, que foi quando pode-se observar a liberação do aroma característico da maçã.

No segundo momento foi realizada a trituração das cascas do limão e da laranja com o uso de um liquidificador e um solvente neste caso o etanol hidratado 92 gl, com objetivo de estourar as células glandular secretoras de óleos essenciais, para assim entras as substancias de interesse, após feito isso, foi coado os líquidos separando os sedimentos que sobraram, guardamos os líquidos em um recipiente plástico. Levamos todos os líquidos que foram feitos na escola para a casa, para assim podermos observar as mudanças que ocorreram com o passar dos dias.

Após alguns dias, observou-se que os líquidos, feitos através do método da trituração com o solvente no liquidificador dividiram-se em duas camadas: a parte mais consistente, ficou em baixo, e o líquido, ficou em cima. Essa mesma consistência durou por vários dias, então realizou-se a filtragem com papel filtro para eliminar esta fase mais sólida que havia decantado após o líquido ficar em repouso.

No dia 04 de agosto de 2021 novamente nos reunimos na Escola Educação Básica Cristo Rei para fazer a extração de óleos essenciais. Dessa vez, extraímos da canela a parte utilizada da planta foi a periderme que é um conjunto de tecidos de proteção da planta onde se

localiza a maior concentração de substancias aromáticas, com uso do solvente etanol hidratado 92gl, adicionamos em um frasco cerca de 50 ml de etanol com os pedaços da periderme da canela mergulhados onde ficaram por cerca de duas horas, após este tempo já foi possível sentir o aroma liberado que era bem característico da canela, porem quando deixado por vários dias ocorre um aumento da concentração aromática no solvente.

Também realizamos o processo de desidratação ao sol das cascas de laranja, processo esse feito em casa. Primeiramente foi cortado as cascas da laranja, e colocadas em um recipiente, deixamos as mesmas secarem, por aproximadamente três dias no sol, após passados os três dias, colocamos as cascas em aproximadamente 50 ml de etanol, dentro de um frasco com tampa e deixamos cerca de três a quatro dias em repouso, depois, coamos o líquido tirando as cascas. Guardamos o líquido, e percebemos que não houve modificações no mesmo, diferentemente dos citados na técnica por trituração, a coloração deste líquido ficou mais laranja em comparação ao outro.

Foram também feitos testes com o óleo de coco, o qual extraímos as essências de canela e erva doce. Inicialmente derretemos aproximadamente 50 ml o óleo de coco em banho maria, depois foi dividido e colocado o óleo em dois recipientes de vidro diferentes, acrescentando assim, uma colher de chá da epiderme da canela em um frasco e uma colher de chá de sementes de erva doce em outro, foi deixado por aproximadamente 40 minutos aquecendo em banho maria em chama baixa. Posteriormente retirados os resíduos do óleo com auxílio de uma peneira, foi deixado resfriar para testar ao toque da pele se havia ocorrido a transferência do óleo essencial da canela para o óleo de coco. Em sala de aula com os alunos do segundo ano do Novo Ensino Médio, colegas das alunas pesquisadoras, foi testado os aromas liberados e quais as sensações propiciadas pela inalação do aroma.

4 Resultados

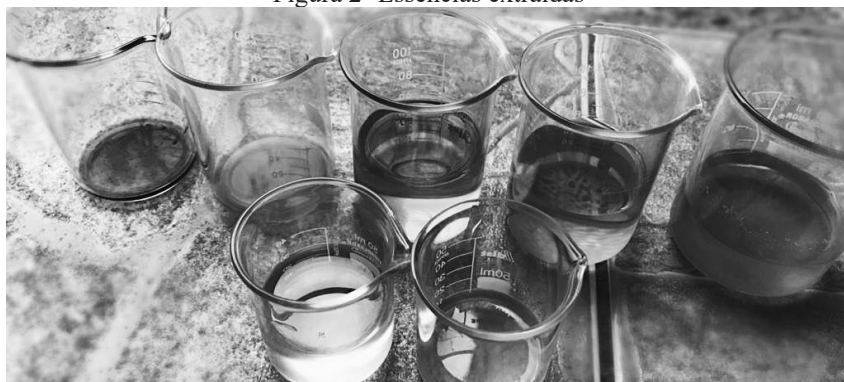
Os resultados foram entendidos que através dessa extração conseguimos sentir os diversos aromas das essências utilizadas, bem como

executar técnicas de laboratório e conhecer um pouco mais sobre as propriedades químicas das plantas. Podemos perceber que os óleos extraídos com o etanol são mais fáceis de obter por ser uma técnica muito simples e bem eficiente, porém não é indicado para qualquer parte da planta ou óleo essencial que se pretende extrair. As extrações com o etanol podem ser utilizadas muito bem como aromatizadores de ambientes quando pretendesse o uso terapêutico.

Já no processo que foi feito com o óleo de coco o resultado foi muito positivo. Inclusive fizemos um teste com a turma do segundo ano do Novo Ensino Médio, onde passamos os óleos em uma determinada parte do corpo, onde todos os alunos conseguiram identificar o aroma da canela, porém o óleo com erva-doce não ficou tão evidente, mesmo assim os alunos relataram ter gostado do aroma e que era adocicado, pois toda a matéria prima utilizada pode ser ingerida. Alguns dos relatos também destacou que os aromas experimentados traziam sensações boas, relaxamento, lembranças da infância e de alguns alimentos. O óleo de coco traz um toque suave e agradável é facilmente absorvido pela pele proporcionando hidratação, poderia ser utilizado em massagens terapêuticas.

No caso dos óleos com o álcool, fizemos testes para deixar em ambientes como banheiro e salas. O aroma ficou foi muito agradável e perdurou por muito tempo, alcançando assim nossas expectativas.

Figura 2- Essências extraídas



Fonte: Arquivo pessoal/ 2021

5 CONCLUSÃO

Pode-se observar a empolgação das alunas na realização do projeto, os momentos de ir ao laboratório e executar técnicas manuseando equipamentos parece um momento mágico para o educando, as atividades práticas dentro das disciplinas das ciências da natureza devem ocorrer com frequência para que o aluno fique familiarizado com vidrarias, equipamentos e o ambiente.

As alunas mostraram-se muito motivadas nas atividades realizadas, apresentando interesse mais acentuado na execução das experiências realizadas. O projeto foi apresentado na feira do conhecimento na fase escolar ficando classificado entre os três melhores da categoria, conquistando desta forma uma vaga para a feira regional, a qual foi premiado como primeiro lugar na categoria ensino médio.

Percebemos que tivemos muitos fenômenos biológicos e químicos, ainda mais em um projeto que se pode fazer na sua própria casa, com resultados impressionantes, e mostrando a importância de se ter o estudo da biologia e química, as quais nos possibilita saber o porquê de tudo isso acontecer e os processos envolvidos.

Qualquer vegetal que possua óleos voláteis aromatizados pode ser utilizado como matéria-prima para a extração de óleos essenciais, ainda existem milhares de plantas para serem estudadas é uma área com muito campo de trabalho e pesquisa.

Nem sempre se chega a uma precisão, precisa-se ter uma noção do que está acontecendo para podermos resolver o problema. Por isso deve-se ter primeiro o total conhecimento sobre a área que se pretende pesquisar para melhor desenvolver o projeto. As vezes não encontramos equipamentos adequados e é preciso adequar o que se tem à disposição, tudo isso afeta de alguma forma o desenvolvimento da pesquisa, porém com todas as adversidades não podemos deixar de pesquisar e instigar o aluno a ter curiosidade e desenvolver o espírito investigativo. E por fim, importante ressaltar o alcance dos objetivos, que traz uma grande satisfação ao sentir o aroma esperado, finalizando com todas as reações ocorridas com o método da aromaterapia, chegando ao seu determinado alcance.

Figura 3- experimentando os aromas



Fonte: Arquivo pessoal/ 2021

REFERÊNCIAS

ADEB, O que é a saúde mental? **Associação de Apoio Aos Doentes Depressivos e Bipolares**. 2021. Disponível em: <https://www.adeb.pt/pages/o-que-e-a-saude-mental>. Acesso em: 11 ago. 2021.

BY SAMIA AROMATERAPIA. História de óleos essenciais ao redor do mundo, **By Samia**. Disponível em: <https://bysamia.com/2018/02/25/historia-de-oleos-essenciais-ao-redor-do-mundo/>. Acesso em: 26 dez. 2021.

BELEZA E SAÚDE. Aromaterapia: o poder dos óleos essenciais. **Beleza e Saúde**. Disponível em: <https://belezaesauade.com/aromaterapia/>. Acesso em: 09 ago. 2021.

BRAUNAS, Camila. Pandemia da Covid-19 provoca impacto negativo na saúde mental. **Secretaria de Estado da Saúde de Goiás**. Disponível em: <https://www.saude.go.gov.br/noticias/12609-pandemia-da-covid-19-provoca-impacto-negativo-na-saude-mental>. Acesso em: 24 des. 2021.

BRITO. A. M. G. *et al.* Aromaterapia da gênese a atualidade, **Revi. Bras. Pl. Med.**, Campinas, v. 15, n. 4, p. 789 – 793, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbpm/a/4pHPp9cWzmBrTHqtzhqG-FyH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 26 dez. 2021.

DO TERRA. O que é um Óleo Essencial: entenda para que serve e

como fazer. **Do Terra**. Disponível em: https://www.doterra.com/BR/pt_BR/what-is-an-essential-oil. Acesso em: 23 jul. 2021.

E CYCLE. O que é aromaterapia e quais seus benefícios? **E Cycle**. Disponível em: <https://www.ecycle.com.br/aromaterapia/>. Acesso em: 18 jul. 2021.

E CYCLE. O que são óleos essenciais e para que servem? **E Cycle**. Disponível em: <https://www.ecycle.com.br/oleos-essenciais/>. Acesso em: 29 jul. 2021.

HOUSEHOLD E COSMÉTICOS. A importância dos óleos essenciais. **Household e Cosméticos**. Disponível em: <https://revistahec.com.br/a-importancia-dos-oleos-essenciais/>. Acesso em: 14 ago. 2021.

LIV UP. Aromaterapia: entenda para que serve e como fazer. **Liv up**. Disponível em: <https://blog.livup.com.br/aromaterapia-entenda-para-que-serve-e-como-fazer/>. Acesso em: 21 jul. 2021.

REIS, Manuel. Aromaterapia: para que serve e como usar óleos essenciais. **Tua Saúde**. Disponível em: <https://www.tuasaude.com/aromaterapia/>. Acesso em: 18 jul. 2021.

SILVERA, J.C. *et al.* Levantamento e análise de métodos de extração de óleos essenciais. **Enciclopédias Biosfera**. Centro científico conhecer, Goiana, V.8, n. 15, p. 2038 – 2052, 2012. Disponível em: <https://www.conhecer.org.br/enciclop/2012b/ciencias%20exatas%20e%20da%20terra/levantamento%20e%20analise.pdf>. Acesso em: 23 dez. 2021.

SORRENTINO, Victor. Óleos Essenciais: o que são, para que servem, benefícios e como usar. **Lovili**. Disponível em: <https://www.jolivi.com.br/oleos-essenciais/>. Acesso em: 12 abr. 2021.

TRANCOSO, Marcelo Delena. Projeto óleos essenciais: extração, importância e aplicações no cotidiano. **Revista Praxis**. Ano V, n. 9, p. 89-96, julho de 2013. Disponível em: <https://sites.unifoa.edu.br/praxis/numeros/09/89-96.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2021.

“METAMORFOSE”

A MODA SUSTENTÁVEL DO FUTURO

Camile Gretzler¹

Roberto Carlos Dalla Rosa²

INTRODUÇÃO

A moda está presente no cotidiano do ser humano desde os primórdios, em constante transformações. Hoje, mais do que nunca, é uma ferramenta instantânea de comunicação e expressão pessoal, de cultura e época, gera empregos em todos os ramos que a constituem e é um dos maiores movimentos econômicos de muitos países. Porém, a cadeia que envolve o mercado da moda é a segunda maior poluente do meio ambiente, ficando atrás apenas do petróleo.

A moda abriga milhares de empregos informais e trabalho infantil, portanto, é indispensável que alternativas sustentáveis e éticas de utilizar e confeccionar as peças sejam implementadas ao longo de toda a cadeia produtiva, e uma dessas formas é o *Upcycling*, a reciclagem de peças transformando-as em novas, sendo uma técnica de fácil aplicação para todas as pessoas.

O que se pretende nesse artigo é demonstrar a importância da moda no meio social, cultural, econômico e mostrar por meio de uma coleção de roupas a importância da inserção da moda sustentável e consciente no dia a dia. Uma ótima reflexão que abrange vários aspectos sociais importantes no atual contexto do nosso meio.

1 Aluna do 3º ano do Ensino Médio Inovador da Escola de Educação Básica Cristo Rei. E-mail: camilegretzler@gmail.com.

2 Professor da disciplina de Filosofia da Escola de Educação Básica Cristo Rei. E-mail: filosofobeto@hotmail.com.

MODA E SUSTENTABILIDADE, PENSANDO POSSIBILIDADES

Muito se pesquisa e estuda em busca de soluções para um futuro sustentável, ecológico e mais limpo. O presente artigo vai de encontro a este incansável dilema trazendo informações sobre o atual e precário cenário da cadeia produtiva da moda *fast fashion* e seus impactos em nosso cotidiano. É muito importante a constatação de que é imprescindível a discussão sobre algumas questões desse tema. Ações no simples fato de vestir-se de forma ética e ecologicamente correta são capazes de mudar o meio que estamos inseridos.

Vivemos em um mundo em constante transformação em todos os aspectos, no século XXI onde o planeta é globalizado, interligado e tudo acontece em um piscar de olhos, a moda torna-se a cada momento mais importante para nossas relações sendo ela um fator decisivo no momento de mostrar quem somos e em qual meio estamos inseridos. “O que você veste é como se apresenta ao mundo, especialmente hoje, quando os contatos humanos são tão rápidos. Moda é linguagem instantânea” (PRADA, MIUCCIA).

De acordo com Caroline (2021) a moda esteve presente desde o começo da humanidade, quando o ser humano viu a necessidade de esconder a nudez e de proteção contra o frio. A utilização de roupas pelo ser humano existe desde 600 mil anos a.C. Portanto, naquela época a moda era uma forma natural e inconsciente de expressar seus tantos símbolos e significados. Em diversos lugares e épocas, haviam leis suntuárias, leis que regulavam hábitos de consumo e regras de vestimenta. As leis serviam para dividir o status de hierarquias sociais e deixar sempre mais clara a função socioeconômica de indivíduos e grupos, pela forma de se vestir, podemos entender como a sociedade funcionava em cada período da humanidade.

Conforme Dantas (2021) o custo dos tecidos e da produção de roupas ficou cada vez mais acessível com a invenção das máquinas de costura no período da revolução industrial no século XVIII fazendo com que pessoas mais pobres pudessem usufruir de roupas de maior qualidade, contanto, as mulheres ainda eram restringidas às peças sob medida fazendo assim com que prosperassem até hoje as grandes

maisons (do francês, casa) e marcas de alta costura.

A moda se transformou e continua em constante metamorfose ao longo das décadas moldando-se aos tempos em que vivemos sanando as necessidades e desejos dos consumidores:

A moda é também feita por pessoas que tenham uma certa influência, logo, além das celebridades de Hollywood, cantores, atrizes de outros países e também influenciadores digitais podem acabar lançando moda ou fazendo com que uma peça que era tendência [...] retorne. Mesmo que o fato de se adotar uma moda seja um ato voluntário, as pessoas que preferem não seguir esses códigos acabam por ficar, de alguma forma, afastadas da sociedade. Usar algo fora de moda é mal visto e pode ser alvo de críticas ou de piadas de mau gosto. (CONCEITO.DE, 2013)

Conceituar moda é muito mais complexo que se imagina, “Por mais que seja algo efêmero, ou seja, muda sempre com o passar do tempo, a moda é também cíclica, e está ligada a traços de personalidade e cultura.” (ARTE, 2021). Junto ao progresso e desenvolvimento da moda, a sustentabilidade entra como um elo forte com um futuro promissor para este segmento da sociedade: “O conceito de sustentabilidade aborda a maneira como se deve agir em relação à natureza. Além disso, ele pode ser aplicado desde uma comunidade até todo o planeta” (MAGALHÃES, 2021).

Segundo Santos (2021) sustentabilidade é um termo que tem difícil definição, tendo em vista que, muitas vezes, confunde-se com outro termo muito utilizado, o desenvolvimento sustentável. Além disso, a dificuldade em definir a sustentabilidade deve-se também ao fato dessa se envolver com diferentes aspectos da sociedade.

No entanto, de forma geral, a sustentabilidade está relacionada com a capacidade de um sistema (em que ser humano e ambiente estão integrados) resistir ou se adaptar às mudanças ao longo do tempo. Já o desenvolvimento sustentável seria uma forma de desenvolvimento econômico que atende as necessidades da população atual, sem afetar a capacidade das gerações futuras desenvolverem-se e terem suas necessidades sanadas. Muitos autores consideram o desenvolvimento sustentável como o caminho para se alcançar a sustentabilidade.

A implantação de medidas sustentáveis é de suma importância em qualquer que seja o meio, Pena (2021), afirma que a promoção da

sustentabilidade no mundo capitalista e industrial que vivemos tem sido um desafio, pois nem todos os países estão dispostos a promover a conservação do meio ambiente de forma prática visto que a maioria das propostas não chegam a sair do papel, pois isso implicaria reduzir determinadas ações, como a produção industrial poluidora, entre outras. Por outro lado, é importante que todos entendam que o desenvolvimento sustentável não significa crescer menos economicamente, mas fazer a economia crescer com responsabilidade ambiental.

Conforme salienta Conserbras (2016), as iniciativas voltadas ao âmbito da sustentabilidade surgiram devido à necessidade de ações em prol da sustentabilidade, garantir a existência de água pura, solos férteis e a sobrevivência de todas as espécies de plantas e animais que recentemente estão desaparecendo em uma velocidade assustadora. Através de hábitos simples é possível fazer uso dos recursos naturais de forma inteligente.

A reciclagem é um método cada vez mais utilizado como uma das melhores formas de dar destino aos resíduos produzidos, atualmente, muitos grupos se mobilizam para conscientizar a população quanto ao consumo e desperdício. Empresas criam formas de reaproveitar e tratar recursos e todos estes fatores contribuem para um amanhã mais verde, contanto, a garantia de vida limpa e sustentável ainda precisa de muitas medidas urgentes.

Neste momento em que a moda repensa conceitos, formas de produzir e comercializar, o maior problema de todos é unir os produtos com formas sustentáveis de produção, comercialização e descarte, e esta solução é necessária e urgente, exigindo ações que englobem todos os meios, ambiental, social, ético e econômico, pois “Moda e sustentabilidade, um casamento sempre anunciado e muitas vezes tratado como ligação eventual, ligeira. Até agora. Em um mundo em crise, não há mais desculpas para qualquer adiamento” (MEIRELLES, 2020).

Principalmente após o fim da pandemia do novo COVID-19, as marcas precisarão se adaptar aos consumidores mais conscientes de suas escolhas, aptos a experimentar novas tendências e abertos à diversidade.

CONCEITOS CONFLITANTES?

Moda e sustentabilidade parecem ser conceitos totalmente conflitantes, já que os muitos e curtos ciclos pelos quais essa indústria passa geram um índice de resíduos sem precedentes. Também a grande quantidade de recursos naturais que precisam ser utilizados para a fabricação, visto que as peças finais não são de longo período de uso. A moda passou a ser vista como algo descartável, já não são mais quatro estações por ano, porém cinquenta e duas pois a cada semana coisas novas e diferentes estão em alta, desvalorizando o trabalho de meses que todas as mãos envolvidas neste processo fazem, e em sua grande maioria mal remuneradas pelo seu trabalho.

Conforme salienta Vasconcelos (2015) o *Greenpeace* diz que a indústria têxtil é uma das principais fontes de poluição da água em países como China e México, ficando em segundo lugar no ranking de poluidores do planeta (atrás apenas da extração e consumo de petróleo). Isso sem falar nas condições de trabalho as quais muitos trabalhadores são submetidos: carga horária de trabalho longa e remuneração extremamente baixa, especialmente se levarmos em conta o valor pago por essas roupas.

O modelo de produção de roupas mais presente no mercado é o *fast fashion*, peças produzidas em grande escala e baixo custo, mas para que isso seja possível o uso de recursos naturais e químicos é muito superior. Uma pesquisa da Fundação *Ellen McArthur* mostra que a produção de roupas mais do que dobrou nos últimos quinze anos. Ainda, quase 80% dos resíduos de fábrica são queimados ou enterrados em aterros sanitários, ação que gera uma grande quantidade de gases poluentes. Menos de 1% dos resíduos são reutilizados na confecção de roupas, ou seja, existe uma cadeia de oferta e consumo muito grande e acelerado, mas sem um destino e produção ecologicamente correta. Para ressaltar o quão prejudicial ao meio ambiente é o descarte incorreto de tecidos, vale dizer que esses materiais demoram até trezentos anos para se decomporem totalmente e o percentual de peças que são fabricadas com matéria-prima biodegradável é praticamente nula em comparação aos milhões de toneladas de resíduos que são depositados nos lixões e aterros.

O mercado da moda é ávido de consumidores esperando novidades a todo tempo, “Só no Brasil, a indústria têxtil gera um faturamento anual de 53,6 bilhões de dólares [...] e emprega mais de 1,6 milhão de trabalhadores, distribuídos nas 33 mil empresas instaladas pelo país [...]” (MARQUES, 2017)

Mas por trás desta longa cadeia produtiva existem fatos que passam despercebidos ou são ignorados, além de ser a segunda maior poluidora do planeta, expõe milhares de pessoas á condições quase sub-humanas de trabalho, com baixa remuneração e um sistema parecido com o de escravidão, motivos pelo qual muitos acidentes de trabalho acontecem nesses ambientes, causados pela negligência dos superiores. Negar a existência do trabalho infantil e/ou em péssimas condições sanitárias seria um completo ato de ignorância. Um documentário dirigido por *Andrew Morgan*, *The true cost* (o verdadeiro custo) mostrou que em muitos países do mundo milhares de pessoas são “forçadas” a trabalharem em empresas têxteis em condições precárias por não terem outra opção visto que geralmente estas fábricas se localizam em lugares subdesenvolvidos sem melhores opções de emprego.

Essas más condições de trabalho trazem consequências como o desabamento de um prédio onde funcionava uma indústria têxtil da empresa Rana Plaza em *Bangladesh* no ano de 2013, na época esta tragédia que matou mais de mil pessoas trouxe à tona muitas discussões sobre a origem da roupa que vestimos, e a situação precária da indústria da moda a nível global. Conforme Ribeiro (2018) o fato deu luz à necessidade das marcas se preocuparem e se responsabilizarem pelo monitoramento de sua cadeia produtiva – e se não for por boa vontade, que seja para cumprir a lei. O debate já ganhou maior espaço entre as grandes marcas, mas ainda não tocou o mercado totalmente.

Em virtude da expansão do modelo de produção *fast fashion* a sociedade vem cobrando ações contra os impactos ambientais e sociais como danos irreversíveis a natureza, a degradação social em muitas partes do mundo causados pela ausência de condições básicas de trabalho. É neste contexto que os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da ONU tomam um lugar importante, destacando a assecuração de padrões de produção e consumo de produtos químicos de

maneira sustentável, reciclagem e reuso. É fundamental a aplicação de campanhas de orientação sobre consumo responsável, pois

Como alguém que trabalha com/para/pela indústria da moda, acredito na relação dos ODS com todos aqueles que trabalham, admiram ou simplesmente vestem roupas (ou seja, uma parte considerável do planeta Terra). Afinal, é impossível pensar em desenvolvimento sustentável sem rever a forma como consumimos e produzimos (VASCONCELOS,2015).

A busca por um mundo sustentável não é um diálogo momentâneo ou uma tendência eco verde que cairá fora até a próxima estação. Mas é um movimento crescente e necessário de mudança em nossos hábitos de consumo a fim a garantia da vida humana e animal neste planeta. Com o decorrer das décadas os consumidores passaram a ser mais críticos e criteriosos em suas compras de roupas, buscando saber qual a origem e etapas de fabricação, mas claramente ainda não é o suficiente.

Muito mais do que se vestir e construir uma identidade através da moda, o consumidor está mais exigente e participativo, buscando saber **a origem, como e por quem o produto foi feito**. Esta nova forma de consumir vem de um movimento por uma moda mais ética, tanto no uso de **recursos naturais** e na contenção de **resíduos gerados pela indústria** quanto no âmbito socioeconômico da produção da moda (AUDACES,2021).

Investimentos em infraestrutura podem ser grandes soluções para resolver parte do problema da indústria da moda e, provavelmente, de todas as outras. Aliando tecnologia, pesquisa e criatividade, é possível criar soluções bastante impactantes no que diz respeito às formas de produção e também ao tempo útil, (re) utilização e descarte dos itens de moda.

UPCYCLING: UM MODELO DE REAPROVEITAMENTO

O reaproveitamento de materiais já existentes como tecidos, roupas e coisas que são consideradas “lixo” foi denominada como *Upcycling*. Porém, diferente do que se se imagina, não se trata de reciclagem, visto que está se faz com processos químicos de transformar materiais descartados de forma industrial. Já a técnica em questão se

trata quase sempre de trabalhos manuais. Esta que começou tímida, hoje está presente em grandes marcas, incentivada pela iniciativa civil e privada devido ao potencial ecológico que apresenta.

O termo *Upcycling* é recente, todavia desde que se tem dados, reutilizar roupas é algo quase natural em nosso dia a dia. É difícil precisar quando esta técnica começou a ser aplicada realmente. É possível observar que a técnica cresceu na última década, fato que acompanha o aumento do interesse dos consumidores por sustentabilidade.

Conforme salienta Poerner (2021), os processos de *upcycling* são muito singulares, cada iniciativa desenvolve sua própria forma de trabalho, recolha de materiais, produção e *marketing*. Esta técnica exige muita criatividade e paciência pois quase nunca se produz uma peça igual a outra, se assemelha quase a uma roupa de alta costura. Agora que a técnica vem se popularizando, cria-se um questionamento sobre a possibilidade de se produzir em massa.

Diferente do que se acredita, roupas, acessórios e calçados fabricados por meio da técnica não precisam necessariamente ser mais baratos. Não é difícil de explicar o motivo, alguém teve de garimpar os materiais, higienizar, cortar, costurar, geralmente cada peça de forma diferente. O fato é de que a sociedade na qual nos encontramos está acomodada ao fácil e barato, mas que na maioria das vezes se torna ecologicamente e eticamente incorreto.

Diferente da moda sustentável, a moda ética visa garantir os direitos humanos no local de trabalho, porém, mesmo tendo conceitos diferentes, elas se unem o tempo inteiro. No modelo *fast fashion* existem apenas empregos informais e sazonais que garantem o baixo custo de produção, felizmente este modelo é cada vez mais difícil de ser encontrado, grandes marcas estão aderindo ao movimento *slow fashion* prestigiando o empregado e instruindo o patrão a garantir que a produção seja de longa vida útil, da mesma forma acontecerá com a reciclagem é o que salienta Greenco (2021).

Apesar da definição de “ética” ser feita por cada um de acordo com seu próprio ponto de vista, concepções étnicas e culturais, alguns dos princípios que o conceito de “moda ética” traz são o comércio justo, empregar mulheres e determinados grupos étnicos, produtos sem derivação animal, pagar salários justos, etc.

MODA CONSCIENTE E MODA SUSTENTÁVEL

É comum que as pessoas acreditem que moda sustentável e moda consciente sejam a mesma coisa, mesmo que ambas sejam complementares, existem grandes diferenças entre elas. A moda sustentável parte da preocupação com a forma de produção das peças desde a extração da matéria-prima até chegar aos guarda-roupas dos consumidores. Enquanto a moda consciente se baseia nos consumidores que se preocupam se realmente precisam da peça, se é feita de maneira correta. A moda consciente busca produtos que possuam maior qualidade e que sejam feitos com materiais de menor impacto ambiental e que não saiam de moda a cada nova tendência que é lançada.

Os consumidores da **moda consciente** estão sempre em busca de peças que provoquem diálogo e tenham um significado verdadeiro. O verdadeiro consumidor consciente evita descartar roupas de maneira rápida e tem uma grande preocupação em como são feitas todas as peças de uma determinada marca.

Ou seja, em casos de peças que foram produzidas em países de terceiro mundo e/ou em condições de trabalho precárias, componentes e tecidos que foram utilizados. Bem como, se existe a possibilidade de realizar reciclagem depois do descarte das peças etc. O consumidor consciente sabe que atua como agente transformador da sociedade com o simples ato de consumo. (MALULY, 2020)

A moda sustentável não está atrelada apenas com o “eco” ou “verde”, mas também com a ética. Ser consciente do que está se adquirindo é tão essencial quanto (ou mais) do que produzir roupas de forma sustentável.

O projeto desenvolvido como proposta na Feira do Conhecimento e que será exposto no presente artigo foi além da pesquisa teórica. Na prática a estudante do terceiro ano do ensino médio,

Camile Gretzler da Escola EEB Cristo Rei de São João do Oeste, fez uso da técnica “*upcycling*”. *Upcycling* é um modelo de reaproveitamento de materiais já existentes como tecidos, roupas e coisas que são consideradas descartadas.

Após todo o processo de recolha do material através de campanha de doação, o projeto seguiu com as etapas de higienização, esboço de croquis de moda e posteriormente a confecção das peças pela

própria aluna. Todo o processo aconteceu na casa da autora do projeto, bem como o desfile com as peças confeccionadas, com alunas da escola que contribuíram voluntariamente como modelos para a sessão fotográfica, vestindo as peças da reutilização dos materiais arrecadados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O volume excessivo de peças produzidas leva a um cenário de desperdício cada vez maior, muitas vezes não entendemos o quanto isto implica no nosso meio. Os impactos na natureza interferem diretamente na vida das pessoas, pois as minorias sociais (mulheres, negros e pobres), são aquelas que mais sofrem com as mudanças climáticas somando-se as opressões já sofridas por elas.

A maneira convencional de fazer moda mostrou-se falha com o meio ambiente e as pessoas, por isso, atualmente muitas pessoas e marcas de renome passaram a se engajar para uma moda mais ética e responsável, todavia, esta responsabilidade é também do cidadão civil, o consumidor.

Trabalhar com *upcycling* é muito mais do que apenas fazer roupas, mas sim uma alternativa contrária ao sistema frenético vigente, uma possibilidade de refletir sobre os impactos positivos ou negativos do que vestimos diariamente pode infligir no planeta. Moda é ferramenta de comunicação instantânea, depende de nós a mensagem que iremos transmitir por meio dela.

REFERÊNCIAS

ARTE, Academia Brasileira de. O que é moda para você? 2021. Disponível em: <https://abra.com.br/artigos/o-que-e-moda-para-voce/>. Acesso em: 20 jul. 2021.

AUDACES. **O que é eco fashion?** Saiba mais sobre este conceito da moda sustentável. Publicado:2021. Disponível em: <https://audaces.com/eco-fashion-moda-sustentavel/>. Acesso em: 02 ago. 2021.

CAROLINE, Ingrid. **O que é moda? entenda a história e o significado!** 2021. Disponível em: <https://www.upperbag.com.br/o-que-e-moda/>. Acesso em: 20 jul. 2021.

CONCEITO.DE. **Conceito de moda: o que é, definição e signifi-**

cado. O que é, Definição e Significado. Publicado: 2013/Atualizado: 2020. Disponível em: <https://conceito.de/moda>. Acesso em: 20 jul. 2021.

CONSERBRAS. A importância de uma sustentabilidade ambiental para todos. 2016. Disponível em: <https://conserbras.com.br/a-importancia-de-uma-sustentabilidade-ambiental-para-todos/>. Acesso em: 04 ago. 2021.

DANTAS, Gabriela Cabral da Silva. O surgimento da moda. 2021. Disponível em: <https://conceitoprisma.com.br/o-surgimento-da-moda/>. Acesso em: 26 jul. 2021.

FOLHA, Estúdio. A moda pode ser mais sustentável? 2020. Disponível em: <https://estudio.folha.uol.com.br/audi-feelthefuture/2020/12/1989181-a-moda-pode-ser-mais-sustentavel-descubra-no-podcast-feel-the-future.shtml#:~:text=Moda%20e%20sustentabilidade%20parecem%20ser,e%20a%20reutiliza%C3%A7%C3%A3o%20dos%20produtos..> Acesso em: 29 jul. 2021.

GREENCO. Moda ética e moda sustentável: iguais na essência, diferentes na prática! 2021. Disponível em: <https://usegreenco.com.br/blogs/pense-mais-verde/moda-etica-e-moda-sustentavel-iguais-na-essencia-diferentes-na-pratica>. Acesso em: 04 ago. 2021.

MAGALHÃES, Lana. Sustentabilidade. 2021. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/sustentabilidade/>. Acesso em: 26 jul. 2021.

MARQUES, Raquel. O trabalho infantil e o lado obscuro da indústria da moda. 2017. Disponível em: <https://livedetrabalhoinfantil.org.br/noticias/reportagens/o-trabalho-infantil-e-o-lado-obscuro-da-industria-da-moda/>. Acesso em: 30 jul. 2021.

MEIRELLES, Donata. Moda e sustentabilidade: um encontro inevitável. 2020. Disponível em: <https://forbes.com.br/forbeseg/2020/04/donata-meirelles-moda-e-sustentabilidade-um-encontro-inevitavel/>. Acesso em: 04 ago. 2021.

OBERTREIS, Rolf. Nova orientação depois da catástrofe: o que mudou cinco anos depois do desabamento da fábrica de têxteis rana plaza? 2018. Disponível em: <https://www.deutschland.de/pt-br/topic/economia/rana-plaza-a-industria-textil-em-bangladesh-depois-da-catastrofe>. Acesso em: 03 ago. 2021.

PENA, Rodolfo Alves. Sustentabilidade: a importância da sus-

tentabilidade. 2021. Disponível em: <https://escolakids.uol.com.br/geografia/sustentabilidade.htm>. Acesso em: 28 jul. 2021.

POERNER, Bárbara. **Tudo novo, de novo: o upcycling não é uma tendência, mas sim uma forma diferente de fazer moda.** Se você ainda não conhece, respondemos nesta matéria algumas dúvidas sobre a técnica. 2021. Disponível em: <https://elle.com.br/moda/o-upcycling-esta-na-moda->. Acesso em: 06 ago. 2021.

SANTOS, Helivania Sardinha dos. **Sustentabilidade.** 2021. Disponível em: <https://www.biologianet.com/ecologia/sustentabilidade.htm#:~:text=Assim%2C%20a%20sustentabilidade%20%C3%A9%20importante,ser%20usufru%C3%ADdos%20por%20gera%C3%A7%C3%B5es%20futuras..> Acesso em: 26 jul. 2021.

THE True Cost. Direção de Andrew Morgan. Produção de Livia Giuggioli, Michael Ross, Chris Harvey. Roteiro: Andrew Morgan. Cannes: Life Is My Movie Entertainment, 2015. (93 min.), son., color. Legendado.

VASCONCELOS, Elis. **O Que As Metas Globais Da ONU Têm A Ver Com O Momento Atual Da Moda?** 2015. Disponível em: <https://www.modifica.com.br/o-que-as-metas-globais-da-onu-tem-a-ver-com-o-momento-atual-da-moda/#.YQAE43VKiUk>. Acesso em: 27 jul. 2021.

WEISE, Angelica. **Os impactos da indústria têxtil e da moda no meio ambiente: marcas querem que os consumidores comprem o máximo de roupas (e o mais rápido possível), ao mesmo tempo surgem novas empresas no setor, comprometidas com o desenvolvimento sustentável.** 2020. Disponível em: [https://aupa.com.br/os-impactos-da-industria-textil-e-da-moda-no-meio-ambiente/#:~:text=Vale%20dizer%20que%20os%20impactos,por%20ano\)%2C%20por%20exemplo..](https://aupa.com.br/os-impactos-da-industria-textil-e-da-moda-no-meio-ambiente/#:~:text=Vale%20dizer%20que%20os%20impactos,por%20ano)%2C%20por%20exemplo..) Acesso em: 29 jul. 2021.

SAÚDE MENTAL E INTELIGÊNCIA EMOCIONAL

Laura Körbes Heberle¹

Marisa Freitas da Rosa Kieling²

Nicole Bárbara Guth Renz³

Taís Theisen⁴

INTRODUÇÃO

Atualmente acontecem grandes e aceleradas mudanças relacionadas ao conhecimento, a forma de transmiti-lo e de apropriação. É muito comum as pessoas dizerem não gostar de uma ou de outra disciplina, principalmente das humanas, uma vez que não se percebem protagonistas dela. Cabe aos professores estarem atentos a estas demandas e mudarem a perspectiva dos alunos. Segundo a Proposta Curricular de Santa Catarina (2014) que diz “para isto deve-se partir de um diagnóstico de entrada a partir do qual os professores identifiquem os conhecimentos que os alunos trazem, determinadas informações históricas, temas e problemas”, o professor deve organizar seu projeto de curso, visando a apropriação intelectual do aluno, podendo alterar, modificar e completar os conhecimentos que julgue necessários.

Deste modo o processo de ensino aprendizagem deve permitir o entendimento da sociedade em suas diversidades histórico-culturais, cujas singularidades devem estar referenciadas tanto no âmbito das

1 Estudante do Novo Ensino Médio da Escola de Educação Básica Cristo Rei. heberle2017@gmail.com.

2 Licenciada em História. marisa.kieling@hotmail.com.

3 Estudante do Novo Ensino Médio da Escola de Educação Básica Cristo Rei. nicolerez2709@gmail.com.

4 Estudante do Novo Ensino Médio da Escola de Educação Básica Cristo Rei. taisth6@gmail.com.

dimensões macroestruturais, quanto cotidianas ou políticas.

A Educação passa constantemente por processos de mudança, relacionadas ao conhecimento, a forma de transmiti-lo e de apropriação, pois ela está sempre em construção e aprimoramento.

Levando em consideração que as mudanças nas metodologias de ensino nem sempre são fáceis, seja de romper com a rigidez na forma de educar, imposta há décadas, seja pela dificuldade em filtrar aprendizagens atuais, devido a quantidade de fontes de informações geradas pelas novas tecnologias.

O DESAFIO PARA A PESQUISA

Diante do exposto acima, nas aulas de sociologia da turma do segundo ano do novo ensino médio da E.E.B. Cristo Rei, dentro do tema “saber as manhas e a astúcia da política” foi proposto uma atividade onde os alunos deveriam produzir uma política pública que resolvesse problemas sociais que os mesmos achassem relevantes em sua comunidade. Todos os trabalhos foram muito bem desenvolvidos e para todos os alunos foi proposto apresentar seus trabalhos na Feira do Conhecimento da escola.

Um dos trabalhos desenvolvidos abordou o tema “Saúde mental e inteligência emocional”. Momentos difíceis e complexos em que vivemos, em especial os nossos jovens, muitas vezes perdidos e deslocados, acabam ganhando visibilidade na escola, local onde se observa com mais clareza esse problema. Alunos irritados, extremamente cansados, deprimidos e apáticos, infelizmente, evoluem para casos gravíssimos de depressão, em que a única solução encontrada por estes jovens, para acabar com seu sofrimento, é tirar a própria vida. Sabendo ser um tema complexo, que desafia os paradigmas já estabelecidos pela sociedade, as alunas desenvolveram o projeto com pesquisa e fundamentação teórica, inclusive realizaram uma pesquisa junto à comunidade escolar de Cristo Rei sobre tais questões. Segundo as alunas, a disciplina de saúde mental é um dos pilares fundamentais para a plena saúde de um indivíduo, tal afirmação ganha respaldo de Maluf Neto *et al* (2021):

[...] a saúde mental contempla, entre tantos fatores, a nossa

capacidade de sensação de bem-estar e harmonia, a habilidade em manejar de forma positiva às adversidades e conflitos, o reconhecimento e respeito dos nossos limites e deficiências, nossa satisfação em viver, compartilhar e se relacionar com os outros [...]

Então, é a partir disso que a inteligência emocional entra em ação, pois ela apresenta-se como uma ferramenta essencial para alcançar a saúde mental, através do sentir, do pensar e do agir de forma mais equilibrada e consciente, estimulando a capacidade individual para conviver com as próprias emoções e, conseqüentemente, compreender as dos outros (INTELIGÊNCIA, 2021).

Conforme Oliveira (2021), dados da Organização Mundial da Saúde apontam que “1 em cada 5 adolescentes enfrentam problemas de saúde mental, cujos casos cresceram exponencialmente nos últimos 25 anos”. A maior parte, porém, não é diagnosticada ou tratada. Aliás, doenças mentais como ansiedade e depressão, infelizmente, continuam sendo vistas de forma cética e preconceituosa pelas pessoas, justamente quando deveria haver acompanhamento psicológico especializado.

Vale destacar que problemas de saúde mental podem prejudicar a aprendizagem e ampliar a evasão escolar, o que é muito preocupante. A inteligência emocional no ambiente educacional é uma forma de dar aos alunos e professores mais segurança, afinal, todos enfrentam desafios na vida. O desenvolvimento emocional tem forte influência do contexto ao qual o indivíduo está inserido, o que reforça a importância do papel das escolas na formação das crianças e dos jovens. O que pode ser feito de forma direta, como em disciplinas voltadas as emoções, a exemplo da inteligência emocional, onde os alunos seriam incentivados a contar suas experiências e sentimentos (INTELIGÊNCIA, 2021).

O papel do professor é de instigar a busca e mediar o conhecimento. O aprendizado é uma construção onde o aluno deve ser o protagonista, onde perceba que pode fazer a diferença no mundo.

Ademais, a saúde mental não pode ser um tabu, estigmatizada ou minimizada na escola. É necessário fazer algo urgente por nossas crianças e jovens, pois se são “o futuro do mundo” precisamos cuidar

para que tenham um presente saudável.

Ainda, a escola é o ambiente propício para o desenvolvimento de atividades focadas à promoção da saúde mental, além de oferecer a possibilidade de contribuir para a diminuição de tabus, estigmas e preconceitos vinculados a problemas de saúde mental.

Além disso, com o atentado ocorrido na creche Pró-Infância Aquarela no município de Saudades e o grande aumento de casos relacionados à problemas psicológicos, evidenciou-se ainda mais a significância da abordagem do assunto saúde mental e alertar sobre a importância de haver acompanhamento psicológico escolar, algo que poderia evitar episódios violentos como o citado anteriormente.

Vale mencionar o desabafo da campeã olímpica, Simone Biles, ao desistir de final em Tóquio: “Acho que a saúde mental é mais importante nos esportes nesse momento. Temos que proteger nossas mentes e nossos corpos e não apenas sair e fazer o que o mundo quer que façamos”, afirmou a atleta (NEWS, 2021).

É também relevante comentar o caso do filho da cantora Walkyria Santos. Lucas sofria de depressão e o quadro era agravado pela reação de internautas a postagens dele nas redes sociais. “Meu filho fez uma brincadeira (em um post). Ele achou que as pessoas iriam achar engraçado, mas não acharam. Como sempre, estão destilando ódio, deixando comentários maldosos e meu filho acabou tirando a vida”, disse a cantora, em vídeo. “Hoje eu perdi meu filho, mas preciso deixar esse sinal de alerta aqui. Tenham cuidado com o que vocês falam, com o que vocês comentam. Vocês podem acabar com a vida de alguém. Hoje sou eu e a minha família quem chora. Eu te amo pra sempre, meu filho Lucas Santos, eu te amo”, escreveu Walkyria (BRAZILIENSE, 2021).

Ademais, dois novos estudos meta-analíticos envolvendo milhares de crianças e estudantes universitários mostram que a ansiedade aumentou substancialmente desde a década de 1950 (TWENGE, 2000).

A saúde mental de uma pessoa está ligada com a forma como ela reage às exigências da vida e ao modo como equilibra seus desejos, capacidades, ambições, ideias e emoções. De acordo com Bipolares (2021), “estima-se que em cada 100 pessoas 30 sofram, ou venham a

sofrer, num ou noutro momento da vida, de problemas de saúde mental e que cerca de 12 tenham uma doença mental grave”. A depressão é a doença mental mais recorrente.

Eventualmente, esses impasses aparecem na forma de ansiedade, de uma tristeza constante, de indisposição e outros sinais de depressão. Capacitar professores para identificar esses sinais nos estudantes torna-se muito importante. E a escola não deve se preocupar apenas com a saúde mental de seus alunos. É necessário estar atenta à saúde mental do corpo docente e comunidade escolar. Afinal, essas dificuldades também podem refletir no cotidiano dos profissionais e no seu desenvolvimento (PLATAFORMA, 2020).

Segundo a psicóloga Deise Ruiz, é uma luta difícil tanto para os professores quanto para os alunos, pois eles devem se sentir acolhidos, seguros e ter alguém para conversar.

A consultora pedagógica Mariah Tagliatti acredita que as competências socioemocionais são positivamente úteis para essas e outras questões, porque assim os alunos terão mais oportunidades de expressar suas opiniões, suas personalidades serão respeitadas, seu potencial será reconhecido e as diferenças serão valorizadas. Além das oportunidades, eles também devem se entender por meio da empatia e da cooperação. No cotidiano escolar, os professores são os que estão mais próximos dos alunos, por isso têm a oportunidade de observá-los em diferentes ambientes de aprendizagem, o que lhes permite compreendê-los e identificar situações que possam exigir atenção relacionada à saúde mental (RABELO, 2020).

No ambiente escolar, ocorrências como bullying, pressão para alta pontuação, inaceitabilidade e problemas com pais e professores podem ser incentivos para a falta de disciplina e barreiras que marcam a adolescência e a idade adulta (PLATAFORMA, 2020). “Precisamos de uma política que garanta psicólogos nas escolas e redes de ensino, e que de fato trabalhem o assunto na escola”, afirma Cinthia Rodrigues, idealizadora de projeto sobre a importância da saúde mental nas escolas (MATOUKA, 2019).

A campanha do Setembro Amarelo é um exemplo de movimento nacional que deve ser introduzida no ambiente escolar de forma natural, despertando a consciência das pessoas e também, começar a

discutir sobre suicídios e doenças que podem levar a tais condições extremas (PLATAFORMA, 2020).

Em conversa com a psicóloga Simone Dreher, esta cita que o cenário atual de pandemia pela COVID-19, além das preocupações quanto à saúde física, acarreta também em preocupações quanto ao sofrimento psicológico experienciado pela população em geral. Com o intuito de achatar a curva de infecção, algumas medidas foram tomadas desde abril de 2020. No Brasil, casos suspeitos foram isolados, escolas e universidades foram fechadas, eventos sociais foram suspensos e a população precisou aderir a quarentena.

Crianças e adolescentes tiveram suas rotinas abruptamente modificadas. Tudo que sabiam até o momento sobre a importância de frequentar a escola e rotina, necessitou ser ressignificado. Os estudantes passaram a fazer suas atividades em casa e assistir aulas online por um período de quase um ano. Além de toda a mudança na rotina destes estudantes que passaram a se afastar dos colegas, amigos e professores, os mesmos sentiram suas vidas e de seus entes queridos ameaçadas pelo vírus. Com um forte sentimento de insegurança por passarem a realizar suas atividades escolares sozinhos, muitas das vezes, inevitavelmente o medo de receberem notas baixas e/ou da reprovação escolar se fizeram presentes gerando muita ansiedade e angústia. Pode-se dizer que estes educandos tiveram suas necessidades básicas limitadas. O convívio social, a espontaneidade e o lazer foram significativamente prejudicados.

Desde o início da pandemia muitas medidas já foram revistas, a volta das aulas presenciais é um exemplo. Entretanto, o setor da educação foi um dos mais afetados com a pandemia, o que gerou um grande impacto na qualidade de vida e bem-estar dos alunos e professores. Com o retorno, as escolas passaram a receber os alunos de uma forma diferente, adaptando-se as medidas de higiene e isolamento. Além da escola, os alunos também não são mais os mesmos. Tendo vivenciado o impacto do distanciamento social por quase um ano, estes alunos retornam às atividades com mais dificuldade ao que se refere a rotina e sociabilidade, com ansiedade, estresse, confusão e medo intensificados, além de uma diminuição significativa das perspectivas futuras.

Considerando todas as mudanças e impactos gerados pela

pandemia, todos esses fatores remetem à importância de intervenções psicológicas no âmbito escolar, tanto para os alunos quanto para os profissionais de educação que também precisaram se adaptar a todas essas mudanças e que têm um papel fundamental no apoio e suporte ao desenvolvimento intelectual e emocional dos alunos. Antes mesmo da pandemia, muitas escolas já aderiram a proposta de ter em seu quadro de profissionais um Psicólogo Escolar como agente de mudanças dentro da escola.

O Psicólogo escolar trabalha na promoção da saúde e desenvolvimento comum. Esta área da psicologia tem como objeto de estudo a compreensão, aperfeiçoamento e a implementação do conhecimento psicológico no âmbito escolar. A psicologia utiliza instrumentos e métodos científicos que podem contribuir muito para a saúde mental, inteligência emocional e aprendizagem. É importante ressaltar que a psicologia escolar visa a prevenção, promoção de saúde e um espaço escolar que respeita e ampara todas as particularidades previstas neste ambiente.

Os educandos necessitam de suporte para internalizar, elaborar e conduzir todas as mudanças vivenciadas neste período de pandemia. As emoções de todos os grupos que integram a escola precisam ser reconhecidas, acolhidas e validadas. Cabe as organizações se adequarem a estas demandas atuais inevitáveis. E ela finalizou ressaltando que o aprender vai muito além do intelectual.

A PESQUISA

Em razão do exposto, buscou-se saber as opiniões pessoais dos alunos do 8º e 9º anos do Ensino Fundamental - Séries Finais e 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio, assim como os pontos de vista dos professores da Escola de Educação Básica Cristo Rei – município de São João do Oeste, estado de Santa Catarina. Para tanto, foi decidido criar um formulário com nove (9) perguntas sobre o tema “SAÚDE MENTAL E INTELIGÊNCIA EMOCIONAL” e espaço para quem quisesse escrever um comentário referente ao assunto.

Dos entrevistados, 10,6% eram professores e 89,4% eram alunos. Dentre os alunos, 13,8% corresponderam ao 8º ano; 22,4% ao 9º

ano; 17,2% ao 1º ano do Ensino Médio; 32,8% ao 2º ano do Ensino Médio e 13,8% ao 3º ano do Ensino Médio. 57,6% das pessoas que responderam o formulário eram do sexo feminino, enquanto 42,4% eram do sexo masculino. 80,3% afirmam que já sofreram bullying, ao passo que 19,7% negam. Já foram ao psicólogo 40,9% dos entrevistados e 28,8% nunca foram. Ao mesmo tempo, 15,2% alegam não ter ido, mas sentiram necessidade em ir e a mesma porcentagem alega não ter ido e não ter sentido necessidade em ir. Além disso, 10,6% consideram “frescura” doenças mentais como ansiedade e depressão; em contrapartida, 89,4% discordam disso. 80,3% afirmam que a pressão escolar afeta a sua saúde mental, à medida que 19,7% negam. A pandemia da Covid-19 afetou a saúde mental positivamente para 31,8% e negativamente para 45,5% dos entrevistados e 22,7% dizem não ter sido afetados. Por fim, 84,8% gostariam que tivesse um psicólogo na escola ou uma disciplina que abordasse esses temas e 15,2% não.

Felizmente, houve boa contribuição das pessoas entrevistadas e depois da coleta dessas respostas, conclui-se que a grande maioria dos entrevistados percebe a necessidade da atuação ativa de um profissional da área da psicologia no âmbito escolar e/ou um componente curricular que abrange o tema “SAÚDE MENTAL E INTELIGÊNCIA EMOCIONAL” lecionado pelo mesmo.

CONCLUSÃO

O resultado deste trabalho traz luz a necessidade de trazer o tema para o debate, uma vez que não se pode mais deixar para depois, visto o número assustador de jovens e crianças que vem engrossando as filas de diagnóstico depressivo, e como dito anteriormente, que tem matado muitos, pelo desespero de acabar com uma dor insuportável e também invisível.

É importante continuar lutando pela inclusão de uma disciplina básica com o tema central do nosso projeto, especialmente para os jovens, visto que tal concretização refletiria positivamente no desenvolvimento pessoal, profissional e interpessoal dos educandos.

Para que haja mudanças no plano das ações de saúde mental de forma compartilhada e integrada, torna-se fundamental o processo de

desterritorialização de cada aluno e professor, para que se pense no espaço do outro, não como um local de tarefas, mas como um espaço promissor de articulação e de compartilhamento de experiências.



Da esquerda para à direita: Laura Körbes Heberle, Nicole Bárbara Guth Renz, Taís Theisen e Marisa Freitas da Rosa Kieling.

REFERÊNCIAS

BBC NEWS. **Simone Biles: o desabafo da campeã olímpica ao desistir de final em Tóquio: ‘Preciso cuidar da saúde mental’**. 2021. G1. Disponível em: <https://g1.globo.com/bemestar/saude-mental/noticia/2021/07/27/simone-biles-o-desabafo-da-campea-olimpica-ao-desistir-de-final-em-toquio-preciso-cuidar-da-saude-mental.ghml>. Acesso em: 21 out. 2021.

BIPOLARES, Associação de Apoio Aos Doentes Depressivos e. **O que é a saúde mental?** 2021. Disponível em: <https://www.adeb.pt/pages/o-que-e-a-saude-mental>. Acesso em: 11 ago. 2021.

BRAZILIENSE, Correio. **Cantora Walkyria Santos desabafa após morte de filho: “A internet está doente”**. 2021. Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/diversao-e-arte/2021/08/4941673-cantora-walkyria-santos-desabafa-apos-morte-de-filho-a-internet-esta-doente.html>. Acesso em: 26 out. 2021.

COC. **Qual a importância de conversar sobre saúde mental na escola?** 2020. Disponível em: <https://www.coc.com.br/blog/souescola/para-a-escola/qual-a-importancia-de-conversar-sobre-saude-mental-na-escola>. Acesso em: 11 ago. 2021.

INTELIGÊNCIA, Escola da. **Inteligência emocional na escola: como desenvolvê-la em alunos e professores?** 2021. Disponível

em: <https://escoladainteligencia.com.br/blog/inteligencia-emocional-na-escola/>. Acesso em: 11 ago. 2021.

MALUF NETO, Dr. Alfredo et al. **Pare e olhe para você**. 2021. Elaborada por ALBERT EINSTEIN Sociedade Beneficente Israelita Brasileira. Disponível em: <https://einstein.br/saudemental>. Acesso em: 11 ago. 2021.

MATOS, Eduardo; PALUDO, Letícia; FONSECA, Caue. **Polícia trabalha com várias hipóteses para descobrir a motivação da chacina em creche de Saudades**. 2021. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/seguranca/noticia/2021/05/policia-trabalha-com-varias-hipoteses-para-descobrir-a-motivacao-da-chacina-em-creche-de-saudades-ckoirjoi008m018m09hg9h1c.html>. Acesso em: 11 ago. 2021.

MATOUKA, Ingrid. **A importância de debater saúde mental na escola**. 2019. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/saude-mental-na-escola/>. Acesso em: 11 ago. 2021.

NEWS, Bbc. **Simone Biles: o desabafo da campeã olímpica ao desistir de final em Tóquio: ‘Preciso cuidar da saúde mental’**. 2021. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-57990804>. Acesso em: 26 out. 2021.

OLIVEIRA, Tory. **Como está a saúde mental nas escolas?** 2021. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/17034/como-esta-a-saude-mental-nas-escolas>. Acesso em: 11 ago. 2021.

PLATAFORMA, Eleva. **Saiba a importância de falar sobre saúde mental na educação**. 2020. Disponível em: <https://blog.elevaplataforma.com.br/saude-mental-na-escola/>. Acesso em: 11 ago. 2021.

RABELO, Maria Clara. **Para além da saúde mental na escola**. 2020. Disponível em: <https://www.comciencia.br/para-alem-da-saude-mental-na-escola/>. Acesso em: 11 ago. 2021.

SAÚDE, Secretaria da. **Saúde Mental**. Governo do Estado - Paraná. Disponível em: <https://www.saude.pr.gov.br/Pagina/Saude-Mental>. Acesso em: 11 ago. 2021.

TWENGE Jean M. **Estudos mostram que crianças normais hoje relatam mais ansiedade do que pacientes psiquiátricos infantis na década de 1950**. 2000. Disponível em: <https://www.apa.org/news/press/releases/2000/12/anxiety>. Acesso em: 11 ago. 2021.

POSFÁCIO

O intuito de escrever o posfácio é para sobressaltar a respeito da análise dos temas envolvendo os 28 autores evidenciados no livro.

Uma pesquisa acadêmica por mais completa que seja jamais se finda, longe disso, ela de fato é o ponto de partida para novos inícios e consequentemente novas descobertas.

Escrever pode ser um ato simples e cotidiano envolvendo um indivíduo alfabetizado e letrado, a dificuldade maior é escrever embasado cientificamente, escrever com preparo crítico. Em síntese à escrita acadêmica roga uma atenção intensa da primeira letra ao ponto final do trabalho.

Aliás, como todas as tarefas que realizamos com esmero e precisão.

Assim, uma coletânea deve abarcar a síntese desse termo em sua plena etimologia, quer dizer, uma coletânea além de ser classificada como um substantivo em sua parte ortográfica¹ também representa um conjunto de textos, de diferentes autores, em diferentes formatos e linguagens, porém com o mesmo propósito: **enriquecer e edificar nossos conhecimentos**.

Logo, se o nobre leitor leu os capítulos, observou e conjecturou intimamente as informações junto às suas próprias reflexões e se motivou, se sentiu incitado a pesquisar, dialogar e escrever mais sobre os temas teorizados, **eu felizmente concluí o meu objetivo**.

Sintam-se à vontade, desta maneira, para ler e reler esses textos quantas vezes desejarem e mais ainda, sintam-se livres para expor suas reflexões por entre seus pares, seus meios e seus próprios ideias.

Até uma próxima oportunidade.

São Paulo, início do verão de 2022.

Carlos Batista

¹ Para novas informações, convido a todos a acessarem o dicionário Michaelis on-line no endereço: <https://michaelis.uol.com.br>.

SOBRE O ORGANIZADOR



Carlos Batista é Coordenador e Orientador Pedagógico. Tutor EaD. Mestrando em Educação, integrante do grupo de pesquisas sobre Representações Sociais (TRS) da UNIB (SP), também é pesquisador, tendo o seu primeiro projeto datado de 1998 financiado pela FAPESP, palestrante educacional e professor em polos EaD vinculados à Universidade Paulista desde 2017. Dentre suas especializações destacam-se: Redação e Oratória e Literatura Brasileira pela Faculdade São Luís (SP) em 2020, Docência do Ensino Superior, realizada na FMU (SP) em 2020, Formação em Educação a Distância, realizada na UNIP (SP) em 2019, MBA em Marketing e Vendas, realizada também na FMU (SP) de 2018. Graduado em Letras-Inglês (UNIP, 2020) e Bacharelado em Desenho Industrial (FAAP, 1999) atualmente Carlos se dedica a duas paixões; à primeira se trata da conclusão dos seus novos projetos acadêmicos nos próximos anos e à segunda é escrever poesias para lhe acalmar a alma e o corpo. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8130346912500730>. E-mail: contactcarlos40@gmail.com.

