

ESCRITAS

DE QUEM OUSA ESPERANÇAR:

pesquisas, vivências e práxis

Volume I

GERVIZ FERNANDES DE LIMA DAMASCENO
EDMILSON RODRIGUES CHAVES
IDALINA MARIA SAMPAIO DA SILVA FEITOSA DIAS
(ORGANIZADORES)



EDITORA
SCHREIBEN

GERVIZ FERNANDES DE LIMA DAMASCENO
EDMILSON RODRIGUES CHAVES
IDALINA MARIA SAMPAIO DA SILVA FEITOSA DIAS
(ORGANIZADORES)

ESCRITAS DE QUEM OUSA ESPERANÇAR:



pesquisas, vivências e práxis

Volume I


EDITORA
SCHREIBEN
2024

© Dos Organizadores - 2024
Editoração e capa: Schreiben
Imagem da capa: chayanuphol - Freepik.com
Revisão técnica e ortográfica: os autores
Livro publicado em: 08/04/2024
Termo de publicação: TP0192024

Conselho Editorial (Editora Schreiben):

Dr. Adelar Heinsfeld (UPF)
Dr. Airton Spies (EPAGRI)
Dra. Ana Carolina Martins da Silva (UERGS)
Dr. Cleber Duarte Coelho (UFSC)
Dr. Deivid Alex dos Santos (UEL)
Dr. Douglas Orestes Franzen (UCEFF)
Dr. Eduardo Ramón Palermo López (MPR - Uruguai)
Dr. Fábio Antônio Gabriel (SEED/PR)
Dra. Geuciane Felipe Guerim Fernandes (UENP)
Dra. Ivânia Campigotto Aquino (UPF)
Dr. João Carlos Tedesco (UPF)
Dr. Joel Cardoso da Silva (UFPA)
Dr. José Antonio Ribeiro de Moura (FEEVALE)
Dr. José Raimundo Rodrigues (UFES)
Dr. Klebson Souza Santos (UEFS)
Dr. Leandro Hahn (UNIARP)
Dr. Leandro Mayer (SED-SC)
Dra. Marcela Mary José da Silva (UFRB)
Dra. Marciane Kessler (URI)
Dr. Marcos Pereira dos Santos (FAQ)
Dra. Natércia de Andrade Lopes Neta (UNEAL)
Dr. Odair Neitzel (UFFS)
Dr. Wanilton Dudek (UNESPAR)

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

Editora 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)

E74 Escritas de quem ousa esperar : pesquisas, vivências e práxis. V. 1. / Organizadores : Gerviz Fernandes de Lima Damasceno, Edmilson Rodrigues Chaves, Idalina Maria Sampaio da Silva Feitosa Dias. Itapiranga : Schreiben, 2024.
217. : il. ; e-book
E-book no formato PDF.

EISBN: 978-65-5440-245-3
DOI: 10.29327/5389619

1. Educação. 2. Letramento 3. Professores – formação. I. Título. II. Damasceno, Gerviz Fernandes de Lima. III. Chaves, Edmilson Rodrigues. IV. Dias, Idalina Maria Sampaio da Silva Feitosa.

CDU 37

Bibliotecária responsável Kátia Rosi Possobon CRB10/1782

SUMÁRIO



APRESENTAÇÃO.....	7
<i>Edmilson Rodrigues Chaves</i>	
PREFÁCIO.....	9
<i>Gerviz Fernandes de Lima Damasceno</i>	
A LITERATURA ÍNDIGENA PARA CRIANÇAS NA COLEÇÃO PAIC PROSA E POESIA: ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	11
<i>Lucilane Ferreira Silva</i>	
<i>Raquel Almeida de Carvalho Kokay</i>	
<i>Cristiana de Paula Santos</i>	
<i>Edmilson Rodrigues Chaves</i>	
A EDUCAÇÃO INFANTIL E O CURRÍCULO: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS LEGAIS.....	27
<i>Ana Isabel de Souza Lemos Araújo</i>	
OS JOGOS E AS BRINCADEIRAS NO DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM.....	41
<i>Tais Coutinho Vieira</i>	
<i>Gerviz Fernandes de Lima Damasceno</i>	
AFETIVIDADE E APRENDIZAGEM: A RELAÇÃO PROFESSOR E ALUNO.....	58
<i>Antonia Juliana do Nascimento Araújo</i>	
<i>Gerviz Fernandes de Lima Damasceno</i>	
LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	72
<i>Maria Angela Calixto Bezerra</i>	
A NORMA DOS EXCESSOS E OS EXCESSOS DA NORMA: LIMITES E FRONTEIRAS ENTRE A DESIGUALDADE LINGUÍSTICA E AS DESIGUALDADES SOCIAIS.....	80
<i>Kleverson Gonçalves Willima</i>	
EXERCÍCIO DE ANÁLISE LITERÁRIA: UMA LEITURA DOS POEMAS “LÁGRIMAS OCULTAS”, DE FLORBELA ESPANCA, E “A UM POETA”, DE ANTERO DE QUENTAL.....	93
<i>Raimundo Expedito dos Santos Sousa</i>	
<i>Ana Caroline Ferreira Brito</i>	

A NARRATIVA NO CONTEXTO EDUCACIONAL: AUTOR E NARRADOR.....	103
<i>Luciana Teresinha de Quadros Bohn</i>	
O DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR NA PERCEPÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO INFANTIL.....	113
<i>Maria Sueli da Silva Brito</i>	
<i>David Gomes Araújo Júnior</i>	
<i>Davi Magalhães Carvalho</i>	
REFLEXÕES ACERCA DO ENSINO DE LITERATURA: A AUSÊNCIA DE TEXTOS LITERÁRIOS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - EJA.....	127
<i>Richelly Silva Simões</i>	
<i>Rosângela de Melo Rodrigues</i>	
POESIAS PARA O ENSINO DE FÍSICA.....	137
<i>Maria Natália Mouta de Oliveira</i>	
<i>Jakson Martins de Oliveira</i>	
<i>Thaynara Maria Mouta Gonçalves</i>	
LEITURA E REFLEXÃO NO EJA: AMPLIANDO AS PERCEPÇÕES ATRAVÉS DAS CRÔNICAS.....	147
<i>Jeane Maria da Silva Santos</i>	
<i>José Hélder Pinheiros</i>	
AULA EXPERIMENTAL COMO UM ATRATIVO PARA O ENSINO DA FÍSICA.....	154
<i>Santana Miranda Fontenele</i>	
<i>Antonia Jandara da Silva</i>	
<i>Tatiana Clarindo de Melo</i>	
<i>Marciano dos Santos Alves</i>	
À LUZ DO ESCRITO “FAMÍLIA E ESCOLA: A IMPORTÂNCIA DESSA RELAÇÃO NO DESEMPENHO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL”.....	163
<i>Kelliane de Oliveira Sousa</i>	
<i>Lucimara da Silva Costa Borges</i>	
ASTRONOMIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	169
<i>Santana Miranda Fontenele</i>	
<i>Jaiane Souza da Silva</i>	
<i>Adriano Araújo da Silva</i>	
<i>Gerlane Sousa da Silva</i>	

A IMPORTÂNCIA DO TRABALHO INTERSETORIAL DO ASSISTENTE SOCIAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: OLHARES QUE SE RELACIONAM.....	177
<i>Antonio Adriano da Silva Leitão</i>	
DIREITO À SAÚDE NA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO: A QUESTÃO DAS FAKE NEWS E SEUS IMPACTOS NA VACINAÇÃO.....	187
<i>Michell Soares Coelho</i>	
<i>Edy César dos Passos Junior</i>	
A POESIA DA PRIMEIRA INFÂNCIA: O PROFESSOR, A ESCUTA E A OBSERVAÇÃO.....	198
<i>Rosângela Miranda dos Santos</i>	
POSFÁCIO.....	209
<i>Idalina Maria Sampaio da S. F. Dias</i>	
ORGANIZADORES.....	211
ÍNDICE REMISSIVO.....	213

APRESENTAÇÃO



o o o o o

*“O que vale na vida não é o ponto de partida e sim a caminhada.
Caminhando e semeando, no fim, terá o que colher.”
(Cora Coralina)*

As palavras de Cora Coralina que aparecem na epígrafe desta apresentação evidenciam o quanto é importante caminhar em diferentes dimensões semeando o bem, para que no futuro tenhamos o que colher, pois foi assim, semeando conhecimentos, que nasceu o e-book: “ESCRITAS DE QUEM OUSA ESPERANÇAR: PESQUISAS, VIVÊNCIAS E PRÁXIS” (VOLUME I); um livro moderno, dinâmico, repleto de riqueza e sabedoria, organizado com muito afeto e carinho, pensando em você leitor e leitora, por quem temos profunda admiração e apreço. À vista disso, organizamos esta coletânea para você se deleitar e viajar na leitura com diferentes temáticas aqui abordadas.

As escritas contidas nas páginas a seguir tratam-se de pesquisas, diálogos e vivências existenciais de todo um apanhado de educadores e educadoras que ousaram esperar conosco através de relatos experienciais, utilizando suas práticas pedagógicas como ferramentas norteadoras da caminhada, levando-nos ao mundo encantado das letras.

Essa antologia de textos traz temáticas diversificadas, edificando nossa emancipação social e profissionalismo acadêmico. Dessa maneira, apresentamos esse livro como um mecanismo de divulgação de saberes e construção da aprendizagem de forma coletiva, pois acreditamos que o conhecimento é algo permanente e contínuo que está em constante mudança e transformação em prol do aprendizado que acontece na unificação dos diferentes saberes.

Sendo assim, lançamos o convite para conhecer nosso livro de forma minuciosa, pois nele você encontrará conteúdos variados que alcançarão diferentes tipos de públicos, haja visto que vivemos em uma sociedade heterogênea.

Ouso dizer que o cenário da escrita desses textos está repleto de sapiência, e os mesmos foram produzidos por uma diversidade de autores que resolveram caminhar conosco, sempre de mãos dadas semeando sabedoria e colhendo conhecimento, como ensina Cora Coralina “O que vale na vida não é o ponto de partida e sim a caminhada”, portanto, vamos continuar nossa trajetória juntos, sistematizando questionamentos, desvelando mistérios e reflexões sobre o

cotidiano educativo que é o nosso campo de atuação.

Sintam-se convidados e convidadas a fazerem essa viagem conosco no mundo da leitura, juntamente com os autores e autoras deste magnífico material produzido por vários profissionais da educação.

O material aqui produzido, possibilitou a divisão desta coletânea em dois volumes distintos, que ficarão à disposição de todos e todas para futuras pesquisas e consultas via Internet.

Prof. Edmilson Rodrigues Chaves
Pedagogo
Mestre em Ensino e Formação Docente

PREFÁCIO



“Do alto da minha ousadia, desafio os muros da descrença e espio além das marés do desânimo. Sou daqueles que reconhecem a força da esperança, que a acolhe como uma fera indomada e faz dela sua aliada. Não me faltam coragem e determinação para sonhar com um amanhã melhor, mesmo que o hoje se mostre sombrio. Pois a esperança arde em meu peito, trazendo luz e calor para guiar meus passos rumo à transformação. Enfrento os ventos contrários da vida com um sorriso nos lábios e a certeza de que cada obstáculo é apenas um convite para superação. Não fujo das batalhas, mas as encaro de frente, respaldado pela esperança de que ao final sempre haverá vitória. Navego pelos mares revoltos da incerteza com o timão da esperança em minhas mãos. Mesmo que as ondas sejam fortes e tentem me submergir, mantenho-me firme, pois acredito que, no horizonte, há uma praia dourada a me esperar. Não me calo diante das vozes pessimistas que tentam me convencer de que a esperança é vã. Ergo minha voz e proclamo com ardor que é justamente nas horas mais sombrias que a luz da esperança brilha com mais intensidade. Não me contento em ser apenas mais um na multidão dos desiludidos. Quero ser o exemplo vivo de que é possível esperar, ousar, sonhar e transformar. Que minha vida seja um testemunho de fé naquilo que ainda não se vê, mas que brilha como uma estrela no horizonte.”

(Professora Gerviz Fernandes, 2024)

Caro leitor,

É com imenso prazer que lhe apresentamos este livro coletivo sobre educação, “**ESCRITAS DE QUEM OUSA ESPERANÇAR: PESQUISAS, VIVÊNCIAS E PRÁXIS**” (VOLUME I), uma obra que reúne diferentes perspectivas e experiências de educadores comprometidos em transformar o mundo por meio do conhecimento e da esperança, derivada do verbo esperar.

A educação é um tema que nos desafia diariamente, inquietando-nos com perguntas e provocando reflexões sobre o presente e o futuro. Neste livro, buscamos não apenas compartilhar nossas visões, mas também abrir espaço para o diálogo e a colaboração entre os diferentes atores envolvidos na área educacional.

Cada capítulo deste livro é como um tijolo que contribui para a construção de um edifício sólido, que sustenta a transformação educacional que ansiamos. Nossos autores, provenientes de distintas formações e práticas, trazem suas vozes para enriquecer o debate sobre os desafios e soluções para a educação em nossa sociedade.

Ao longo das páginas que se seguem, você encontrará reflexões sobre métodos pedagógicos, a importância da tecnologia no processo de aprendizagem, a

inclusão de estudantes com necessidades especiais, as interfaces da poesia, a (re) construção do currículo, a afetividade no processo de aprendizagem, a cultura, as contribuições da gestão escolar, o papel dos pais na formação dos filhos, dentre tantos outros temas relevantes para o desenvolvimento educacional.

Esperamos que este material seja uma fonte de inspiração para todos aqueles que acreditam que a educação é o caminho para a transformação social. Que ele desperte inquietações, ótimas discussões e, acima de tudo, a vontade de contribuir com ideias e ações concretas.

Convidamos você a abrir as páginas deste livro, imergir nas reflexões compartilhadas e, principalmente, a ser parte ativa desse movimento transformador da educação. Juntos, podemos construir um futuro melhor, mais justo e igualitário por meio da educação.

Então, ousemos todos juntos esperar. Ergamos nossas vozes, levantemos nossas mãos e com a coragem no peito, enfrentemos os desafios que se apresentam. Pois afinal de contas, quem tem esperança, tem o mundo inteiro nas mãos.

Boa leitura!

Profa. Ma. Gerviz Fernandes de Lima Damasceno
Tianguá- Ceará, Março de 2024.

A LITERATURA ÍNDIGENA PARA CRIANÇAS NA COLEÇÃO PAIC PROSA E POESIA: ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Lucilane Ferreira Silva¹

Raquel Almeida de Carvalho Kokay²

Cristiana de Paula Santos³

Edmilson Rodrigues Chaves⁴

“Nós fazemos literatura desde que o mundo é mundo (risos). Eu acho que sem a nossa literatura, a dos anciãos que não é o livro, é a sabedoria dada pelos encantados, a reza, nossas danças, nossas festas, pinturas, nossa cultura e tudo. Porque, você sabe, o livro, o escrito, isso só veio depois (...) eu acho que a literatura, o livro (o escrito), foi o elemento, o elo que deu, digamos, visibilidade aos povos do mundo. E essa pergunta sua é chave, pois a literatura abre caminhos; eu acho que a literatura que a gente faz, a minha literatura, a que eu faço, ela tem um peso dentro do nosso povo, no nosso nome, isso sem dúvida nenhuma, e eu acredito que ela irá criar outros que irão continuar isso.”

(Payayá, 2015, Apud Santos, 2016, p.30 e 31).

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

“A avó tinha um potinho de barro que guardava em lugar especial na casa e que, durante a brincadeira, ela pegava e dizia: “Aqui dentro está o seu sonho. Ele é o seu tesouro.”
(Nascimento, Francisca. 2018, p. 5)

A literatura considerada como a arte da palavra, da escrita, das leituras e das múltiplas compreensões e vivências com os gêneros literários: narrativo, lírico e dramático apresenta-se por meio do Eixo de Literatura e Formação do Leitor do Programa Aprendizagem na Idade Certa (MAIS PAIC), presente na educação cearense do ensino fundamental, como um instrumento de cidadania e de formação humana, sendo, portanto necessário à democratização do acesso

1 Mestra pelo IFCE. Professora Efetiva da Rede Municipal de Ocara-Ceará. E-mail: lucilane.portugues@yahoo.com.br e lucilaneferreirasilva@aluno.unilab.edu.br.

2 Mestra pelo IFCE. Professora Efetiva da Rede Estadual do Ceará. E-mail: raquel.carvalho@prof.ce.gov.br.

3 Mestra pelo IFCE. Professora Efetiva da Rede Estadual do Ceará no Município de Crateús. E-mail: cristianadepaulas@gmail.com.

4 Mestre pelo IFCE. Professor efetivo da Rede Municipal de Crateús. E-mail: edmilsonchavespedagogo@gmail.com.

ao livro e à leitura como uma ação educativa fundamental na formação e no desenvolvimento dos discentes e dos docentes.

O presente artigo questiona se a literatura indígena para criança encontra espaço e protagonismo nos livros da coleção Paic Prosa e Poesia. Dessa forma, ele investiga como esta literatura se encontra no cotidiano das crianças através das coleções oferecidas pelo MAIS PAIC. Para esta produção, foi necessário: Conhecer a história do Paic e do Eixo de Leitura e Formação do Leitor; elencar os documentos que suleiam a literatura indígena para crianças; identificar quais as obras do Paic Prosa e Poesia têm como autores ou enredos a valorização do universo indígena e propor intervenções na estrutura, disseminação e práticas da coleção Paic Prosa e Poesia, no viés da literatura indígena.

Este estudo segue um percurso metodológico com abordagem qualitativa e de caráter exploratório, utilizando como procedimentos técnicos a pesquisa bibliográfica e documental. Assim, o estudo da temática a partir das histórias literárias tem como embasamento teórico a Base Nacional Comum Curricular (BNCC); o Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC); a Lei nº 10.639, de 9 de Janeiro de 2003 e a Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008; os marcadores das africanidades e das questões indígenas presentes em diversas obras; a obra Literatura Infantil: gostosuras e bobices de Fanny Abramovich; os materiais do próprio Eixo, presente no site do PAIC, com destaque para as coleções PAIC PROSA E POESIA (ressalta-se que as mesmas são atemporais e dignas de serem revisitadas a qualquer momento); as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica/Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena; entre os demais materiais condizentes com o tema.

Nos anos iniciais da vida escolar dos discentes, contemplando as fases de desenvolvimento dos mesmos, bem como vivenciando a ludicidade e a interação, a literatura para crianças se apresenta como um dispositivo de aprendizagem e brincadeira, promovendo o aprender brincando. A literatura presente no PAIC, anos iniciais, dialoga com o público alvo dos alunos do 1º ao 5º ano, ou seja, com as crianças de 6 a 10 anos de idade, e as mesmas estão em fases de desenvolvimento que primam pela ludicidade e interação, sendo assim, aprender brincando é à base das concepções literárias, um meio viável na construção dos saberes.

O Eixo da Literatura e Formação do Leitor ganha um novo capítulo ao receber, por meio da Lei nº 10.639, de 9 de Janeiro de 2003, bem como a Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008 que tratam do ensino da “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, a missão da ministração de conteúdos afro e indígenas a partir da ludicidade literária, incluindo os anos iniciais do ensino

fundamental. Os desafios, por sua vez, aumentam, visto que os acervos e as práticas pedagógicas afrorreferenciadas, afrocentradas e indígenas ainda são escassos em nosso sistema educacional.

DESENVOLVIMENTO

“Daquele dia em diante, Artur passava o dia escrevendo, registrando tudo que via e ouvia naquele lugar encantador. Os amigos também traziam novas palavras e, dentro dessas palavras, encontravam outras palavras e a descoberta era infinita. (Nascimento, Francisca. 2018, p. 26)

O Programa Aprendizagem na Idade Certa (MAIS PAIC) é uma política pública prioritária do Governo do Estado desde 2007 e vem atuando em seus atuais cinco Eixos, sendo eles: Eixo Gestão Municipal; Eixo Ensino Fundamental I; Eixo Ensino Fundamental II e Educação Integral; Eixo Literatura e Formação do Leitor e Eixo de Avaliação Externa. Junto à criação do PAIC em 2007 surge também a idealização do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE-Alfa) de Língua Portuguesa com foco no monitoramento da alfabetização das crianças do 2º ano do Ensino Fundamental anos iniciais. Concomitante à realização do Spaece-Alfa, se mantém a aplicação do Spaece de Língua Portuguesa e de Matemática nas turmas de 5º ano do ensino fundamental, vislumbrando a proficiência adequada, representada na cor verde escuro. Nesse cenário, também em 2007, o Eixo de Literatura e Formação do Leitor emerge como uma Política da Educação Literária para o Ensino Fundamental com a implantação de acervos de Literatura Infantil e a dinamização deles, como uma atividade permanente na rotina das salas de aula.

No decorrer dos anos, em consonância com as reformulações do PAIC, o qual em 2011 tornou-se PAIC+5 estendendo-se até o 5º ano. Já em 2015, foi denominado MAIS PAIC, abrangendo tanto a educação infantil, quanto o ensino fundamental anos finais, do 6º ao 9º ano. E o ano de 2022 traz o mais recente capítulo na história do PAIC, apresentando o PAIC INTEGRAL, tendo como um dos precursores a Lei Complementar Nº 297, de 19.12.2022 que amplia no estado do Ceará o PAIC, objetivando a universalização do ensino fundamental em tempo integral na rede pública de ensino dos municípios cearenses. Nesse percurso, o Eixo de Literatura e Formação do Leitor também vem passando por suas metamorfoses administrativas e pedagógicas.

Em 2011, o Eixo de Literatura e Formação do Leitor engloba o 5º ano com os acervos literários da Coleção PAIC PROSA E POESIA (ressalta-se que as mesmas são atemporais e dignas de serem revisitadas a qualquer momento), bem como na formação docente acerca do Letramento Literário. Já em 2016,

ocorreu a implantação do ciclo de leitura, baseado na metodologia dos círculos de cultura de Paulo Freire. O ciclo de leitura fomenta as relações mediadoras e dialéticas entre professor-aluno-texto-contexto. O leitor e o livro tornam-se protagonistas. As formações literárias para os docentes são ampliadas. O trabalho do Eixo firma-se na visão de McLuhan de “aldeia global”. A concepção, a metodologia e os escritos de Rildo Cosson, Antônio Cândido, Tereza Colomer, Izabel Solé, Nagela Kleiman e Regina Zilberman traçam a caminhada do Eixo de Literatura e Formação do Leitor, permeando o caminho do letramento literário.

O Eixo de Literatura e Formação do Leitor elenca como objetivo geral a asseguraridade do direito da criança ao desenvolvimento humano, à formação cultural e à inclusão social, com o acesso à literatura, promovendo a aquisição, a distribuição e a dinamização de acervos. Para tanto, são necessárias práticas pedagógicas literárias suleadoras do letramento literário, das composições de espaços lúdicos literários e da dinamização de acervos literários, onde o brincar e o aprender com as leituras mediadoras no universo do PAIC, anos iniciais, revisitam os aportes teóricos condizentes com a proposta do referido Eixo.

As concepções literárias presentes no programa PAIC, dialogam com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) e o Eixo de Literatura e Formação do Leitor, já que a literatura em sua essência trabalha com o jogo lúdico do universo das letras, representado em gêneros literários com surgimento na antiguidade e que têm suas subdivisões. O gênero narrativo são os textos que contam histórias, e tem como exemplo: epopeia, romances, contos, crônicas, fábulas, mitos, lendas, novelas, quadrinhos, tirinhas, charge/cartum, dentre outros. Já no gênero Lírico são os textos subjetivos e plurissignificativos, representados por poesia, poema, poemas visuais, canção, cordel, quadrilha, parlenda, ode, elegia, epitalâmio, écloga entre outros. E por último, o gênero dramático com seus textos produzidos para serem encenados, como por exemplo, teatro, tragédia monólogo, comédia, drama, auto, farsa e similares.

A BNCC enumera dez competências gerais da educação, dentre elas, destacam-se três como alinhadas à Literatura, sendo elas a competência dois, três e cinco. Quanto às competências da área de linguagens, a BNCC (2017, p. 65) direciona a literatura a segunda e a terceira competência. E por fim, nas competências específicas do componente de língua portuguesa (ao qual literatura está inserida nos anos iniciais), no DCRC (2018, p. 184), duas delas se relacionam diretamente com o universo da Literatura, que são elas, a oitava e a nona: Vejamos as características das mesmas.

Quadro 01: Competências gerais, da área, específicas e a literatura.

COMPETÊNCIAS GERAIS	COMPETÊNCIAS DA ÁREA DE LINGUAGENS	COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LÍNGUA PORTUGUESA (leia-se literatura)
<p>2. Pensamento Científico, Crítico e Criativo — Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas. Objetivo: Investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções.</p> <p>3. Repertório Cultural — Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural. Objetivo: Fruir e participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.</p> <p>4. Comunicação — Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo. Objetivo: Expressar-se e partilhar informações, sentimentos, ideias, experiências e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.</p>	<p>2. Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.</p> <p>3. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.</p>	<p>8. Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.).</p> <p>9. Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.</p>

Fonte: elaborada pelos autores com dados da BNCC e DCRC (2024).

Percebemos que em todas elas há o indicativo no trabalho literário livre, libertador, democrático, criativo, crítico, social, dialogado e mediador. Corroborando com as competências da BNCC e do DCRC, os mesmos documentos trazem os CAMPOS DE ATUAÇÃO, AS PRÁTICAS DE LINGUAGEM e os OBJETOS DE CONHECIMENTOS, todos com suas conexões com o universo literário do 1º ao 5º ano. O campo de atuação Artístico-Literário contempla a participação dos/das estudantes em situações de leitura, fruição e produção de textos literários e artísticos, representativos da diversidade cultural e linguística, de maneira significativa e, gradativamente, crítica. (DCRC, 2018, p. 186). Eis alguns gêneros deste campo: lendas, mitos, fábulas,

contos, crônicas, canções, poemas, poemas visuais, cordéis, quadrinhos, tirinhas, charge/cartum, dentre outros. Eles dialogam, portanto, com os gêneros literários: narrativo, lírico e dramático.

Quanto às práticas de linguagem do componente curricular Língua Portuguesa/Literatura, se destaca A Prática de linguagem/Eixo de Leitura (com textos verbais, não-verbais e mistos) dialogando com A Prática de linguagem/ Eixo de oralidade (produção, reflexão, socialização de expressões orais acerca do contato com textos diversos), ambos no viés da literatura para crianças dos anos iniciais.

No tocante aos Objetos de conhecimentos gerais e específicos, esses se relacionam aos saberes, conteúdos e temáticas a serem trabalhadas no ambiente escolar do 1º ao 5º ano, no caso, dialogando com a literatura. Segundo o DCRC (2018, p.195), é necessário “Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura”. O aluno precisa estar em contato com a arte da palavra, seja como espectador, seja como produtor, mas sempre deve mergulhar no universo das manifestações artísticas literárias, sendo a literatura infantil uma das principais ferramentas dessa imersão.

Ainda no cenário literário para crianças, na sociedade brasileira, precisamos atentar para a presença e relevância da literatura afro e indígena. A Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, bem como a Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008 tratam do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, sendo a literatura um dos subsídios indicados para essa prática.

A Lei nº 10.639, de 9 de Janeiro de 2003 altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece diretrizes e bases da educação nacional, e inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. A Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008 mantém a obrigatoriedade do currículo afro e acrescenta o currículo Indígena, bem como o § 2 do Art. 1 da referida lei afirma que os conteúdos relacionados à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros, preferencialmente devem ser ministrados na área das Linguagens e Ciências Humanas, dando ênfase aos componentes curriculares e Arte e Literatura. E assim se vai experienciando os marcadores das africanidades e das questões indígenas presentes em obras literárias.

Logo, o Eixo de Literatura e Formação do Leitor, por meio da ludicidade com as leituras mediadoras no universo do PAIC, anos iniciais, tem como centro o livro e as leituras-histórias/alunos/docentes, como protagonistas de um

espaço de descobertas para a formação cidadã, para o letramento literário e para o alfabetamento. Nos anos iniciais, as histórias para crianças mostram-se como uma fonte de memórias, crescimento e construção dos saberes. Abramovich (1995), escrevendo sobre a contação de história, nos mostra que ela vai além do deleite literário. Ele nos diz que:

é ouvindo histórias que se pode sentir (também) emoções importantes, como a tristeza, a raiva, a irritação, o bem-estar, o medo, a alegria, o pavor, a insegurança, a tranquilidade, e tantas outras mais, e viver profundamente tudo o que as narrativas provocam em quem as ouve - com toda a amplitude, significância e verdade que cada uma delas fez (ou não) brotar ... Pois é ouvir, sentir e enxergar com os olhos do imaginário!

É conhecendo as histórias, os costumes, as crenças, a cultura, os hábitos, as festividades, as formas de trabalhar, a alimentação, os gostos da literatura afro e indígena que os discentes encontrarão espaço, voz e emoções para, por meio do contexto dialogado de outros povos, perceber no nosso dia a dia a presença e a relevância dos mesmos. O imaginário que mescla o crítico com o criativo, a democratização literária, o espaço do ser discente literário, moldando a formação literária dos mesmos.

Os fios formativos teceram os gêneros literários no percurso do letramento literário das crianças do 1º ao 5º ano com faixa etária predominante entre 6 e 10 anos. A cada novo tecer busca-se conhecer e refletir os principais gêneros literários de cada grupo, como o conto, o poema e o teatro. Envolvendo a todos com a musicalização, as artes visuais e a arte digital nesse caminhar de intra e intercomponentes. A língua portuguesa é o ponto de partida, visto que nos anos iniciais não existe o componente curricular de Literatura. Porém, as práticas pedagógicas literárias contemplam todos os componentes curriculares, Nesse tear literário, o uso da ludicidade é a peça principal com os jogos literários, a musicalização, a contação de histórias, a dramatização, o alforje, a escrita de histórias/livros, a entrevista com autores, as brincadeiras literárias/folclóricas, o reconto, as leituras e as fichas de leituras, o clube dos leitores, entre outros recursos e metodologias presentes nas práticas pedagógicas de letramento literário.

Ao visitarmos o site oficial do governo do estado do Ceará, especificamente no Eixo de Literatura e Formação do Leitor não encontramos o histórico da COLEÇÃO PAIC PROSA E POESIA, da mesma forma que são ausentes os títulos por categorias e cronologias, ou seja, não temos como numerar em ordem crescente cada coleção lançada, com suas obras, autores e categorias, visto que o próprio site do governo não disponibiliza esses dados. A página traz alguns títulos de algumas coleções em PDF, mas não especifica qual a coleção, o ano de lançamento da mesma e o público alvo da categoria.

Os dados que encontramos em busca no Google acerca da COLEÇÃO PAIC PROSA E POESIA estão em blogger e páginas similares, porém sem uma continuidade cronológica de ambos. Se procurarmos na página do Eixo de Literatura e Formação do Leitor os editais passados, para envio das obras literárias da COLEÇÃO PAIC E POESIA, também não encontraremos essas informações.

Almejava descrever como surgiu a ideia da COLEÇÃO PAIC E POESIA, quem são seus idealizadores; como foi o processo do primeiro edital; como se dá a escolha dos textos que compõem a coleção; quantas coleções já foram disponibilizadas; quando surgiu a divisão por categoria; dentre tantas outras informações importantes nessa construção da democratização do acesso a textos literários nas salas de aulas do ensino fundamental, anos iniciais. De acordo com o Blog Orientadores de estudo do Paic, a COLEÇÃO PAIC PROSA E POESIA está dividida em três categorias que englobam da educação infantil (pré-escola) ao 5º ano do ensino fundamental, anos iniciais. As mesmas são:

- CATEGORIA 1: Textos de Literatura Infantil inéditos destinados às crianças de 04 (quatro) a 06 (seis) anos de idade.
- CATEGORIA 2: Textos de Literatura Infantil inéditos destinados às crianças de 07 (sete) e 08 (oito) anos de idade.
- CATEGORIA 3: Textos de Literatura Infantil inéditos destinados às crianças de 09 (nove) e 10 (dez) anos de idade.

O mesmo Blog apresenta uma sequência de imagens situando da 1ª até a 12ª COLEÇÃO PAIC PROSA E POESIA, porém não situa o período de lançamento de cada coleção, e as imagens não estão nítidas. Da 9ª a 12ª coleção, a página traz o link de um drive que permite o acesso às obras. Já da 8ª a 1ª coleção, o link do drive apresenta acesso negado e não reposta dos administradores para a liberação do acesso. A coleção citada como 12ª foi publicada no ano de 2013, portanto, subentendemos que de 2014 para 2024, um intervalo de 10 anos, outras coleções foram publicadas.

O site oficial do PAIC apresenta a lista das coleções de 2008, 2009, 2010 e 2011. Sendo somente a partir de 2010 que a página divide as coleções em duas categorias, 1 e 2. Porém, em livros da coleção impressos e presentes nas escolas, referente ao ano de 2018, as categorias se dividem em 03, sendo essa a última coleção impressa que alguns municípios relatam ter recebido. As coleções 2008, 2009 e 2010 categoria 2 encontram-se com links para download. As demais, não. Vejamos:

Quadro 02: Coleções PAIC PROSA E POESIA presentes no Site do Paic.

Coleção 2008	Coleção 2009	Coleção 2010 Categoria 1	Coleção 2010 Categoria 2	Coleção 2011 Categoria 1	Coleção 2011 Categoria 2
<ol style="list-style-type: none"> 1. Cajueiro Botador; 2. Valente Boi Bumbá; 3. O menino e o tempo; 4. Tempo de caju; 5. O Sapo de Sapato; 6. Cassimiro Coco e a Princesa de Jeri; 7. Joao Peixe e o Cavalo Marinho; 8. O Sonho de Luís; 9. A menina de cabeça nas nuvens; 10. Lili e a Perna Cabe-luda; 11. O mundo da Lua; 12. Serelepe e Bem-me-quer. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Algodão doce-doce; 2. A Vassoura Mágica e a Fada Encantada; 3. Estrelas Cirandeiros; 4. Lagarta Faceira; 5. O livros dos sorrisos; 6. O sábio Aratu de Sabiaguaba; 7. Uma Fada no Mundo da Lua; 8. Zungo ZUNZUNGO!; 9. O banho da bicharada; 10. História de Circo!; 11. O colecionador de pulgas; 12. Um Filhote Muito Estranho. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. A canção de Rosamélia; 2. A Galinha dos Ovos de Rapadura; 3. A linda amizade de Lica e o Pardal; 4. A ida no sertão é feliz ou não; 5. O Grilo e a Lua; 6. As aventuras do Boneco Peteleco; 7. Bode Chico e Chico Homem; 8. Caju e Castanha; 9. Lagarta Banguela, Borboleta Bela; 10. A festa da Muriçoca; 11. O Ovo mudo; 12. O Sítio da alegria. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. A Folia de Reis; 2. A menina que descobriu o mistério das palavras; 3. Dom Lelê – Sertão da Poesia; 4. Dona Chica Chicabum; 5. O Casarão do Morro Alto; 6. O inventor de invenções; 7. O Jangadeiro e o Mar; 8. Menino do Mar; 9. O Tapete de fuxico; 10. Tibufo e Torquato na escola; 11. Um menino pé de que; 12. Uma história de a mosca. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Como isso seria se assim isso não fosse; 2. Paca, cara, cará, caramujo, cotiã; 3. Abençá Voó; 4. O pardal do meu quintal; 5. A festa do Camaleão; 6. Os Irmãos Sapo; 7. A Boboleta Lilica e o grilo Criqui; 8. A festa dos bichos; 9. O desfile dos bichos; 10. Um presente do Céu para Leléu; 11. LALÁ – A Lagartinha Gulosa; 12. A Ciranda das Cores. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. O pastorzinho de Nuvens; 2. Um certo João; 3. Tibufo e Torquato; 4. O lobi-somem e a Sereia; 5. Sinsalabim poesia para mim; 6. Café com pão, bolacha não; 7. Jandê, o curumim tremembê; 8. O Gato e o rabo da Raposa; 9. Ai! Cai mas não dói!; 10. Arrasta-pé para São José; 11. A tocaia de Lampião e dos seres encantados; 12. A pedra da moça.

Fonte: Site Paic Integral Eixo de Literatura e Formação do Leitor (2024).

Uma das metas do Eixo de Literatura e Formação do Leitor diz respeito à distribuição de acervos literários de qualidade em 100% das turmas do Ensino Fundamental, com o mínimo de 12 títulos para os Anos Iniciais e 15 títulos para os Anos Finais. Se pelo ano de criação em 2007, do Eixo, até 2024, ano de escrita dessa pesquisa, anualmente tivessem sido entregues 12 livros (01 coleção) de cada categoria a escola, teríamos no mínimo, nesses 17 anos, 204 histórias em cada categoria circulando em nossas escolas. Com o passar dos tempos, o acervo em papel vai se deteriorando, por isso, a necessidade de manter os arquivos digitais em PDF ou similar. Ainda nessa contagem, se são 12 títulos por coleção/categoria, se em cada coleção/categoria tivéssemos pelos menos 02 obras com temática indígena, teríamos nesses 17 anos, pelo menos 34 livros de literatura indígena para crianças.

Vejam no quadro a seguir a listagem de algumas obras com literatura indígena, presente nos acervos encontrados da COLEÇÃO PAIC PROSA E POESIA. Ressaltamos que essa listagem é dentro dos acervos encontrados virtualmente, no entanto, não podemos assegurar que não existam outros livros da coleção que trabalhem a temática, visto que não tivemos acesso à integralidade das obras. Aqui encontramos 09 livros dos anos iniciais da literatura infantil e 02 livros dos anos finais, literatura indígena. Leiamos:

Quadro 03: Obras literárias indígenas da COLEÇÃO PAIC PROSA E POESIA

Nº	TÍTULO	ANO	AUTOR	ILUSTRADOR
1	Jandê, o curumim tremembê	2011	José Marcos de Castro Martins	Daniel Diaz
2	Outra história de iracema	2012	Domar Vieira	Henrique Jorge
3	A bela dança da Lua e do Sol	2012	Flávio Marcelo	Ceci Shiki
4	A filha do rei Sol	2012	Rafael Ferreira	Suzana Paz
5	A lagoa encantada	2013	Fabiana Guimarães	Carlos Campus
6	Iracema Curuminha	2013	Francisca Ferreira	Klaudiana Torre
7	Jacy, a filha da lua	2016	Rosa Morena	Raisa Christina
8	O tesouro do Artur	2018	Flávio Marcelo	Ceci Shiki
9	A Pajé, o Poty e os primos (Literatura Infanto-juvenil-Fund II)	2018	Liduina Vidal	Elane Oliveira
10	O neto de José (Literatura Infanto-juvenil-Fund II)	2018	Samanta Lena Souza Farias	Beto Skeff
11	Serena	2022	Tatiane Sousa	Klaudiana Torre

Fonte: elaborada pelos autores (2024).

Segundo Brasil (2004, p. 7): “Escola inclusiva é aquela que garante a qualidade de ensino educacional a cada um de seus alunos, reconhecendo e respeitando a diversidade e respondendo a cada um de acordo com suas potencialidades e necessidades.” A educação indígena faz parte da educação inclusiva, no entanto, quando percebemos o reduzido número de obras literárias com enredos ou autores indígenas, como no quadro anterior, nos perguntamos: “A seguridade da educação inclusiva está presente na democratização de obras literárias indígenas para o ensino fundamental anos iniciais?” O projeto político pedagógico, o regimento interno, a proposta curricular da escola, os acervos literários da escola, o planejamento pedagógico e administrativo da escola precisa contemplar a educação inclusiva em suas múltiplas faces, oferecendo aos cidadãos o direito à equidade na diversidade.

Encontramos na última meta do Eixo de Literatura e Formação do Leitor

quando o PAIC almeja “Todos os alunos lendo com fluência e compreensão, verificado por meio de avaliações periódicas, internas e externas, realizadas através das ações executadas nas salas de aula e analisadas por meio de interpretações subjetivas”, a relação direta entre a essência da literatura, a leitura por prazer, o amor ao ler, o ler por encanto, a cultura leitora. E não a leitura por obrigação da resolução de uma lista de atividade, por vezes mecânicas e sem significância para os alunos. Trabalhar a literatura em sala de aula de alfabetização é um desafio, visto que em muita das vezes os docentes e/ou gestores burlam o momento literário, substituindo pela análise linguística literária. Não que um anule o outro, porém, precisa ficar bem claro para o aluno o prazer da leitura literária, o que não se propaga e nem se consegue com listas de atividades de ortografização ou questionários explícitos da leitura.

Faz-se necessário um planejamento cauteloso de cada momento da aula. Ao iniciar uma aula de geografia, por exemplo, onde o tema é o sistema solar, por que não fazer a introdução da aula com uma contação de história que seja um mito/uma lenda/conto/poema ou até música acerca do Sol, da lua e de outros deuses da cultura indígena? Seria um momento lúdico enaltecendo o prazer literário da leitura, instigar a imaginação e a curiosidade das crianças pelo universo, os nomes dos deuses e os nomes científicos dos astros e planetas, a reflexão sobre as semelhanças e diferenças, a licença poética dos deuses falando, a produção de obras de arte visuais da história ouvida, o relato, a dramatização, a reescrita da história transpondo-a para a atualidade, dentre tantas outras opções de uso literário, acolhem com afetividade, interação e dinamismo a temática e abre caminho para o estudo dos astros, planetas e universo.

Após todo esse descobrir mágico, os alunos ingressam no estudo do outro material, dos livros do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) ou demais recursos disponíveis na turma, e sim, depois se pode trabalhar a análise linguística semiótica (alfabetização e ortografização). Dependendo de cada assunto, o uso de sequências didáticas é bem vindo à relação prazerosa de acolhida, jogos, musicalização, alforje, histórias e temáticas, sendo cada coisa no seu tempo. E ao final, ambos caminharam lado a lado, cada uma respeitando suas peculiaridades.

Pelo reduzido número de obras literárias indígenas para crianças, torna-se recorrente o hábito de se trabalhar a cultura, a contribuição e a relevância dos povos indígenas em nossa sociedade, apenas em datas comemorativas e ainda, de forma incoerente, repercutindo preconceitos e estereótipos aos povos indígenas. As formações continuadas do Eixo de Literatura e Formação do Leitor também devem oportunizar momentos de reflexões, estudos e práticas literárias

voltadas ao uso da literatura indígenas nos anos iniciais.

Dentre as 09 obras de literatura indígenas elencadas em nossa pesquisa como livros da COLEÇÃO PAIC PROSA E POESIA, anos iniciais, escolhemos “O tesouro do Artur” de Flávio Marcelo e Ceci Shiki (2018, última coleção impressa entregue às escolas municipais do Ceará), para exemplificar de modo resumido, algumas possibilidades de uso literário de forma intercomponentes, interdisciplinar e transversal. A partir da contação da história que tem como pano de fundo os mitos, as crenças, o trabalho indígena, o artesanato/cultura, o cuidado com a natureza, as divindades, os marcadores temporais indígenas, os valores, a linhagem familiar, a divindade, a escrita indígena, as brincadeiras e brinquedos indígenas, entre outros.

A contação da história com os objetos dos principais elementos (jarro de barro, palavras, macaco, menino, avó, árvores); o reconto pelos alunos com o uso de palitoches; a dramatização (alunos personagens); as rodas de conversa sobre os ensinamentos presentes na história; a confecção de cestas de palha e de barro; o piquenique no campo/natureza com a preparação de receitas com os alunos a base de cana de açúcar, milho, farinha; Construção de vocabulário indígena; construção de maquetes representativas de construções indígenas; confecção de brinquedos indígenas (peteca); realização de brincadeiras indígenas em grupos; roda de conversas entre alunos e famílias fortalecendo a linhagem e os valores familiares; confecção do cartão da amizade para troca entre os alunos; mini júri simulado sobre a preservação da natureza; musicalização “Salve Mãe Natureza” e Paxuá e Paramim; produção e exposição de obras de artes visuais sobre a história; produção de poema e história em quadrinho sobre o texto; entre outras manifestações práticas de atividades que dialoguem com a temática do Tesouro do Artur.

Para simplificar e especificar esse planejamento de ações literárias com temáticas indígenas, deixamos como sugestão o quadro a seguir, onde o professor preencherá com todas as possibilidades de trabalho lúdico que ele contextualiza com a história e a cultura indígena.

Quadro 04: Planejamento de abordagem literária indígena

Obra literária	Temáticas indígenas abordadas	Abordagem Literária	Componente Curricular	Atividade prática	Atividade teórica

Fonte: Elaborada pelos autores (2024).

Na obra literária será informado o título, o autor, o ilustrador e o ano de publicação. A temática diz respeito ao que se relaciona a cultura e o modo de vida indígena no texto. A abordagem literária elenca quais recursos, como contação, sarau, musicalização, dança, declamação, artes visuais, releituras, exposições, maquetes, jogos literários são apresentados no texto. Os componentes curriculares conversam diretamente com quais atividades práticas e teóricas podem ser desenvolvidas: uma comida indígena, por exemplo, dialoga com ciências/português-matemática, onde se produz lista-receita-cardápio e se prepara a comida. Em suma, esse quadro permite ao docente enumerar todas as possibilidades de exploração literária e, por conseguinte, de Alfabetramento da obra apreciada.

Assim, os achados nessa pesquisa denotam uma produção literária com temática indígena, inferior às quaisquer outras temáticas, sendo dessa forma, necessário o incentivo à escrita com temáticas indígenas, bem como exploração literária minuciosa das já existentes, aproveitando todas as possibilidades de reflexões, abordagem literária e produções.

REFLEXÕES FINAIS

*“Naquela serra, com a leitura e a natureza, a vida se tornou maior e o mundo melhor do que todo o mundo.”
(Nascimento, Francisca. 2018, p. 27)*

Sugerimos que o site da Seduc-Ceará organize a história da coleção Paic Prosa e Poesia em sua página, bem como disponibilizar todas as obras já publicadas. Interessante também seria um estudo, uma organização temática de obras e possibilidades de correlações com os componentes curriculares e com os diversos assuntos que as mesmas podem dialogar. Por exemplo: livros que abordam as questões e cultura afro; o universo indígena; a diversidade; a saúde; o sertão; os sentimentos, dentre tantos outros (um quadro com os títulos e possibilidades de uso temáticos, seria excelente), claro que para isso é necessário uma equipe com domínio de letramento literário para que possa fazer a leitura das obras, promover a discussão e organizar o agrupamento por campos temáticos. Produzir sequências didáticas literárias intercomponentes com alguns dos títulos de cada coleção é uma ação necessária e formidável para a socialização entre os docentes dos anos iniciais do ensino fundamental, culminando com concursos literários carregados de ludicidade.

Portanto, esperamos que os estudos e as vivências pedagógicas sugeridas sejam refletidas, e, adquiram efetividade nos ambientes escolares; consequentemente obter-se-á êxito no processo de ensino e aprendizagem com o letramento

literário e o alfabetramento. Além de termos um ambiente literário alfabetizador, mais acolhedor, leve, interativo e afetivo; como também, docentes e discentes conscientes, felizes e gratos pelo processo de ensino e aprendizagem exitoso, e no geral uma comunidade escolar em paz. Bem como melhorar significativamente os resultados da aprendizagem anos iniciais, em especial formar leitores com fluência e compreensão, assegurar a permanência do aluno na escola e oportunizar aos docentes do 1º ao 5º ano o domínio das competências e habilidades da BNCC, do DCRC e do Eixo de Literatura e Formação do Leitor. E sigamos iluminando vidas a partir da literatura. Que daqui a certo tempo, possamos olhar para trás e perceber a concretização do que propagou Paulo Freire “Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo.” Ou seja, pessoas humanizadas, conscientes, parceiras, com letramento literário, alfabetadas e vitoriosas, portanto, pessoas geradoras de mudanças no nosso mundo.

REFERÊNCIAS

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

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

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 10639, de 09 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 01 jun. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 11.645/08, de 10 de Março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm>. Acesso em: 01 jun. 2022.

BRASIL. **Educação inclusiva: v. 3: a escola / coordenação geral SEESP/ MEC; organização Maria Saete Fábio Aranha**. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004.

CEARÁ. Governo do Estado do Ceará. Casa civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 297, de 19.12.2022**. Amplia, no estado do Ceará, o

programa aprendizagem na idade certa – MAIS PAIC, objetivando a universalização do ensino fundamental em tempo integral na rede pública de ensino dos municípios cearenses. Disponível em: <<https://belt.al.ce.gov.br/index.php/legislacao-do-ceara/organizacao-tematica/educacao/item/8211-lei-complementar-n-297-de-19-12-2022-d-o-19-12-22#:~:text=1.%C2%BA%20Esta%20Lei%20amplia,Par%C3%A1grafo%20%C3%BAnico>> Acesso em 03.jan.2024 às 13h26min.

CEARÁ. EIXO DE LITERATURA E FORMAÇÃO DO LEITOR. Paic Integral, Ceará. Disponível em: <[https:// paicintegral.seduc.ce.gov.br/2022/12/21/eixo-de-literatura-e-formacao-do-leitor-3/](https://paicintegral.seduc.ce.gov.br/2022/12/21/eixo-de-literatura-e-formacao-do-leitor-3/)>. Acesso em: 03.jan.2024 às 9h.

CEARÁ. EIXO DE LITERATURA E FORMAÇÃO DO LEITOR. Paic Integral, Ceará. Disponível em: <<https://paicintegral.seduc.ce.gov.br/2023/04/18/colecao-paic-prosa-e-poesia-2/>>

CEARÁ. Secretaria Estadual da Educação. DOCUMENTO CURRICULAR REFERENCIAL DO CEARÁ (DCRC). Ceará: SEDUC, 2018.

CEARÁ. PORTAL LUZ DO SABER. Paic Integral. Disponível em: <[https:// appluzdosaber.seduc.ce.gov.br/#/game/biblioteca/geral](https://appluzdosaber.seduc.ce.gov.br/#/game/biblioteca/geral)>

NASCIMENTO, Francisca do. O tesouro de Artur / Francisca do Nascimento; ilustrações de Li Mendes. - Fortaleza: SEDUC, 2018.

SANTOS, Franciele Silva. Juvenal Payayá e a literatura de autoria indígena no Brasil. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em literatura e cultura da UFBA. Salvador, 2016.

APÊNDICE A-DRIVE ORGANIZADO PELOS AUTORES COM OBRAS INDÍGENAS, DO PAIC, ANOS INICIAIS, E OUTRAS LIVROS LITERÁRIOS INDÍGENAS, MAS QUE NÃO DO PAIC. Disponível em: <<https://drive.google.com/drive/folders/1djiI9ree8MsA27ttoXpoLpcKuWh00N-RF?usp=sharing>>

ANEXO A-SITES/DRIVES COM HISTÓRIAS VARIADAS EM PDF DA COLEÇÃO PAIC PROSA E POESIA.

<https://orientadoresdeestudopaic.blogspot.com/2013/10/colecao-prosa-e-poesia-paic.html>.

<https://orientadoresdeestudopaic.blogspot.com/p/colecao-paic-prosa-e-poesia.html>.

<https://www.cee.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/49/2013/12/seduc-educacao-infantil-lucidalva-bacelar.pdf>.

<https://planejandocomatiatati.wordpress.com/2020/06/28/36-livros-infantis-para-download-em-pdf-gratis/>.

<https://drive.google.com/drive/folders/0BzSYQxmEEjQSNjFKanNpM1lpa-3c?resourcekey=0-eO6fSLyzjyWwcCxijxL96g>.

https://drive.google.com/drive/folders/0BzSYQxmEEjQSRm0tcXdHN1hG-VjQ?resourcekey=0-ZsvS0WSxKR1_tj76s2BLWA.

<https://drive.google.com/drive/folders/0BzSYQxmEEjQSeGJiWFgtT2dGa-Dg?resourcekey=0-pTRNT8eJf5kfhP5vUsWc8Q>.

<https://drive.google.com/drive/folders/0BzSYQxmEEjQSVHIMUmxKdXp-2VGM?resourcekey=0-T4KmIYIWNtcomtAPu054Ng>.

A EDUCAÇÃO INFANTIL E O CURRÍCULO: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS LEGAIS

Ana Isabel de Souza Lemos Araújo¹

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente texto discorre sobre a estruturação do currículo da Educação Infantil em seus aspectos legais antes da Base Nacional Comum Curricular. Dos documentos citados estão o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), em 1998, os dez aspectos-chave para uma Educação Infantil de qualidade, trazidos por Zabalza (1998), os Indicadores de Qualidade propostos pelo MEC no ano de 2009 e por fim as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), também de 2009.

O conteúdo exposto sobre os documentos citados fazem parte de sua redação atual, é trazido o que cada um deles pretende e a forma como estão organizados, não acrescentando aqui comentários pessoais para que se preserve o que é manifesto em cada um deles.

O REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

O primeiro documento que foi elaborado exclusivamente para a Educação Infantil, no Brasil, foi o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), no ano de 1998. Ele fazia parte de uma série de documentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) produzidos pelo Ministério da Educação e do Desporto. O objetivo desse documento era orientar os docentes no trabalho com as crianças pequenas, pois a LDB reconhece oficialmente, em 1996, que a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica.

Segundo o próprio documento para a sua elaboração houve a participação de docentes e outros profissionais que trabalhavam diretamente com as crianças, sendo o primeiro documento da Educação Infantil a fazer este tipo de ação e que foi importante, pois ninguém conhece melhor as necessidades da

¹ Mestra em Ensino e Formação Docente pelo Programa de Pós-graduação em Ensino e Formação Docente (PPGEF/UNILAB-IFCE). Professora Pedagoga, servidora efetiva da Prefeitura Municipal de Fortaleza onde atua na Educação Infantil. Fortaleza (CE). Brasil. aisabelslaraujo@gmail.com.

Educação Infantil do que aqueles que, dia a dia, participam dela. Além dos professores, participaram educadores que contribuíram com reflexões acadêmicas e científicas. Foi a partir dos RCNEI que a ideia de assistencialismo na creche começou a ser superada. O documento foi considerado “um guia de reflexão de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam diretamente com crianças de 0 a 6 anos respeitando seus estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira”. (Brasil, 1998, p. 7).

O RCNEI estava organizado em três volumes. O primeiro tratava da Formação Pessoal e Social e o Conhecimento de Mundo, o segundo das temáticas Identidade e Autonomia e o terceiro abordava Linguagem Oral e Escrita, Artes Visuais, Movimento, Música, Matemática, Natureza e Sociedade. O documento deveria ser considerado pelas instituições escolares para elaboração de projetos educativos e no dia a dia da sala de aula, com orientações que guiassem o trabalho realizado em todo o país.

Estes volumes pretendem contribuir para o planejamento, desenvolvimento e avaliação de práticas educativas que considerem a pluralidade e diversidade étnica, religiosa, de gênero, social e cultural das crianças brasileiras, favorecendo a construção de propostas educativas que respondam às demandas das crianças e seus familiares nas diferentes regiões do país. (Brasil, 1998, p. 9).

É possível perceber que a referida citação denota o objetivo de desenvolvimento em diferentes áreas da vida das crianças, considerando sua infância e suas particularidades que até então não eram consideradas.

É importante salientar que o RCNEI não era obrigatório, mas trazia em seu conteúdo contribuições para os professores e demais profissionais da Educação Infantil, bem como subsídios às instituições para a elaboração do seu currículo e das propostas pedagógicas. Todos os envolvidos na educação tinham acesso a esse documento, que foi o pioneiro para inovar e garantir o direito das crianças nas creches e pré-escolas. O Referencial trouxe novas formas de perceber a criança e de trabalhar com ela. O documento conduziu a detalhes importantes para o trabalho com as crianças pequenas, como a organização do espaço físico e dos materiais que deveriam ser utilizados de acordo com a idade delas.

A partir da elaboração e distribuição do documento por todo o país, muitos conceitos sobre as crianças e a infância foram sendo ressignificados e assumiram seu lugar de direito. O documento trouxe ainda alguns princípios que visavam conduzir a comunidade escolar a um trabalho que considerou as seguintes áreas que constituem a criança: afetiva, cognitiva, social e emocional. No documento é possível encontrarmos os objetivos da Educação Infantil que contribuem para o desenvolvimento das seguintes capacidades:

- desenvolver uma imagem positiva de si, atuando de forma cada vez mais independente, com confiança em suas capacidades e percepção de suas limitações;
- descobrir e conhecer progressivamente seu próprio corpo, suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo e valorizando hábitos de cuidado com a própria saúde e bem-estar;
- estabelecer vínculos afetivos e de troca com adultos e crianças, fortalecendo sua autoestima e ampliando gradativamente suas possibilidades de comunicação e interação social;
- estabelecer e ampliar cada vez mais as relações sociais, aprendendo aos poucos a articular seus interesses e pontos de vista com os demais, respeitando a diversidade e desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração;
- observar e explorar o ambiente com atitude de curiosidade, percebendo-se cada vez mais como integrante, dependente e agente transformador do meio ambiente e valorizando atitudes que contribuam para sua conservação;
- brincar, expressando emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades;
- utilizar as diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido, expressar suas ideias, sentimentos, necessidades e desejos e avançar no seu processo de construção de significados, enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva;
- conhecer algumas manifestações culturais, demonstrando atitudes de interesse, respeito e participação frente a elas e valorizando a diversidade. (Brasil, 1998, p. 63).

O RCNEI trata do Educar de forma que se considere a autonomia das crianças em seus contextos sociais, ambientais e culturais. Segundo o próprio documento, as instituições de Educação Infantil devem favorecer a imersão cultural sem discriminação a todas as crianças da mesma forma oportunizando seu desenvolvimento social. Fala ainda sobre a utilização de brincadeiras livres ou dirigidas, mas sempre acompanhadas por um adulto, pois ele é o facilitador das aprendizagens significativas.

O cuidar também é contemplado no documento, mas não o cuidar de forma assistencialista, e sim o cuidar na perspectiva de “valorizar e ajudar a desenvolver capacidades” (Brasil, 1998 p. 24). Nesse sentido, o cuidado engloba a integridade física, a alimentação recebida pelas crianças, os materiais que auxiliarão no processo de ensino, a estrutura física das instituições, pois tudo isso faz parte das necessidades e devem ser diretamente consideradas.

As atitudes de cuidar e educar devem estar pautadas no desenvolvimento da criança de forma global, favorecendo sua autonomia. Para tanto, o interesse da criança precisa ser valorizado, o que ela pensa e sente sobre o mundo deve ser potencializado para que ela se torne auto confiante e desenvolva potencialidades em todas as dimensões, sejam elas afetivas, sociais, cognitivas, enfim, de forma integral.

Além do cuidar, o RCNEI aborda a questão do Brincar, tão necessário para o desenvolvimento das crianças, a brincadeira, o lúdico que são essenciais para que ocorram as atividades nesta etapa da educação. A Educação Infantil por ser a primeira etapa da Educação Básica precisa despertar nas crianças o gosto em estar na escola. Durante muitos anos o período do pré-escolar foi visto como a preparação das crianças para entrarem formalmente na escola, diretamente no Ensino Fundamental, então não existiam práticas que contemplassem o brincar de forma considerável.

O Referencial apresenta a pessoa do professor como aquele que faz as intervenções necessárias propiciando o aprendizado e estimulando as crianças. O professor que é citado no documento apresenta um perfil que ratifica que para atuar na Educação Infantil não precisa apenas ter características maternas, como foi pensado por tantos anos, mas é necessário que o docente tenha a formação devida e o que lhe prepara é a faculdade de Pedagogia, que é composta por muitas formações que a maternidade por si só não contempla. O docente assume o papel do mediador entre a criança e o objeto de conhecimento, desenvolve em si a sensibilidade para perceber as crianças que apresentam dificuldades, que conseguem realizar determinadas tarefas sozinhas ou que requerem maior atenção. Sobre as atividades desenvolvidas com as crianças, estas deveriam, conforme o documento, ter proximidade com as práticas sociais reais.

Outro ponto importante sobre o Referencial é que, pela primeira vez na história da Educação Infantil no Brasil, depois da LDB, temos um documento que se preocupa com as crianças com deficiência que, à época, eram chamadas de portadores de deficiência, sejam elas física, auditiva, mental, visual e altas habilidades. O documento trouxe a informação de que, na época de sua publicação, as pessoas com deficiência representavam 10% da população e já alertava que a sociedade deveria motivar o convívio com a diversidade, até porque a LDB já garantia que a educação especial fosse ofertada a partir da Educação Infantil. “Para que o processo de integração dessas crianças possa acontecer de fato, há que se envolver toda a comunidade, de forma a que o trabalho desenvolvido tenha sustentação. É preciso considerar este trabalho como parte do projeto educativo da instituição.” (Brasil, 1998, p. 37).

É fato que as crianças com deficiência têm o direito à inclusão escolar, mas é preciso enfatizar que isso sempre foi muito desafiador, já que na maioria das escolas não há o suporte necessário para que haja o atendimento adequado a essas crianças, inclusive, ainda hoje, existem escolas que não contam com o professor da sala de Atendimento Educacional Especializado que é o profissional da escola que faz encaminhamentos importantes para o desenvolvimento das crianças com deficiência, inclusive orientando as famílias.

O RCNEI abordava também que o objetivo principal da Educação Infantil deveria ser o desenvolvimento global e integral da criança em todos os seus aspectos físicos, sociais, emocionais e cognitivos. Para isso, trazia a necessidade de se trabalhar conteúdos que provocassem as crianças e as fizessem pensar e criar conclusões, fazer colocações de forma espontânea, criar hipóteses, a fim de colocar a criança como protagonista no processo de ensino e aprendizagem.

Nessa perspectiva, este referencial consegue os conteúdos, por um lado, como a concretização dos propósitos da instituição e, por outro, como meio para que as crianças desenvolvam suas capacidades e exercitem sua maneira própria de pensar, sentir e ser, ampliando suas hipóteses acerca do mundo ao qual pertencem e constituindo-se em um instrumento para a compreensão da realidade. Os conteúdos abrangem, para além de fatos, conceitos e princípios, também os conhecimentos relacionados a procedimentos, atitudes, valores e normas, como objetos de aprendizagem. A explicitação de conteúdos de naturezas diversas aponta para a necessidade de se trabalhar de forma intencional e integrada com conteúdos que, na maioria das vezes, não são tratados de forma explícita e consciente. (Brasil, 1998, p. 49).

O RCNEI trouxe as orientações didáticas que foram estruturando a Educação Infantil e contribuíram para que ela fosse organizada da forma como é hoje, como por exemplo, em relação à organização do tempo e da rotina. Atualmente temos como tempos para Educação Infantil, a chegada na sala, a roda de conversa, roda de história, momento do brincar, higiene e alimentação e a saída. Essa organização contribui para que as crianças percebam os momentos que acontecem e ajuda a orientá-las sobre as atividades, pois “a partir dela as crianças se orientam sobre o que vamos fazer e o que iremos fazer em seguida, saber da rotina ajuda as crianças a se prepararem para as atividades que estão por vir, inclusive na organização dos materiais que utilizaremos.” (Araújo, 2022, p. 454).

O documento trouxe ainda reflexões sobre avaliação, pois ainda existiam escolas que consideravam a pré-escola como preparação para o ingresso no Ensino Fundamental, o que era um pensamento equivocado. A avaliação na Educação Infantil deve ser tida como um processo de aprendizagem que contribui para desenvolver, dentre outras coisas, a autonomia das crianças. A avaliação pode ocorrer de diversas formas, através das atividades propostas em grupos ou individualmente, por meio das brincadeiras e rodas de conversas. Ela contribui para percebermos aquilo que está dando certo, aquilo que precisa melhorar e o que precisa ser revisto, percebermos as crianças que necessitam de mais cuidados e até os materiais utilizados. Através da avaliação chegamos a um panorama da turma e é importante que as informações sejam compartilhadas com as famílias a fim de que elas tenham conhecimento sobre suas crianças.

O RCNEI trouxe, ainda, orientações sobre a qualidade dos brinquedos e materiais adquiridos para o trabalho com as crianças, a utilização adequada

dos espaços, o agrupamento por faixa etária e como deveria se organizar o acolhimento das famílias dentro das instituições de forma a valorizar as diferentes estruturas familiares, os valores e as culturas, e por fim, o acolhimento das crianças com deficiências e transtornos globais de desenvolvimento. Em suma, esse documento trouxe muito avanço para esta etapa da educação, pois possibilita ser vista com outros olhos que, até então, não entendiam a criança como um ser social e histórico, protagonista da sua própria história.

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação pessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Nesse processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis. (Brasil, 1998, p. 23).

No ano de 1998, quando um documento sobre a Educação Infantil traz as concepções acima, percebemos que as crianças começam a ser realmente consideradas no processo de ensino e de aprendizagem, embora ainda esteja distante de muitas realidades atualmente.

OS DEZ ASPECTOS-CHAVE DE UMA EDUCAÇÃO INFANTIL DE QUALIDADE

Após a publicação do RCNEI, as discussões foram intensificadas acerca da qualidade da educação infantil. Sobre isso, Zabalza (1998), trouxe o que denominou de Os Dez Aspectos-chave de uma Educação Infantil de Qualidade, são eles: a) **Organização dos espaços**, espaços amplos onde possam acontecer vivências que contemplem várias turmas como a atividade de dramatização; b) **Equilíbrio entre iniciativa e infantil e trabalho dirigido no momento de planejar e desenvolver as atividades**, como o próprio nome diz, deve haver um equilíbrio entre as atividades propostas no currículo e as atividades livres, de forma a não comprometer a autonomia da criança; c) **Atenção privilegiada aos aspectos emocionais**, observar com afinco os aspectos emocionais que influenciam diretamente o desenvolvimento da criança; d) **Utilização de uma linguagem enriquecida**, oportunizar que as crianças se expressem oralmente, favorecendo a fala de palavras conhecidas e ampliando o repertório com novas palavras; e) **Diferenciação de atividades para abordar todas as dimensões do desenvolvimento e todas as capacidades**, planejar atividades que abordem as diferentes linguagens e expressões, sejam elas a música, o teatro, a dança, os

jogos, enfim as mais diversas expressões; f) **Rotinas estáveis**, segundo o autor, as rotinas despertam na criança a segurança e autonomia; g) **Materiais diversificados e polivalentes**, os ambientes devem se organizar com materiais de caráter acadêmico, bem como de materiais, chamados pelo autor, de provenientes da vida real; h) **Atenção individualizada a cada criança**, tentar manter a atenção individual permanente, nem que seja de tempos em tempos, tendo em vista que as turmas são numerosas; i) **Sistemas de avaliação, anotações, etc, que permitam o acompanhamento global do grupo e de cada uma das crianças**, avaliar o progresso das crianças é fundamental para o seu desenvolvimento. j) **Trabalho com os pais e as mães e com o meio ambiente (escola aberta)**, para este aspecto vejamos o que diz o autor:

Esse tipo de participação enriquece o trabalho educativo que é desenvolvido na escola (a presença de outras pessoas adultas permite organizar atividades mais ricas e desenvolver uma atenção mais personalizada com as crianças), enriquece os próprios pais e mães (vão sendo conhecidos aspectos do desenvolvimento infantil, descobrindo características formativas em materiais e experiências, inclusive o jogo, conhecendo melhor os filhos, aprendendo questões relacionadas com a forma de educar) e enriquece a própria ação educativa que as famílias desenvolvem depois em suas casas. Também os professores (as) aprendem muito com a presença dos pais e das mães, ao ver como eles enfrentam os dilemas básicos da relação com crianças pequenas. (Zabalza, 1998, p. 55).

Os indicadores de qualidade trazidos por Zabalza (1998), ratificam a importância de estruturar a Educação Infantil de forma em que as crianças possam aproveitar ao máximo sua permanência nos espaços adequados, com os materiais apropriados e com uma equipe preparada a possibilitar tudo isso, inclusive a atuação da família que é indispensável a todo tempo.

INDICADORES DE QUALIDADE PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Onze anos após, em 2009, o MEC divulgou os Indicadores de Qualidade para a Educação Infantil, documento elaborado com o intuito de ajudar os envolvidos nesta etapa educacional, tanto da escola quanto da família, a exercerem “práticas educativas que respeitem os direitos fundamentais das crianças e ajudem a construir uma sociedade mais democrática”. (Brasil, 2009, p. 14). Com esse objetivo o documento apresenta aspectos importantes como o respeito aos direitos humanos; a valorização das diferenças; temas sobre o respeito para com o meio ambiente e a cultura de paz; a legislação educacional brasileira e os conhecimentos científicos sobre a infância, o desenvolvimento das crianças e a formação dos profissionais que atuam nesta etapa da educação.

Os Indicadores de Qualidade podem ser utilizados de forma criativa. É

importante que seja feita uma mobilização em que adiram os mais diversos segmentos envolvidos na comunidade escolar, desta forma maiores serão os ganhos para as crianças. Dos aspectos fundamentais pensados nesse documento que contribuem para a qualidade educacional estão, o planejamento institucional, a multiplicidade de experiências e linguagens, as interações, a promoção da saúde, os espaços, materiais e mobiliários que devem ser adquiridos, a formação e condições de trabalho dos professores e demais profissionais, a cooperação e a troca com as famílias e a participação na rede de proteção social. Temos aqui mais um documento voltado para a Educação Infantil, mas que não acontece na prática, pois o Estado precisa favorecer a sua aplicabilidade.

Quando a oferta da Educação Infantil passa a ser obrigação do poder público, é que, formalmente, inicia-se a estruturação de um currículo que deve considerar o cuidar, o educar, as interações e as brincadeiras, que são os dois eixos norteadores desta etapa da educação. Conforme Oliveira (2014), tanto a instituição de ensino quanto os professores devem estar constantemente atentos ao que deve ser proposto no currículo: a inter-relação entre o cuidar e o educar; o papel da interação no desenvolvimento humano; a adequação das experiências; a inclusão de crianças com deficiência; a construção da autonomia das crianças; o posicionamento nas situações de conflito; criar bons contextos de mediação entre as crianças, seu entorno social e os vários elementos da cultura, tudo isso deve ser contemplado com as interações e as brincadeiras propostas. Dessa forma novas concepções vão sendo ressignificadas.

Modificar essa concepção de educação assistencialista significa atentar para várias questões que vão muito além dos aspectos legais. Envolve, principalmente, assumir as especificidades da educação infantil e rever concepções sobre a infância, as relações entre classes sociais, as responsabilidades da sociedade e o papel do Estado diante das crianças pequenas. (Brasil, 1998, p. 17)

Com a Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, o Ensino Fundamental passou a ter duração de nove anos e as crianças que completassem 6 anos até o dia 31 de março do ano da matrícula deveriam ingressar diretamente nesta etapa de ensino. Nesse período, a matrícula na Educação Infantil ainda não era obrigatória, tornou-se, portanto, a partir da Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, que trouxe no artigo 4º a seguinte redação “I - Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade organizada da seguinte forma: a) pré-escola, b) ensino fundamental e c) Ensino Médio” (Brasil, 2013). Com a obrigatoriedade da matrícula, a Educação Infantil fortaleceu-se, pois a partir deste momento as escolas que ofertavam a pré-escola passaram a receber uma verba um pouco maior para atender as crianças matriculadas nessa etapa.

AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

No ano de 2009 o Parecer CNE/EB (Conselho Nacional de Educação/Educação Básica) nº 20/09 e a Resolução CNE/CEB (Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica) nº 05, de 17 de dezembro de 2009, trouxeram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), com modificações para a Educação Infantil, uma delas foi a alteração na idade das crianças atendidas nessa etapa, que passou a ser de 0 a 5 anos. Outro ponto importante foi a educação inclusiva, o acolhimento e o tratamento para com as crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Observemos o artigo 5º da referida Resolução que aborda a forma como a Educação Infantil precisa estar estruturada.

Art. 5º A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social.

§ 1º É dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção.

§ 2º É obrigatória a matrícula na Educação Infantil de crianças que completam 4 ou 5 anos até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula.

§ 3º As crianças que completam 6 anos após o dia 31 de março devem ser matriculadas na Educação Infantil.

§ 4º A frequência na Educação Infantil não é pré-requisito para a matrícula no Ensino Fundamental.

§ 5º As vagas em creches e pré-escolas devem ser oferecidas próximas às residências das crianças.

§ 6º É considerada Educação Infantil em tempo parcial, a jornada de, no mínimo, quatro horas diárias, e, em tempo integral, a jornada com duração igual ou superior a sete horas diárias, compreendendo o tempo total que a criança permanece na instituição. (Brasil, 2010, p. 97).

As DCNEI foram formuladas doze anos após o RCNEI, com o diferencial que estas eram orientações opcionais, enquanto aquelas foram elaboradas para serem utilizadas de forma obrigatória. As diretrizes tratam do conceito de Educação Infantil, a conquista desta etapa da educação como sendo parte integrante da Constituição Federal e, posteriormente, como etapa obrigatória da Educação Básica. O conceito de criança, como sendo protagonista e construtora de sua história e cultura. Sobre o currículo da Educação Infantil, as

diretrizes o apresenta como:

(...) um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico. Tais práticas são efetivadas por meio de relações sociais que as crianças desde bem pequenas estabelecem com os professores e as outras crianças, e afetam a construção de suas identidades. (Brasil, 2010, p. 86).

As diretrizes reconhecem a criança como um sujeito histórico e de direitos que, através das interações e nos relacionamentos com outras crianças e com adultos, se desenvolve. Aborda características que fazem parte da Educação Infantil, como a capacidade para fazer de conta, o controle esfínteriano, o uso de diferentes linguagens, o desenvolvimento da curiosidade, as representações por meio de desenhos, conseguir distinguir as cores, entre outras coisas. Estas características não se desenvolvem ao mesmo tempo em todas as crianças, é preciso considerar que cada uma tem o seu tempo, pois são construções feitas de acordo com a história e a cultura vivenciadas de forma pessoal e nas interações cotidianas. Além das interações, as diretrizes discorrem sobre brincadeiras, que não podem faltar no desenvolvimento das crianças.

Uma atividade muito importante para a criança pequena é a brincadeira. Brincar dá à criança oportunidade para imitar o conhecido e para construir o novo, conforme ela reconstrói o cenário necessário para que sua fantasia se aproxime ou se distancie da realidade vivida, assumindo personagens e transformando objetos pelo uso que deles faz. (Brasil, 2013, p. 87).

Através dos eixos norteadores, as interações e as brincadeiras, as crianças podem se desenvolver e contribuir no desenvolvimento de outras crianças. O documento trata ainda das relações que acontecem entre as crianças e a sua professora ou professor que através do vínculo a criança desenvolve sua autoconfiança, além de conhecer o mundo e a si mesma.

O documento também aborda os princípios éticos, que dizem respeito à “valorização da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades”. (Brasil, 2010, p. 87); aos **políticos**, que tratam “dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática” (Brasil, 2013, p. 87); e, por fim, os princípios **estéticos** que abordam a “valorização da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais” (Brasil, 2013, p. 88) e que devem permear as propostas pedagógicas da Educação Infantil, proporcionando a convivência de crianças com adultos para ampliar conhecimentos, potencializando a igualdade de oportunidades entre todas as crianças.

A proposta pedagógica das instituições de educação infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim com o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência, e a interação com outras crianças. (Brasil, 2010, p.18)

Das condições para a organização curricular, as diretrizes ratificam que as instituições de Educação Infantil, por meio da proposta pedagógica, devem promover o desenvolvimento integral das crianças por elas atendidas. Para tal, as instituições devem observar algumas condições, a saber, precisam garantir a educação em sua integralidade, de forma que o cuidar e o educar caminhem lado a lado. Promover ações educativas de forma a combater todo tipo de preconceito, como o racismo, discriminação religiosa, de gênero, étnico-raciais e socioeconômicos, valorizando a diversidade cultural. Estar atenta às possíveis formas de violação da dignidade da criança. Garantir experiências educativas de qualidade observando, inclusive, o número de crianças por professor ou professora. É importante possibilitar vivências em que as crianças utilizem diferentes linguagens, que possam explorar diferentes ambientes como pátios e parques, experienciem atividades utilizando o corpo por meio da dança e do teatro.

Sobre a avaliação, o documento sugere a observação como um instrumento que favorece anotações, que devem ser feitas pelo professor ou pela professora, sobre as crianças a partir das brincadeiras e das interações que ocorrem no dia a dia das instituições. Saber das preferências das crianças, suas dificuldades e facilidades, ajudam a orientar melhor o trabalho da professora e do professor que as acompanha.

Ao que diz respeito a educação das crianças indígenas, as diretrizes garantem a autonomia desses povos na Educação Infantil de suas crianças, aqueles que optarem pelas instituições precisam encontrar nelas propostas pedagógicas que devem:

- I – proporcionar uma relação viva com os conhecimentos, crenças, valores, concepções de mundo e as memórias de seu povo;
- II – reafirmar a identidade étnica e a língua materna como elementos de constituição das crianças;
- III – dar continuidade à educação tradicional oferecida na família e articular-se às práticas socioculturais de educação e cuidado coletivos da comunidade;
- IV – adequar calendário, agrupamentos etários e organização de tempos, atividades e ambientes de modo a atender as demandas de cada povo indígena. (Brasil, 2010, p. 99).

A Resolução traz em seu parágrafo 3º as orientações voltadas à Educação Infantil das crianças quilombolas, povos da floresta, caiçaras, filhos de assentados

e acampados da reforma agrária, agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais e ribeirinhos. As propostas pedagógicas das instituições que atendem essas crianças, devem:

- I – reconhecer os modos próprios de vida no campo como fundamentais para a constituição da identidade das crianças moradoras em territórios rurais;
- II – ter vinculação inerente à realidade dessas populações, suas culturas, tradições e identidades, assim como práticas ambientalmente sustentáveis;
- III – flexibilizar, se necessário, calendário, rotinas e atividades respeitando as diferenças quanto à atividade econômica dessas populações;
- IV – valorizar e evidenciar os saberes e o papel dessas populações na produção de conhecimentos sobre o mundo e sobre o ambiente natural;
- V – prever a oferta de brinquedos e equipamentos que respeitem as características ambientais e socioculturais da comunidade. (Brasil, 2010, p. 99).

É possível observar que o documento orienta que haja o respeito pelas diferentes realidades dos povos citados, além de se construir propostas pedagógicas voltadas às características destes povos, reconhecendo e valorizando a diversidade existente. É importante que aconteça verdadeiramente o que é proposto nas diretrizes e para que aconteça, o Estado precisa fazer o que lhe cabe, não deixando apenas a cargo das instituições que, muitas vezes, apresentam muitas demandas e pouco suporte para superá-las.

Ao final da Resolução encontramos no artigo 9º, que é composto por doze incisos, as práticas pedagógicas que devem orientar as propostas curriculares da Educação Infantil. É importante ressaltar que essas práticas pedagógicas, ainda hoje, orientam os planejamentos realizados pelos docentes que atuam nesta etapa da educação.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil é um documento muito importante para esta etapa da educação, pois reconhece a criança como um sujeito histórico e de direitos e ratifica a educação como um direito legal e necessário. Porém, muitas vezes, não é possível pôr em prática muitas das orientações trazidas, por exemplo: Como oportunizar que as crianças explorem o meio ambiente em prédios onde não há plantas e nem onde plantar? Como garantir o brincar com brinquedos diversificados quando não é possível adquiri-los? Como dar atenção individualizada quando se tem turmas numerosas, com crianças com deficiência que necessitam do auxiliar de inclusão, profissional tão importante para que aconteça a educação inclusiva, mas que não chega para estas crianças? São muitas as demandas presentes no ambiente escolar, e não podemos negar a importância de documentos como as DCNEI, porém é necessário revê-los periodicamente e ouvir os profissionais que estão diariamente com as crianças e conhecem de perto suas necessidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É possível observar no texto, conceitos como a organização de tempo, materiais e espaços que devem ser utilizados, além da importância da valorização da diversidade, que precisa ser considerada nos planejamentos de aula. O que as diretrizes abordam de forma mais específica são as Propostas Pedagógicas das crianças indígenas e de diferentes povos, temas que antes não haviam sido citados em nenhum outro documento. Reiteram ainda sobre a importância de garantir experiências que contemplem os eixos estruturantes da Educação Infantil, que são as interações e as brincadeiras.

No presente artigo não foram citadas as orientações da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil por não serem consideradas relevantes pela presente autora, ao contrário dos documentos destacados que contribuíram para que esta etapa da educação fosse organizada da forma como está hoje. É importante dizer que ainda existem muitas lacunas para a melhoria da Educação Infantil e que os documentos citados não resolvem todos os desafios existentes nesta etapa, precisando ser revistos e melhorados em muitos aspectos.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Ana Isabel de Souza Lemos. **A importância da rotina nos processos de alfabetização e letramento**. Alfabetização, Linguagens e Letramentos. CONBRALE, Campina Grande, vol. 4, p. 440-459, 2023. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/ebooks/conbrale/2022/ebook01TRABALHO_EV180_MD5_ID406_TB150_03102022184526.pdf. Acesso em: 05 mar. 2023.
- BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm. Acesso em 12 de ago. 2023.
- _____. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, volume 1º, 1998.
- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 2010.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Indicadores de Qualidade na Educação Infantil**. Brasília, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/educinf/indicadores-de-qualidade-na-educacao-infantil>.

mec.gov.br/dmdocuments/indic_qualit_educ_infantil.pdf. Acesso em 10 de ago. 2023.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2014.

ZABALZA, Miguel Angel. **A Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

OS JOGOS E AS BRINCADEIRAS NO DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM

Táís Coutinho Vieira¹

Gerviz Fernandes de Lima Damasceno²

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Todo processo de aprendizagem parte do estímulo interior e exterior. Dessa forma, as crianças se desenvolvem de acordo com o que lhes oferecem no ambiente em que as mesmas se encontram. O brincar é o ato mais natural que a criança realiza e, através dele, demonstra suas emoções, fazendo parte da aquisição de conhecimentos de forma natural, possibilitando-a, assim, a desenvolver suas habilidades e percepções.

Na infância, a criança necessita de orientação e cuidados de acordo com o seu desenvolvimento, respeitando sua idade e singularidade. Segundo Brougère (2003, p. 178), em geral, o que talvez caracterize a brincadeira – e, em especial, a da criança – é ser também um espaço, uma possibilidade de ação, que a criança domine ou, pelo menos, exerça em função de sua própria iniciativa. Nesse período para a criança, a Educação Infantil faz parte de todo o processo, auxiliando no seu desenvolvimento e evolução, seja com as interações do ambiente interno ou do entorno da instituição, a partir de recursos lúdicos, materiais diversificados, passeios e, principalmente, nas brincadeiras no cotidiano.

Na presente pesquisa é abordado a importância das brincadeiras na Educação infantil, no qual o processo de aprendizagem dessa etapa se dá, principalmente, pela utilização das brincadeiras. “As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira”. (Brasil, 2010, p. 27). Nesse contexto, tal abordagem tem relevância sobre a aprendizagem e o desenvolvimento a partir das brincadeiras, no qual ela (as brincadeiras) possuem papel significativo na vida das crianças, uma vez que é uma ação própria delas.

1 Licenciada em Pedagogia pela Faculdade Ieducare - FIED, Tianguá-CE, Brasil. E-mail de contato: taiscoutinho674@gmail.com.

2 Mestre em Ensino e Formação Docente (Unilab). Docente do curso de Pedagogia (Faculdade Ieducare - FIED/Uninta), Tianguá-CE, Brasil. E-mail de contato: gervizfernandes@gmail.com.

Além disso, as brincadeiras ajudam na formação do ser social infantil, ou seja, da criança que convive em coletividade. É fundamental, então, compreender a relevância das brincadeiras no processo de aprendizagem das crianças da Educação Infantil, apresentando conceitos e estratégias necessárias para a integração das brincadeiras pelos professores, identificando os impactos das mesmas no desenvolvimento dos educandos, com base nos documentos que norteiam a Educação Infantil, bem como teorias de teóricos como Lev Vygotsky.

Diante dessas questões introdutórias, este estudo se empenha no debate sobre a utilização das brincadeiras no processo de aprendizagem da Educação Infantil, tendo a seguinte pergunta norteadora: Quais as contribuições das brincadeiras no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças na educação infantil?

Deste modo, esta pesquisa tem como objetivo geral: Compreender as contribuições das brincadeiras no processo de aprendizagem e no desenvolvimento da criança na Educação Infantil, a partir da literatura científica.

Para que esta pesquisa se efetive, seguiu-se um percurso metodológico nas buscas, das escolhas, na leitura e na discussão, tendo como referência os textos de: Lev Vygotsky (1991), Piaget (1976), Friedman (2012), Brennand (2009), Kishimoto (1990), Velasco (1996), Palma (2017), Scombatti (2016), Rivero e Rocha (2017). Adotou-se, então, uma metodologia que proporciona a síntese do conhecimento e dos resultados de estudos significativos: a revisão de literatura do tipo integrativa. A base de dados utilizada para a busca e filtragem das teses e dissertações foi a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), e o procedimento de extração e análise dos dados se deu pela análise de conteúdo. Utilizou-se também dos seguintes descritores e de suas combinações em Língua Portuguesa: brincadeiras, Educação Infantil, desenvolvimento, aprendizagem. Os critérios de inclusão definidos para a seleção dos estudos foram os artigos: publicados em português e produzidos no Brasil; indexados dentro do período de 2017 a 2023; e que abordam a temática das brincadeiras no processo de aprendizagem, apresentando a relação com crianças em idade pré-escolares e com olhar pedagógico do desenvolvimento a partir do brincar e de suas estratégias.

A CONSTRUÇÃO DO BRINCAR COMO ESTRATÉGIAS PARA O DESENVOLVIMENTO E O PROCESSO DE APRENDIZAGEM

O brincar é pautado em ações realizadas sobre brinquedos, objetos e vivências a partir de situações imaginárias.

De acordo com (Brasil/MEC/SEB, 2012, p. 11):

Brincar é repetir e recriar ações prazerosas, expressar situações imaginárias, criativas, compartilhar brincadeiras com outras pessoas, expressar sua individualidade e sua identidade, explorar a natureza, os objetos, comunicar-se, e participar da cultura lúdica para compreender seu universo. Ainda que o brincar possa ser considerado um ato inerente à criança, exige um conhecimento, um repertório que ela precisa aprender.

A infância tem como característica principal as interações no brincar, a qual possibilita o desenvolvimento integral das crianças a partir da potencialização das suas habilidades e aprendizagens. As brincadeiras, do mesmo modo que a ludicidade na Educação Infantil, possuem significativa relevância para o desenvolvimento da criança e da sua infância, tendo em vista a implicação positiva para a construção de conceitos, de reflexões e de criticidade que acompanharão até a sua vida adulta. De acordo com Rivero e Rocha (2017, p. 03), “a brincadeira constitui-se num caminho para a compreensão da construção social de crianças e suas infâncias”. Desse modo, na Educação Infantil, as brincadeiras desempenham o papel de formar seres sociais a partir da junção de conhecimentos culturais e novas informações.

Neste sentido, Vygotsky afirma a importância de reconhecer como as necessidades das crianças se realizam na brincadeira, assim como as inclinações e os motivos relacionados a essa atividade. Para o autor, “sem a compreensão das peculiaridades desses impulsos, não é possível imaginar que a brincadeira seja um tipo específico de atividade.” (2008, p. 25).

Dentro da Educação Infantil, existem diversos componentes identificados como relevantes no processo de desenvolvimento infantil, entre eles se encontra a brincadeira, a qual tem como foco o protagonismo da criança no seu plano imaginário, mas com o uso de regras: “Qualquer brincadeira com situação imaginária é, ao mesmo tempo, brincadeira com regras, e qualquer brincadeira com regras é brincadeira com situação imaginária.”, afirma Vygotsky (2008, p. 28). Sendo assim, a partir do brincar, a criança desenvolve a consciência dos seus próprios atos, além de aprender a agir a partir de regras. A brincadeira de forma explícita determina autocontrole e aguça a atenção do que é real e irreal.

Outro componente relevante para o desenvolvimento infantil é o ambiente, considerando que o mesmo deva proporcionar dispositivos ao alcance das crianças. Assim, os objetos devem ser organizados em estantes baixas, com lavabo, mesas e cadeiras adaptadas para a estatura de cada faixa etária. Ademais, é preferível que os materiais expostos não sejam repetitivos, ou seja, que haja uma diversificação.

Conforme Montessori (1965, p. 59):

Quando falamos de “ambiente”, referimo-nos ao conjunto total daquelas coisas que a criança pode escolher livremente e manusear à saciedade, de acordo com suas tendências e impulsos de atividade. A mestra nada mais deverá fazer que ajudá-la, no início, a orientar-se entre tantas coisas diversas e compenetrar-se do seu uso específico; deverá iniciá-la à vida ordenada e ativa no seu próprio ambiente, deixando-a, em seguida, livre na escolha e execução do trabalho.

A autonomia e as individualidades também são aspectos que devem estar presentes e aguçados no ambiente, tendo em vista que as crianças têm preferências e gostos próprios. Sendo assim, as atividades livres e de escolha desempenham um significativo papel no desenvolvimento das crianças, em que as mesmas começam a resolver seus primeiros “problemas sociais” na escolha de brinquedo e/ou na interação de uma brincadeira em grupo, por exemplo.

Na Educação Infantil, os docentes incorporam as brincadeiras nas práticas pedagógicas com a finalidade de tornar o ensino e a aprendizagem estimulante para as crianças, desenvolver as habilidades infantis, assim como forma de memorização de determinados conteúdos - tendo em vista, a facilidade de assimilação dentro de um processo prazeroso para as crianças que é o brincar. Friedman (2012), defende que a brincadeira é um método de estimular o desenvolvimento cognitivo, social, afetivo, linguístico, físico-motor, além de contribuir no ensino-aprendizagem.

Além do mais, o educador precisa se colocar como mediador, oportunizando, assim, o protagonismo infantil. Com isso, o educador, no papel de mediador, irá transmitir segurança e autonomia para a criança. Brennan (2009), ressalta que na escola busca-se privilegiar o aspecto pedagógico do brincar, direcionando-o para a aprendizagem. Na escola, as brincadeiras são propostas como formas de aprender e de criar oportunidades de aprendizagem, através de atividades lúdicas.

As brincadeiras na Educação Infantil são o estímulo para a experimentação do novo: novos conceitos, novas interações, novo ciclo social, novas vivências. É a partir delas que a criança adquire curiosidade para experimentar e, assim, desenvolver-se de forma prazerosa e à vontade no ambiente. As brincadeiras de roda - como ciranda, cirandinha e batata quente - são exemplos de brincadeiras que desenvolvem habilidades do campo de experiência tanto da escuta, fala, pensamento e imaginação, como do corpo, gestos e movimentos. Já as brincadeiras com uso de instrumentos musicais ou objetos possibilitam a reprodução sonora, desenvolvendo habilidades do campo de experiência, traços, sons, cores e formas.

Por ser uma forma prazerosa do desenvolvimento infantil, a brincadeira proporciona para a criança aprendizagens a partir da estimulação da imaginação,

resultando, assim, na adaptação do real por meio do imaginário. Brincando, a criança se diverte, faz exercícios, constrói seu conhecimento e aprende a conviver com seus amiguinhos. (Kishimoto, 1990, p. 42). A imaginação está presente em todos os tipos de brincadeiras, da tradicional (piquenique com comidas de mentirinha, escolinha, super-herói, etc.) até as brincadeiras com regras (futebol, amarelinha, passa o anel, etc.). Ambas, além de estimularem a imaginação, propiciam o estímulo da imitação e das regras, aspectos relevantes para a aprendizagem na Educação Infantil.

É a partir delas, portanto, que se constrói a socialização, promove a atenção e a concentração, estimulando a criança a criar, a pensar, a conhecer novas palavras através das interações. De acordo com Velasco (1996, p. 78), “Brincando, a criança desenvolve suas capacidades físicas, verbais ou intelectuais”. Tanto as brincadeiras antigas como as atuais baseadas em regras, no ambiente educativo, auxiliam na aprendizagem dos alunos.

É por intermédio das brincadeiras que surgem novos significados e, conseqüentemente, novas formas de expressar e de agir. Essas, quando usadas na primeira infância (0 a 6 anos de idade), proporcionam a construção do ser social por meio de aprendizagens, de conceitos, de criticidade e de curiosidade. Para a primeira infância, o brincar torna-se fundamental por proporcionar conquistas motoras, por desenvolver a linguagem verbal e não verbal, por aguçar o que a criança sente e por ajudar na sua compreensão sobre o outro. (Scombatti, 2016).

As brincadeiras são fundamentais para o desenvolvimento infantil por serem capazes de desenvolver os cinco campos de experiência pautados na BNCC da Educação Infantil: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Sendo assim, elas possibilitam o desenvolvimento integral da criança, seja em forma coletiva ou individual.

Jogos e brincadeiras: a importância do lúdico na Educação Infantil

Os jogos compreendem uma prática antiga relacionada ao comportamento humano, envolvendo elementos culturais que fazem parte de uma determinada sociedade em uma época específica. Os jogos e as brincadeiras estimulam o raciocínio e a imaginação, e permitem que a criança explore diferentes comportamentos, situações, capacidades e limites. (Nallin, 2005, p. 26).

Os jogos e brincadeiras, apoiados na intencionalidade e no planejamento pedagógico, estão diretamente comprometidos com as necessidades e os interesses da criança. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) preconiza que para a vivência transformar-se em uma experiência e ter, de fato, um propósito educativo é essencial a sistematização dos campos de experiências.

De acordo com a BNCC, a Educação Infantil possui cinco campos de experiências, conforme destacado na Figura 1:

Figura 1: Campos de Experiência – Educação Infantil



Fonte: MVC Editora, 2023.

São as estratégias que possibilitam os aspectos, aqui estudados, a serem efetivados. Um exemplo é a dinâmica do espelho, responsável por desenvolver na criança a percepção do autoconhecimento. Ela possibilita a reflexão da criança sobre si mesma, ao mesmo tempo que amplia a importância de cada indivíduo que compõe o grupo o qual ela se insere. Nessa dinâmica, explora-se o campo de experiência - “Eu, outro e nós”, no qual a criança desenvolve o seguinte objetivo de aprendizagem: perceber que as pessoas têm características físicas diferentes, respeitando, assim, essas diferenças.

No campo de experiência - “Corpo Gestos e Movimentos”, as crianças desenvolvem o cuidado, o deslocamento, a exploração, a demonstração de independência e o desenvolvimento de habilidades dos seus corpos. Esse campo possibilita que a criança vivencie práticas de hábitos de higiene corporal, cantigas de roda, recorte e colagem, o uso da massinha de modelar, entre outras estratégias, que objetivam o desenvolvimento corporal de aspectos necessários para a autonomia e autoconhecimento do seu corpo.

No terceiro campo de experiência (espaços, tempos, quantidades, relações e transformações) ocorre a abrangência de partes da matemática e das ciências. Aqui as crianças aprendem e desenvolvem a percepção do espaço e do tempo de forma lúdica e natural. Esse campo de experiência busca, entre seus objetivos de

aprendizagem, a participação ativa das crianças na divisão e planejamento das atividades, para que, assim, as mesmas efetivem a noção de rotina a partir da transformação do tempo durante um dia (manhã, tarde e noite).

O quarto campo de experiência (traços, sons, cores e formas) possibilita que a criança vivencie diversificadas formas de expressão e de linguagem, como o teatro, a música e a dança. Formas essas que preparam a criança integralmente para o Ensino Fundamental, onde a criança ingressa como discente protagonista em apresentações audiovisuais e teatrais, por exemplo, com um bom desenvolvimento na oratória.

Já no quinto campo de experiência (escuta, fala, pensamento e imaginação) - a criança desenvolve habilidades de pensamento e comunicação, possibilitando a reflexão e o pensamento crítico. Consequentemente, a criança desenvolve a interação social e a expressão de sentimentos e opiniões.

Muitas brincadeiras do cotidiano das crianças contribuem para o desenvolvimento integral das mesmas. Essas brincadeiras estão em consonância com os campos de experiência, tais como o uso da massinha de modelar, presente na rotina escolar. A massinha auxilia no desenvolvimento da coordenação motora e a comunicação com as mãos, possibilitando a expressão dos sentimentos, das emoções e da imaginação.

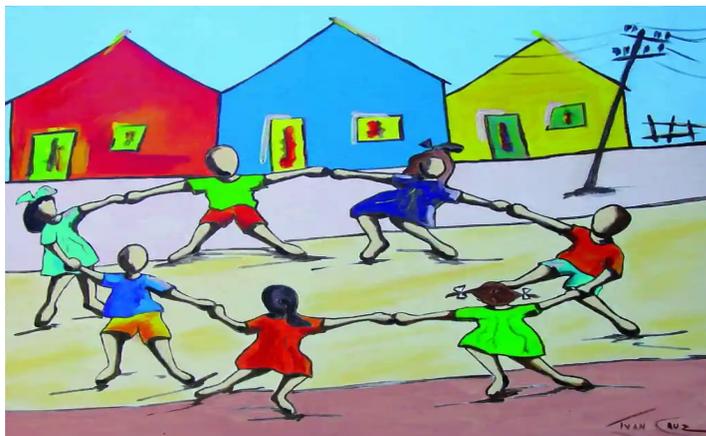
Figura 2: Massinha de Modelar-Educação Infantil



Fonte: Página do freepik, 2023.

Além disso, a massinha de modelar permite que a criança identifique e diferencie as tonalidades das cores e relacione as mesmas com materiais e objetos já pré-existent. Outro exemplo de brincadeira são as brincadeiras de roda. A partir dos movimentos combinados com as cantigas, as crianças socializam e interagem, aprendendo a compreender o mundo e a lidar com seus problemas. Ademais, essas atividades estimulam a linguagem enquanto realiza-se exercícios corporais.

Figura 3: Educação Infantil e as brincadeiras de roda



Fonte: Artistas do Brasil, 2018.

As combinações entre cantigas e movimentos, quando planejadas com intencionalidade, resultam na efetivação do desenvolvimento da criança nos eixos de linguagem e de coordenação, além do desenvolvimento afetivo e social. Já a prática de “Contação de histórias”, presente no ambiente familiar e escolar, proporciona ao sujeito estímulos da curiosidade e da autonomia (algo singular e próprio), ao passo que instiga a vivência com as emoções a partir dos acontecimentos no decorrer da história, com os personagens e os ambientes.

Figura 4: Contação de História e a imaginação - Educação Infantil



Fonte: Página do freepik, 2023.

A contação de história é um momento propício para a aprendizagem e o levantamento de hipóteses, além de ser um grande aliado da fala e da comunicação. Os campos mostram que essas estratégias impactam positivamente o

processo de aprendizagem ao desenvolver de maneira natural e espontânea, na criança, aspectos cognitivos, afetivos, sociais e motores. O brincar é uma atividade dinâmica, que exige direcionamento para que a aprendizagem ocorra de forma satisfatória e eficaz em todas as fases de desenvolvimento da criança.

PERCURSO METODOLÓGICO

De caráter exploratório, o trabalho é uma pesquisa bibliográfica do tipo Revisão Integrativa. Tal metodologia é delimitada como um instrumento de identificação, de análise, de síntese e de obtenção de publicações referentes a um tema específico. Portanto, permite a construção de uma análise ampla da literatura, na qual são abordadas discussões sobre os métodos e os seus resultados obtidos. (Ganong, 1987; Whittemore; Knafl, 2005).

Segundo Severino (2007, p. 43), pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados.

Ademais, para as filtragens de artigos que compõem esta pesquisa, selecionou-se a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), com os seguintes descritores e suas combinações em língua portuguesa: brincadeiras, educação infantil, desenvolvimento, aprendizagem. Os critérios de inclusão definidos para a seleção dos estudos foram os artigos: publicados em português e produzidos no Brasil; indexados dentro do período de 2017 a 2023, que abordaram a temática das brincadeiras no processo de aprendizagem e que tinham relação com crianças na idade pré-escolar; e com o olhar pedagógico do desenvolvimento a partir do brincar e de suas estratégias. Já para critério de exclusão, desconsiderou os artigos não publicados em revistas, ou publicados em sites como Nova Escola, e os escritos em um idioma diferente da Língua Portuguesa.

A partir dos descritores estabelecidos para o estudo, inicialmente foram localizados 3.108 estudos. Onde 2.000 estudos foram excluídos por não serem dissertações ou teses, restando assim 1.108 estudos (teses e dissertações), com a leitura dos títulos foram excluídos 708 estudos, a partir da leitura dos objetivos foram excluídos 100 estudos, com a leitura das palavras chaves excluído 150 e com a leitura dos resumos excluídos 142 resultando, após essas etapas, na seleção de somente 08 artigos que contemplaram o tema do estudo. A amostra final foi analisada e descrita segundo título, autores, objetivo do estudo, palavras-chave e ano de publicação. Os resultados foram analisados por meio de quatro categorias: brincadeiras e Educação Infantil; Educação Infantil e aprendizagem; aprendizagem e brincadeiras; e brincadeiras e desenvolvimento. Essas categorias serão foco de discussão na próxima seção.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O Quadro 1 apresenta os dados (título, autores, objetivos do estudo, palavras-chave e ano de publicação) extraídos dos artigos que resultaram na amostra final da busca na base de dados BDTD.

Quadro 1 - Artigos que resultaram na amostra final da busca de bases de dados (n=7)

Título do Artigo	Autores	Objetivo (s) de estudo	Palavras chaves	Ano
“Empresta, por favor?”. Processos de ensinar e de aprender em brincadeiras de crianças na Educação Infantil	Maria Elisa Nicolielo	Conhecer e compreender os processos de ensinar e de aprender que ocorrem nas relações entre as crianças e entre elas e a professora em contexto de brincadeiras, na Educação Infantil.	Primeira infância; Prática Social; Brincar; Brinquedo; Relações Sociais; Educação Infantil.	2015
O brincar e a constituição social das crianças e de suas infâncias em um contexto de Educação Infantil	Andréa Simões Rivero	Investigar a constituição social das crianças e de suas infâncias em contexto de Educação Infantil e em contexto familiar nos espaços-tempos do brincar, com o intuito de estabelecer uma aproximação às suas relações intersubjetivas e práticas sociais, aos repertórios/ conteúdos culturais dos quais se apropriam e às interpretações acerca dos mesmos.	Educação infantil, brincadeira, relações sociais, etnografia, estudos sociais da infância.	2015
Interações e Brincadeiras vivenciadas por crianças de 1 e 2 anos na Educação Infantil	Mariane da Cruz Moura Dantas e Rezende	Analisar modos como crianças bem pequenas – com um e dois anos de idade - vivenciam interações e brincadeiras na Educação Infantil.	Educação Infantil; Crianças bem pequenas; Interações; Brincadeira	2018
SETE DIAS DE BRINCADEIRAS: a criança e seu brincar na Educação Infantil	Jéssica dos Santos Palmeira	Realizar um estudo sobre a criança e o seu brincar na Educação Infantil.	Educação Infantil, Crianças, Brincar.	2018
Educação Infantil: Ludicidade e Prática Docente	Carliani Portela do Carmo	Investigar a ludicidade na prática pedagógica do professor.	Prática docente, Crianças, Ludicidade; Desenvolvimento, Aprendizagem	2019
Educação Artística no Jardim de Infância. Entre a Perifericidade e a centralidade	Carla Pires Antunes, Catarina Tomás	Analisando o brincar ao “faz de conta” no jardim de infância.	Brincar ao “faz de conta”. Educação artística. Educação de infância. Jardim de infância.	2021
Educação Infantil: Ludicidade e prática docente	Andréia Dutra Escarião	Compreender como a ludicidade, presente em práticas escolares, ajuda a desenvolver a oralidade em crianças em fase de aquisição de linguagem.	Brincar. Linguagem oral. Educação Infantil.	2019

Fonte: Autoria própria (2023).

A partir da leitura completa desses textos, os dados de interesse foram coletados para análise e discussão. Assim, foi possível observar que os objetivos dos artigos de Nicolielo (2015), Rivero (2015) e Rezende (2018), estão pautados na aprendizagem e nas interações a partir de brincadeiras e das práticas sociais na Educação Infantil. Os mesmos ainda apresentam semelhanças nas seguintes palavras chaves: Educação Infantil, brincadeiras, brincar, relações sociais, interações. Já os objetivos dos artigos de Palmeira (2018) e Escarião (2019), apresentam a criança como sujeito ativo no ato de brincar. Os artigos possuem também semelhanças nas seguintes palavras-chave: Brincar e Educação Infantil.

Sobre o brincar e o desenvolvimento infantil no ambiente escolar

Foram agrupados sete estudos que apresentaram de forma observacional, a partir de levantamentos bibliográficos, a relevância do brincar e das relações sociais para o desenvolvimento infantil. É enfoque de três artigos a questão do ensinar e do aprender nas interações sociais geradas por meio das brincadeiras e no desenvolvimento das crianças da educação infantil.

Nicolielo (2015, p. 77), propõe um levantamento bibliográfico sobre os processos de ensinar e de aprender que ocorrem nas relações entre as crianças e entre elas e a professora, em contexto de brincadeiras, na Educação Infantil. A mesma propõe também uma pesquisa de campo com 14 crianças (com idade média de 3 anos, matriculados no Maternal II) e sua respectiva professora, observando o dia em que essas crianças levam seus brinquedos à escola e as interações que ocorrem. Nicolielo (2015, p. 17), destaca que, na Educação Infantil, as brincadeiras, os brinquedos e os jogos foram tomados como grandes aliados, integrando-se em muitas atividades e, assim, ganhando espaço na rotina escolar.

Nicolielo (2015, p. 19), [...] é preciso se debruçar sobre o brincar das crianças para conhecê-las de forma autêntica, conhecer suas tensões, curiosidades, suas maneiras de ver o mundo e dar significados ao que acontece em seu cotidiano”. Dessa forma, é preciso reconhecer as crianças pequenas como sujeitos capazes de ensinar e de aprender a partir de suas próprias experiências. O estudo também ressalta a importância dos professores conhecerem as crianças com as quais trabalham, a partir do contexto do brincar, podendo despertar suas curiosidades para olhar as crianças brincando.

O estudo de Rivero (2015, p. 258), observou, a partir de uma perspectiva etnográfica e participativa, uma instituição de Educação Infantil pública municipal. Nessa instituição, a autora analisou um grupo de dezessete crianças (9 meninas e 8 meninos), de 4 a 6 anos de idade, e duas profissionais da Educação Infantil. No estudo, as crianças, principais informantes da pesquisa, foram acompanhadas diariamente pela autora, desde a chegada até a saída da instituição durante as

manhãs. À medida que aconteciam as observações, na chegada, as crianças iniciavam as ações relativas ao brincar entre aquelas que estavam presentes.

Dessa forma, os modos como as crianças e a(s) profissional(is) relacionavam-se mostravam que o brincar era a parte mais importante desse primeiro momento do dia. Rivero (2015, p. 25), ao analisar o processo do brincar e as práticas sociais dentro do espaços-tempos da Educação Infantil, forneceu condições para romper com as interpretações generalizantes sobre as brincadeiras e projetou ação ao docente de modo a considerar suas significações e práticas, no sentido de aprofundá-las e/ou ampliá-las, diversificando, assim, suas relações, conhecimentos, repertórios culturais, entre outras dimensões da prática pedagógica.

A partir de situações de interações e brincadeiras, Rezende (2018, p. 45), analisa um grupo de 19 crianças com 1 a 2 anos de idade. Observou-se, de forma não participativa, as crianças bem pequenas - dentro de seus limites e (im) possibilidades - vivenciando interações e brincadeiras no contexto das instituições e em diferentes condições e modo. Organizamos essas interações a partir dos “modos com elas participam” das situações.

As situações de interações estão agrupadas por iniciativa da(s) professora(s) e por iniciativa das crianças. Da mesma forma, as brincadeiras estão agrupadas: por iniciativa das crianças sem a permissão dos adultos; por iniciativa das crianças com a permissão dos adultos; por iniciativa das crianças propiciada pelos adultos; e por iniciativa dos adultos e assumida pelas crianças. Nesses grupos, observou-se a interação das crianças no escorregador, onde não prevalecia o uso da linguagem oral, mas sim o desenvolvimento do imaginário, das expressões e do corpo.

Tomando como base as interações sociais que ocorrem nesse cenário, Rezende (2015, p. 55), compreende que é o reconhecimento das regras da brincadeira que orienta as ações das crianças/brincantes e que torna possível a existência de um contexto de relativa fantasia. O escorregar não era apenas escorregar, era o fazer junto. O mesmo compartilhava, então, outros aspectos da ação: a repetição, a alegria expressa nos olhares, as reações combinadas de brilho e exaltação.

Rezende (2015, p. 51), salienta a brincadeira enquanto linguagem e que, quanto mais rica for, mais experiências e vivências possibilitará às crianças, tornando possível o faz de conta, a criação e a imaginação em prática. Essa criação só é possível pelo sentimento de pertencimento que a criança já estabeleceu com a cultura e a realidade social. A brincadeira torna-se, então, esse lugar de possibilidade das crianças onde, a partir das suas vivências, dão sentido aos elementos presentes na realidade social e no mundo adulto.

Palmeira (2018, p. 15), também no contexto da brincadeira, buscou no seu estudo evidenciar como as crianças brincam, revelando também as relações que estabelecem entre si. O estudo possibilitou também refletir sobre a importância

de conhecer a criança e suas etapas de desenvolvimento na Educação Infantil, sendo lá a base determinante para o seu futuro desenvolvimento nos aspectos intelectual, social e afetivo.

Na perspectiva de Rezende (2018, p. 177), a brincadeira, enquanto linguagem, quanto mais rica for, mais experiências e vivências possibilitará às crianças. Assim, estas estratégias pedagógicas incentivam e desenvolvem a aprendizagem e as relações sociais, nos primeiros anos de vida em instituições de Educação Infantil, a partir do brincar. Esse fenômeno também é observado por Palmeira (2018, p. 25), em que, ao brincar, as crianças revelam relações que se estabelecem entre si.

É possível relacionar o pensamento de Rivero (2015), com o que foi constatado por Rezende (2018) e por Palmeira (2018): é destacada uma relação importante entre o ambiente escolar e o brincar, para o desenvolvimento social da criança. A partir disso, a criança vai construindo relações com outras crianças por meio de brincadeiras. Ademais, é por meio delas (as brincadeiras) que as crianças desenvolvem consciência das regras; aprimoram a oralidade por meio da brincadeira de cantiga de roda; estimulam o desenvolvimento afetivo social a partir das vivências com espelhos; desenvolve aspectos cognitivos a partir de mímicas e do faz de conta; entre outros.

O brincar está relacionado diretamente com o lúdico, no qual o imaginário e o estímulo da memória influenciam o desenvolvimento e a aprendizagem da criança pequena. Carmo (2018, p. 27), afirma que, no ato de brincar, “a criança expressa sentimentos, explora habilidades físicas e mentais e reproduz as relações existentes nas relações sociais do seu cotidiano”.

Para Antunes (2021, p. 371), o brincar de “faz de conta” é considerado, desde muito tempo e por diversos campos de saber, uma atividade essencial em contextos de Educação de Infância (EI). Para Antunes (2021, p. 376), “brincar também é uma atividade espontânea e livre, que caracteriza o mundo infantil e a criança. É um ato voluntário, uma necessidade e um direito”. Com base nesse aspecto, as crianças brincam e se desenvolvem, ao mesmo tempo que se divertem e interagem com outras crianças e adultos.

Escarião (2019), se relaciona com Antunes (2021), quando salienta que a criança é um sujeito que se expressa através da linguagem - um sujeito que brinca, que cria e recria e que constrói o seu pensamento por meio das relações estabelecidas com esse mundo em que está inserida.

Para Escarião (2019, p. 31), ao compreendermos a:

(...) criança como um sujeito ativo do seu desenvolvimento, colocamo-la em um lugar de protagonista, a qual não é vista apenas como reflexo de uma cultura, mas, sobretudo, como produtora de cultura, sendo capaz de dar sentidos e significados diversos ao mundo, aos objetos e às pessoas com quem interage.

Diante do exposto, nesse conjunto de artigos analisados, observa-se que o brincar, a partir das interações sociais, é evidenciado em Nicolielo (2015), em Rivero (2015) e em Rezende (2018). Além disso, Palmeira (2018) e Antunes (2021), concordam sobre o aspecto voluntário do brincar, reforçando o que concluem os estudos de Carmo (2018) e Escarião (2019), em que é observada a construção do pensamento da criança a partir das relações com o mundo em que ela se encontra, proporcionando suas expressões de linguagem, de criação, de recriação, de brincadeiras.

Os estudos revelam que o brincar está presente em todas as fases das crianças, tendo grandes impactos nos marcos de desenvolvimento sócio emocional, cognitivo, linguístico e motor. Revelam também que o mesmo, quando trabalhado com intencionalidade, possibilita que as crianças estabeleçam relações entre si, com as demais pessoas, com a aprendizagem e com as regras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa constituiu-se como um estudo exploratório, bibliográfico e integrativo, cujo objetivo foi entender o papel que as brincadeiras desempenham na aprendizagem e como essas contribuem para o desenvolvimento da criança na Educação Infantil, buscando analisar o processo histórico do desenvolvimento da criança, identificando as estratégias de ensino que potencializam a aprendizagem nessa fase, a partir da discussão sobre a relevância das brincadeiras no processo de aprendizagem para o desenvolvimento das crianças nesta etapa de ensino.

As brincadeiras na Educação Infantil, como recurso pedagógico dentro da rotina de sala de aula, são aliadas do processo de aprendizagem. A utilização de estratégias nessa fase é primordial para as próximas fases do ser humano, especialmente para a fase adulta. Muitos estudos apontam uma conexão entre o brincar, a aprendizagem e o desenvolvimento infantil.

Observou-se que a maior parte dos estudos encontrados estão na área da Educação e da Saúde, da Psicologia e da Educação Física. Isso aponta uma extensa lacuna de publicações sobre o desenvolvimento infantil, no que se refere às brincadeiras durante a aprendizagem de crianças da Educação Infantil, na área da Educação. Vale ressaltar também que, em grande parte dos artigos o conceito predominante da relação das brincadeiras no processo de aprendizagem foi o de Vygotsky, o qual apresenta o processo de aprendizagem por meio das interações sociais que as brincadeiras proporcionam, uma vez que ela possibilita momentos de comunicação, de criação, de recriação e de novos conceitos a partir das vivências da criança.

Dessa forma, os artigos do bloco de análise tiveram uma abrangência maior de observação e de estudo sobre brincar/brincadeiras dentro do ambiente

escolar da Educação Infantil e das relações sociais das crianças promovidas nesse contexto. Em geral, os artigos apontam para fatores de desenvolvimento linguístico, motor, cognitivo e interações sociais com outras crianças e professoras, mostrando brincadeiras individuais, coletivas e demais estratégias que, utilizadas com intencionalidade, efetivam a aprendizagem das crianças pequenas.

Debater e discutir conceitos e concepções que remetem ao desenvolvimento infantil é indispensável para possibilitar mudanças políticas, de posturas e rupturas. As discussões possibilitam, também, a construção de conhecimento e de diálogo, com objetivo de melhorar e aperfeiçoar a Educação Infantil. Diante disso, é notório que temos um longo caminho a percorrer na busca incessante de investigar, discutir e realinhar os diversos aspectos que são peculiares na infância, na docência e na Educação Infantil por ora apresentados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Carla Pires; TOMÁS, Catarina. Educação Artística no Jardim de Infância - entre a perifericidade e a centralidade. **Revista Humanidades e Inovação**: Revista Humanidades e Inovação, Lisboa, v. 8, n. 34, p. 371-385, 22 fev. 2021. Disponível em: <file:///C:/Users/pc/Downloads/3616-Texto%20do%20artigo-17089-1-10-20210504.pdf>. Acesso em: 25 out. 2023.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**, promulgada em 5 de outubro de 1988.

BRASIL. Brasília, DF, **Lei n. 9.394** de 20 de dezembro de 1996.

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

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Política da Educação Fundamental. Coordenação Geral da Educação Infantil. **Referencial Curricular Moreira, Mota e Vieira 173 Nacional para a Educação Infantil**, v. 1 e. 3. Brasília, MEC/SEF/DPE/COEDI, 1998. Brasília, MEC, 2013.

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

BRENNAND, Edna Gusmão de Góes; ROSSI, Silva José. **Trilhas do aprendente: Ludicidade e desenvolvimento da criança II**. v. 4. João Pessoa: Editora da UFPB, 2009. 480 p.

BROUGÈRE, Gilles. **Jogo e Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

CARMO, Carliani Portela do. **Educação Infantil: Ludicidade e prática docente**, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/bitstream/123456789/4451/1/Disserta%c3%a7%c3%a3o%20-%20Carliani.pdf>. Acesso em: 15 de set. 2023.

- ESCARIÃO, Andréia Dutra. **Oralidade em práticas lúdicas na Educação Infantil**, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/16886?locale=pt_BR. Acesso em: 23 de set. 2023.
- FRIEDMANN, Adriana. **O brincar na Educação Infantil: Observação, adequação e inclusão**. 1. ed. Ed. São Paulo: Moderna, 2012.
- GANONG, L. H. **Integrative reviews of nursing research**. Res. Nurs. Health, v. 10, n. 1, p. 1-11, 1987.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Brinquedo na educação: considerações históricas**. Ideias, n. ju 1990, p. 39-45, 1990, tradução.
- MONTESSORI, Maria. **Pedagogia científica: a descoberta da criança**. São Paulo: Flamboyant, 1965.
- NICOLIELO, Maria Elisa. **“Empresta, por favor”?: Processos de ensinar e de aprender em brincadeiras de crianças na Educação Infantil**, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/7100/Diss-MEN.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 01 nov. 2023.
- PALMA, Míriam Stock. Representações das crianças sobre o brincar na escola. Rio Grande do Sul: **Revista Portuguesa de Educação**, 2017, p. 203-221. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/8243/10313>. Acesso em: 04 nov. 2022.
- PALMEIRA, J.S. **Sete dias de brincadeiras: a criança e seu brincar na Educação Infantil**, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/server/api/core/bitstreams/88ab3fa4-2f79-4291-bac9-c63941e7f921/content>. Acesso em: 29 out. 2023.
- PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. 24. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999. p. 136.
- PIAGET, Jean. **A Equilibração das Estruturas Cognitivas. Problema central do desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.
- REZENDE, M da Cruz. M.D. **Interações e brincadeiras vivenciadas por crianças na Educação Infantil**, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/25748/1/Intera%0c3%a7%0c3%b5esBrincadeirasVivenciadas_Rezende_2018.pdf. Acesso em: 10 out. 2023.
- RIVERO, Andréa Simões. **O brincar e a constituição social das crianças e de suas infâncias em um contexto de educação infantil**, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/157345/336466.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 15 out. 2023.
- RIVERO, Andréa Simões; ROCHA, Eloísa Acires Candal. **O brincar e a constituição social das crianças em um contexto de educação infantil**. In: 38ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, São Luís, MA. **Anais...** São Luís, MA: UFMA, 2017. Disponível em: <http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/fi>

les/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT07_1024.pdf. Acesso em: 04 nov. 2022.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

VELASCO, C. G. **Brincar: o despertar psicomotor**. Rio de Janeiro: Sprit, 1996.

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

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. 4. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, Lev. S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Palestra proferida em 1933. Tradução de Zoia Prestes. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, n. 11, p. 23-36, jun. 2008. Disponível em: <http://www.ltds.ufrj.br/gis/anteriores/rvgis11.pdf>. Acesso em: 10 out. 2022.

AFETIVIDADE E APRENDIZAGEM: A RELAÇÃO PROFESSOR E ALUNO

Antonia Juliana do Nascimento Araújo¹

Gerviz Fernandes de Lima Damasceno²

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A afetividade é uma condição emocional de cada ser humano com o seu próximo, há pessoas que são altamente afetuosas, mas também há aquelas que não conseguem demonstrar. Por ser uma condição individual, a afetividade é trabalhada ainda na infância, dando o seu início no ambiente familiar e posteriormente no ambiente escolar e no meio social em que ela está inserida.

O trabalho com a educação na primeira infância possui uma série de especificidades, devido à faixa etária das crianças, que é tão importante no seu processo de desenvolvimento. Em cada faixa etária é trabalhada uma emoção diferente, mas sempre retornando ao que elas viram no ano anterior.

Nesse sentido, observa-se que ela (a afetividade) pode ser uma grande aliada do professor por estar diretamente ligada ao aspecto cognitivo e, quando bem trabalhada, pode promover o desenvolvimento intelectual saudável do educando. Assim, a criança terá noção do quanto o afeto ao próximo pode ajudar no seu dia a dia, seja ao emprestar seu brinquedo ou até mesmo em um pedido de desculpas.

No mesmo sentido, a afetividade é a protagonista da principal diretriz educacional para a Educação Infantil na atualidade, isto é, a Base Nacional Comum Curricular (2018), de modo que sua aplicação prática em sala de aula não só é importante, como também é instituída legalmente e, por isso, precisa ser efetivada.

Para que um trabalho eficiente com a afetividade ocorra, é preciso que ele perpassa todo o planejamento da prática pedagógica, de modo a influenciar na formação dos hábitos, valores e da própria personalidade do sujeito em construção na Educação Infantil. Portanto, qualquer ação direcionada para essa faixa etária

1 Licenciada em Pedagogia, Faculdade Ieducare - FIED/Uninta, Tianguá-CE, Brasil. E-mail de contato: julyana2700araujo@gmail.com.

2 Mestra em Ensino e Formação Docente (Unilab). Docente do curso de Pedagogia (Faculdade Ieducare - FIED/Uninta), Tianguá-CE, Brasil. E-mail de contato: gervizfernandes@gmail.com.

tem que possuir bases afetivas, promovendo o despertar da inteligência através das emoções na convivência do aluno com o educador. (Rodrigues; Freire, 2016).

É inevitável que as influências afetivas que rodeiam a criança, desde o berço, tenham grande poder sobre sua evolução mental. Isso porque tais influências atingem de forma espontânea o desenvolvimento das suas estruturas nervosas, de modo que a escola, como ambiente em que ela passa grande parte do seu dia, é determinante para a sua formação nesse aspecto.

As mudanças provocadas pelo desenvolvimento afetivo da criança são perceptíveis em diversos âmbitos: nos julgamentos morais, no raciocínio autônomo, na capacidade de perceber o ponto de vista dos outros e de se adaptar às interações sociais (Alencar; Floriano; Eugenio; Teles, 2019), o que o torna essencial para o desenvolvimento integral do educando, que é o objetivo educacional principal.

Diante das questões apresentadas, uma pergunta norteadora desta pesquisa se faz presente: Como a afetividade pode contribuir no processo de ensino-aprendizagem da Educação Infantil? Apesar de parecer uma pergunta simples, é de suma importância que os professores que estão entrando nessa área entendam o porquê se deve estimular a afetividade com o próximo. Com esse pensamento, a presente pesquisa tem por objetivo geral compreender o papel da afetividade entre o professor e o aluno no processo de ensino-aprendizagem na Educação Infantil a partir da literatura que versa sobre a temática.

O presente trabalho justifica-se como uma revisão literária de auxílio a futuros professores sobre o entendimento da importância da afetividade dentro da sala de aula e como essa ação pode impactar no crescimento da criança em um meio social, uma vez que, esse futuro professor pode não saber demonstrar sentimentos e empatia perante a uma criança, principalmente sendo ela de uma classe mais baixa ou por sua cor.

Para tanto, a metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica do tipo revisão integrativa. A revisão integrativa, também denominada revisão sistemática qualitativa, abrange um método específico de revisão que condensa a literatura prévia para fornecer uma compreensão mais abrangente de um fenômeno em particular. O delineamento da revisão integrativa apresenta critérios específicos (Hermont *et al* 2021), que serão descritos de forma mais detalhada na metodologia de pesquisa, mas também que incluem o estabelecimento de plataformas para busca de dados, as palavras-chave utilizadas e o recorte temporal dos resultados.

Nesta pesquisa, as bases de dados escolhidas foram a Scielo e a Capes Periódicos. As palavras-chave utilizadas foram “importância da afetividade na educação infantil” e os critérios de filtragem dos artigos foram: publicados de 2014 a 2021, completos, no idioma português e que fossem da área da pedagogia, pois havia vários artigos publicados da área da psicologia e de outras áreas.

Os artigos detectados demonstraram, de modo geral, a inquestionável importância da afetividade na promoção da aprendizagem na Educação Infantil, principalmente devido à relação íntima que o ensinar e o cuidar possui nessa etapa da escolarização. Destacaram-se também as habilidades socioemocionais que o próprio educador precisa ter, tendo em vista que o contágio emocional é uma realidade e pode afetar toda a turma. No entanto, o professor deve estar atento também para não reprimir as próprias emoções, dado à ideia de que ele só deva apresentar emoções tidas como positivas. Assim, é importante lembrar que as emoções negativas são naturais e que precisam também ser vivenciadas e trabalhadas de forma saudável.

Concepções e Princípios acerca da Afetividade de Desenvolvimento Infantil

A partir da segunda metade do século XX, a primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil, começa a reconhecer as crianças com idade entre 0 e 5 anos como sujeitos ativos no que diz respeito à educação institucionalizada. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9.394 – LDB (1996) estabelece em seus artigos 29 e 30:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30. A educação infantil será oferecida em:

I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II - pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade (Brasil, 1996, p.22).

O objetivo em seu escopo é promover de forma integral o pleno desenvolvimento de crianças de 0 a 5 anos, ou seja, em seus aspectos cognitivos, sociais, culturais e emocionais.

Em consonância com a LDB, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (1998) é um documento composto de um conjunto de referências e orientações pedagógicas, as quais orientam e contribuem na implementação de práticas educativas. Suas orientações promovem e ampliam as bases necessárias para se exercer a cidadania das crianças. O presente documento destaca que:

A preocupação com o desenvolvimento emocional da criança pequena resultou em propostas nas quais, principalmente nas creches, os profissionais deveriam atuar como substitutos maternos. Outra tendência foi usar o espaço de educação infantil para o desenvolvimento de uma pedagogia relacional, baseada exclusivamente no estabelecimento de relações pessoais intensas entre adultos e crianças. (Brasil, 1998, p.18).

Fica evidente o papel da escola em atender o desenvolvimento afetivo das crianças, visto que o processo de aprendizagem não está inerente apenas a processos cognitivos. Os vínculos afetivos possuem papel fundamental na construção da identidade e autonomia das crianças que compreendem a faixa etária aqui destacada:

O desenvolvimento da identidade e da autonomia estão intimamente relacionados com os processos de socialização. Nas interações sociais se dá a ampliação dos laços afetivos que as crianças podem estabelecer com as outras crianças e com os adultos, contribuindo para que o reconhecimento do outro e a constatação das diferenças entre as pessoas sejam valorizadas e aproveitadas para o enriquecimento de si próprias. (Brasil, 1998, p.11).

Outro documento norteador das ações didático-pedagógicas na Educação Infantil é a Base Nacional Comum Curricular-BNCC (2018) que vem complementar as bases desenvolvidas nas creches e pré-escolas, tendo o RCNEI como documento antecessor. A BNCC ressalta que:

É na interação com os pares e com os adultos que as crianças vão constituindo um modo próprio de agir, sentir e pensar e vão descobrindo que existem outros modos de vida, pessoas diferentes, com outros pontos de vista. Conforme vivem suas primeiras experiências sociais (na família, na instituição escolar, na coletividade), constroem percepções e questionamentos sobre si e sobre os outros, diferenciando-se e, simultaneamente, identificando-se como seres individuais e sociais. Ao mesmo tempo em que participam de relações sociais e de cuidados pessoais, as crianças constroem sua autonomia e senso de autocuidado, de reciprocidade e de interdependência com o meio. (Brasil, 2018, p.40).

A Educação Infantil começa a se desenvolver e a ganhar espaço, transformando as instituições e as práticas pedagógicas a partir de pensadores que buscam o aprimoramento de concepções próprias e inerentes a essa faixa etária. Nas relações estabelecidas dentro do ambiente escolar, a afetividade constitui-se como uma ferramenta nos processos de ensino e de aprendizagem.

Freire (1996), ressalta que:

O bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento do seu pensamento. Sua aula é, assim, um desafio e não uma cantiga de ninar. Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas. (Freire, 1996, p. 96)

Para tal, é necessário articular emoções, motivação, intencionalidade e afetividade nas práticas educativas. Nesse contexto, as discussões apontam para as concepções de afetividade a partir de teóricos que direcionaram seus estudos para tais discussões.

A afetividade na concepção de Wallon, Piaget e Vygotsky

A afetividade pode ser compreendida por diversos pontos de vista. Pela perspectiva etimológica:

A palavra afeto vem do latim *affectus*, particípio passado do verbo *afficere* que significa tocar, comover o espírito, unir, fixar e constitui o elemento básico da afetividade. Já a afetividade vem do latim *afficere ad actio* que significa onde o sujeito se fixa, onde o sujeito se liga. A afetividade é a dinâmica mais profunda e complexa de que o ser humano pode participar. Inicia-se a partir do momento em que um sujeito se liga a outro pelo amor. (Rodrigues; Dias, 2013, p. 20).

Em uma concepção teórica, a afetividade diz respeito à capacidade do ser humano de ser afetado positiva ou negativamente, tanto por sensações internas como externas. Henri Wallon (1879-1962), propôs uma conceituação diferencial sobre emoção, sentimentos e paixão, incluindo todas essas manifestações como um desdobramento de um domínio funcional mais abrangente: a afetividade. Assim, segundo Galvão (1999, p. 61): “Na linguagem comum, costuma-se substituir a emoção por afetividade, tratando os termos como sinônimos. Todavia não o são. A afetividade é um conceito mais abrangente no qual se inserem várias manifestações”. Em outras palavras, a afetividade é um todo do qual as emoções fazem parte, bem como outros fatores, a exemplo das tendências e da vontade.

A respeito da afetividade e da sua relação com a cognição, os estudos de Wallon, conforme descritos por Ferreira e Acioly-Régner, afirmam que:

Podemos definir a afetividade como o domínio funcional que apresenta diferentes manifestações que irão se complexificando ao longo do desenvolvimento e que emergem de uma base eminentemente orgânica até alcançarem relações dinâmicas com a cognição. (Ferreira; Acioly-Régner, 2010, p.15).

Corroborando com o autor, o papel afetivo-emocional no começo da vida de uma criança é estruturante e vai se tornando mais complexo à medida que ela cresce. A emoção organiza a vida psíquica inicial e antecede as primeiras construções cognitivas e, posteriormente, ao longo do desenvolvimento, ocorre uma alternância de preponderância entre cognição e afetividade como reguladores da atividade infantil (Loos-Sant’ana; Barbosa, 2017). Dessa maneira, a criança passa por momentos em que é mais dominada pela afetividade e outros em que é mais influenciada pela cognição.

Para Wallon (apud Barbosa; Salgado, 2020), a dimensão afetiva ocupa um lugar central tanto do ponto de vista da construção da pessoa quanto do conhecimento, sendo a emoção, uma das dimensões da afetividade, um instrumento de sobrevivência inerente ao homem. Por conta do senso comum de que

a afetividade e, mais especificamente, a emoção estão mais ligadas à formação humana, do caráter e da personalidade, do que à inteligência - essa associada estritamente à razão/cognição - a importância da afetividade para a aquisição do conhecimento é, com frequência, ignorada. Por outro lado, a emoção também é de extrema relevância para a própria sobrevivência dos seres humanos, visto que está conectada aos instintos mais básicos de autoproteção, como fuga e luta.

A teoria de Wallon se baseia, então, na integração afetivo-cognitivo-motora, o que possibilitou uma reconceitualização do papel de afetividade na vida psíquica e da sua interferência no processo de ensino-aprendizagem nas correntes teóricas posteriores.

De acordo com Dantas (1990, p.3), referindo-se a Wallon, sua teoria integra razão e emoção. Para ele, emoção e a inteligência são indissociáveis e igualmente importantes na construção da personalidade da criança:

A afetividade constitui um papel fundamental na formação da inteligência, de forma a determinar os interesses e necessidades individuais do indivíduo. Atribui-se às emoções um papel primordial na formação da vida psíquica, um elo entre o social e o orgânico. (Wallon, 2007, p.73).

Já na abordagem de Piaget (1971), todo comportamento contém dois aspectos: o cognitivo (que se refere a um aspecto estrutural da inteligência) e o afetivo (um aspecto que engloba as emoções, os sentimentos, as tendências e a vontade, funcionando como catalisador motivacional necessário para as realizações no plano cognitivo). Sendo assim, a “força de vontade”, que na criança está ligada à satisfação de suas necessidades imediatas, é a função reguladora para a construção do pensamento lógico.

O autor buscou superar a dicotomia entre inteligência e afetividade, pois, para ele, era indiscutível o papel essencial da afetividade, haja vista que sem ela não haveria interesses, necessidades, motivações; em consequência, as interrogações ou problemas não poderiam ser formulados e não haveria inteligência (Souza, 2011). A curiosidade a respeito da resolução de problemas, o desejo de descobrir sobre os mistérios do mundo, a vontade de questionar o que é imposto ou dado como certo, são os elementos que levam ao desenvolvimento da inteligência e do conhecimento de maneira individual e todos eles derivam da emoção/afetividade.

Nas palavras do próprio Piaget, “a vida afetiva, como a vida intelectual, é uma adaptação contínua e as duas adaptações são não somente paralelas, mas interdependentes, pois os sentimentos exprimem os interesses e os valores das ações, das quais a inteligência constitui a estrutura.” (Piaget, 1971, p.271).

Vygotsky, por sua vez, afirma que a emoção é a reação reflexa de certos estímulos que são mediados a partir do meio sociocultural. As emoções

influenciam e diversificam o comportamento, portanto, quando as palavras são ditas com sentimentos agem sobre o indivíduo de forma diferente de quando isso não acontece (Emiliano; Tomás; 2015).

Para Vygotsky (apud Arantes, 2003, p.18-19):

[...] só se pode compreender adequadamente o pensamento humano, quando se compreende a sua base afetiva. Quem separa o pensamento do afeto, nega de antemão a possibilidade de estudar a influência inversa do pensamento no plano afetivo. A vida emocional está conectada a outros processos psicológicos e ao desenvolvimento da consciência de um modo geral. (Vygotsky *apud* Arantes, 2003, p.18-19):

Destarte, todo pensamento parte de uma base afetiva, a qual é essencial para a compreensão dos seus significados, já que a própria consciência está estreitamente ligada à vida emocional de um indivíduo.

Tanto na Teoria de Piaget (Construtivismo), como na de Vygotsky (Sociointeracionismo) e de Wallon, a inteligência/capacidade cognitiva e a afetividade estão intrinsecamente ligadas no processo de desenvolvimento da criança e dependem mutuamente uma da outra, não podendo ser compreendidas de forma separadas. Os três teóricos também têm em comum a noção de que as interações – com objetos, com pessoas, com o meio – são imprescindíveis para o desenvolvimento do ser humano.

DISCUSSÕES DOS RESULTADOS ENCONTRADOS NA PESQUISA

Considerando o objetivo deste trabalho, que é analisar o papel da afetividade entre professor e aluno no processo de ensino-aprendizagem na Educação Infantil e compreender como a afetividade pode contribuir no processo de ensino-aprendizagem nesta etapa de ensino, é relevante descrever as principais discussões trazidas nos artigos detectadas na revisão integrativa.

Alexandre (2016), declara que a criança não nasce pronta e vai se desenvolver em um mundo de relações. Dessa forma, as capacidades afetivas, emocionais e cognitivas têm que ser construídas ao longo do seu desenvolvimento. E considerando que estudamos, aprendemos, ensinamos e conhecemos o mundo com o corpo inteiro, com os sentimentos, com os desejos, com os medos, com as dúvidas, com a paixão e também, mas não somente, com a razão crítica, é preciso atentar para jamais separar o cognitivo do emocional, pois a criança é um ser complexo, no qual ambos esses aspectos se entrelaçam de forma indissociável, um dependendo do outro para cumprir a sua própria função.

Para ele, também é importante ter em vista que o convívio escolar é um contexto de interações e conexões, no qual a criança construirá laços que ajudarão no seu desenvolvimento psicossocial, principalmente no início da

escolarização. No mesmo sentido, Rodrigues; Blaszkó e Ujiie (2021), ressaltam a natureza relacional do aprender/ensinar, que não pode ser dispensada nem mesmo na modalidade a distância, a qual foi requerida em todas as etapas de ensino - inclusive a Educação Infantil - nos últimos dois anos devido à pandemia de covid-19 e que foi estudada por eles. As nuances socioemocionais do aprendizado da criança, o acolhimento dela realizado pelo professor, o diálogo fluido entre professor e criança - isto é, as interações permeadas pela afetividade -, a compreensão e o respeito são elementos que dão o diferencial do processo educacional bem-sucedido, mantendo a fluidez, o interesse e a motivação pelo aprendizado mesmo à distância.

Já para Dominici, Gomes e Neves (2018), as vivências socioculturais, as experiências, o afeto e o sentimento contribuem e desempenham importante papel no processo de atribuição de sentidos e significados, seja à realidade ou à linguagem escrita, visto que as crianças trazem para a escola seus interesses, suas dúvidas e seus desejos sobre conhecimentos, sobre a escrita ou outras questões. Assim, os processos cognitivos, socioculturais e afetivos na aprendizagem escolar e não escolar são interdependentes e não podem ser analisados separadamente, de modo que não cabe investigar a aprendizagem em detrimento da afetividade, pois ambas são faces do processo de desenvolvimento, compreendido para além das tentativas de limitação a um aspecto isolado.

Dentro do universo da Educação Infantil, é especialmente relevante discutir a etapa da creche, já que ela lida com bebês em uma fase peculiar e crucial para o desenvolvimento que difere do resto da Educação Infantil. A creche foi investigada por Guimarães e Arenari (2018), segundo as quais, a perspectiva centrada na afetividade e no diálogo dá consistência à compreensão do bebê como sujeito relacional e da creche como contexto de aprendizagens sociais, diferente do pensamento do senso comum de que a creche é apenas um local para os pais deixarem seus filhos enquanto trabalham. Detecta-se, nesse contexto, o contágio emocional e a imitação, além de oportunidades múltiplas para os adultos significarem com a linguagem/palavra as ações dos bebês.

Nos momentos de refeição, no banho e no sono, entrelaçam-se as manifestações afetivas corporais e verbais, mobilizando diálogo, troca, e desenvolvimento das crianças. Estes momentos dos cuidados corporais ocupam muito tempo e, por isso, é importante pensar na qualidade desse tempo, na intencionalidade pedagógica, no envolvimento afetivo dos profissionais presentes e buscar caminhos de relação com as crianças que considerem a dimensão afetiva e dialógica no seu desenvolvimento.

Rodrigues e Freire (2017), complementam esse pensamento ao declarar que as crianças da creche, em especial as de 0 a 3 anos, comunicam-se

afetivamente. Assim, quanto mais forem cuidadas, amadas e interagirem com as pessoas de sua convivência, mais sensíveis se tornarão em seu convívio. Logo, a expressão emocional precede a linguagem verbal, tornando possível fornecer as primeiras impressões da criança sobre o mundo ao seu redor.

Para os autores, qualquer ação psicopedagógica planejada para essa faixa etária precisa estar implantada em fortes bases afetivas, visto que o desabrochar da inteligência está envolvido em profundas emoções, todas fruto da convivência do aluno com o seu educador: “A emoção do aprendente apropria-se do que é aprendido e, desta forma, o afeto atua no início do processo de aprendizagem para canalizar a atenção e no final para ajudar a memória no resgate das informações.” (Rodrigues; Freire, 2017, p. 15). Portanto, o professor é o grande parceiro da criança na catalisação dessas situações de afetividade que promovem a aprendizagem: observando-a, incentivando-a, escutando-a, explicando-lhe, pegando-a no colo ou até mesmo rindo com ela.

Proença e Santos (2018), também reforçam o papel do professor em estabelecer relações afetivas, pois, para os autores, a criança considera-o o exemplo a ser seguido e, muitas vezes, ele é a única referência afetiva na vida da criança. A forma como ele se dirige à criança vai fazer com que ela retribua com afetividade, demonstrando entusiasmo para aprender e a realizar as atividades que o professor propõe. Eles ressaltam, também, os diversos esforços necessários para que o professor possa construir essa relação de afeto, entre eles os conhecimentos da realidade do aluno, o acolhimento e a valorização constantes.

Esse estudo é corroborado pela pesquisa de Alencar, Floriano, Eugênio e Teles (2019), porém de forma mais geral, direcionada à escola como um todo e não somente ao professor, pois eles consideram que é papel da instituição em si oferecer um ambiente afetivo e favorável à aprendizagem em todos os seus âmbitos. Os autores também incidem no foco da indissociabilidade entre educar e cuidar, que deve ser valorizada, devido à estreita relação entre cognição e afetividade.

Por outro lado, a perspectiva de Cacheffo e Garms (2015), foi dirigida a ouvir os próprios professores e chama a atenção para alguns fatores. O primeiro é que, ao lidar com as manifestações desagradáveis e situações de angústia e ansiedade, os professores têm o poder de diluir as que forem prejudiciais ao desenvolvimento infantil e promover práticas educativas com tonalidades afetivas positivas.

O segundo é que ocorrem situações de descontrole emocional nas interações com as crianças, mesmo que todos os professores investigados reconheçam que existe o fenômeno contágio da emoção, em que as emoções dos docentes passam para os discentes. No entanto, é necessário ter em mente que as crises e conflitos das crianças estão de acordo com a fase de desenvolvimento em que se encontram e que a oposição é fundamental para a formação da personalidade.

O terceiro ponto é que as crianças de até três anos recorrem ao adulto de referência no ambiente escolar em praticamente todas as situações vivenciadas, como seu norte. Portanto, é essencial que o professor planeje situações que permitam maior interação entre criança-criança, visto que essa interação é promotora do desenvolvimento afetivo infantil e pode contribuir para uma maior autonomia da criança, reduzindo sua dependência do educador.

Ainda sobre o papel do professor, Amorim e Calil (2020), apontam o fato de que, apesar de a importância da afetividade ser citada em diversos documentos educacionais - como a Base Nacional Comum Curricular, o Parâmetro Nacional de Qualidade da Educação Infantil e a própria LDB, muitas vezes o professor sabe da existência desses documentos legais, mas não conhece a fundo o seu conteúdo e não sabe que há uma série de situações em que eles podem auxiliá-lo não somente no que deve fazer, mas na razão para fazer. Nesse sentido, ao conhecer os documentos, além de clarear e fornecer consciência sobre a importância da atuação docente na promoção da afetividade, também respalda o professor em suas ações e atitudes.

Dessa forma, Alencar *et al.* (2019), afirmam que a Educação Infantil exige do educador habilidades afetivas para o trabalho com crianças, bem como o compromisso afetivo com a mediação entre o sujeito e o conhecimento, visando o desenvolvimento integral da criança, haja vista que, à medida que as crianças se desenvolvem efetivamente, mudanças podem ser observadas em seus julgamentos morais e no raciocínio autônomo como o desenvolvimento da capacidade de perceber o ponto de vista do outro, de considerar as intenções e de melhor se adaptar ao mundo social.

Apesar de todos os artigos estudados estarem de acordo a respeito da importância fundamental da afetividade entre professor e aluno na aprendizagem na Educação Infantil, Carvalho (2014, p. 8), problematiza o que chama de “inflação retórica de discursos sobre o afeto docente pelas crianças como estratégia infalível para a identificação e a resolução dos problemas em sala de aula”. Para ele, houve o desenvolvimento de estereótipos emocionais do que constitui o perfil esperado de uma boa professora de Educação Infantil, que se restringem aos sentimentos positivos. Mas os afetos, tanto dos professores quanto de qualquer indivíduo, não são puros, naturais, instintivos, universais e imutáveis; eles são históricos, em constante transformação, construídos e aprendidos diariamente no contexto da sala de aula, ao educar, cuidar e brincar com as crianças, respeitando-as como sujeitos de direitos.

Desse modo, o conceito de afetos docentes contempla uma variedade de sentimentos do professor em seu fazer profissional, incluindo tanto os sentimentos de amor, carinho, atenção e dedicação, como os de cansaço, angústia,

aflição e raiva. No entanto, irritação, decepção, tristeza, mau humor e outros sentimentos são vistos como déficit de competência emocional e profissional do professor, que sozinho deve procurar a solução para o problema. Por isso, desde a formação acadêmica, esse estereótipo do afeto deve ser desnaturalizado para que os professores possam vivenciar suas emoções e afetos de forma plena.

Observa-se, portanto, que a afetividade na realidade de sala de aula de Educação Infantil contempla diversos fatores, desde a interação aluno-aluno até a relação professor-aluno, e que o professor, enquanto mediador do processo de aprendizagem, não pode esquecer as suas próprias emoções. Todos esses aspectos são igualmente importantes para o desenvolvimento integral da criança desde a creche e são indissociáveis do desenvolvimento cognitivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da revisão integrativa aqui empreendida e da análise dos artigos detectados, foi possível compreender a dimensão da importância da afetividade para o processo de ensino-aprendizagem das crianças pequenas, a ponto de ambos não puderem ser dissociados, já que cuidar e ensinar são aspectos do trabalho docente na Educação Infantil.

Também constatou-se que o professor é o principal mediador da afetividade e das interações em sala de aula, visto que é ele a principal referência nesse ambiente – uma vez que as crianças tendem a imitar o seu comportamento - e o grande estimulador da afetividade entre as crianças que estão sob sua responsabilidade. Ele deve estar preparado para esse papel e o primeiro passo para tanto, por meio do conhecimento das legislações educacionais e de aportes teóricos que abordam a afetividade, de modo que ele tenha consciência das orientações oficiais a esse respeito e tenha consciência de que faz parte das suas atribuições oferecer essa afetividade.

Outra forma de o educador se preparar é adquirindo as habilidades e competências para lidar com suas próprias emoções, sejam elas positivas ou negativas. É inevitável que ele passe por momentos de desequilíbrio emocional, mas é importante que não deixe isso afetar o cotidiano educacional ou contagiar as crianças. Assim, ressalta-se a necessidade de formação inicial e continuada do professor que lhe forneça habilidades afetivas que possam ser aplicadas em sala de aula e na sua vida como um todo, tais como o controle emocional.

Reforça-se também que a afetividade não é composta apenas por carinhos e abraços, como se costuma pensar devido ao senso comum, mas também por relações sociais saudáveis e éticas, pelo acolhimento e valorização individual na escola, pela escuta, pela empatia, pela atenção e pelo planejamento cuidadoso das atividades a serem aplicadas no cotidiano escolar, permitindo que o afeto esteja presente em cada uma delas mesmo que de forma sutil.

Desde o momento da recepção da criança na sala de aula, a afetividade precisa estar presente para que a criança se sinta bem naquele ambiente: isso pode acontecer por meio do sorriso e das demonstrações de alegria em receber aquela criança por mensagens de boas-vindas, por dinâmicas de recepção e etc. A criação de uma rotina acolhedora também faz parte da construção do afeto no ambiente escolar, pois a criança se sentirá segura em saber como seu dia transcorrerá. Mas, acima de tudo, a possibilidade de falar com o educador sobre as suas preocupações e angústias e ser ouvido sem julgamentos ou recriminações é a maior manifestação de acolhimento que a criança pode receber.

O educador que está atento às dificuldades individuais de seus alunos - questiona e escuta o que eles pensam sobre essas dificuldades, empatiza com elas e tenta ajudar a criança a solucioná-las; incentiva, elogia seus progressos e demonstra satisfação em ver sua evolução - fará com que eles se sintam individualmente valorizados, vistos e reconhecidos, bem como ajudará na solução de possíveis dificuldades de aprendizagem.

Espera-se, portanto, que este trabalho contribua para um maior reconhecimento da importância essencial da afetividade para o processo de ensino aprendizagem na Educação Infantil, não só no sentido estritamente educacional - de melhoria de resultados, mas também no sentido do desenvolvimento humano e socioemocional da criança, que também se beneficiará de um trabalho eficiente com a afetividade. Além disso, o próprio professor, quando consciente da fundamentalidade da afetividade, poderá colher frutos da aplicação dela na sua prática profissional, com a formação de um ambiente de trabalho menos estressante, mais tranquilo e mais afetivo, em que não haja grandes mudanças de humor, conflitos e disputas que ele terá que solucionar.

REFERÊNCIAS

ARANTES, V. A. (org.) **A Afetividade na escola**: Alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus. 2003.

BARBOSA, Iraci Pereira; SALGADO, Rita de Cássia Falleiro. A importância da afetividade para uma aprendizagem significativa. **Brasil Escola**, 2020. Disponível em: <http://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao/a-importancia-afetividade-para-uma-aprendizagem-significativa.htm>. Acesso em: 20.mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Vol.1. Brasília: MEC\SEF, 1998.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

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

CERIZARA, Ana Beatriz. **Rousseau: a educação na infância**. São Paulo: Scipione, 1990.

DANTAS, Heloysa. **A infância da razão**. São Paulo: Editora Manole, 1990.

EMILIANO, Joyce Monteiro; TOMÁS, Débora Nogueira. Vigotski: a relação entre afetividade, desenvolvimento e aprendizagem e suas implicações na prática docente. **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade / Organizados pelo Centro Universitário UNIFAFIBE – Bebedouro/SP – v. 2, n. 1 (2015)**. – Bebedouro, SP; 2015 – 226 p.

FERREIRA, Aurino Lima; ACIOLY-RÉGNIER, Nadja Maria. Contribuições de Henri Wallon à relação cognição e afetividade na educação. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 36, p. 21-38, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602010000100003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 14.mar.2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25 ed. São Paulo. Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'água, 2010.

GALVÃO, I. **Henri Wallon: Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1999.

HERMONT, A. P.; GUIMARÃES ZINA, L.; DUARTE DA SILVA, K.; DA SILVA, J. M.; MARTINS-JÚNIOR, P. A. **Revisões integrativas em Odontologia: conceitos, planejamento e execução**. Arquivos em Odontologia, [S. l.], v. 57, p. 3–7, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/arquivosemodontologia/article/view/25571>. Acesso em: 28.fev.2022.

LOOS-SANT'ANA, Helga; BARBOSA, Priscila Mossato Rodrigues. Dando voz às crianças: percepções acerca do papel da dimensão afetiva na atividade pedagógica. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, Brasília, v. 98, n. 249, p. 446-466, ago. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812017000200446&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 19.jan.2022.

PIAGET, J. **Estudos sociológicos**. Rio de Janeiro: Forense, 1973.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

RODRIGUES, Moacir Carlos Nunes. A importância da afetividade na aprendizagem escolar na relação aluno-professor. **Revista Infinitum**, v. 2, n. 1, 2019.

RODRIGUES, Patrícia Ramalho; DIAS, Vanessa Valentim Gonçalves. **Relação de afetividade entre professor e aluno: implicações ao processo de ensino e aprendizagem**. 2013. Disponível em: <https://dspace.doctum.edu.br/bitstream/123456789/1441/1/RELA%C3%87%C3%83O%20DE%20AFETI->

VIDADE%20ENTRE%20PROFESSOR%20E%20ALUNO.pdf. Acesso em: 20.jan.2022.

SOUZA, Maria Thereza Costa Coelho de. As relações entre afetividade e inteligência no desenvolvimento psicológico. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 27, n. 2, p. 249-254, 2011.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

WALLON, Henri. **Afetividade e aprendizagem**. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Maria Angela Calixto Bezerra¹

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente artigo abordou como tema a leitura e a escrita na modalidade de Educação Infantil, o modo com que esse processo vem sendo desenvolvido de diversas maneiras pelos educadores infantis, prezando pelo desenvolvimento pleno dos estudantes. O objetivo é demonstrar a necessidade de se ofertar uma condição educacional de qualidade, ou seja, como se trata de uma condição fundamental para o pleno desenvolvimento dos estudantes, uma escrita de qualidade e que também possam desenvolver uma práxis de qualidade com relação à leitura.

A metodologia adotada foi à pesquisa de cunho bibliográfico, tendo sido realizadas diversas consultas em publicações e obras de autores renomados e que muito contribuíram com o desenvolvimento do presente tema específicos e que se alinha a um tema de grande relevância.

A fundamentação apontou fatores como às estratégias de ensino que estimulam os educandos que se encontram nessa faixa educacional, bem como as dificuldades que existem na condução desse processo, principalmente merecendo destaque o lúdico e as atividades em grupo e recreativas, que representam grande incentivo ao processo de ensino e aprendizagem dos estudantes da modalidade de Educação Infantil.

O artigo visa contribuir para edificar as melhores possibilidades existentes quanto à leitura e uma escrita proficiente, em outras palavras, para que os estudantes possam obter um nível de desenvolvimento cognitivo de qualidade e que se alinhem às suas necessidades.

Nas considerações finais, os leitores podem visualizar como se trata de uma grande necessidade planejando o seu futuro, que os educandos aprendam a escrita correta em prol de sua socialização e para que isso ocorra, é fundamental que os educadores infantis selecionem as melhores possibilidades de realizarem um trabalho de qualidade com o seu alunado.

Principalmente com relação ao tempo em que se devem planejar atividades

¹ Pedagoga, Especialista em linguagens e códigos, História, Geografia e em Gestão Escolar. Professora efetiva da Rede Municipal de Crateús. mariangelacalixto@gmail.com.

que elevem o nível de motivação dos educandos, para que os mesmos possam verdadeiramente se interessar em obter um nível de aprendizagem maior quanto à escrita e mais do que isso, que a leitura se torne um hábito na vida desse público-alvo específico.

DESENVOLVIMENTO

Existem diversas formas de se promover um nível de alfabetização de qualidade em prol da escrita e da construção do hábito da leitura, por parte dos educadores que se encontram inseridos na modalidade de Educação Infantil. (Almeida; Cerigatto, 2022).

Contudo, nem todos os métodos realmente são aceitos pelas crianças, e essa é uma visão que os educadores infantis necessitam desenvolver, como o aluno pode enfrentar barreiras para que o seu processo de ensino e aprendizagem possa ser considerado como enriquecedor. Não se trata, contudo, do propósito da presente escrita, de citar as dificuldades que os educadores possuem, para que a escrita se torne qualificada e sim, de citar as melhores possibilidades, para que o processo de ensino e aprendizagem ocorra de uma maneira sistematizada.

Em um primeiro momento, os profissionais que atuam na educação infantil, dividem o tempo das aulas entre a instrução, ou seja, o repasse das informações, com as atividades recreativas, que é considerado como um dos principais níveis de aproveitamento pleno dos educandos. (Cunha, 2010).

Por se tratarem de um público infantil, é de extrema importância pensar em como as mesmas têm um elevado poderio para reter as informações, em outras palavras, conseguem aprender diversas informações com facilidade, o que se torna uma base sólida para outros ensinamentos a serem ofertados.

Para que o processo de ensino/aprendizagem seja positivo na sua prática docente, este deve ter uma noção concreta dos diferentes métodos de iniciação à leitura e à escrita e das respectivas estratégias indicadas para cada um deles. É ainda imprescindível ter em conta o grupo de alunos, a individualidade e singularidade de cada um, pois toda a criança tem já uma vida psicológica assinalada por determinadas experiências, vive num meio que desempenha um papel importante na motivação da aprendizagem, tem, no seu plano intelectual, um número de possibilidades mais ou menos elevado. (Cunha, 2010, p. 45).

Por conseguinte, são os meios onde a criança é inserida que devem ser estimulantes, tornando as interações ricas, pois serão o reflexo da qualidade destas interações que se manifestam nos diversos domínios linguísticos, quer ao nível de vocabulário, quer ao nível de regras específicas de uso da língua. (Timbane, 2019).

A aprendizagem da leitura é um dos maiores desafios que as crianças têm que enfrentar nas fases iniciais da sua escolarização. Enfrentar e vencer

esse desafio num mundo dominado pela informação escrita é o primeiro grande passo na vida das crianças que frequentam hoje a escola, mas que no amanhã se tornarão cidadãos autônomos na procura e percepção de informação de que necessitam nos mais diversos contextos.

Também antes da aprendizagem formal da leitura, deve ser promovido o contato próximo da criança com a linguagem oral através de atividades adequadas à idade pré-escolar, para o desenvolvimento fonético e também importante para a linguagem escrita.

Cada criança se encontra inserida em uma realidade e essa é uma questão que obriga o educador infantil a conhecer maiores metodologias de ensino, e essa alternância na forma como as aulas são ofertadas, beneficia muito a aprendizagem desses alunos.

Merece amplo destaque a aprendizagem por associação, uma das ferramentas de ensino consideradas como mais edificantes, e por essa razão, não perdem a sua representatividade nessa modalidade educacional de maneira alguma, a forma como os alunos conseguem ser estimulados, a partir do momento que observam uma figura, por exemplo, e conseguem concatenar a mesma com a informação que necessitam aprender. (Timbane, 2019).

Felizmente, os profissionais que se encontram inseridos nessa estratégia de ensino, contam com uma grande quantidade de materiais, de recursos a sua disposição, para que possam ofertar a ferramenta da aprendizagem por associação, esse é um ponto de extrema importância.

Quanto melhores as condições de trabalho que forem disponibilizadas para os educadores infantis, maiores serão as possibilidades de esses explorarem esse imenso universo que é o cérebro das crianças, e assim, ofertarem as informações que se alinham às suas necessidades.

A aquisição da escrita possibilita uma relação entre o aluno e o conhecimento, pois a partir desta, o educando será capaz de estabelecer relação entre a escrita e o mundo, demonstrando uma perspectiva que se molda nas intenções de aprendizagem e formas de aquisição do conhecimento. (Filatro, 2014).

O processo de aprendizado da leitura ultrapassa a mera codificação e decodificação, pois é um processo de atribuição de novos sentidos e significados, culminando na construção de sentidos que se relacionam intimamente com a prática social.

E sim a necessidade que as crianças possuem de realizarem associações, conexões com os conteúdos que devem ser aprendidos, essa é uma questão basilar, para que o desempenho desse alunado seja mais eficiente, que é o viés que assegura uma aprendizagem de qualidade.

A alfabetização pressupõe o aprendizado do código e a sua utilização social, portanto, não é somente um processo de aquisição de habilidade de forma mecânica, mas alfabetizar é compreender, criticar, interpretar e produzir conhecimento. A leitura e a escrita em um indivíduo ajudam na promoção social, possibilitando a construção de novos conhecimentos e acesso aos bens materiais e culturais que a sociedade tem acumulado, a alfabetização é um fator propulsor do exercício consciente da cidadania e do desenvolvimento da sociedade como um todo. Portanto, é preciso pensar em letramento. (Filatro, 2014, p. 55).

Pelo fato de que esse leitor crítico questiona, essa é uma questão fundamental, em outras palavras, não se trata apenas de visualizar o problema, mas, de propor soluções para o mesmo, e mais do que isso, necessita compreender quais são os fatores que fizeram algo não estar dentro da normalidade, e claro, ter embasamento para sustentar seus argumentos. (Almeida; Cerigatto, 2022).

Como existem uma série de problemas sociais, o leitor crítico acaba descobrindo que existe muito trabalho a ser realizado, que o sistema que o país se encontra inserido vive mergulhado em um lodaçal, e que muitas transformações necessitam ser idealizadas para que haja uma sensível melhora.

Para que as aprendizagens se possam consolidar, é essencial o uso de estratégias adequadas que proporcionem aos alunos atividades motivantes e desafiadoras. Desta forma, será possível aumentar a quantidade e qualidade das conexões sinápticas provocando uma boa atividade cerebral, com bons resultados no processo de aprendizagem. É por isso importante que os docentes sejam conhecedores e capazes de perceber se os métodos que utilizam para a aprendizagem da leitura e da escrita despertam processos cognitivos ligados à entrada de informação e à compreensão da mesma, bem como à sua memorização para posterior utilização adequada. (Batista, 2005).

A aprendizagem é um processo natural do indivíduo. Para a criança também. Ela aprende por si própria e o faz com facilidade, bastando que haja estímulos suficientes e adequados. Na escola, porém, dependendo da abordagem de ensino empregada, acabam surgindo dificuldades no decorrer do processo de aquisição da leitura e da escrita.

Sendo assim, é importante iniciar a alfabetização a partir da realidade da criança, dando-lhe chances para aprender, respeitando sua origem cultural, seus valores e conhecimentos, a fim de que elas possam se tornar leitores e escritores proficientes e consigam fazer uso desses conhecimentos escolares na vida social. (Batista, 2005).

Em outras palavras, é crasso o erro que as pessoas que visualizam apenas informações práticas, ou seja, prontas, como, por exemplo, as que são propagadas pelos meios de comunicação, essas na grande maioria das vezes não são profícuas, contribuindo para que a culturalização não aconteça.

A aprendizagem é um desafio para muitos jovens, todavia isso não significa que os alunos tenham deficiência de aprendizagem, mas sim pontos fortes e fracos, afinal cada educando possui uma habilidade diferenciada em relação ao outro. No entanto, na escola, espera-se que todos aprendam do mesmo jeito, já que muitos educadores costumam ensinar utilizando sempre o mesmo método, um dos fatos geradores dos problemas de aprendizagem. (Almeida; Cerigatto, 2022).

Muitos estudiosos, porém, afirmam que na sala de aula os problemas de aprendizagem podem ser superados com paciência e dedicação, por parte dos docentes e discentes, mas que as deficiências de aprendizagem exigem mais do que isso.

Por isso é tão importante o incentivo da leitura nas escolas, pois, através dessa prática, eles tendem a adquirir novos hábitos, inclusive o de escrever bem, ampliando o seu vocabulário, que na grande maioria das vezes é muito limitada por apenas visualizar as informações, ou seja, que a aprendizagem não seja burocrática e pragmática. (Guerra, 2000).

Dentre os problemas existentes no ambiente escolar estão presentes as dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita nos anos iniciais do ensino fundamental. O interesse por esse tema surgiu durante a realização do estágio supervisionado em que se percebeu que um dos grandes desafios da educação é superar ou amenizar tais dificuldades. A aquisição da leitura e da escrita é um fator importante para o desenvolvimento do ser humano. Durante o processo de aprendizagem das crianças, principalmente nos anos iniciais do ensino fundamental, quando a criança inicia a sua vida no ambiente escolar, percebe-se que muitas delas apresentam dificuldades em fazer a correspondência entre as letras e os sons, apresentando muita dificuldade ao ler e escrever. Ao perceber essa dificuldade o professor deve dedicar atenção especial a essas crianças e saber lidar com elas. (Soares, 2010, p. 55).

O ensino da leitura não pode ocorrer, em todas as etapas, sem o auxílio de estratégias que por sua vez ajudam a construir a aprendizagem. As estratégias irão dotar o indivíduo de recursos necessários para tornar-se, de fato, um leitor ativo. Nesse sentido, o ato de utilizar estratégias se faz necessário para que tal meta seja alcançada.

Segundo Koch (2008), a leitura está muito além de apenas ocupar um importante espaço na vida do leitor, ela representa um avanço considerável para a transformação de seu modo de ser, ou seja, da configuração de sua personalidade. Para as autoras, o ato de ler constitui-se da junção entre os sujeitos sociáveis com a linguagem sociocognitiva, o que lhes possibilita um contato eficaz com elementos significativos do texto. Sendo assim, o leitor é posto em contato direto com as palavras, de maneira peculiar, percebendo o elevado grau de sentido que elas preservam.

Apesar das intervenções externas da escola, a aprendizagem não tem se

dado no nível esperado quando se trata das séries iniciais. Muitos alunos têm apresentado dificuldades para aprender a ler e escrever devido a uma série de fatores. Isso fica evidente quando as crianças são avaliadas nos testes nacionais e internacionais. (Batista, 2005).

A alfabetização e o letramento são indispensáveis no mundo moderno. Aprender a escrever é uma obrigação porque quase tudo depende da escrita. Os cidadãos precisam saber ler e compreender uma bula de remédios, um rótulo de produtos, orientações de qualquer produto, assim como instruções diversas. Tudo isso precisa do contributo da escola.

Reconhecer que conhecimentos são determinantes para o desenvolvimento da criança, por meio de possibilidades como a assimilação do educando, interação com o meio e informações adquiridas, são primordiais para o processo de alfabetização. Nos levará a admitir que é através da socialização que as crianças irão confrontar diferentes pontos de vista e construir seus conhecimentos, sendo função da escola possibilitar à criança vivenciar situações que irão favorecer a apropriação da leitura e escrita. (Batista, 2005).

A alfabetização é um tema de constante reflexão. Em prol de uma atuação didática capaz de orientar a criança em sua aprendizagem, busca-se considerar cada aprendiz segundo suas necessidades e características, permitindo, assim, que esse adquira as competências básicas para saber, conviver e viver.

A prática da leitura é essencial ao indivíduo, pois possibilita a sua inclusão no meio social, liberta e dá poder, torna crítico e consciente, irradiando cultura e informação de qualidade onde o mesmo se encontra, sendo um verdadeiro diferencial em prol da construção de um mundo. (Cagliari, 2010).

As principais dificuldades encontradas podem ser de dois tipos: as de linguagem e as de comportamento. As dificuldades de linguagem aparecem quando o aluno apresenta dificuldade de comunicação, sendo que a maneira de falar interfere na comunicação, podendo surgir de fatores como sentimentos, emoções ou atitudes perturbantes.

É dever do educador conduzir e devolver à criança, o senso crítico e científico para que se torne um cidadão defensor e assegurador dos seus direitos. Relacionando o conhecimento com a nossa história de vida, onde cada vez mais são camufladas por histórias oriundas de outros povos, em que as histórias dos nossos ancestrais não são contadas por serem vetadas por meios de livros didáticos, tornando-as invisíveis e desconhecidas a toda sociedade. (Rinaldi, 2002).

Para ajudar as crianças a superarem as dificuldades de ler e escrever, o educador precisa saber como o processo de aprendizagem da leitura e da escrita ocorre. Além disso, deve-se levar em consideração que cada criança aprende de maneira diferente e não há como exigir de todas as crianças o mesmo

desenvolvimento. Por isso, faz-se necessário elaborar atividades que atendam às necessidades dos alunos com dificuldades. (Guerra, 2000).

Para que a criança tenha sucesso na apropriação da leitura e escrita é necessário que a escola retome o desenvolvimento infantil e proponha tarefas de acordo com eles. É importante que as escolas trabalhem a pré-leitura, pois o não desenvolvimento dessas habilidades poderá fazer com que a criança fracasse na aprendizagem da leitura e escrita.

CONCLUSÃO

Por mais que se trate de uma formação educacional que oferta o suporte que se faz necessário para a plena formação dos educandos inseridos na modalidade de Educação Infantil, a leitura e a escrita representam necessidades para o pleno desenvolvimento pessoal de cada pessoa.

O presente artigo destacou a necessidade de se selecionar as melhores estratégias de ensino, ou seja, que possam ser capazes de promover uma maior motivação aos docentes, o que é sempre um aspecto de extrema importância para melhorar o aproveitamento dos alunos.

As atividades de leitura e escrita, necessitam ser vistas pelos alunos como prazerosas, embora a primeira seja muito mais apreciada pelas crianças, principalmente quando o educador infantil passa a narrar a história para seus alunos, levando os mesmos a se interessarem mais pela aquisição de saberes.

A leitura estimula a imaginação, a fantasia, e essa é uma questão singular, uma peculiaridade que o público infantil possui, justamente pensando nesse pressuposto, é que essa ferramenta deve ser abordada em larga escala nessa modalidade educacional, e mais do que isso, quando os alunos passam a se estimularem mais com a leitura, as aulas se tornam mais rentáveis, perdendo o seu viés burocrático.

As crianças conseguem aprender as informações, principalmente quando as mesmas estão relacionadas com o seu dia a dia, eis uma questão que também foi amplamente abordada durante a presente escrita, um termo que é amplamente conhecido na educação como aprendizagem por associação.

Para um professor que possui certa experiência no processo de alfabetização, sabem como o estímulo visual representa um grande ganho para que o desenvolvimento cognitivo aconteça, e isso de uma maneira absolutamente intensa, se alinhando às necessidades que esse alunado apresenta.

Por fim, a escrita também segue a mesma toada, ou seja, se trata de uma aprendizagem por associação, principalmente quando os educadores conseguem realizar um paralelo com figuras, o que facilita muito para os discentes da modalidade de Educação Infantil aprenderem esses conteúdos.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, L. B. C. CERIGATTO, M. P. **Os desafios de educar para o novo contexto de leitura, linguagens e produção da informação.** In: SOUZA, F. M., e ARANHA, S. D. G., orgs. 2022.
- BATISTA, A. **Alfabetização e letramento:** Caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFGM, 2005.
- CAGLIARI, L. **A respeito de alguns fatos do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças na alfabetização.** In: ROJO, R. (Org.). Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas. São Paulo: Mercado de Letras, 2010.
- CUNHA, C. **Fundamentos da nova educação.** Vol.5. Cadernos. Brasília UNESCO. 2010.
- FILATRO, A. **Estilos de aprendizagem.** Brasília: FENAP, 2014.
- GUERRA, L. **A criança com dificuldade de aprendizagem:** considerações sobre a teoria e modos de fazer. Rio de Janeiro: Enelivros, 2000.
- KOCH, I. **Ler e compreender os sentidos do texto.** São Paulo: Contexto, 2008.
- RINALDI, C. **Reggio Emilia:** a imagem da criança e o ambiente em que ela vive como princípio fundamental. In: GANDINI, Lella; EDWARDS, Carolyn (Org.). *Bambini: a abordagem italiana à educação infantil.* Porto Alegre: Art-med, 2002.
- SOARES, M. **A Importância da Leitura no Mundo Contemporâneo.** E-revista ISSN 1645-9180, Nº 16, OZARFAXINARS. Fev. 2010.
- TIMBANE, A. **A família, a escola e o aluno:** quem ensina o que e para quê? in: JORGE, Wellington Junior. (Org.). *Abordagens teóricas e reflexões sobre a educação presencial e a distância e corporativa.* Maringá: Uniedu Sul, 2019.

A NORMA DOS EXCESSOS E OS EXCESSOS DA NORMA: LIMITES E FRONTEIRAS ENTRE A DESIGUALDADE LINGUÍSTICA E AS DESIGUALDADES SOCIAIS

Kleverson Gonçalves Willima¹

INTRODUÇÃO

No Brasil, as desigualdades sociais são visíveis em inúmeras camadas. Segundo Schwarcz (2019) e Schwarcz e Starling (2015), a maior parte dessa realidade se deve à sua construção histórico-social: colonização marcada por muita violência, autoritarismo, espoliação e genocídio de povos autóctones e de pessoas negras, em condição de escravizadas, trazidas de África para o Brasil. Todo esse processo gerou marcas profundas no país, facilmente observáveis até os dias atuais: discriminações e preconceitos generalizados (ou autoritarismos brasileiros, nas palavras de Schwarcz [2019]), machismo (Ribeiro, 2013; Schwarcz, 2019) e racismo (Almeida, 2020) estruturais e estruturantes de comportamentos e relações sociais, má distribuição de renda e de riqueza e ausência de políticas sociais efetivas (Godinho, 2011; Silva, 2010), entre outros.

De acordo com Bortoni-Ricardo (2005; 2021), um ponto importante no que diz respeito à relação entre desigualdades sociais e democracia é compreender que tem havido há décadas, no país, uma má distribuição de direitos sociais para a população. Nas palavras da autora:

Os alunos que chegam à escola falando “nós chegemu”, “abrido” e “el drome”, por exemplo, têm que ser respeitados e ver valorizadas as suas peculiaridades linguístico-culturais, mas têm o direito inalienável de aprender as variantes de prestígio dessas expressões. Não se lhes pode negar esse conhecimento, sob pena de se fecharem para eles as portas, já estreitas, de ascensão social. O caminho para uma democracia é a distribuição justa de bens culturais, entre os quais a língua é o mais importante (Bortoni-Ricardo, 2005, p. 15).

¹ Mestrando em Políticas Sociais pela UENF; pós-graduando em Sociologia do Trabalho e Exclusão Social pela Faculdade de Letras e em Letras com Ênfase em Linguística pela Faculdade Focus; licenciado em Letras - Português e Espanhol pelo Centro Universitário FAEL. E-mail: biokleverson@gmail.com.

Em consonância à citação acima, é possível notar que o acesso pleno à língua, em sua completude e complexidade à população (brasileira), constitui fator imprescindível para a consolidação democrática e o justo acesso a outros direitos sociais que exigem, desses indivíduos, a aquisição do conhecimento linguístico formal. No entanto, estudos como os de Bagno (2007; 2013; 2015a; 2015b), Bortoni-Ricardo (2005) e Willima e Souza (2023) têm apontado a ineficiência do ensino de língua portuguesa (LP) nas instituições de ensino Brasil afora, com poucas exceções. Nas palavras de Bagno (2007; 2013), isso se deve aos excessos normativo-prescritivistas nas aulas de LP, através dos quais a única realidade apresentada às pessoas em processo de formação é a norma linguística socialmente imposta, de forma descontextualizada e desconexa, deixando de lado todo o conjunto de saberes-fazer necessários para um domínio pleno das habilidades linguísticas.

Autoras e autores como Antunes (2003; 2014), Bagno (2007), Bortoni-Ricardo (2004; 2005) e Oliveira (2010), afirmam que tais habilidades são: leitura e escrita fluidas; análise e reflexão linguística; compreensão, interpretação e produção textual; fruição, análise e produção literária. Dentro dessas macrocategorias, há uma série de saberes-fazer extremamente necessários para uma formação integral e crítica dos indivíduos, a fim de promover, desenvolver e auxiliar o seu letramento crítico. Embora haja estudos consolidados nas Ciências da Linguagem, que ofereçam subsídios inegavelmente importantes para o ensino de Língua Portuguesa no Brasil, a realidade de fato praticada nas salas de aula do país indicam um forte descompasso com esses estudos e com as atuais políticas educacionais brasileiras, como a Base Nacional Comum Curricular - BNCC - (Brasil, 2018), conforme afirmam Willima e Souza (2023), Caputo (2020) e Bagno (2007; 2013; 2015a; 2015b).

Nesse sentido, este trabalho objetiva fazer uma aproximação entre a desigualdade linguística e as desigualdades sociais, entendendo aquela como resultado destas, observando de que forma o ensino de Língua Portuguesa, da maneira como é praticado em diversas escolas do país, tem contribuído para a manutenção das desigualdades sociais no Brasil, ao invés de servir como *locus* de luta e resistência contra as mazelas sociais que afligem o povo brasileiro. Para tanto, será feita uma revisão de literatura, a fim de analisar o que diferentes autoras/es dizem sobre os temas propostos neste estudo. Parte-se da hipótese de que o ensino que tem sido oferecido à população jovem brasileira não dá conta de fomentar a reflexão crítica sobre língua e, conseqüentemente, sobre a realidade (material) desse público (e da sociedade como um todo), contribuindo para a manutenção das profundas desigualdades sociais presentes no país.

Por fim, a justificativa deste estudo reside no fato de que a aquisição efetiva dos conhecimentos linguísticos possibilita, aos indivíduos, uma melhor leitura

e interpretação do mundo e da realidade mesma, contribuindo para a formação do senso crítico, evitando a manutenção do *status quo* social de desigualdades e intolerância. Para isso, porém, é necessário que as pessoas tenham a possibilidade de desenvolver as suas habilidades linguísticas nas escolas, o que implica um esforço docente no sentido de evitar a norma dos excessos e os excessos da norma, trabalhando os atributos linguísticos em sua completude e complexidade.

A história do ensino de Língua Portuguesa no Brasil, segundo Bagno (2007), Bortoni-Ricardo (2005), Faraco (2008) e Lucchesi (2015), é uma história de desigualdade de acesso, recheada de muito prescritivismo normativo, preconceito linguístico e muita intolerância, que por sua vez são frutos da raiz histórica brasileira de desigualdades sociais que permanecem pungentes na atualidade. Como uma vez afirmou a historiadora e antropóloga brasileira Lilia Moritz Schwarcz, “a história não é passado, é presente; no presente há raízes do passado”. Isso explica, de forma clara, o porquê de este país (re)produzir, cotidianamente, desigualdades, intolerância, autoritarismos, violências e discriminações.

METODOLOGIA

O percurso metodológico deste trabalho conta com uma revisão de literatura, a partir de uma pesquisa bibliográfica qualitativa e exploratório-descritiva (Marconi; Lakatos, 2021). As fontes usadas nesta pesquisa serão retiradas do Google Acadêmico e do Portal de Periódicos da CAPES, tendo como ponto de partida as produções que versam sobre as desigualdades sociais no Brasil e sua origem e a relação entre as desigualdades sociais e linguísticas nas instituições de ensino, em especial nas aulas de Língua Portuguesa, objeto de investigação deste trabalho. Para tanto, utilizar-se-á as contribuições teóricas da Sociologia das Desigualdades Sociais e da Sociolinguística, a fim de embasar as análises e observações feitas no decorrer do trabalho.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

De acordo com Pires (2019, p. 15), as desigualdades sociais são fenômenos multidimensionais e interseccionais. O autor afirma que esse olhar para o fenômeno das desigualdades torna-se importante porque não o reduz e não o restringe à ideia de “desigualdade de oportunidades - isto é, diferenças observadas nas chances individuais de acesso e posse de bens socialmente valorizados” (idem). Ainda segundo ele:

Debates em torno de uma compreensão multidimensional da desigualdade há tempos vêm chamando a atenção para o fato de que melhores condições de equidade dificilmente serão atingidas apenas pelo aumento ou pela melhoria da distribuição de renda (Sen, 1999; Feres e Mancero, 2001). Uma pluralidade de formas de desigualdades (e não somente a econômica) impõe barreiras que dificultam a ascensão, o desenvolvimento e a melhoria da qualidade de vida de segmentos socialmente vulneráveis ou tradicionalmente excluídos (Pires, 2019, p. 16).

Pode-se observar, então, que há uma série de elementos que compõem as desigualdades sociais e permitem a sua existência, reprodução e ampliação. Pires (2019, p. 16), em continuação, aponta que o olhar interseccional relacionado às desigualdades mostra-se necessário, levando em consideração as contribuições concernentes a esse termo oriundas das “teorias feministas e do ativismo feminista negro”. Assim, “essas elaborações têm apontado de maneira convincente como as posições subordinadas nas estruturas sociais derivam de processos de reforço mútuo de variados tipos de diferenciais de poder, como gênero, raça, classe e outros” (idem). Nesse sentido, nota-se que o entrecruzamento de diversos fatores, tais como os apontados na citação anterior, igualmente possibilitam a existência, reprodução, atualização e ampliação das desigualdades, em especial quando se trata do Brasil, um país fundado no autoritarismo, na violência e, portanto, nas relações desiguais de poder. (Schwarcz, 2019).

Conforme visto anteriormente, as desigualdades sociais, ou seja, todo processo de diferenciação social e/ou econômica que afeta negativamente os indivíduos (cf. Pires, 2019), no Brasil, têm origem nas raízes históricas do país. (Schwarcz, 2019). De acordo com Pires (2019), elas são inúmeras, variadas e com diferentes construções histórico-sociais, gerando estigma de/sobre determinados grupos, vulnerabilidade e exclusão. Ainda segundo o autor, consoante o exposto por Campello e colaboradores (2018), favelização, insuficiência alimentar, falta de saneamento, falta de acesso pleno à educação e à cultura e desemprego são alguns exemplos de desigualdades. Suas causas são variadas: má distribuição de renda, falta de acesso à educação de qualidade, investimentos insuficientes e má distribuição de recursos públicos. (Pires, 2019). Esses fatos indicam, por sua vez, tamanha complexidade e profundidade do fenômeno das desigualdades e por que elas permanecem pungentes na atualidade, haja vista o fato de, segundo Campello e colaboradores (2018) e Pires (2019), a sociedade e o Estado, nos dias de hoje, continuarem a permitir a reprodução, perpetuação e atualização das desigualdades sociais no país.

À respeito da desigualdade linguística no Brasil, Bortoni-Ricardo (2005), De Pietri (2018) e Lucchesi (2015), oferecem alguns importantes elementos de análise. Segundo as observações dos referidos autores, a desigualdade linguística

no Brasil possui ligação direta e indissociável com as desigualdades sociais, estando intensamente relacionada à má distribuição de renda e de acesso à educação de qualidade. Tal realidade é de fácil comprovação quando se observa, de acordo com Bagno (2007; 2013; 2015a), De Pietri (2018) e Willima e Souza (2023), a forma como a Língua Portuguesa tem sido trabalhada nas escolas Brasil afora, colocando a norma-padrão como a verdade única e absoluta e deixando de fora toda a complexidade que compõe a língua(gem), suas manifestações e as habilidades decorrentes dela que deveriam ser desenvolvidas em sala de aula.

No intuito de aprofundar um pouco mais a ideia de desigualdade linguística, De Pietri (2018), afirma que:

No Brasil, uma realidade linguística clivada responde às desigualdades econômicas ao definir uma fronteira, um limite, entre dois subsistemas que, associados que estão à distribuição escolar da norma culta e da escrita padrão, bem como à valoração social das práticas de oralidade e de letramento, garantem diferenças suficientes para que se restrinja ou impeça a mobilidade entre eles (principalmente a mobilidade no sentido PPB => PB). Ao mesmo tempo, a representação social desse sistema linguístico como uma unidade projeta a imagem de que não existem (sub)sistemas linguísticos entre os diferentes tipos de português falados no Brasil, mas uma só língua, com diferenças estabelecidas num *continuum* (De Pietri, 2018, p. 23-24).

O autor, ao fazer essas ponderações, observa que a polarização (socio)linguística do Brasil, tomando emprestado o termo cunhado por Lucchesi (2015), tem origens históricas bem delimitadas, em especial na sua associação com a falta de acesso pleno à educação e a má distribuição de renda e de riquezas. As causas do processo de desigualdade linguística (ou desigualdade de distribuição linguística) têm a ver, conforme Bortoni-Ricardo (2005), De Pietri (2018) e Lucchesi (2015), com a forma como o Estado brasileiro agiu frente às intensas e profundas mudanças sociais e econômicas de meados do século XX no país. Em decorrência da incipiente industrialização brasileira e a conseqüente urbanização que dela se originou, houve um massivo êxodo rural no país, levando incontáveis quantidades de pessoas residentes em zonas rurais brasileiras a se dirigirem às zonas urbanas/urbanizadas, geralmente em busca de emprego e melhores condições de vida.

Quando ocorreu a inversão de distribuição populacional no Brasil, passando de majoritariamente rural a majoritariamente urbana, houve a necessidade, por parte do Estado, de ampliar o acesso à escolarização pública para dar conta dessa nova massa de indivíduos (em geral pobres), que precisavam de formação para sua inserção no mercado laboral. Acontece, porém, que não havia (e continua não havendo) vaga para todas as pessoas, tampouco as instituições de ensino levaram em consideração, de acordo com Bortoni-Ricardo (2005) e De Pietri (2018), a realidade múltipla e complexa dessas pessoas que estavam

ingressando no sistema educacional brasileiro, mantendo a metodologia para ensino de língua mais ou menos da mesma forma que se encontrava anteriormente. Esses fatos impossibilitaram (e seguem impossibilitando) a aquisição dos conhecimentos e habilidades linguísticas por parte do novo público que se dirigia às instituições de ensino públicas do país, abrindo um fosso ainda maior entre o “português padrão” e o “português popular brasileiro”, recorrendo aos termos usados por De Pietri (2018).

Segundo o autor:

As classes pobres se encontram, portanto, num processo de dupla dominação: em relação à língua, são estratificados com base num processo de desvalorização linguística em relação ao português brasileiro. No que se refere à cultura, são cobrados a se apropriar dos valores da elite, cifrados em escrita padrão e em norma culta, sem que possuam a priori a base gramatical e lexical para essa recepção, nem as referências para a compreensão dos produtos culturais que são simbolizados nesta norma e nesse padrão. Cumpre-se, de fato, a função que tem tido o Estado no Brasil como instrumento de poder das elites econômicas: esvaziar as possibilidades de atuação política das classes subalternas, o que favorece a permanência da subalternidade dócil. (De Pietri, 2018, p. 12).

É pensando nessa complexidade e multiplicidade de fatores que será analisada, à continuação, a relação entre a desigualdade linguística e as desigualdades sociais, sendo a primeira decorrente da segunda, e como o ensino de Língua Portuguesa no Brasil tem servido como uma espécie de instrumento para a manutenção, atualização e perpetuação das desigualdades sociais existentes no país há séculos, ao invés de se tornar um *locus* de luta e resistência contra as mazelas sociais que assolam o país. Claro está, porém, que há alguns movimentos de resistência no Brasil por parte de docentes que efetivamente lutam por uma educação em língua materna que considere e respeite a diversidade linguístico-cultural existente no país. No entanto, o fato de serem apenas exceções só provam que a regra é, conforme será visto *a posteriori*, a manutenção do *status quo* social de desigualdades e intolerância já há muito enraizadas no território brasileiro.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Quando o assunto é desigualdade linguística no Brasil, ou “desigualdade de distribuição linguística” (De Pietri, 2018, p. 15), é preciso recordar alguns pontos cruciais para que seja possível entendê-la. O primeiro é a distribuição populacional no país. Segundo Bortoni-Ricardo (2021, p. 43), “a urbanização do Brasil foi tardia e desordenada”, levando à manutenção da maioria esmagadora da população brasileira vivendo em zonas rurais; porém, ao migrarem às zonas urbanas, nem sempre havia habitação para esses indivíduos, colocando-os

à margem da sociedade. Na imagem abaixo, a autora mostra a evolução da população urbana no Brasil, utilizando-se de dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE - 2000) para tal:

Imagem 1: distribuição populacional brasileira.

Tabela 4 – População urbana no Brasil

Ano	População total	% População urbana
1890	14.333.915	6,8%
1920	30.635.605	10,7%
1940	41.236.315	31,29%
1950	51.944.397	36,16%
1980	120.000.000	67,60%
1991	157.000.000	78,35%
2000	168.370.893	81,37%

Fonte: IBGE (2000).

Fonte: Bortoni-Ricardo (2021, p. 44).

Como é possível observar, a população urbana brasileira cresceu imensamente entre 1950 e 1980, mantendo os altos índices até o ano 2000. A explicação para esse fato, de acordo com Bortoni-Ricardo (2005; 2021), diz respeito à industrialização (tardia) do Brasil, modificando as relações econômicas do país, antes majoritariamente agrário. Segundo a autora (2005, p. 91), apesar de os moradores da zona rural terem ido às cidades em busca de melhores condições de vida, eles “permanece [ram], em grande parte, à margem do sistema de produção”. Isso explica, ainda que não diretamente, um dos motivos que impossibilitaram o acesso desses indivíduos aos sistemas de ensino públicos no país.

O segundo ponto para que seja possível entender o processo de desigualdade linguística no Brasil, em consonância ao anterior, diz respeito à desigualdade de acesso às instituições de ensino públicas e à falta de vagas suficientes para todas as pessoas. O Estado brasileiro, com o massivo crescimento da população urbana e a necessidade de mão de obra qualificada, ampliou o acesso às escolas públicas, permitindo que os indivíduos pudessem se qualificar para se inserir no mercado de trabalho (Bortoni-Ricardo, 2005). Acontece, porém, que não havia vaga para todo mundo (como não há até os dias atuais), o que só indica a incapacidade do Estado para oferecer um direito social e humano básico à sua população: a educação. Com isso, muitos não conseguiram ter acesso a empregos dignos, tendo de permanecer na informalidade, ficando na linha da pobreza. Assim, não havia possibilidade de prosseguimento ou mesmo início dos estudos (às vezes nem sequer uma profissionalização), já que não havia tempo disponível para tal, tampouco vaga para todas as pessoas.

De acordo com o que foi visto até aqui, é indiscutivelmente notável que

todo esse processo possibilitou (e possibilita) a manutenção da desigualdade linguística (ou de distribuição linguística) no Brasil. Os resultados e as consequências disso são incontáveis. De Pietri (2018) e Lucchesi (2015), em suas produções, apontam alguns deles: i) altas taxas de analfabetismo, especialmente quando são observados os critérios de raça e etnia, a partir dos quais é possível perceber que a maior parte da população analfabeta é composta por pessoas pretas/pardas e por indígenas (De Pietri, 2018, p. 16-17); ii) impossibilidade de acesso à cultura letrada, contribuindo para a perpetuação da polarização (socio)linguística do Brasil (Lucchesi, 2015), tendo como consequência o forte preconceito linguístico sofrido por essas pessoas (Bagno, 2015b).

Ainda segundo o autor:

O estigma sobre as variedades de língua das populações pobres, excluídas do universo superior do letramento, atua de forma decisiva na construção de uma cosmovisão estratificada e rigidamente hierarquizada, naturalizando as relações de dominação política e de exploração econômica. Dessa forma, os fatores sociais atuam como um importante mecanismo de reforço e sedimentação dos mitos, estereótipos, dogmas e preconceitos que plasmam a visão hegemônica de língua na sociedade (Lucchesi, 2015, p. 18).

Conforme observado pelo autor, igualmente apontado em De Pietri (2018), a base que estrutura esses processos de desigualdade é econômica. Além disso, é de suma importância destacar o caráter de estigma social concernente às variedades linguísticas utilizadas/praticadas pelas populações pobres e/ou com pouco ou nenhum acesso à escolarização formal. Um dos motivos mais característicos que explicam esse estigma social é a relação entre o preconceito linguístico e os preconceitos sociais, já que, de acordo com Bagno (2015b), o preconceito linguístico é eminentemente social: diz respeito à forma como as variedades populares, portanto estigmatizadas, são vistas pela sociedade. O caráter de estigma é oriundo justamente do fato de serem essas variedades utilizadas/praticadas pelas populações mais pobres, gerando mitos em torno da língua e preconceitos direcionados aos usuários dessas variedades.

Ainda à respeito do preconceito linguístico, o linguista brasileiro afirma que:

Por mais que nos entristeça ou irrite, é preciso reconhecer que o preconceito linguístico está aí, firme e forte. Não podemos ter a ilusão de querer acabar com ele de uma hora para outra, porque isso só será possível quando houver uma transformação radical do tipo de sociedade em que estamos inseridos, que é uma sociedade que, para existir, precisa da discriminação de tudo o que é diferente, da exclusão da maioria em benefício de uma pequena minoria, da existência de mecanismos de controle, dominação e marginalização (Bagno, 2015b, p. 196).

Embora o autor faça apontamentos que possa indicar uma impossibilidade

de ação, na sequência, ele indica formas de subversão do preconceito linguístico, que inicialmente estão dedicadas a docentes, mas podem ser feitas por todas as pessoas: i) formação e informação acerca do preconceito linguístico; ii) no papel de docente de línguas: fazer uma crítica ativa de sua prática diária em sala; iii) mostrar que as ciências evoluem, e não seria diferente com as ciências da linguagem; iv) adotar uma atitude reflexiva frente à língua e ao linguístico (Bagno, 2015b, p. 196-198).

Nessa mesma pegada, o linguista brasileiro (idem, p. 199-202) aponta dez cisões para um ensino de língua não (ou menos) preconceituoso, uma vez mais dedicado a docentes, mas que podem facilmente ser compreendido e aplicado pelos demais indivíduos. Entretanto, aqui serão dispostos apenas os oito primeiros, já que os dois últimos são exclusivos para docentes: i) conscientizar-se de que todo falante nativo sabe a sua língua; ii) aceitar que não existem erros de português quando a referência são pessoas nativas dessa língua, apenas diferenças e/ou alternativas de uso; iii) não confundir erro de português com erro de ortografia (são duas coisas completamente diferentes); iv) reconhecer que tudo o que a gramática normativa/prescritivista chama de erro é, na verdade, um fenômeno variável (ou em variação), facilmente explicável cientificamente; v) conscientizar-se de que toda língua muda e varia; vi) dar-se conta de que a língua portuguesa não vai nem bem, nem mal, ela simplesmente existe e serve com perfeição aos seus propósitos comunicativos; vii) respeitar a variedade linguística de toda e qualquer pessoa; viii) entender que a língua permeia tudo, ela nos constitui enquanto seres humanos.

Retomando o ponto inicial relacionado ao estigma social das variedades populares do português brasileiro, é necessário destacar um segundo processo, duplamente articulado, que permite a manutenção, ampliação e atualização do preconceito linguístico na sociedade brasileira: a desigualdade de acesso (Bortoni-Ricardo, 2005; De Pietri, 2018), associado a um ensino de língua insuficiente e esvaziado (De Pietri, 2018; Willima; Souza, 2023).

Foi visto, no decorrer deste trabalho, a relação direta entre a desigualdade linguística e as desigualdades sociais, na figura da falta de acesso à escolarização básica (De Pietri, 2018), da má distribuição de renda e de riquezas e do desemprego estrutural (Bortoni-Ricardo, 2005), que assola a sociedade brasileira desde tempos remotos, em decorrência do capitalismo neoliberal predatório praticado em boa parte do planeta (Antunes, 2018). Acontece, porém, que há mais um fator importante a ser mencionado: a insuficiência do/no ensino de Língua Portuguesa no Brasil.

A esse respeito, De Pietri (2018, p. 23-24), afirma que em resposta a uma suposta imagem socialmente criada de que “não existem (sub)sistemas linguísticos entre os diferentes tipos de português falados no Brasil, mas uma só língua”:

[...] propostas para o ensino da língua portuguesa produzidas nas últimas cinco décadas, no país, se fundamentam na ideia de que seja possível operar, na escola, a aproximação entre línguas ou variedades de língua: com o uso de instrumentos como a gramática e o dicionário, de acordo com os defensores do ensino tradicional; ou com atividades de produção de textos sustentadas em análise linguística, seriam superadas as distâncias entre a língua do aluno e a língua da escola no interior dos processos de ensino e de aprendizagem. Tanto num caso, como no outro, parte-se do princípio de que o ensino do português no país se realiza no interior de uma unidade linguística e consiste em substituir a variedade linguística do falante pelas variedades socialmente legitimadas, ou somar estas à(s) que já possui. Desse modo, produziu-se um outro espaço de conflito entre a língua da escola e a do falante do PPB: ao pressupor que o falante já possui a gramática do português (seja do português europeu, seja do português brasileiro) como gramática de sua língua materna, afirma-se ao aprendiz que ele não é capaz de utilizar um conhecimento que ele supostamente já tem, o que se confirma quando as avaliações escolares lhe informam que ele não é capaz de reproduzir o padrão da escrita ou a norma falada culta quando lhe é solicitado que o faça. Trata-se, nesse caso, não do apontamento de falta de conhecimento, mas de incapacidade (De Pietri, 2018, p. 24).

Observa-se, a partir dos apontamentos do autor, que o ensino de Língua Portuguesa no Brasil têm sido insuficiente por, dentre outros tantos motivos, não oferecer, aos indivíduos, um ensino de língua que leve em consideração a sua complexidade inerente, tampouco as variedades que a compõem.

Como visto anteriormente, conforme Antunes (2003; 2014), Bortoni-Ricardo (2004; 2005), Oliveira (2010) e Willima e Souza (2023), ensinar língua tem a ver com o desenvolvimento de um conjunto de habilidades e conhecimentos que são de extrema necessidade e importância para as pessoas, como leitura, escrita, compreensão e interpretação de textos, análise e reflexão linguística, fruição, análise e compreensão de produções literárias, entre outros.

O que se tem visto, nas escolas Brasil afora, é aquilo que Bagno (2013, p. 14), chama de “autoritarismo normativo da pedagogia tradicional”, ou seja, aquilo que o mesmo Bagno, em outras obras (2007; 2015a; 2015b), e outros autores como Faraco (2008), e Bortoni-Ricardo (2004; 2005), chamam de um ensino de gramática descontextualizado, preconceituoso no que concerne às variedades linguísticas utilizadas pelas/os estudantes e centrado exclusivamente na norma-padrão que, de acordo com Willima e Souza (2023, p. 405), não passa de uma “idealização fantasiosa e inalcançável de língua”, e que neste trabalho dá-se o nome de “os excessos da norma”. Na esteira dessa ideia, aquilo que Bagno (2007), chama de um ensino de língua excessivamente normativo, ao colocar a norma-padrão como a verdade única e absoluta relativa à língua, aqui dá-se o nome de “a norma dos excessos”.

Por fim, é válido ressaltar a relação indissociável entre a norma dos

excessos e os excessos da norma nas aulas de Língua Portuguesa. Graças a elas, a população que consegue (isso quando consegue) ter acesso à escolarização básica, ainda se depara com mais um entrave, mais uma barreira: um ensino inconsistente, insuficiente e esvaziado. Assim, a tripla articulação da desigualdade de acesso (ausência de vaga para todos, ensino insuficiente quando há o acesso e impossibilidade de estudar/se profissionalizar em decorrência da falta de tempo para tal por excesso de trabalho) auxilia na manutenção da desigualdade linguística (ou de distribuição linguística) e das demais desigualdades sociais, já que a primeira é uma expressão direta das segundas e igualmente causada por elas, conforme visto anteriormente neste trabalho, impedindo a possibilidade de criação de ferramentas de luta contra as mazelas sociais que atravessam a sociedade brasileira e a possibilidade de reflexão crítica sobre elas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde o início deste trabalho, a relação entre desigualdade linguística e desigualdades sociais foi se tornando cada vez mais evidente. Fruto de raízes históricas de muita violência, espoliação e muito autoritarismo, as desigualdades sociais, no Brasil, são visíveis e presentes no dia a dia da maior parte da população. A desigualdade de acesso triplamente articulada, uma das muitas camadas das desigualdades sociais, é o principal (mas não único) fator da desigualdade de distribuição linguística. Sua tripla articulação, conforme visto acima, reside na associação entre: i) ausência de vaga para todos os indivíduos, ii) ensino insuficiente quando há o acesso, e iii) impossibilidade de estudar e/ou se profissionalizar em decorrência da falta de tempo para tal por excesso de trabalho.

Nesse caminho, o segundo fator da “desigualdade de acesso triplamente articulada”, que diz respeito ao ensino insuficiente, é um dos principais pontos quando se pensa em desigualdade linguística no Brasil, estando associado a ele a ausência de vagas para todas as pessoas. Assim, quando o indivíduo consegue acesso à escolarização básica, ainda há mais um entrave que impossibilita a sua plena aquisição e desenvolvimento de habilidades e conhecimentos linguísticos: a norma dos excessos e os excessos da norma, materializados num ensino de Língua Portuguesa descontextualizado, extremamente normativo, desvinculado da realidade (socio)linguística brasileira e que não leva em conta tudo o que deve ser trabalhado em sala de aula, para além da gramática normativa da língua.

Portanto, pode-se afirmar que os objetivos iniciais deste trabalho foram alcançados, na medida em que foi possível traçar a relação entre a desigualdade linguística e as desigualdades sociais, sendo aquela decorrente desta, além de verificar qual é o papel do ensino de Língua Portuguesa (ou da falta dele) na manutenção, atualização e perpetuação das desigualdades que assolam a população brasileira há séculos.

Viu-se, igualmente, que as aulas de Língua Portuguesa podem servir como um *locus* de luta e resistência contra as mazelas sociais que atravessam a sociedade; porém, para isso, é preciso que haja maiores investimentos em políticas sociais que fomentem mais acesso e permanência da população nas escolas, além de reflexão crítica sobre o que se está ensinando e aprendendo e o abandono imediato do “autoritarismo normativo da pedagogia tradicional”, transformando as aulas de Língua Portuguesa num espaço de reflexão, resistência e de aprendizagem afetiva dos conhecimentos e habilidades linguísticas.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, S. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Jandaíra, 2020.
- ANTUNES, I. **Aula de Português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola, 2003.
- ANTUNES, I. **Gramática Contextualizada: limpando “o pó das ideias simples”**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2014.
- ANTUNES, R. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2018.
- BAGNO, M. **Dramática da Língua Portuguesa: tradição gramatical, mídia & exclusão social**. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2015a.
- BAGNO, M. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2007.
- BAGNO, M. **Preconceito Linguístico**. 56. ed. São Paulo: Parábola, 2015b.
- BAGNO, M. **Sete erros aos quatro ventos: a variação linguística no ensino de português**. São Paulo: Parábola, 2013.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em Língua Materna: a Sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2004.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **Nós chegemu na escola, e agora? Sociolinguística & Educação**. São Paulo: Parábola, 2005.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **Português Brasileiro: a língua que falamos**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- CAMPELLO, T. *et. al.* Faces da desigualdade no Brasil: um olhar sobre os que ficam para trás. **Saúde Debate**. Rio de Janeiro, v. 42, n. Especial 3, p. 54-66, 2018.
- CAPUTO, D. M. **Olhares sobre o tratamento dado à variação linguística em salas de aula do ensino básico**. Monografia (graduação em Letras com habilitação em português e italiano) - UFRJ. Rio de Janeiro, 2020.

DE PIETRI, E. O ensino de português no Brasil: as desigualdades da distribuição linguística. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 34, 2018.

FARACO, C. A. **Norma culta brasileira**: desatando alguns nós. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2008.

GODINHO, I. C. Pobreza e desigualdade social no Brasil: um desafio para as Políticas Sociais. **Anais do I Circuito de Debates Acadêmicos**. 2011. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/code2011/chamada2011/pdf/area2/area2-artigo31.pdf>. Acesso em: 03 fev. 2024.

LUCCHESI, D. **Língua e Sociedade Partidas**: a polarização sociolinguística do Brasil. São Paulo: Contexto, 2015.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. Barueri/SP: Atlas, 2021.

OLIVEIRA, L. A. **Coisas que todo professor de português precisa saber**: a teoria na prática. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2010.

PIRES, R. R. C. (Org.). **Implementando Desigualdades**: reprodução de desigualdades na implementação de políticas públicas. Rio de Janeiro: IPEA, 2019.

PIRES, R. R. C. Introdução. In: PIRES, R. R. C. (Org.). **Implementando Desigualdades**: reprodução de desigualdades na implementação de políticas públicas. Rio de Janeiro: IPEA, 2019.

RIBEIRO, D. Para além da biologia: Beauvoir e a refutação do sexismo biológico. **Sapere Aude**. Belo Horizonte, v. 4, n. 7, p. 506-509, 2013.

SCHWARCZ, L. M. **Sobre o autoritarismo brasileiro**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SCHWARCZ, L. M.; STARLING, H. **Brasil**: uma biografia. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

SILVA, M. O. S. Pobreza, desigualdade e políticas públicas: caracterizando e problematizando a realidade brasileira. **Revista Katálysis**. Florianópolis, v. 13, n. 2, p. 155-163, jul./dez. 2010.

WILLIMA, K. G.; SOUZA, S. Transpondo os Muros da Discriminação e do Preconceito Linguísticos: uma análise do (não) ensino de variação linguística em sala de aula. In: VIEIRA, S. R. *et. al.* (Org.). **Varição linguística, ensino e interfaces**: resultados e propostas. 1. ed. São Paulo: Pimenta Cultural, 2023.

EXERCÍCIO DE ANÁLISE LITERÁRIA: UMA LEITURA DOS POEMAS “LÁGRIMAS OCULTAS”, DE FLORBELA ESPANCA, E “A UM POETA”, DE ANTERO DE QUENTAL

Raimundo Expedito dos Santos Sousa¹

Ana Caroline Ferreira Brito²

INTRODUÇÃO

A literatura está presente na vida humana desde sempre, seja nas histórias de aventuras contadas oralmente, seja em versos grafados ao modo alexandrino. Fruto de inquietações humanas em expressar sensibilidades artísticas, a arte da palavra encontrou inúmeras formas de expressões subjetivas e pontos de vista. Assim, a literatura motiva ponderações acerca do mundo ao longo da história humana, cuja constelação de experiências suscita a necessidade de representá-las na escrita.

O estudo literário da poesia, expressão artística atrelada a vários gêneros líricos, vislumbra as mais diversas possibilidades de exteriorizar visões sobre o espaço que ocupamos no mundo e tudo quanto envolve a história humana, colaborando, ainda, para a formação do indivíduo como sujeito social, visto que desperta as emoções de modo geral, para a transcendência do que é a realidade. Como disciplina curricular, a literatura desenvolve em todas as etapas educacionais a capacidade de humanização e sociabilidade como forma de expressão artística nas escolas. Não é por outra razão que Antônio Candido vislumbra a literatura como um direito, pois:

[...] a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade. (Candido, 2011, p. 186)

1 Doutor em Estudos Literários (Teoria da Literatura e Literatura Comparada) pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professor Adjunto de Literaturas de Língua Portuguesa na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), *campus* Araguaia.

2 Acadêmica do curso de Letras da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), *campus* Araguaia.

Se o consumo da literatura constitui um direito, a análise literária consiste em ofício que apresenta ao leitor experimentado uma gama de possibilidades interpretativas para além da leitura centrada na superfície textual. Todavia, o mito de que essa tarefa seja bastante árdua afasta o leitor do texto literário, tanto na escola como na vida social. E em épocas passadas a literatura era lida em praça pública, depois considerada como belas artes, ou seja, a partir desse momento, foi destinada a quem podia usufruir do lazer da leitura e logo, foi retirada da vida das pessoas gradativamente e em especial daquelas mais simples.

Nesse universo, apesar das adversidades enfrentadas para o desenvolvimento da literatura e da visão analítica desse tipo de texto, é possível fazer uma análise poética de forma prazerosa, levando o leitor aos caminhos mágicos que podem surgir por entre os labirintos traçados pelas palavras, vendo-se em um mundo de constantes descobertas de significados diferentes, aguçando ainda o imaginário de cada um, cooperando para o crescimento pessoal em todas as dimensões existenciais trazendo a tona o quão rica pode ser uma análise literária de sonetos.

Nesse segmento, o corpus se compõe de dois sonetos de Antero de Quental e Florbela Espanca, que serão visitados com o fito de identificarmos semelhanças e diferenças na forma de expressar emoções e sentimentos, ou seja, como assemelham-se na forma de pensar e traduzir esse pensamento, revestido de sensações coincidentes no que concerne à angústia existencial, à obsessão pela morte e à incansável busca do Absoluto.

Neste diapasão, serão examinados os sonetos “Lágrimas Ocultas”, de Florbela Espanca, e “A um Poeta”, de Antero de Quental. Assentada no comparatismo literário, a análise de cada texto levará em consideração aspectos extratextuais e intratextuais. Quanto ao primeiro aspecto, serão considerados os respectivos contextos históricos, ideológicos e literários, bem como o perfil biográfico de ambos os literatos. Já em relação ao segundo aspecto, serão observadas as peculiaridades intrínsecas a cada poema, assim como os efeitos de sentidos que podem ser vislumbrados nas obras em apreço, além da forma como elas se comunicam entre si.

O SÉCULO XIX EM PORTUGAL

Após a derrocada dos absolutistas na guerra civil, a política portuguesa oitocentista foi timbrada por ideias liberais, ainda que também não conseguisse a tranquilidade desejada devido a vários movimentos anárquico-republicanos que emergiram nesse período. Os liberais formavam um grupo heterogêneo que, malgrado possuísse divergências, havia se unido para lutar contra os absolutistas. Por esse motivo, dividiram-se, em primeiro lugar, entre os moderados e progressistas, que levou à criação dos dois partidos mais importantes na Monarquia

Constitucional Portuguesa, quais sejam, o Partido Regenerador, em 1851, e o Partido Progressista, em 1876.

O primeiro ponto de desencontro entre ambas as filiações partidárias se deu na nova Constituição do país, pois, enquanto os progressistas, denominados Setembristas, queriam reimplantar a Constituição de 1821, os moderados, chamados Cartistas, desejavam restaurar a Constituição de 1826. Ademais, a independência político-administrativa do Brasil, ocorrida em 1822, desencadeou várias consequências econômicas a Portugal e culminou em grave crise financeira. Com o fito de minimizar esses impactos, o país começou a investir na industrialização, tal como fazia o restante da Europa. No curso desses movimentos se sucederam ideias socialistas e questionamentos sobre a ordem econômica, bem como críticas à burguesia capitalista.

Nesse contexto, emergiu em Portugal o Realismo, cujos participantes se reuniam em locais públicos com vistas a criticar o atraso na estrutura societária portuguesa, promover o diálogo entre as ideias filosóficas em voga na época e a realidade socioeconômica, política e cultural em Portugal, além de tentar encaminhar o país para a modernidade. Nos anos 1860, durante um embate intelectual denominado Questão Coimbrã, colidiram-se duas linhas de pensamento: uma composta de intelectuais de geração anterior, que refletiam o ideário passadista dos românticos e outra, formada por acadêmicos insatisfeitos tanto com o clero e a monarquia quanto com o distanciamento da literatura em relação às ciências.

Já na quadra final daquele século, a literatura simbolista surgiu em Portugal com a publicação de um livro de poemas de Eugênio de Castro, em 1890. O movimento se prolongou até a Primeira Guerra Mundial, em 1915, marco cronológico do Modernismo em Portugal. As vertentes literárias nesse período estão atreladas ao estado de opressão visto no país, uma vez que os grandes feitos e conquistas do povo lusitano são lembranças de um passado distante, que contrasta com a conjuntura de crise econômica na sociedade portuguesa finissecular.

CONTEXTO IDEOLÓGICO

Em 1865, escritores envolvidos na Questão Coimbrã publicaram livros que despertaram a cólera de defensores dos ideais românticos. O apogeu dessa discórdia o realismo emergiu como um dos períodos mais férteis da literatura portuguesa, contribuindo, ainda, para o crescimento de vários autores dessa época. Naquele contexto, a Europa passava pela segunda fase da Revolução Industrial e conhecia o desenvolvimento do pensamento científico e das doutrinas filosóficas e sociais difundidas por Hegel, Comte, Marx e Engels e Darwin.

O Simbolismo em Portugal está intimamente ligado ao estado de depressão que dominava a sociedade lusitana em consequência da crise da monarquia,

somada à recessão econômica. Esses abalos influenciaram o engajamento de vários intelectuais finisseculares, como Antero de Quental, que foi um dos principais inspiradores do realismo, e a escritora Florbela Espanca, que se desenvolveu durante o movimento simbolista no país. Para a poeta, alguns desafios adicionais, como o silenciamento imposto à mulher na sociedade patriarcal, foram fatores cruciais para a fisionomia de sua escrita, como veremos mais adiante.

CONTEXTO LITERÁRIO

O realismo em Portugal teve como marco principal a Questão de Coimbra, agitação que refletiu a insatisfação da juventude intelectual em relação ao reacionarismo de instituições como o clero e a monarquia. Suas principais características foram o objetivismo, cientificismo, materialismo, negação dos sentimentos, opiniões objetivas e preocupação com o presente. De fato, aspirava-se a ser realista em todos os sentidos, dando ênfase às ideias socialistas e revolucionárias, bem como à vida cotidiana e às pessoas comuns. Ao atacar os falsos valores, chamava-se atenção para as contradições sociais e as pessoas que usavam as máscaras para ditar regras.

Nesse contexto, o realismo teve como um de seus principais expoentes Antero de Quental, que se envolveu diretamente na Questão de Coimbra e enviou carta de resposta a Antônio de Castilho, representante do romantismo na época. O ápice da questão estava relacionado ao fato de que os estudantes se inspiravam em debater questões sociais do momento, posicionando-se como anti românticos e trazendo um tom mais revolucionário à literatura portuguesa. Porém, Castilho teceu duras críticas a esses jovens escritores, que, em sua opinião, estavam destruindo a beleza da literatura com a falta de bom senso e de bom gosto. Em face dessa afronta, a resposta de Quental a Castilho é emblemática da atmosfera de tensão intergeracional:

Por isso é que v. ex.^a faz muito bem em o destruir, a esse pobre diabo do ideal; de o pôr fora de casa a bofetões; de o banir das suas obras, que não haver por lá nem a mais leve sombra dele. Agradam a todos assim. Os versos de v. ex.^a não têm ideal – mas começam por letra pequena. As suas críticas não têm ideias – mas têm palavras quantas bastem para um dicionário de sinônimos. Os seus poemas líricos não são metafísicos, não precisam duma excessiva atenção, de esforços de pensamento para se compreenderem [...]V. ex.^a diz tudo quanto se pode dizer sem ideias – boa, excelente receita para não cair nas nebulosidades do ideal. Os seus escritos são ótimos escritos – menos as ideias: e é v. ex.^a um grande homem – menos o ideal. (Quental, 1865, p. 13-14).

Protagonista desse embate que perdurou até 1871, Quental foi um dos fundadores de uma Sociedade em que letrados se reuniam para renovar as artes

do país e impregnar a literatura de crítica social, em contraponto ao atraso na estrutura portuguesa, desalinhada com as ideias filosóficas em voga na modernidade europeia.

No país, o simbolismo se iniciou quando da publicação, em 1890, de *Oaristos*, obra de Eugênio de Castro. Esse movimento literário prezava pela musicalidade, misticismo e obscuridade, tal como ocorria em centros europeus como a França, onde esse movimento foi intenso. Dentre as principais características simbolistas se destacam ainda o subjetivismo, manifestações metafísicas, sublimação, uso de sinestias e aliterações, negação do naturalismo, exaltação da realidade subjetiva e rejeição ao cientificismo, materialismo e racionalismo.

BREVE PERFIL BIOGRÁFICO DE ANTERO DE QUENTAL E FLORBELA ESPANCA

Ambos foram poetas portugueses que se notabilizaram como respectivos expoentes do realismo e do simbolismo. Antero Tarquínio de Quental (1842-1891), nasceu na localidade de Ponta Delgada, na ilha de São Miguel, nos Açores, Portugal, no dia 18 de abril de 1842, filho do combatente Fernando de Quental e Ana Guilhermina da Maia, iniciou seus estudos em Ponta Delgada. Em 1858, aos 16 anos, ele ingressou na Universidade de Coimbra e se tornou o líder dos acadêmicos, pois tinha uma personalidade marcante. Sua religiosidade e sensibilidade fizeram com que ele se preocupasse com os problemas sociais que existiam em Portugal.

Quental organizou, também, a Sociedade do Raio, que tinha o objetivo de renovar a literatura no país, e, partir de 1861, publicou alguns versos que abriram caminho para sua glória futura, mas sua poesia de juventude é anterior à Questão Coimbrã e ainda reflete o modelo romântico. Já os poemas das *Odes Modernas* são um marco em sua obra e apontam uma fase de poesia revolucionária, com forte influência do movimento em Coimbra, bem como sua coletânea *Os Sonetos*, definida pela crítica literária como tecnicamente perfeitos e lógicos.

Quental organizou também uma série de Conferências Democráticas, que foram realizadas no Cassino Lisbonense, a fim de realizar uma reforma social portuguesa. A sua carreira poética apresentou três fases distintas: uma primeira, de conteúdo social e revolucionário; outra marcada pelos valores românticos; e, por fim, uma que revelou seus sofrimentos e suas desilusões. Mais ao fim de sua vida já debilitado, dedicou-se a uma intensa militância.

Já a escritora Florbela d' Alma da Conceição, que adotou o nome literário Florbela Espanca, teve uma vida relativamente curta, pois viveu de 1894 a 1930. A escritora escreveu sonetos e contos importantes da literatura portuguesa e foi uma das primeiras feministas de Portugal. Sua escrita era conhecida por ter um

estilo peculiar e forte teor emocional, atrelado a temas como a solidão e o desencanto, aliados ao desejo de ser feliz.

A escritora estudou na escola Liceu Nacional de Évora até 1912, quando se casou com seu colega de escola e, juntos, em 1914, abriram uma escola, onde Florbela passou a lecionar. Já em 1916, publicou *Crisântemos*, foi também colaboradora do *Jornal de Évora*. Nessa época, conheceu outros poetas participando de um grupo de mulheres escritoras. Em 1917, completou o curso de Letras e ingressou na Universidade de Lisboa no curso de Direito, já apresentando sintomas de neurose.

Seus primeiros livros foram lançados a partir de 1919, como *Livro das Mágoas*. Suas inspirações originaram de uma vida tumultuada e pela relação conflituosa com seu pai. Sua linguagem apresenta evidentes frustrações e anseios que podem ser encontrados em suas obras de maneira intensa e bastante evidente. Logo após, publicou o *Livro de sóror saudade* (1923) e outras três obras foram lançadas postumamente: *Charneca em flor* (1931), *Juvenília* (1931) e *Relíquia* (1934). Além da poesia, a poeta escreveu para jornais e traduziu obras literárias. Florbela foi considerada uma mulher revolucionária, pois foi a primeira a cursar Direito, vencendo várias barreiras sociais da época. Seu pioneirismo e sua independência foram marcantes, uma vez que ela se casou três vezes e isso era incomum para as mulheres de seu tempo.

ESTRUTURA E ENTRELINHAS DOS SONETOS

O soneto “A um poeta”, de Antero de Quental, é um decassílabo constituído por dois quartetos e dois tercetos, o qual possui uma sequência de versos (ABBA/ABBA/CCD/EED), como se vê na transcrição abaixo:

A UM POETA

Surge et ambula!

Tu, que dormes, espírito sereno,
Posto à sombra dos cedros seculares,
Como um levita à sombra dos altares,
Longe da luta e do fragor terreno,

Acorda! É tempo! O sol, já alto e pleno,
Afugentou as larvas tumulares...
Para surgir do seio desses mares,
Um mundo novo espera só um aceno...

Escuta! é a grande voz das multidões!
São teus irmãos, que se erguem! São canções...
Mas de guerra... e são vozes de rebate!

Ergue-te, pois, soldado do Futuro,
E dos raios de luz do sonho puro,
Sonhador, faze espada de combate.
(Quental, 1890, p. 70).

Em sua primeira quadra, o poeta traz características como sombra, isolamento e serenidade, remetendo, assim, a um idealista em consonância ao espírito da época. Sobretudo, o eu lírico faz um apelo a todos aqueles que são capazes de sonhar, mas que vivem de alguma maneira em um estado de inércia, quando é crucial uma luta revolucionária em favor de todos aqueles que sofrem pela busca da liberdade.

Nesse segmento, é visível o uso da personificação do sol, metaforizado no verso “Afugentou as larvas tumulares” e em “Um mundo novo espera só um aceno”. Na primeira quadra, notamos a constituição de uma tese argumentativa, levando o leitor a se convencer de que chegou o momento de sair da estagnação ante a realidade social do mundo. Já a segunda quadra e o primeiro terceto manifestam apelos à conscientização do poeta de que mudar a atitude em solidariedade ao povo. Isso é evidente no verso “Escuta! É a grande voz das multidões! São teus irmãos”. No último terceto, notamos a síntese conclusiva direcionada à ação de fato no verso “Ergue-te, pois, soldado do futuro,”. Aqui, mais uma vez, o bardo destaca a importância da poesia como arma nesse combate para uma revolução.

A estrutura desse soneto é progressiva, com apelos redobrados nas últimas estrofes. O uso do pronome “tu” indica uma comunicação direta. A comparação entre um poeta e um sacerdote nos mostra uma metáfora no segundo verso: “Como um levita à sombra dos altares”. Já o verso “à sombra dos cedros seculares” nos remete à oficialização do ritual. Ocorrem também aliterações em /s/ dos dois primeiros versos e em /l/ dos dois últimos, delimitando os dois termos da comparação. O poema apresenta rimas interpoladas entre dois adjetivos que se opõem e realça ainda o divórcio entre o poeta de que se fala e a vida real. Os tercetos funcionam com o nexos dos últimos versos nas duas primeiras estrofes do soneto e poeta se ergue tal como seus irmãos e se integra às multidões, preparando-se para a grande revolução, como podemos visualizar no trecho a seguir:

Escuta! é a grande voz das multidões!
São teus irmãos, que se erguem! São canções...
Mas de guerra... e são vozes de rebate!

Ergue-te, pois, soldado do Futuro,
E dos raios de luz do sonho puro,
Sonhador, faze espada de combate.
(Quental, 1890, p. 70).

No caso de escritora Florbela Espanca, seu soneto “Lágrimas ocultas” também é decassílabo, constituído por dois quartetos e dois tercetos na seguinte sequência dos versos (ABAB/BAAB/CCD/EED), como vemos na transcrição que se segue:

LÁGRIMAS OCULTAS

Se me ponho a cismar em outras eras
Em que ri e cantei, em que era querida,
Parece-me que foi outras esferas,
Parece-me que foi numa outra vida...

E a minha triste boca dolorida
Que dantes tinha o rir das primaveras,
Esbate as linhas graves e severas
E cai num abandono de esquecida!

E fico, pensativa, olhando o vago...
Toma a brandura plácida dum lago
O meu rosto de monja de marfim...

E as lágrimas que choro, branca e calma,
Ninguém as vê brotar dentro da alma!
Ninguém as vê cair dentro de mim!
(Espanca, 1986, p. 16).

O eu lírico menciona as lágrimas que silenciosamente derramam dentro de um ser dividido entre passado e presente, envolto na saudade do antigo viver. Observemos que a distribuição rítmica é intercalada, como rimas cruzadas (A+B/A+B), revelando alternância entre os dois momentos. Já no segundo quarteto temos rimas interpoladas (B+B) e emparelhadas A+A. Por sua vez, na terceira estrofe encontramos rimas emparelhadas (C+C/E+E), em versos que expressam calma e observação de si mesmo, bem como o motivo da volta ao passado e o objeto de toda a observação de si sem pressa alguma. Assim, podemos observar:

Se me ponho a cismar em outras eras
Em que ri e cantei, em que era querida,
Parece-me que foi noutras esferas,
Parece-me que foi numa outra vida...

E a minha triste boca dolorida,
Que dantes tinha o rir das primaveras,
Esbate as linhas graves e severas
E cai num abandono de esquecida!
(Espanca, 1986, p. 16).

Nesse sentido, em termos morfológicos, encontramos rimas pobres (A+A), formadas por substantivos, e ricas em (B+B), formada por uma locução verbal e um substantivo. As vogais tônicas apresentam rimas pobres em (ERAS+ERAS e IDA+IDA). Já o segundo quarteto apresenta rimas pobres e ricas, no que tange ao aparecimento substantivos e adjetivos. Por seu lado, na terceira estrofe, temos rimas pobres e na quarta estrofe rimas ricas, em termos de classes de palavras (ADJ. + SUBST.).

Ao destrinchar a lírica de Antero e Florbela por interpretações que

ultrapassam o campo de visão dos tecidos textuais, podemos perceber que em ambos os sonetos os escritores têm que lidar com as emoções, o embate de almas em conflito diante das imposições e limitações que a vida lhes representa, deixando muitas vezes transparecer o quão são semelhantes os seus anseios e ideais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa leitura da criação poética nos leva a mundos imaginários que evocam prazeres, sensibilidades e catarse, pois a literatura está vinculada à sociedade que lhe serve de base, bem como todo tipo de arte. Assim, a obra literária é resultado das relações humanísticas, pois transmite os sentimentos e ideias do mundo, levando o leitor à reflexão ou até mesmo à mudança de posição perante a realidade. Assim, podemos afirmar, com Candido (2011), que a literatura auxilia no processo de transformação social. O poeta e o papel formam um duo cujo encantamento pode ser partilhado com o leitor. No exercício da leitura, cria-se uma atmosfera na qual palavras que emergem do texto ganham sentidos novos, de acordo com o universo de experiências do leitor.

Nessa perspectiva, Antero de Quental e Florbela Espanca são dois dos poetas mais representativos da lírica sentimental portuguesa, na medida em que tocam seus leitores com sua sensibilidade poética, na qual o misto de beleza, dor, esperança e melancolia formam um amálgama que brota dos versos e produz efeitos de sentido que vão além do aspecto formalista do soneto, que não raro é considerado um gênero formulaico.

Nas entrelinhas, os poemas ainda deixam entrever como o texto literário, seja em sua estrutura, seja em seu substrato, versa sobre contextos históricos, ideológicos e estéticos que subjazem à sua criação. Assim, os poemas em apreço neste artigo trazem à baila os anseios de dois escritores que viveram, cada qual à sua maneira, as agruras de um Portugal que se lhes figurava inóspito. Ambos desejavam alguma revolução social: Florbela pelo seu anseio feminino por direitos civis, a fim de escolher o próprio destino e se livrar da dor profunda que a assolava; e Antero pelo afã de revolução social, em face do estado letárgico e arcaico em que se encontrava Portugal nos meados do século XIX.

REFERÊNCIAS

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011, p. 171-193.

ESPANCA, Florbela. Lágrimas ocultas. In: ESPANCA, Florbela. **Sonetos Completos**. Lisboa: Marujo Editora, 1986, p. 16.

QUENTAL, Antero de. **Bom senso e bom gosto**: Carta ao Excelentíssimo

Senhor António Feliciano de Castilho por Antero de Quental. Coimbra, Portugal: Imprensa da Universidade de Coimbra, 1865.

QUENTAL, Antero de. A um poeta. In: QUENTAL, Antero de. **Os Sonetos Completos**. Porto: Livraria Portuense, 1890, p. 70.

A NARRATIVA NO CONTEXTO EDUCACIONAL: AUTOR E NARRADOR

Luciana Teresinha de Quadros Bohn¹

INTRODUÇÃO

No contexto da educação brasileira, permeado por obras literárias, torna-se importante estudar a teoria da literatura, a fim de compreender o papel do autor e do narrador no ambiente escolar. Afinal, os profissionais da educação precisam conhecer sobre os elementos que constituem uma narrativa para não se perderem nas entrelinhas, principalmente do autor e do narrador que parecem ser a mesma pessoa, mas se distinguem por diferentes características.

Visando esclarecer algumas questões que ocorrem na hora de interagir com o autor, o narrador e as personagens, buscou-se analisar e descobrir as diferentes maneiras de integrar estas pessoas, de forma que se consiga compreender a função de cada um dentro da narrativa. Assim, em um primeiro momento, discutiu-se o papel do autor e do narrador no contexto da narrativa, uma vez que esses dois elementos, muitas vezes, confundem o leitor. Além disso, buscou-se entender como o autor implícito se apresenta por detrás dos outros elementos da narrativa.

Ainda, analisa-se as diferenças entre pessoas e personagens como seres reais e ficcionais dentro da narrativa, procurando dar clareza entre o papel, a função e o lugar de cada um destes elementos. Nesse sentido, objetivou-se construir sentido através da interpretação textual de leitura, buscando conhecer os componentes que desenvolvem a narrativa e suas respectivas funções.

AUTOR E NARRADOR: DISTINÇÕES E APROXIMAÇÕES

A discussão sobre narrador e autor ocupa o cerne da narrativa literária. O tema é pertinente, uma vez que esses dois elementos muitas vezes confundem o leitor. Nem sempre, na história da literatura, autor e narrador eram tidos como figuras distintas. Para Bonicci; Zolin (2003, p. 39):

¹ Licenciatura em Letras (UNISC), Pós-graduação em Língua Portuguesa e Literatura, e Produção Textual. E-mail: lucianadequadros@yahoo.com.br.

[...] a primeira coisa que se deve saber sobre o *narrador* é que ele é uma categoria específica de personagem, e não deve ser confundido com o *autor* do texto, [...] autor é aquele que cria o texto e narrador é uma personagem que se caracteriza pela função de, num plano interno à própria narrativa, contar a história presente num texto narrativo.

Muitas vezes, ainda hoje, essas duas instâncias da narrativa se confundem, havendo quem não os distingue com clareza um do outro. Da mesma forma como muitos leitores não distinguem personagem e pessoa, há quem não percebe distinção entre autor e narrador, vendo este como legítimo preposto daquele.

Nesse sentido, é importante entender as diferenças e as semelhanças possíveis que existem entre autor e narrador, em que autor é um ser vivo, capaz de imaginar fatos e recriá-los por meio da imaginação e da escrita, possibilitando uma interação entre o escritor e o leitor. Porém, é na leitura que se revela o narrador criado com características que o autor lhe atribui.

Ademais, é fundamental lembrar que em uma narrativa habitam três indivíduos: o narrador, que é aquele que conta uma história e vive em um mundo imaginário; o autor e o leitor, ambos habitam o mundo real.

A CONCEPÇÃO SOBRE O AUTOR

Pontua-se que é necessário começar pela compreensão de quem é autor e quem é o narrador, até porque, historicamente, existem narrativas sem autor, que são aquelas contadas oralmente, como os contos populares, as epopeias, que eram recitadas pelos narradores. Schüller (1989), é quem recorda isso dizendo que os primeiros narradores épicos foram ouvintes. De modo que o assunto, o ritmo, os sons entravam-lhes pelos ouvidos, e assim os novos narradores se dirigiam a outros ouvidos. Essas eram histórias contadas de boca em boca, e até, muitas vezes, por esse motivo, acabavam sofrendo alterações, com perdas e ganhos, que não se podem mensurar por falta de registros.

Assim, é relevante entender que a escrita, que no princípio da arte narrativa tinha preponderantemente caráter acessório, projetou-se a ponto de elidir a oralidade, em que narrar tornou-se exercício de escrita (Schüller, 1989). É assim que começam a surgir os primeiros autores, que inserem os narradores nos livros, como personagens que sustentam e justificam os fatos.

Por conseguinte, aprofunda-se as concepções a respeito do autor. Nesse sentido, os autores Reis e Lopes (1996, p. 14), definem autor como aquele que “designa uma entidade de projeção muito ampla, envolvendo aspectos e problemas exteriores à teoria da narrativa e atinente, de um modo geral, à problemática da criação literária, das funções sociais da literatura, etc.”. Sendo que o autor é um escritor, o qual “é aquele que trabalha a sua palavra” (Reis; Lopes, 1996, p. 14).

Assim, entende-se que o autor é a pessoa que escreve aparentemente sem se preocupar com a opinião do leitor, abordando os problemas sociais, econômicos ou psicológicos de um espaço em que o leitor está inserido. Reis; Lopes (1996, p. 14), afirmam que “o autor é a entidade materialmente responsável pelo texto narrativo”.

Enfatiza-se que o autor é o ser que mantém a literatura viva, possibilitando ao leitor embarcar em um mundo literário/imaginário, sendo capaz de decifrar o seu próprio mundo. Ao passo que, é o autor que imagina e escreve os fatos que serão apresentados na narrativa, cria o narrador, as personagens, o espaço, o tempo e toda a trama que fará parte da história imaginada e expressa através de palavras, que contarão os fatos ao leitor.

Na concepção de Barthes *et al.* (2008, p. 50), narrador e personagem são essencialmente “seres de papel”; o autor (material) de uma narrativa não se pode confundir em nada com o narrador desta narrativa. Assim, o autor é um ser social, que vive o dia a dia de um homem comum, possui sentimentos, emoções e identidade própria que o diferencia das demais pessoas, caracterizando-o como ser diferente em fisionomia e pensamentos.

Ainda, Schüler (1989, p. 37), ensina que autor e narrador não se confundem, já que “o autor é o fundador do mundo romanesco ao qual o narrador pertence”. É aquele que junta as palavras como se fosse uma construção, criando um mundo para as personagens que só ele conhece até então, introduzindo-os dentro do livro numa criação pura. Portanto, o autor é um operário da palavra, com a qual cria um universo, pequeno ou grande, dentro do qual se movem as personagens, vivendo suas angústias, seus desejos e seus problemas dentro de um mundo no qual estão inseridos.

Ao ler, o leitor, com um mínimo de entendimento, saberá distinguir que o narrador da história pode não ser o autor. Assim, se diferenciam quem escreve, que é o autor, daquele que narra. Porém, pode acontecer do autor aproximar-se de fatos de sua vida por meio dos fatos narrados, o que pode confundir o leitor, por isso é preciso ter olhar crítico e, ao mesmo tempo, usar a imaginação e a interpretação para entender o romance entre autor e narrador.

Lya Luft (1997), diz ser impossível sustentar que o autor não narra fatos vividos de sua vida, a eles imiscuindo fatos imaginados. Também não se pode deixar de mencionar que em um único livro podem existir os dois – fatos da vida real e fatos imaginados. Ela mesma acredita que sua literatura fala, muitas vezes, de suas perplexidades enquanto ser humano. “Nem sempre a filosofia de meus personagens tem muito a ver com a minha, nem vivo as suas trajetórias. Mas sou mãe desses que dormem dentro de mim como filhos possíveis, sementes com o sono do fruto” (Luft, 1997, p. 14).

Em dados momentos, as pessoas costumam dizer, pela forma como um autor apresenta os acontecimentos, que ele talvez possa ser a sua condição emocional no momento. No entanto, isso não se sustenta, porque necessariamente é preciso manter a distância entre autor e narrador e Luft (2000, p. 17), confirma isso quando escreve:

Quero dizer que não sou Medésia, nem Altéria, nem a mulher-anjo, e nem vivi as histórias aqui narradas; pelo menos nem todas; e quais experimentei, não importa saber. Quando escrevi meu primeiro romance, disseram:

- Ela deve estar péssima (eu estava entusiasmada e contente).
- Aquele casamento está mal (estava numa fase gloriosa).
- O que será que o marido vai dizer disso? (ele era o meu maior estímulo).

O autor fala sobre o que pensa, nem sempre o que vive, pois ele pode projetar no livro seus pensamentos, enquanto ser humano com sentimentos e desejos profundos. Certamente não consegue viver tudo o que os personagens vivem, porém isso não impede que as coloque diante do leitor e lhe ofereça a possibilidade de experimentar o que representam. Na verdade, antes de o autor escrever, ele lê várias realidades. Pode até ter traços de outras obras suas ou de outros escritores, não com a finalidade de copiar, mas de criar e dialogar com um mundo bem mais amplo que possibilita uma diversidade de significados e significantes, sustentando e justificando os fatos presentes. No entanto, para que tudo isso se concretize, é indispensável considerar a presença do leitor.

Nesse sentido, Sant’Anna (2011, p. 190), deixa uma passagem que assinala o papel do leitor: “Ah, se os que não leem soubessem que quem lê vive duas vezes: a vida real e uma outra que parece imaginária, mas que é indelevelmente real”. Entende-se que ler é deixar o seu mundo e viver outro paralelo, totalmente imaginário. Ao leitor é dado instrumentos para encontrar nos livros fatos e atitudes que de repente teriam vontade de viver, mas não poderiam por habitar o mundo real, mas isso não é permitido ou talvez o seja secretamente se o próprio leitor o permitir a si mesmo. Completando essa percepção, Luft (2000, p. 16), diz que cada livro seu é uma aventura a dois: dela e seu leitor. “Toda vez que escrevo dou-lhe um oceano, para que ele entre comigo neste jogo onde a realidade é apenas a visão que temos dela e não há garantia de que o concreto seja mais consistente do que o pensado”.

A narrativa nos mostra que o autor está vinculado ao mundo real, mas também ao universo da imaginação. Este é constituído e vivido pelos elementos próprios desse tipo de texto: narrador, personagem, espaço, etc., os quais dão existência ao mundo construído no texto literário. Exatamente por ser literatura, portanto um produto da invenção é importante a presença e atuação do imaginário. O texto literário, então, é uma soma de realidade e ficção.

APROXIMAÇÃO COM O AUTOR: O AUTOR IMPLÍCITO

O leitor irá reconhecer a presença do autor implícito, por meio de uma boa leitura, quando conhece as personagens, o espaço e a narrativa. Pode haver um distanciamento ou uma aproximação, durante a leitura, entre o narrador e o leitor, os fatos e as personagens presentes. Compete ao narrador ser o portador-voz do autor implícito, de forma a fornecer informações que conduzam o leitor dentro da narrativa. Leite (1989), acredita que o autor se mascara o tempo todo e (des)aparece, ficando atrás de uma personagem ou uma voz que o representa.

Leite (1989, p. 19), fala em autor implícito, dizendo que:

O autor implícito é uma imagem do autor real criada pela escrita, e é ele que comanda os movimentos do NARRADOR, das personagens, dos acontecimentos narrados, do tempo cronológico e psicológico, do espaço e da linguagem em que se narram indiretamente os fatos ou em que se expressam diretamente as personagens envolvidas na história.

Sob este aspecto, Booth (1980, p. 171), afirma que “em qualquer experiência de leitura há um diálogo implícito entre o autor, o narrador, as outras personagens e o leitor” e que o distanciamento de um em relação ao outro pode afetar diretamente o curso da narrativa proposto pelo autor implícito.

O autor não desaparece do texto, o que ele faz é se mascarar constantemente. Assim, o autor cria um jogo em que, ao mesmo tempo em que aparece na narrativa, ele desaparece, dando espaço a outros personagens. Então, pode-se dizer que não há uma diferença significativa entre o romance de primeira pessoa e o de terceira pessoa, pois os dois sustentam um narrador com máscara de autor.

Nesse sentido, o autor implícito é uma figura que transita o tempo todo entre o autor real e o narrador. Ele habita por trás do narrador e das personagens, onde esconde-se e camufla-se nos diferentes papéis que aparecem na narrativa. Destaca-se, porém, que o autor implícito é o criador do narrador, porém não possui total domínio sobre ele.

Dal Farra (1978, p. 20), consegue concretizar isso, quando define que “manejador de disfarces, o autor, camuflado e encoberto pela ficção, não consegue fazer submergir somente uma característica sua - sem dúvida a mais expressiva - a apreciação”. O próprio autor que caminha entre as palavras acaba por deixar nas entrelinhas suas características, que são reconhecidas pelo leitor, ao mesmo tempo em que ele não as conhece, ele associa suas marcas às do narrador, que é um ser ficcional, e do autor, que vive no mundo real.

Partindo dessas proposições, o leitor, como simpatizante, entra no jogo e participa do “faz de conta” em que autor e leitor são coniventes com os fatos que ocorrem na narrativa. O autor inventa uma estratégia que irá prender o leitor, que será um conhecedor de fatos, até então para ele desconhecidos. Como

diz Rosenfeld (2014, p. 21), o autor parece “convidar o leitor a permanecer na camada imaginária que se sobrepõe e encobre a realidade histórica”.

ENTENDENDO O NARRADOR

Roland Barthes *et al.* (2008), examinando o problema de autor e narrador, apresentam três concepções que auxiliam nessa compreensão. A primeira considera que a narrativa é emitida por uma pessoa (no sentido plenamente psicológico do termo); esta pessoa tem um nome, é o autor, o qual troca sem interrupção a “personalidade” e a arte de um indivíduo perfeitamente identificado, que toma periodicamente a pena para escrever uma história. Nesse sentido, o autor esclarece que em qualquer narrativa há um ser exterior, ou seja, um autor, atuante, que vivencia e imagina fatos. É o autor que determina cada detalhe e o que irá acontecer com cada uma das personagens. Se elas têm esta vida de papel é porque o escritor dedicou-se a criar um espaço e um tempo, para inseri-las na vivência de uma história que é somente delas, as personagens.

A segunda concepção faz do narrador uma espécie de consciência total, aparentemente impessoal, que emite a história do ponto de vista superior, um deus: o narrador é ao mesmo tempo interior os seus personagens (pois sabe tudo o que neles se passa) e exterior (pois não se identifica mais com um, do que com outro). Assim, o narrador recebe o direito de reconhecer o interior e o exterior de seus personagens, mas não se identifica com nenhuma deles, pois vive no mundo real, possui suas características próprias. Ele apenas vive estes fatos por meio da leitura e da imaginação.

A terceira concepção, preconiza que o narrador deve limitar sua narrativa ao que podem observar ou saber as personagens: “tudo se passa como se cada personagem fosse uma de cada vez o emissor na narrativa” (Barthes *et al.*, 2008, p. 49 - 50). Ainda, deve-se analisar o papel das personagens de forma isolada, pois cada uma tem voz, tempo e espaços diferentes, sendo mencionadas com intensidade, características e falas distintas.

Ao se analisar as três concepções, parece que narradores e personagens se tornam pessoas reais que habitam o nosso mundo, e não o interior dos livros. Mas, não se pode confundir os três papéis, é preciso definir quem é um e outro ao se considerar que o autor habita o mundo real, vive fatos reais, e o narrador e a personagem são seres de papel, movimentam-se no interior de livros, e vivem fatos imaginados.

SOB A ÓTICA DO NARRADOR: PONTO DE VISTA

Schüler (1989, p. 28), enfatiza que o narrador pode eleger a primeira ou a terceira pessoa para narrar uma história. Ademais, quanto à perspectiva, o narrador visualiza os acontecimentos de perto ou a distância, bem como, pode penetrar na psique das personagens ou restringir-se a observar fisionomias e gestos ou, até, acompanhar os acontecimentos no seu feito exterior.

Na narrativa, é importante definir de que forma o narrador aparece, para se entender os fatos e a posição que ele exerce. Existem várias janelas por meio das quais se pode contar uma história. Por isso, em uma narrativa se escolhe o ponto de vista, também designado como foco narrativo, com que se irá escrever. Elucida-se que há três focos narrativos. O primeiro diz respeito ao narrador onisciente, que não participa dos acontecimentos, mas sabe tudo o que acontece na história, até mesmo na mente das personagens.

O segundo é o do narrador em primeira pessoa, que pode ser o protagonista, um personagem secundário ou mesmo uma testemunha da história, o qual tem uma visão parcial sobre os acontecimentos. O narrador em primeira pessoa geralmente é personagem da história que narra, os dois se situam no mesmo espaço e tempo experienciando os mesmos fatos. Bonnici; Zolin (2003, p. 39, grifo dos autores), dizem que [...] o narrador que utiliza a 1ª pessoa do discurso (Eu/nós) seria classificado como *narrador participante*, já que a 1ª pessoa evidenciaria a sua participação na história narrada”.

Culler (1999, p. 88, grifo do autor), diz que:

[...] os narradores em primeira pessoa podem ser os principais *protagonistas* da história que contam; podem ser *participantes*, personagens secundários na história; ou podem ser *observadores* da história, cuja função não é agir mas descrever as coisas para nós. Os observadores em primeira pessoa podem ser plenamente desenvolvidos como indivíduos com um nome, história e personalidade, ou podem não ser nada desenvolvidos e rapidamente desaparecer à medida que a narração caminha, se ocultando depois de introduzir a história.

Já o terceiro envolve o narrador em terceira pessoa, que não é personagem do que narra, ele apenas registra os fatos de uma narrativa que não é sua. Pode-se então olhá-lo sob dois aspectos: o narrador-observador, que conta os fatos como espectador de uma história, e o narrador onisciente, que narra em terceira pessoa tal qual o observador, só que é capaz de penetrar na intimidade de suas personagens contando os seus atos mais secretos. Ele conhece cada detalhe, cada suspiro dos fatos e das personagens. Bonnici e Zolin (2003, p. 39), esclarecem isso quando dizem que [...] o narrador que utiliza a 3ª pessoa do discurso (Ele/Eles) seria classificado como narrador observador, pois a 3ª evidenciaria o seu distanciamento em relação a história narrada”.

Ao se estudar a questão de autor e narrador e suas implicações com o mundo real e o mundo ficcional, nem sempre há clareza sobre o papel ou a distinção de cada um. O mesmo acontece com as personagens, ora tidas como seres reais, ora ficcionais. Como o estatuto de narrador/autor passa também por essa dicotomia, considera-se interessante inserir uma reflexão sobre pessoa e personagem.

PESSOA E PERSONAGEM

Ao falarmos sobre pessoa e personagem, é importante conceituar essas palavras segundo o que o leitor pensa. Schneider (1996, p. 42), revela que “para a maioria dos leitores, personagem assume traços plenos de pessoa, personagem é pessoa que figura na narrativa, a ponto de provocar as mais diferentes e fortes emoções”.

Nesse sentido, a primeira grande questão para o leitor é definir o que é um e outro, de forma que ele consiga reconhecer as semelhanças e as diferenças. Ao que Reis; Lopes (1996), definem o termo personagem como uma unidade difusa de significação, construída progressivamente pela narrativa. O autor cria a personagem, insere-a dentro do livro dando vida a ela, uma vida no papel, pois ela só se constitui ali, como um ser que faz tudo através da imaginação do seu criador, que é o escritor, este, um ser vivo, considerado pessoa, capaz de pensar e criar uma história.

Reis; Lopes (1996, p. 216), ainda dizem que “uma personagem é, pois o suporte das redundâncias e das transformações semânticas da narrativa, é constituída pela soma das informações facultadas sobre o que ela é e sobre o que ela faz”. Além disso, à personagem são atribuídas características, que se modificam o tempo todo através das informações que o autor lhe vai atribuindo. Essas características se buscam no exterior e interior da personagem, dependendo do contexto em que o autor a insere. A personagem nasce no texto, é um dos componentes que faz parte da narrativa, nem superior nem inferior em importância. Ela se esconde na obra e se sustenta dentro da história, não utiliza apenas fatos reais, mas também ficcionais.

Brait (1985, p. 11), ao discutir a questão personagem-pessoa, diz que os autores procuram salientar dois aspectos fundamentais: “o problema da personagem é, antes de tudo, um problema linguístico, pois a personagem não existe fora das palavras; e as personagens representam pessoas segundo modalidade próprias de ficção”. Nessa concepção, a personagem não é nada mais do que um ser que se constitui nas palavras, ela necessita de um mundo ficcional, que lhe atribui características que irão afastá-lo ou aproximá-lo da realidade em que o autor habita. Ainda, o fato da personagem ser criada pela pessoa concreta (autor), com experiências de ser humano, emoções, sentimentos, acaba por confundir as funções de ambos.

No entendimento de Cândido *et al.* (1998, p. 29), “as personagens, ao falarem, revelam-se de um modo bem mais completo do que as pessoas reais, mesmo quando mentem ou procuram disfarçar a sua opinião verdadeira. As personagens conseguem disfarçar e esconder-se entre os fatos e as outras personagens”. Portanto, o fato de pessoa e personagem estarem tão próximas faz com que as personagens assumam alguns comportamentos que as aproximam dos seres humanos e, em vista disso, o próprio homem é capaz de viver e se conhecer intensamente contemplando as mais variadas personagens em sua atuação. Assim, entende-se que a personagem é um ser ficcional que existe somente na narrativa, e a pessoa é o autor que dá vida à personagem. É por meio desse vínculo que ao mesmo tempo eles se aproximam e se distanciam.

CONCLUSÃO

A proximidade que existe entre a ficção e a realidade faz com que o leitor entenda que é possível viver o meio-termo entre o real e o imaginário. A narrativa é capaz de demonstrar os sentimentos e as ações humanas. As personagens surgem da invenção e da experiência do autor e, em algumas obras, elas se complementam, num jogo entre o real e o imaginário.

É importante entender, distinguir e identificar o papel do autor e do narrador, dentro da narrativa. Sendo o autor um ser que faz parte da vida real, tem sentimentos, ele escreve os fatos que norteiam um texto literário, dá vida às personagens. E o narrador é uma personagem que faz parte da narrativa, é quem irá nos narrar os fatos. O autor é a pessoa que escreve sem se preocupar com a opinião do leitor, demonstrando os problemas sociais, econômicos ou psicológicos de um espaço em que o leitor está inserido. A partir de obras estriamente criativas, é possível que o escritor consiga exprimir o que está sentindo, suas angústias e alegrias, fatos psicológicos que aproximam o autor do narrador, confundindo o papel de ambos na narrativa. Por outro viés teórico, seria o autor implícito que comanda os passos do narrador e das personagens, fazendo com que eles apareçam e desapareçam durante a narrativa.

Por fim, a personagem assume traços de pessoas, é uma pessoa que figura na narrativa a ponto de conduzir o leitor e provocar os mais diferentes sentimentos durante a leitura. É o autor que cria a personagem dando a ela características, criando para ela uma vida de papel cheia de significados. O que acontece é que o autor aproxima as personagens reais dos ficcionais.

REFERÊNCIAS

- BARTHES, Roland *et al.* **Análise estrutural da narrativa**. Petrópolis: Vozes, 2008.
- BONNICI, Thomas; ZOLIN Lúcia Osana. **Teoria literária**. Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2003.
- BOOTH, Wayne C. **A retórica da ficção**. São Paulo: Elia, 1980.
- BRAIT, Beth. **A personagem**. São Paulo: Ática, 1985.
- CANDIDO, Antonio *et al.* **A personagem da ficção**. 9. ed. São Paulo: Perspectiva, 1998.
- CULLER, Jonathan. **Teoria literária: uma introdução**. São Paulo: Beca Produções Culturais, 1999.
- DAL FARRA, Maria Lúcia. **O narrador ensimesmado**. São Paulo: Ática, 1978.
- LEITE, Lígia Chiappini Moraes. **O foco narrativo**. São Paulo: Ática, 1989.
- LUFT, Lya. **Histórias do tempo**. São Paulo: Mandarin, 2000.
- LUFT, Lya. **O rio do meio**. 3. ed. Rio de Janeiro: Mandarin, 1997.
- REIS, Carlos; LOPES, Ana Cristina. **Dicionário de teoria da narrativa**. São Paulo: Ática, 1996.
- ROSENFELD, Anatol. **O teatro épico**. São Paulo: Perspectiva, 2014.
- SANT'ANNA, Affonso Romano de. **Ler o mundo**. São Paulo: Global, 2011.
- SCHNEIDER, Elenor José. **As vozes inquietas de Reynaldo de Moura**. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 1996.
- SCHÜLER, Donaldo. **Teoria do romance**. São Paulo: Ática, 1989.

O DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR NA PERCEPÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO INFANTIL

Maria Sueli da Silva Brito¹

David Gomes Araújo Júnior²

Davi Magalhães Carvalho³

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Muitos são os fatores que contribuem para a potencialização dos processos de aprendizagem dos sujeitos. Tal característica em nós, seres humanos, é fruto de um longo processo de evolução, aliado a intensas transformações em nossas características neurobiológicas que conduziram nossa espécie a aquisição de características funcionais à nossa vida em sociedade e aos níveis de desenvolvimento cognitivo que percebemos em nossas crianças atualmente. (Cosenza; Guerra, 2011).

Leão *et al.* (2015), afirmam que em nossa cultura ocidental, o desenvolvimento da aprendizagem e de traços da nossa sociabilidade são intensamente delineados por processos de transmissão cultural, sendo a família e a escola dois importantes mediadores desse processo. É baseado na vivência do indivíduo no interior desses dois complexos sistemas que os valores humanos e os traços culturais são transmitidos, reproduzidos e ressignificados. Partindo do princípio de que a criança passa a primeira infância estabelecendo um contato constante com a família e a escola, podemos inferir o quanto é importante que a educação infantil esteja preparada para essa fase.

A educação infantil no Brasil é considerada a primeira etapa da educação básica e, de acordo com a Lei nº 9.394/ 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB), tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 anos de idade “em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.” (Brasil, 1996). Diante disso, compreende-se que esse nível de ensino necessita promover

1 Faculdade Ieducare (FIED), Tianguá (CE), Brasil; sueli.silva@fied.edu.br.

2 Faculdade Ieducare (FIED), Tianguá (CE), Brasil; davi@fied.edu.br.

3 Faculdade Ieducare (FIED), Tianguá (CE), Brasil; david@fied.edu.br.

o desenvolvimento da criança em todos os seus aspectos, de forma integral, formando um alicerce para o pleno desenvolvimento infantil e, conseqüentemente, para toda a vida. (Bissoli, 2014).

Um dos aspectos importantes no desenvolvimento integral do sujeito é o desenvolvimento psicomotor, pois é a partir dele que a criança associa noções de tempo e espaço, conceitos e ideias e assim vai construindo diversas habilidades. Uma criança que apresenta o desenvolvimento motor mal constituído, poderá apresentar déficits na escrita, leitura, direção gráfica, distinção de letras, dentre outras dificuldades relacionadas à aprendizagem e controle motor. (Lucena, 2010).

As atividades psicomotoras abrangem tanto o motor, quanto o afetivo e cognitivo – elementos cruciais para o desenvolvimento infantil. Mattos e Neira (2006) corroboram com essas informações ao dizerem que as atividades psicomotoras trabalham os aspectos afetivos, motores e intelectuais. Para Alves (2007), essas atividades proporcionam às crianças condições para desenvolverem suas capacidades básicas em diversos aspectos do desenvolvimento humano.

Diante disso, entendemos ser de fundamental importância trabalhar o estímulo dos aspectos do desenvolvimento psicomotor de forma intencional ao longo da infância, especialmente naqueles contextos que mais estão próximos do cotidiano da criança. Na escola, o desenvolvimento psicomotor requer o auxílio constante do professor, sendo importante que ele insira em sua rotina de trabalho, atividades práticas que envolvam a psicomotricidade e que ela seja uma ferramenta indispensável e traga benefícios para as crianças.

Borghi; Pantano (2010), enfatizam a importância de inserir atividades psicomotoras, estimular de maneira eficiente e intencional na educação infantil, essas atividades exercem um papel profilático no desenvolvimento cognitivo, social e afetivo, pois através destas, a criança desenvolve as suas aptidões perceptivas como meio de aperfeiçoamento do comportamento psicomotor no ponto de vista físico, cognitivo e social. Ocorre que esse aspecto nem sempre é desenvolvido e aplicado com intencionalidade dentro do contexto escolar, existindo, muitas vezes, um desconhecimento por parte de educadores sobre a importância da aplicação de estímulos adequados para o desenvolvimento psicomotor das crianças.

Em determinados contextos, mesmo quando há conhecimento por parte do profissional com relação ao desenvolvimento psicomotor e sua devida importância, às atividades direcionadas às crianças costumam não ser orientadas de forma intencional para o desenvolvimento desse campo de habilidades e estas acabam sendo contempladas como mera consequência de atividades genéricas,

tais como brincadeiras, tarefas didáticas ou outras atividades lúdicas. Brougère (2001), defende que a mediação não acontece apenas quando o professor interfere diretamente em uma atividade, mas sua presença, organização do espaço, dos objetos e dos horários são exemplos de mediação importantes para o desenvolvimento das crianças.

Dentro desse cenário e considerando a problemática apresentada acima, esse trabalho tem como questionamento: Como os professores da educação infantil compreendem a importância do desenvolvimento psicomotor na rotina escolar? Como potencializar seus conceitos em sala de aula? Portanto, o estudo tem como objetivo principal fazer uma análise sobre como os professores da educação infantil percebem o aspecto do desenvolvimento psicomotor na rotina escolar e como desenvolvem suas ações de forma a contemplar essa dimensão no contexto das atividades educativas.

Tal abordagem justifica-se pela necessidade de se trabalhar a psicomotricidade dentro do contexto escolar, visto que o aperfeiçoamento dos aspectos psicomotores na tenra infância pode proporcionar inúmeros benefícios ao ser humano durante a fase do desenvolvimento motor e esses benefícios repercutiram ao longo da vida.

É de suma importância que os profissionais estejam preparados e embasados em conhecimentos sobre a importância do desenvolvimento psicomotor na educação infantil, assim como saber desenvolver e aplicar atividades psicomotoras para essa faixa etária. Citações longas deverão estar separadas do texto, sem aspas, destacadas com recuo de 4 cm da margem esquerda. Citação na forma: Autor, data, página. Autoria, ano de publicação e página do trecho na obra original também devem ser indicados. As páginas não devem ser paginadas.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS, RESULTADOS E DISCUSSÃO

O presente estudo é uma pesquisa exploratória, de natureza qualitativa. A pesquisa exploratória tem como foco proporcionar maior familiaridade com o problema pesquisado. (Gil, 2002). O método qualitativo de pesquisa é aqui entendido como aquele que se ocupa do nível subjetivo e relacional da realidade social e é tratado por meio da história, do universo, dos significados, das crenças, dos motivos, dos valores e das atitudes dos atores sociais. (Minayo, 2013).

A pesquisa foi realizada com professores de Educação Infantil que atuam nas Instituições Públicas de Ensino Infantil no Município de Viçosa do Ceará, tendo como critérios de Inclusão: professores de educação infantil, com vínculo de trabalho do tipo estatutário, que atuam em creche e pré-escola com crianças

de 0 a 6 anos de idade, em instituições públicas municipais, localizadas na cidade de Viçosa do Ceará-CE e que aceitem participar da pesquisa. Já como critérios de exclusão: professores que não sejam efetivos, que não atuam na educação infantil, professores da rede privada, professores que não atuam no município de Viçosa do Ceará.

Devido ao atual cenário mundial, causado pela pandemia do COVID-19 e em conformidade com a Carta Circular nº 1/2021- CONEP/SECNS/MS sobre pesquisas com coletas remotas, este estudo foi realizado em ambiente virtual e o instrumento metodológico utilizado foi uma entrevista semiestruturada on-line, utilizando video chamada (*google meet*) gravadas, onde foram feitas perguntas voltadas para o conhecimento e prática dos profissionais em relação ao desenvolvimento psicomotor em sala de aula.

Após a realização das entrevistas, foram transcritas em *corpus*, os dados foram analisados, e as respostas dadas pelos participantes foram verificadas com base na técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin, 2016. Para garantir o anonimato e a confidencialidade dos dados, o projeto de pesquisa foi submetido e aprovado pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) orientado pela resolução 466/2012 (Número do Parecer: 4.820.878 CAEE de aprovação em ANEXO), as participantes foram nomeadas com a letra “P” e o número referente à ordem da entrevista, ficando P01 a P12.

RESULTADO E DISCUSSÃO

Foram entrevistadas 12 pessoas, todas sendo profissionais que atuam na Educação Infantil da rede de ensino municipal de Viçosa do Ceará entre os meses de junho e agosto do ano de 2021. As participantes desse estudo foram todas do sexo feminino, com idades entre 26 e 47 anos. Todas têm formação em Pedagogia, sendo que todas apresentaram alguma especialização na área da educação ou áreas afins. O tempo de experiência das entrevistadas variou entre 1 ano e 19 anos.

Podemos considerar que a coleta de dados aconteceu com um público bastante heterogêneo em termos de idade, tempo de experiência e local de trabalho, pois, apesar de todas atuarem na educação infantil da rede municipal de ensino, há uma importante diversidade entre escolas de pequeno e médio porte e entre regiões urbana e rural. Tal cenário, entendemos, contribuiu para enriquecer a análise, trazendo diferentes contextos e realidades para o estudo.

Quadro 01 – Caracterização do perfil das participantes

PARTICIPANTE	IDADE	FORMAÇÃO	TEMPO DE EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	MUNICÍPIO EM QUE TRABALHA
P01	26 A	Licenciatura em Pedagogia e Pós-Graduação em Psicopedagogia e Gestão	01 ano	Viçosa do Ceará
P02	28 A	Licenciatura em Pedagogia e Especialização em Educação Especial e Libras	09 anos	Viçosa do Ceará
P03	28 A	Licenciatura em Pedagogia e Bacharelado em Serviço Social, Pós-graduação em Psicopedagogia.	04 anos	Viçosa do Ceará
P04	26 A	Licenciatura em Pedagogia e Pós-graduação em Gestão	2 anos	Viçosa do Ceará
P05	27 A	Licenciatura em Pedagogia e Pós-graduação em Gestão e Organização da Escola	7 anos	Viçosa do Ceará
P06	46 A	Licenciatura em Pedagogia e Pós-graduação em Educação Infantil	9 anos	Viçosa do Ceará
P07	39 A	Licenciatura em Pedagogia, Pós-graduação em Educação Especial e Psicopedagogia, Mestrado em Ciências da Educação	2 anos	Viçosa do Ceará
P08	24 A	Licenciatura em Pedagogia e Pós-graduação em Gestão e Organização da Escola	08 anos	Viçosa do Ceará
P09	28 A	Licenciatura em Pedagogia e Pós-graduação em Língua Portuguesa e Brasileira	2 anos	Viçosa do Ceará
P10	45 A	Licenciatura em Pedagogia e Pós-graduação em Psicopedagogia Institucional e Clínica	2 anos	Viçosa do Ceará
P11	32 A	Licenciatura em Pedagogia/ Língua Portuguesa, Pós-graduação em Gestão Pública e Pós-graduação em Educação Profissional e Técnica	6 anos	Viçosa do Ceará
P12	47 A	Licenciatura em Pedagogia e Pós-graduação em Gestão, Coordenação, Planejamento e Avaliação Escolar, Pós-graduação em Educação Infantil e Anos Iniciais	19 anos	Viçosa do Ceará

Fonte: Dados primários do estudo, 2024.

A análise das entrevistas foi feita a partir da categorização das respostas conforme a técnica da Análise de Conteúdo de Laurence Bardin (2016). Após o inventário inicial para seleção das unidades de registro, os itens foram codificados e categorizados, encaixando nesses eixos os indicadores de acordo com os sentidos que os discursos carregavam nas unidades de registro. As categorias e os indicadores estão descritos na tabela 1 a seguir.

Tabela 1 – Categorização das UR segundo análise de conteúdo de Bardin.

CATEGORIAS	INDICADORES
1. DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR: A IMPORTÂNCIA DE SER TRABALHADO NA PRIMEIRA INFÂNCIA	- CONHECIMENTO DE PROFESSORES SOBRE PSICOMOTRICIDADE - IMPORTÂNCIA DO DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR NA INFÂNCIA - APLICAÇÃO DA PSICOMOTRICIDADE EM SALA DE AULA
2. FRAGILIDADES E DESAFIOS PARA DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR NO ENSINO INFANTIL	- ESPAÇO INADEQUADO - RECURSOS HUMANOS INSUFICIENTES - INDISPONIBILIDADE DE MATERIAIS

Fonte: Próprio autor, 2021.

A partir da categorização apresentada acima, os resultados serão apresentados a partir dos indicadores encontrados: como as profissionais conhecem e como entendem o desenvolvimento psicomotor e reconhecem a sua importância; como as profissionais aplicam/contextualizam estratégias em sala de aula que potencializam o desenvolvimento psicomotor e se tais ações acontecem de forma intencional incluindo aí as dificuldades que são encontradas pelas profissionais quando buscam implementar ações que potencializam o desenvolvimento psicomotor em sala de aula.

DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR: A IMPORTÂNCIA DO SER TRABALHADO NA PRIMEIRA INFÂNCIA

A primeira categoria possibilitou-nos a compreensão das noções gerais das entrevistadas em torno do desenvolvimento psicomotor e sua importância para as crianças. Foi possível perceber em todas as respostas um grau satisfatório de compreensão teórica acerca desse aspecto do desenvolvimento humano, sendo unânime o destaque positivo da importância desse desenvolvimento para o sujeito. Tal premissa se expressa na fala de algumas das entrevistadas:

É uma condição fundamental, né? Para a criança, na questão de desenvolver dela, é um processo fundamental e ele se dá de forma contínua, não deve ser interrompido (P03).

Nas respostas encontradas foi possível percebermos ainda a compreensão do aspecto sistemático que envolve o desenvolvimento psicomotor. Esse aspecto

do desenvolvimento humano, segundo as entrevistadas, se articula com vários elementos que estão diretamente ligados ao desenvolvimento infantil e que tem impacto em todas as demais fases da vida, inclusive na vida adulta: lateralidade, percepção, atividade física, coordenação motora e controle motor.

É de extrema importância porque é uma questão que vai trabalhar muito a percepção da criança (P01).

Eu acredito que seja de suma importância, né? Porque o desenvolvimento psicomotor tanto abrange o cognitivo como o desenvolvimento motor da criança (P05).

Eu considero que é riquíssimo porque eu digo que a gente leva para a vida toda (P07). A questão do brincar envolve a lateralidade, tem também os jogos, trabalhar com rimas, com atividades de educação física em sala de aula (P07).

É muito importante que profissionais da educação, em especial aqueles que atuam na Educação Infantil, compreendam a importância dessa dimensão do desenvolvimento, bem como a cadeia de potencialidades que envolve esse aspecto do desenvolvimento para o presente e o futuro dos sujeitos. O desenvolvimento psicomotor, conforme abordado pelas entrevistadas, não se resume a ganhos ou prejuízos imediatos ou necessariamente dentro do período da infância, pelo contrário, promove uma potencialização de diversos aspectos do desenvolvimento humano, a saber: ganhos cognitivos, afetivos, psicossociais, físicos, dentre outros, concepções estas que recebem respaldo da literatura especializada no assunto. (Mello, 1989; Meur; Staes, 1989; Barreto, 2000)

Outro ponto observado foi que as professoras entrevistadas disseram utilizar o movimento como uma das maneiras de estimular o desenvolvimento psicomotor, através de brincadeiras e jogos envolvendo funções importantes. Tal constatação é de grande importância, pois os movimentos alcançados através das brincadeiras e dos jogos incentivam um relacionamento saudável com o próprio corpo, além de promover uma aprendizagem prazerosa. (Levin, 2015; Kyrillos; Sanches, 2019).

As participantes foram estimuladas ainda a articularem os princípios do desenvolvimento psicomotor com a rotina da Educação Infantil, no sentido de conhecermos como tais conceitos, na percepção das entrevistadas, encontram ou não espaço nesse contexto de trabalho. Nesse sentido, ficou evidente nas falas das entrevistadas que a educação infantil e os processos de ensino que ocorrem no contexto escolar são espaços centrais na produção e potencialização do desenvolvimento psicomotor.

O corpo se inicia na educação infantil e é necessário se trabalhar o psicomotor para que se tenha bons resultados em corpo, mente e cognitivo (P03).

A grande importância de estarmos como profissionais, ali, inserindo totalmente dentro do processo educativo das crianças, por essa fase ser assim o pontapé inicial e, mais importante é que vai ser a partir desse processo na infância, que ele vai trazer frutos, trazer respostas no decorrer do crescimento (P03).

Sabemos que o espaço da escola não se configura como o único onde a criança desenvolve funções que potencializam o desenvolvimento psicomotor. Entretanto, este se configura como um espaço essencial para tais condutas, visto que as crianças estão em constante contato umas com as outras e a própria estruturação das ações desenvolvidas essencialmente na escola (estratégias de aprendizagem, estimulação cognitiva) já traçam o caminho para ganhos muito importantes para o desenvolvimento integral dos sujeitos. Segundo Borges e Rúbio (2013), quando uma criança apresenta dificuldades de aprendizagem, o fundo do problema em grande parte, está no nível das bases do desenvolvimento psicomotor e é no ambiente escolar onde o encontro entre esses dois fenômenos ocorrem.

Diante disso, é muito importante que professores, gestores e cuidadores compreendam a dimensão potencializadora desse desenvolvimento no ambiente escolar. É necessário que tais ações sejam desenvolvidas de forma intencional com vistas a atingir objetivos claros que favoreçam o desenvolvimento de habilidades aqui discutidas. Para tanto, é essencial que os profissionais possam permitir a diversidade de experiências dentro do espaço escolar: correr, brincar, jogar, escolher, falar, desenhar, escrever e montar. Além de todos esses aspectos, “a infância apresenta-se como fase crucial para o desenvolvimento de um repertório motor que favorece o aprimoramento de outras habilidades no decorrer da vida adulta.” (Fin; Barreto, 2010, p. 5).

A coleta de dados nos possibilitou ainda uma análise das técnicas utilizadas pelas professoras dentro da prática docente que visam estimular o desenvolvimento psicomotor. A partir das respostas, foi possível analisar uma diversidade de estratégias que, segundo as entrevistadas, são otimizadas e adaptadas dentro da realidade de cada turma. Como podemos ver nas falas das profissionais:

Eu trabalho a psicomotricidade através de atividades lúdicas, através de jogos, em atividades em que as crianças podem estar trocando interações e nós trabalhamos a lateralidade, equilíbrio, dimensão de espaço (P04).

Eu trabalho muito com jogos, também levo para a sala de aula, cones, bambolês, cordas e incentivava as atividades que induzem ao movimento (P07).

Eu gosto muito de utilizar quebra-cabeças, bloquinhos. Eu deixo eles trabalharem a questão do motor que é montar a pecinha e do psico, que é montar a figura com a imaginação deles (P10).

Percebemos, então, que um dos recursos mais utilizados entre as entrevistadas é o jogo e a articulação deste com atividades lúdicas. A maioria das entrevistadas também apontou para a importância das crianças protagonizarem as experiências das brincadeiras e do jogo na perspectiva do criar, com autonomia e empoderamento.

*Pronto! A gente está sempre procurando inovar e procurando atividades para encai-
xar, sempre procurando se reinventar, utilizando jogos e atividades que possam estar
envolvendo o corpo como um todo (P03).*

*Eu aplico em atividades interativas, como jogos e atividades de movimento (P05).
Eu trabalho muito com jogos, também levo para a sala de aula, cones, bambolês,
cordas e incentivava as atividades que induzem ao movimento (P07).*

*Por meio de jogos, brincadeiras, dinâmicas, algo essencial e indispensável na rotina
das crianças da educação infantil (P11).*

De maneira geral, os jogos na primeira infância correspondem a uma estratégia muito importante para o desenvolvimento da inteligência a partir de esforços subjetivos, tais como: raciocínio, atenção, concentração, competitividade, cooperação, esforço, etc. Trata-se, portanto, de um conjunto de ganhos que só conseguirão ser viabilizados e trabalhados na medida em que os profissionais permitirem, elaborarem e acompanharem de forma intencional e sistemática tais atividades. Macedo (2007), defende que os jogos são importantes na vida da criança tanto no presente quanto no futuro. O autor destaca que no presente, a criança necessita do jogo como um espaço livre para se adaptar e jogando, a criança desenvolve aspectos cognitivos e sociais que serão úteis no futuro.

Outra estratégia utilizada segundo as entrevistadas foi o lúdico, com expressões bastantes diversificadas na prática de sala de aula, conforme os trechos de fala a seguir:

*De forma bastante lúdica, porque eu sempre gosto de trazer brincadeiras, músicas,
histórias (P02).*

*Eu trabalho a psicomotricidade através de atividades lúdicas, através de jogos, em
atividades em que as crianças podem estar trocando interações (P04).*

*Eu trabalho muito o lúdico, a questão das brincadeiras, materiais pedagógicos dis-
poníveis, materiais recicláveis, jogos, brincadeiras e músicas (P.09).*

As falas das entrevistadas estão em harmonia com o pensamento de Dell’Agli e Brenelli (2010, p. 59): “No decorrer de atividades lúdicas é possível que existam menos pressões e tensões, o que permite a livre expressão afetiva. A criança se sente livre para interagir, participar, explorar e descobrir.”

FRAGILIDADES E DESAFIOS PARA DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR NO ENSINO INFANTIL

A segunda categoria da análise condensou as respostas das entrevistadas em torno das “Fragilidades e desafios para o desenvolvimento psicomotor na educação infantil”. Os pontos desafiadores para o trabalho do desenvolvimento psicomotor em seus espaços de trabalho foram bastante diversificados, mas há alguns elementos que se destacam. Segue alguns relatos:

A questão do espaço é o que a gente mais reclama, né? Porque quando pensam em sala de aula, em trabalho, em escola... Pensam em quatro paredes, esquecem que nosso trabalho não é só isso. (P02).

A dificuldade, na maioria das vezes, é sobre o espaço, né? Da instituição, do local de ensino que não disponibiliza um local certo, uma quadra poliesportiva, um espaço para desenvolver jogos, as atividades e que tenha segurança também, né? (P03).

O espaço, pois na escola tem muita pedra, não tem um espaço adequado (P07).

A única dificuldade é a questão do espaço que é pequeno (P08).

Ou seja, podemos reconhecer que a questão do espaço interno do ambiente das escolas, na concepção das educadoras, é fator dificultador de ações e estratégias que favoreçam ações que potencializem o desenvolvimento psicomotor.

Outro aspecto citado como dificuldade foi a questão da quantidade de alunos para cada professora, que segundo as entrevistadas, dificultam a realização das atividades:

Eu acredito que voltando para a nossa realidade, em ensino público, eu acredito que seja um número elevado de crianças para trabalhar sozinha (P05).

A questão de ser só uma professora e são vinte crianças dentro de uma sala de aula (P09)

Creio que a principal dificuldade para um professor de educação infantil é uma sala com uma grande quantidade de alunos, isso acaba limitando certos tipos de trabalhos de movimento e atenção (P12).

A quantidade elevada de alunos por professor, realidade histórica e constante no sistema educacional brasileiro, tem comprometido largamente a qualidade de muitos processos educacionais na educação básica, e no caso específico da educação infantil não é diferente. Nesse nível de ensino, as profissionais precisam estar atentas a muitos fatores ao mesmo tempo, tais como: a integridade das crianças, o controle em torno de comportamentos agressivos ou autodestrutivos, atos perigosos, limpeza e higienização das crianças ao longo da rotina escolar, bem como o suporte afetivo que boa parte das crianças na Educação Infantil demandam por conta do afastamento temporário do seio familiar durante o período em que estão da escola.

Portanto, a queixa apresentada mostra-se bastante pertinente e lança luz sobre uma realidade que a política pública da educação ainda precisa enfrentar, pois tais dificuldades estruturantes do próprio modelo de educação proposto se movimentam contra os princípios e objetivos de uma educação de qualidade.

Outro desafio que compromete e dificulta o trabalho do desenvolvimento psicomotor relatado pelas profissionais foi a escassez de materiais e elementos diversos que deveriam fazer parte da rotina escolar, tais como: recursos pedagógicos, recursos audiovisuais, brinquedos, equipamentos eletrônicos, mídias, dentre outros, foram apontados como fatores comprometedores para o desenvolvimento de atividades lúdicas, com uso de músicas e vídeos e atividades interativas diversas.

A principal dificuldade é que o professor precisa usar e abusar da sua criatividade, pois não tem tanto recurso disponível (P01).

Na maioria das vezes a dificuldade é em relação aos equipamentos mesmo, pois quando eu precisava levar músicas, lá não tinha aparelho de som, a maioria dos recursos eu tinha que levar (P06).

Em relação ao material, né? Porque é bem restrito, nós não temos muitas variedades, é sempre o mesmo material (P10).

Percebe-se, portanto, um conjunto de desafios importantes que, apesar de não serem exclusivos da referida rede de ensino, fazem parte de um repertório de necessidades que historicamente marcam a estruturação das políticas públicas em nosso país que sofrem com o subfinanciamento e a secundarização no âmbito das prioridades do Estado. Em estudo recente sobre a percepção de professores a respeito da psicomotricidade na educação infantil, Benetti *et al.* (2018), encontraram dificuldades semelhantes num estudo com professores da região amazônica, que indicaram no campo das dificuldades para o trabalho da psicomotricidade fatores como: a ausência de material adequado, falta de espaço suficiente nas escolas, a limitação de recursos humanos, dentre outros.

Esses aspectos nos trazem a percepção de que a realidade de algumas instituições de ensino não está de acordo com os objetivos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que preconizam que as instituições devem prover condições materiais, tempo e espaço para o trabalho coletivo (Ministério da Educação, 2010). Tais requisitos, com já bem compreendido potencializam o trabalho adequado com as potencialidades de cada criança, favorece o desenvolvimento qualitativo da função docente e, conseqüentemente, encaminha uma experiência de ensino e aprendizagem minimamente prazerosa, coerente e capaz de transformar de maneira positiva realidades e trajetórias de vida que, em suma, é o grande objetivo do trabalho dos professores e da própria política educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no que foi apresentado, podemos compreender que os professores de educação infantil da rede municipal de ensino possuem conhecimento adequado sobre o conceito de psicomotricidade e compreendem a importância de se trabalhar de maneira intencional na primeira infância, aplicando-os por meio de recursos lúdicos diversos e estimulando a autonomia e criatividade das crianças.

Observou-se variadas queixas em relação à falta de espaço adequado para o desenvolvimento de atividades e escassez de recursos, tanto humanos como pedagógicos, o que se torna um desafio e dificulta o desenvolvimento de atividades voltadas para o desenvolvimento psicomotor. Apesar disso, é possível perceber que os professores buscam ajustar e se adaptar aos espaços disponíveis, complementam e criam seus próprios recursos e desenvolvem atividades de

maneira intencional, colocando o aluno como protagonista e agente ativo da sua aprendizagem e desenvolvimento.

No entanto, vale a pena destacar que o contínuo avanço nesses aspectos depende sobremaneira de investimentos mais intensivos nessa área, que contemple a parte estrutural das escolas, seja em relação à construção/manutenção de espaços de recreação e convivência para as crianças, seja no aparelhamento das redes de ensino a partir do investimento em tecnologias que agreguem no espaço de sala de aula e dialogue com as estratégias de ensino adotadas pelos professores.

Por outro lado, consideramos importante ainda destacar a necessária formação continuada dos professores em torno dessa temática, de modo que o embasamento teórico e conceitual, mesmo tendo sido um ponto favorável na realidade do presente trabalho, possa ser cada vez mais afirmada em termos práticos e venha condicionar de maneira crescente e consistente a prática dos profissionais.

REFERÊNCIAS

- ALVES, F. **Psicomotricidade**: corpo, ação e emoção. Rio de Janeiro: Wak, 2007.
- BARRETO, S. J. *Psicomotricidade: Educação e reeducação*. Blumenau: Ed. Acadêmica, 2000.
- BISSOLI, M. F. Desenvolvimento da Personalidade da Criança: O Papel da Educação Infantil. **Revista Psicologia em Estudos**, Maringá. v. 19, n. 4, p. 587-597, Dec. 2014.
- BORGES, M. F.; RUBIO, J. A. S. A educação psicomotora como instrumento no processo de aprendizagem. **Revista Eletrônica Saberes da Educação**, São Roque, v. 4, n. 1, p. 1-12, 2013.
- BORGHI T.; PANTANO T. **Protocolo de Observação Psicomotora (POP)**: relações entre aprendizagem, psicomotricidade e neurociências. São José dos Campos: Pulso Editorial; 2010.
- BRASIL, MEC, Base Nacional Comum Curricular – BNCC, versão aprovada pelo CNE, novembro de 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 09 de junho 2020.
- BRASIL. Constituição Federal (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Promulgada em 5 de outubro de 1988. São Paulo: Saraiva, 1999. 186 p.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.
- BRASIL. Ministério da Educação - MEC. Resolução nº 05/2009, de 17 de dezembro de 2009. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica – CEB. Dez. 2009.

BRASIL. Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 24 maio de 2016. Disponível em: <Disponível em: <http://bit.ly/2fmmKeD> >. Acesso em: 09 jun. 2020.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CEARÁ. União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. Governo do Estado do Ceará. Documento Curricular Referencial do Ceará. Fortaleza: Undime-ce, 2019. 619 p.

COSENZA, R.; GUERRA, L. **Neurociência e Educação: como o cérebro aprende**. Porto Alegre: Artmed; 2011.

DELL'AGLI, B. A. V.; BRENELLI, R. P. Dificuldade de Aprendizagem: análise das dimensões afetiva e cognitiva. In: CAETANO, L.M. (orgs) Temas atuais para a formação de professores: contribuições da pesquisa piagetiana, São Paulo: Paulinas, 2010.

FIN, G.; BARRETO, D. B. M. Avaliação motora de crianças com indicadores de dificuldades no aprendizado escolar, no município de Fraiburgo, Santa Catarina. **Unoesc & Ciência - ACBS**, Joaçaba, v. 1, n. 1, p. 5-12, jan./jun. 2010.

FONSECA, V. **Manual de observação psicomotora: significação psiconeurológica dos fatores psicomotores**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

HOLLE, B. **Desenvolvimento motor na criança normal e retardada**. São Paulo: Manole, 1979.

KYRILLOS, M. H. M.; SANCHES, T. L. **Fantasia e criatividade no espaço lúdico: educação física e psicomotricidade**. In: ALVES, Fátima (Org.). Como aplicar a psicomotricidade: uma atividade multidisciplinar com amor e união. Rio de Janeiro: Wak, 2004. p. 153-175.

LEAO, M. A. B. G.; SOUZA, Z. R.; CASTRO, M. A. C. D. Desenvolvimento humano e teoria bioecológica: ensaio sobre “O contador de histórias”. *Psicol. Esc. Educ.*, Maringá, v. 19, n. 2, p. 341-348, Aug. 2015

LEVIN, E. *The body helps the student to learn*. Interview of Paola Gentile. New School, 2015.

LUCENA, N. M. G. Relação entre perfil psicomotor e estilo de vida de crianças de escolas do município de João Pessoa, PB. **Fisioterapia Pesquisa**, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 124-129, 2010.

MACEDO, L. **Ensaios Pedagógicos: como construir uma escola para todos?** Porto Alegre, Artmed, 2007.

MATTOS M. G.; NEIRA, M. G. **Educação física na adolescência: construindo o conhecimento na escola**. São Paulo: Phorte, 2006.

MEUR, A.; STAES, L. **Psicomotricidade: Educação e reeducação: Níveis Maternal e Infantil**. São Paulo: Manole, 1989.

MELLO, A. M. **Psicomotricidade, Educação Física e Jogos Infantis**. 6 ed. São Paulo: Editora Saraiva, 1989.

MINAYO, M.C.S. Foundation, mishaps and dissemination of qualitative research. In A.P. COSTA, R. E. Crescimento, maturação e desenvolvimento na infância e adolescência: Implicações para o esporte. Motricidade., Vila Real, v. 7, n. 3, p. 55-67, jul. 2011.

ROSSI, F. S. **Considerações sobre a psicomotricidade na educação infantil**. Vozes dos Vales, Diamantina, n. 1, p. 1-18, 2012.

TOURRETTE, C.; GUIDETTI, M. **Introdução a Psicologia do Desenvolvimento**: do nascimento à adolescência. Petrópolis: Vozes, 2009.

REFLEXÕES ACERCA DO ENSINO DE LITERATURA: A AUSÊNCIA DE TEXTOS LITERÁRIOS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - EJA

Richelly Silva Simões¹

Rosângela de Melo Rodrigues²

INTRODUÇÃO

O presente trabalho se fundamenta na apresentação de minhas considerações e reflexões acerca do desenvolvimento e aplicação das atividades de estágio de docência, realizadas na Escola Cidadã Integral e Técnica Dom Adauto, em uma turma de EJA do Ensino Médio, no período de 14 de maio à 19 de junho do ano de 2023. Sob a orientação da professora Rosângela Rodrigues.

Neste estágio, tive como objetivo promover aos discentes a possibilidade de estar em contato com diferentes gêneros literários, busquei propiciar o estudo da linguagem poética, a compreensão de algumas características estruturais dos textos abordados e sobretudo, criar condições para o desenvolvimento da competência comunicativa e a capacidade de utilizar a língua de modo variado e adequado ao contexto, através de estratégias metodológicas que pudessem viabilizar um processo de ensino-aprendizagem significativo tanto para os alunos quanto para mim professora em formação.

Considerando-se a formação profissional docente como um processo que exige a compreensão de situações concretas que envolvem o ofício da profissão no contexto escolar, o estágio supervisionado de intervenção constitui uma das etapas mais importantes dessa formação, visto que é neste momento que o acadêmico tem a oportunidade de, estando em contato com a verdadeira realidade do ensino, estabelecer um elo entre teoria e prática e a partir do contato com essas situações reais conhecer, analisar e refletir sobre o seu ambiente de trabalho.

Neste contexto, o estágio supervisionado III possibilita ao graduando a partir dos conhecimentos teóricos e das habilidades adquiridas ao longo da vida

1 Estudante do curso de Língua Portuguesa, pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). e-mail: richellyago@gmail.com.

2 Doutoranda em Literatura e Interculturalidade, professora adjunta da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). e-mail: rosangela568@gmail.com.

acadêmica, enfrentar a realidade e os desafios do agir docente e provido desses conhecimentos desenvolver estratégias que possibilitem o desenvolvimento de um ensino-aprendizagem voltado para questões de cunho social atreladas ao ensino de literatura.

Dessarte, este componente curricular vai muito além de um simples cumprimento de exigências acadêmicas. Ele representa uma oportunidade de crescimento pessoal e profissional, além de ser um importante instrumento de integração entre universidade, escola e comunidade. (Filho, 2010).

Nesta perspectiva, este estudo tem por objetivo documentar e descrever de forma analítica, mediante subsídios teóricos estudados ao longo de minha formação acadêmica, sobre a experiência adquirida como professor-estagiário durante a prática de intervenção em sala de aula no estágio de literatura em uma turma de 1º e 2º anos do Ensino Médio, no turno noturno.

Deste modo, o desenvolvimento do presente trabalho se constitui nas seguintes etapas: introdução, com uma breve apresentação do campo de estágio e abordagem sobre a importância do mesmo para a formação docente; fundamentação teórica, compreendendo as principais teorias referentes a área no que concerne a formação do leitor no Ensino Médio. Consequente, é apresentado o relato descritivo/analítico sobre o desenvolvimento das atividades de estágio e por fim são apresentadas as considerações finais, na qual apontamos a validade e os aprendizados da experiência vivenciada.

O próximo tópico corresponde às reflexões acerca do ensino de Literatura nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Médio. Para isto, irei embasar minhas considerações com pressupostos teóricos que norteiam as práticas educacionais brasileiras.

O ENSINO DE LITERATURA: A FORMAÇÃO DO JOVEM LEITOR NO ENSINO MÉDIO

A ausência de textos literários nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Básico é uma realidade cada vez mais visível. Essa situação ocorre devido a escola permanecer com uma percepção mecânica e tradicional do ensino literário, priorizando o trabalho com atividades que habitualmente abordam o texto através do livro didático, no qual aparecem apenas em fragmentos, reduzindo-se assim à meros pretextos conteudísticos, deixando de lado o principal objeto de estudo, a leitura da obra literária em sua integralidade.

Nesse contexto, mesmo quando há a leitura do texto, ela é realizada de forma descontextualizada e pautada sob a prática de decodificação. As atividades de responder fichas de leituras com perguntas óbvias, descrever a ideia principal do texto ou realizar exercícios superficiais de interpretação, são tarefas que

dispensam a interação, causando certa resistência por parte do aluno, tendo em vista que o texto é utilizado para o desenvolvimento de atividades avaliativas.

Além disso, prioriza-se no Ensino Médio a abordagem historicista da literatura, sustentando-se apenas em uma apresentação panorâmica das escolas literárias, estilos de época e dos principais autores e obras. Em que, na maioria das vezes os autores são içados pela tradição canônica; os textos trabalhados são os representativos do escritor, do movimento literário ou da geração a que ele está cronologicamente inserido (CEREJA, 2005), ainda que os PCNS [...] alertem para o caráter secundário de tais conteúdos.” (OCEM, 2006, P. 54). Nesta perspectiva, podemos evidenciar a falência da literatura no ensino, uma vez que: “Seja em nome da ordem, da liberdade ou do prazer, o certo é que a literatura não está sendo ensinada para garantir a função essencial de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza. Em primeiro lugar porque falta um objeto próprio de ensino.” (Cosson, 2006, p. 23).

À vista disso, pode-se afirmar a recorrência do trabalho com textos literários que não contemplam práticas que privilegiam a autonomia e formação leitora, a fim de que os alunos interajam com a mensagem textual e nela projetem os conhecimentos prévios, logo, percebe-se que a formação do leitor como sujeito crítico, consciente e atuante em uma sociedade, ainda não é prioridade no contexto escolar.

Além disso, a metodologia presente no Ensino Básico realiza o trabalho com a língua ante a literatura, desse modo, ambas se perpetuam no ambiente escolar como matérias distintas. Diante disso, os Parâmetros Curriculares Nacionais (2000), afirmam que muitas vezes é priorizado o ensino de gramática, dissociando a relação existente entre a literatura, texto e gramática:

[...] Os livros didáticos em geral, e mesmo os vestibulares, reproduziram o modelo de divisão. Muitas escolas mantêm professores especialistas para cada tema e há até mesmo aulas específicas como se leitura/literatura, estudos gramaticais e produção de textos não tivessem relação entre si. (Brasil, 2000. p. 16)

Essa dicotomia corrobora para a escolarização do texto literário que o leva a realização de atividades de análise linguística em aulas de Língua Portuguesa. Com isso, Colomer (2007), afirma que é indispensável uma escolarização adequada, na qual haja uma prática de ensino que relacione tanto a literatura enquanto atividade comunicativa e estética quanto a didática como prática interacional, se fazendo necessário reconhecer a literatura como berço de grande parte da formação cultural.

Diante dessa situação, a fim de buscar uma possível melhoria na qualidade do ensino de literatura, os documentos oficiais da educação propõem uma

reavaliação do currículo do ensino da literatura, no qual sugerem práticas metodológicas que estimulem a leitura de textos literários.

Os PCN's (2001, p. 36-38) orientam que:

É importante que o trabalho com o texto literário esteja incorporado às práticas cotidianas da sala de aula, visto tratar-se de uma forma específica de conhecimento. Essa variável de constituição da experiência humana possui propriedades compositivas que devem ser mostradas, discutidas e consideradas quando se trata de ler as diferentes manifestações colocadas sob a rubrica geral de texto literário. [...] Postos de forma descontextualizada, tais procedimentos pouco ou nada contribuem para a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias. (2001, p. 36-38).

Nesse sentido, o trabalho com língua e literatura deve funcionar de maneira integrada, pois ambas dialogam em um processo de sentido auxiliando no desenvolvimento comunicativo e sociocultural do sujeito. Assim, se há a necessidade de letrar literariamente o discente para que haja fruição e ao mesmo tempo reflexões diante do texto, é através do letramento literário que a escola possibilitará ao alunado o hábito de leitura e conseqüentemente a prática de escrita, como afirma Cosson:

[...] devemos compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura [...] mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais cega do que confirma seu poder de humanização. (Cosson, 2009, p.23)

O trabalho com a literatura no Ensino Médio é fundamental para a formação do aluno, considerando que o contato com o texto literário pode proporcionar mais do que o desenvolvimento da educação estética e da sensibilidade à construção do pensamento crítico sobre questões de cunho político, ético, ideológico e social. Tendo isso em vista, é correto afirmar que a literatura faz parte da construção humana social do indivíduo e por esse motivo deve ter lugar permanente e privilegiado em sala de aula.

Para isso, é indispensável que o professor utilize-se de unidades de ensino através de um método recepcional, que se constituirá em desenvolver ações no processo da leitura, entre elas a determinação do horizonte de expectativas, na qual o aluno apresentará o que consegue ver acerca do texto, em seguida, o atendimento do horizonte de expectativas, em que se deve proporcionar ao aluno experiências com textos literários que satisfaçam a sua necessidade; a ruptura do horizonte de expectativas, ou seja, a apresentação de leituras mais elaboradas, oferecendo ao discente textos que se assemelham aos anteriores em

sua temática; questionamento do horizonte de expectativas, momento em que haverá a comparação entre o que se conhecia e o que se conheceu a partir da ruptura; e por fim, a ampliação do horizonte de expectativas, a conclusão por parte do aluno, de que as leituras realizadas durante o processo construíram novas perspectivas.

Portanto, o trabalho literário na escola, necessita de práticas pedagógicas bem definidas que não se reduz simplesmente à transmissão de informações sobre a literatura, nem apenas como atividade de fruição. Como também, é preciso superar a dicotomia da divisão entre o ensino de língua e literatura, a fim de propiciar a presença de ambas na formação do leitor. Para tanto, não podemos esquecer do papel do professor nesse processo. Só assim, como discorre Paulino (2001), teremos um professor que ao ser mediador, desenvolve a competência literária de seus alunos dentro de uma comunidade de leitores críticos e reflexivos.

Sobre isso, Zilberman (1988, p. 44) discute que é necessário:

[...] adotar uma metodologia de ensino da literatura que não se fundamente no endosso submisso da tradição, na repetição mecânica e sem critérios de conceitos desgastados, mas que deflagre o gosto e o prazer da leitura de textos, ficcionais ou não, e possibilite o desenvolvimento de uma postura crítica perante o lido e perante o mundo que esse traduz.

À vista disso, é necessário atentar-se para uma pedagogia crítica cujo foco seja a formação do aluno numa perspectiva de letramento. Ao compreendermos que a prática social da leitura está sendo cada vez menos desenvolvida no âmbito escolar, se faz necessário alertar-se para sua importância na formação do jovem, já que a partir dela podemos possibilitar a construção de um sujeito crítico e atuante em uma sociedade letrada. Desse modo, é fundamental que sejam revistos os métodos que concernem o ensino da leitura nas salas de aula, a fim de construí-los tendo em vista a formação do leitor.

RELATO DE EXPERIÊNCIA

O período de estágio de intervenção docente foi realizado na Escola Cidadã Integral e Técnica Dom Aduato, localizada na cidade de Serra Redonda-PB. A escola tem aula nos três turnos e possui uma estrutura com 23 salas de aula amplas, biblioteca, sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado.

Quanto às atividades de intervenção foram iniciadas no dia 11 de maio e concluídas no dia 20 de junho de 2023, após algumas interrupções em decorrência de alguns feriados, paralisações e também, da necessidade de estender os encontros sendo necessário ficar um encontro a mais, devido ao tempo reduzido de aula, apenas 30 minutos cada, no período noturno. Devido a estes fatores e

para cumprimento do prazo de conclusão do estágio, a minha sequência didática precisou ser alterada em dois momentos.

Primeiro, em decorrência do horário tivemos que fazer uma redistribuição dos textos, a partir do 3º encontro, para que eu conseguisse trabalhar melhor os gêneros literários. E em um segundo momento, apliquei as atividades sequenciadas, cuja temática escolhida foi “A representação das mulheres ao longo do tempo”, no ciclo V que corresponde ao 1º e 2º anos do Ensino Médio. A turma tem 25 alunos matriculados, entretanto apenas uma média de 80% desse total participou das minhas aulas.

Relato de Experiência – Língua e literatura

Concluído o período de produção e realizadas as correções necessárias da sequência didática, iniciei a aplicação das atividades, as quais foram elaboradas com base nos documentos oficiais que orientam o ensino de Língua Portuguesa no nível médio, em uma turma de 1º e 2º da modalidade de Educação para Jovens e Adultos. A finalidade de minhas ações foi introduzir o estudo dos textos literários pertencentes ao movimento literário do Arcadismo e colocar os educandos diante de uma diversidade de textos que se fazem presente em seu cotidiano, a partir dos quais tentei desenvolver a interpretação textual, a leitura, a escuta, a oralidade e apresentar as especificidades da linguagem poética. Para realização das aulas, utilizei recursos como o módulo didático, a lousa, e outros materiais impressos, como imagens, para facilitar a aprendizagem dos discentes e tornar as ações mais claras. No que concerne o conteúdo temático, os textos e atividades aplicadas estavam relacionados a temática “A representação da mulher ao longo do tempo”, a qual fiz a divisão em quatro sub temáticas, a saber: “A idealização feminina e os padrões de beleza”, “Mulher do campo: antes e hoje”, “A mulher nas relações amorosas” e “Liberdade feminina”. Escolhi este tema por julgar condizente com os interesses e faixa etárias dos alunos. Além disso, por ser uma temática ampla teríamos a possibilidade de trabalhá-la a partir de diferentes perspectivas nos textos literários, tornando as aulas mais diversificadas. No mais, compreendi ser de fundamental importância discutir sobre a trajetória da mulher no meio social no contexto educacional.

Encontro 1: A idealização feminina e os padrões de beleza gêneros literários: Poemas

No primeiro encontro, direcionado para aula de literatura, segui com a temática ‘A idealização feminina e os padrões de beleza’. Nesse encontro, explorei o gênero literário poema, de modo que, iniciei a aula reforçando o conceito de gêneros literários e os diferenciando dos textuais.

Ao introduzir o estudo do poema, percebi a não familiaridade dos alunos com esse gênero. Com intuito de ativar seus conhecimentos prévios, questionei se eles conheciam o escritor que seria trabalhado, Gonçalves Dias, todos se omitiram em suas respostas. Logo adiante, informei se tratar do autor do poema “canção do exílio”, mas, ainda assim, os alunos não expressavam conhecê-lo. A falta de contato com o poema se tornou ainda mais perceptível ao longo da declamação e ao propor a realização de uma análise muitos deles pareciam retraídos para exercer tal atividade.

Encontro 2 e 3: A idealização feminina e os padrões de beleza. Gêneros literários: Sonetos e lira

No segundo e terceiro encontro, trabalhei os textos literários, soneto e lira, gêneros que até então os alunos não haviam tido contato. Para tanto, iniciamos a aula declamando os sonetos “És dos céus o composto mais brilhante”, “De açucenas e rosas misturadas”, “Soneto XXXI”, e a lira “VII”, de modo que, ao longo da discussão acerca das maneiras que os eu líricos retratam a figura feminina busquei oferecer aos alunos a possibilidade de construir o sentido por meio de diferentes níveis do poema (lexical, sintático e sonoro). Contudo, ao serem indagados sobre esses gêneros, no que concerne estilo e estrutura, demonstraram-se inseguros em responder, mas ao mesmo tempo questionaram sobre as diferenças e semelhanças entre poema, soneto e lira. Desse modo, percebi que ao mesmo tempo em que houve uma retração diante do gênero, também surgiu certa curiosidade pelo que estava sendo trabalhado.

Encontro 4: Mulher do campo: antes e hoje. Elemento motivador: Palavras Gêneros literários: Liras e sonetos

Iniciei o quarto encontro com uma nova subtemática “Mulher do campo: antes e hoje”. A princípio apliquei o elemento motivador que se constituiu em dividir o quadro em duas partes, a primeira correspondia a mulher do campo de antes e a segunda a mulher do campo de hoje, em seguida, ao apresentar algumas palavras, solicitei que eles as colocassem no lado correspondente, ou seja, que caracterizassem a mulher do campo em cada época, justificando o motivo de suas escolhas.

Posterior a este momento, recitei duas liras, do escritor Tomás Antônio de Gonzaga. Com o intuito de envolver os discentes na análise dos poemas, questionei e discuti sobre a forma como a mulher é apresentada em ambos, bem como acerca do culto a vida simples e campestre, características da poesia árcade. Durante a discussão, alguns alunos se mantiveram retraídos e em silêncio,

enquanto outros apresentaram respostas bem pertinentes, demonstrando desenvolver certa construção de sentido diante do texto. Assim, explorei a temática dos poemas elucidando e reforçando alguns aspectos próprios do gênero lira, como também os elementos árcades presentes neles.

Encontro 5: A mulher do campo de antes e de hoje. Gêneros literários: Liras e sonetos

No quinto encontro dei continuidade a sequência proposta para a aula anterior. Desse modo, realizei a leitura declamada do soneto “Olha, Marília, as flautas dos pastores”, de Manuel Maria Barbosa du Bocage. Levando em consideração que é o meu papel de professora-estagiária partir daquilo que o alunado conhece para aquilo que desconhecem, a fim de propiciar o crescimento do aluno-leitor, realizei alguns questionamentos sobre as impressões acerca do texto, com a pretensão de considerar os seus conhecimentos prévios.

Nesta aula, havia vinte discentes em sala e destes, apenas uma aluna se expressou sobre o poema afirmando que o soneto, em estudo, apresenta uma forte recorrência de elementos da natureza, e que isso é uma característica do movimento árcade. A partir da afirmativa da aluna, iniciei uma discussão sobre a forma como o eu lírico expressa seus sentimentos por Marília, além de apontar a atitude assumida por ele em viver intensamente o momento. Embora tenha havido poucas participações percebi o interesse e atenção da turma durante a minha explicação.

Finalizei a aula, esclarecendo que os poemas apresentados no decorrer dos encontros fazem parte da escola literária denominada de Arcadismo, que compreende a produção literária brasileira da segunda metade do século.

Encontro 6: A mulher nas relações amorosas. Gêneros literários: Sonetos e liras

Por conseguinte, trabalhei com os sonetos “XXXIII” e “IX”, de Cláudio Manoel da Costa, e a lira “IV”, de Tomás Antônio Gonzaga. Referente aos sonetos, busquei levar os alunos a perceber as semelhanças presentes entre ambos com relação a forma como o eu lírico percebe a mulher/amada diante do amor. Durante a discussão obtive um retorno positivo, uma vez que houve a participação de grande parte da turma. Diante disso, retornei para os elementos estruturais do gênero, os quais à medida que ia perguntando os alunos iam brevemente apontando.

Quanto a lira, realizei a leitura declamada e para maior compreensão da musicalidade, própria do gênero, a reproduzir por meio do áudio encontrado no YouTube. Para prosseguir, destaquei a relação amorosa presente nos versos, e assim como nos poemas anteriores consegui envolver os alunos nas discussões, obtendo contribuições significativas dos discentes.

Para finalizar o 6º encontro, que se refere à 12 dias de aulas. Realizei uma atividade composta por três questionamentos relacionados aos gêneros discutidos no atual encontro, com os quais, por meio das respostas, cheguei à conclusão de que o meu trabalho estava cooperando de forma positiva no processo de aprendizagem do aluno, me deixando bastante grata.

De modo geral, durante a minha intervenção escolar, me propus colocar os discentes em contato com um pouco da diversidade de gêneros literários que circulam no corpo social com vista ao desenvolvimento das habilidades de leitura, escuta, oralidade e escrita, tão necessárias para a formação pessoal, profissional e, consequentemente, a plena inserção na sociedade. Diante destas colocações, cheguei ao fim da aplicação das atividades de estágio com o sentimento de dever cumprido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do exposto, é possível concluir que o estágio supervisionado III possibilita ao estagiário a oportunidade de adentrar na esfera escolar, e conhecendo a realidade do seu futuro campo de trabalho refletir a partir de um olhar crítico sobre as práticas educacionais.

Com isso, por meio da minha intervenção, pude refletir acerca das atuais práticas que concernem o ensino-aprendizagem no nível médio, como também sobre a necessidade de um preparo didático-metodológico, que envolva estratégias que colaborem para a devida formação do alunado.

Dessa forma, com base nas aulas vivenciadas, e tendo em vista as orientações recebidas, busquei práticas que suprissem as necessidades dos discentes, desenvolvendo condições que os motivasse a analisar, criar e questionar suas ideias, possibilitando assim, a construção de críticas e reflexões diante do meio social.

No entanto, não se consiste em uma tarefa fácil, pois não é sempre que as aulas ocorrem como programadas. Em razão de se tratar de uma turma de EJA do período noturno, acarreta ainda mais obstáculos, assim, muitas vezes temos que nos adaptar na tentativa de atendê-las, promovendo um ensino significativo e contextualizado conforme orientam os documentos que regem a educação.

Nesse sentido, o professor no campo de estágio necessita de habilidades para reajustar suas ações, com vistas na melhoria da aprendizagem dos alunos pertencentes aos diferentes grupos sociais, propiciando o acesso ao saber, tanto no que diz respeito aos conhecimentos sociais, como a uma formação crítico-reflexivo que contribuirá para o seu desenvolvimento humano.

Dessa forma, comprova-se que o estágio é de suma importância para uma formação docente, pois é dele que o professor-estagiário adquire conhecimentos, tornando-se capacitado para exercer a sua futura profissão, em que atuará para a formação de um sujeito leitor e atuante na sociedade.

De modo geral, o estágio de intervenção é algo desafiador, mas muito enriquecedor para um graduando, pois faz-nos entender quais os aspectos que precisam ser reformulados em busca de práticas de ensino de Língua Portuguesa.

REFERÊNCIAS

- BRASIL, **Linguagens, códigos e suas tecnologias**. (Orientações Curriculares para o Ensino Médio, volume 1). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.
- COSSON, R. Letramento literário: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.
- COSSON, Rildo. Letramento Literário: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2009, p.9-43.
- CEREJA, William Roberto. **Ensino de literatura**: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura. São Paulo: Atual, 2005.
- FILHO, A. P. **O Estágio Supervisionado e sua importância na formação docente**. Revista P@rtes. 2010. Disponível em: <http://www.partes.com.br/2010/01/04/oestagio-supervisionado-e-sua-importancia-na-formacao-docente/> Acesso em: 10 jun. 2019.
- LAJOLO, Marisa. **A formação do leitor no Brasil**. São Paulo: Ática, 1996.
- SOARES. Magda. **Letramento**: Um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.
- ZILBERMAN, Regina. **Sensibilização da leitura**. v. 30. Maringá, 2008.

POESIAS PARA O ENSINO DE FÍSICA

Maria Natália Mouta de Oliveira¹

Jakson Martins de Oliveira²

Thaynara Maria Mouta Gonçalves³

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O ensino de Física no Brasil de acordo com os autores Moreira (2021) e Silva (2023), está centrado em metodologias tradicionais com os professores no centro do processo, e o aluno assumindo uma posição passiva de quem só aprende, um ensino voltado para testagem, onde o estudante é treinado desde o início de sua vida escolar para realização de exames.

Gonçalves; Lavor e Oliveira (2022), também alertam sobre as mudanças que a promulgação da BNCC trouxe, principalmente para a área das Ciências da Natureza, pois, essa passou a ser um itinerário não obrigatório dentro da grade curricular do Ensino Médio.

No entanto, como apresenta Moreira (2021), sabemos que a Física nos ensina a compreender o Universo, que seus conceitos são indispensáveis para o progresso da sociedade, seu ensino é um direito que todos os cidadãos possuem.

Moreira (2021), também traz que o ensino de Física está em crise, causada principalmente pela falta de interesse dos discentes pelo componente curricular, reitera a importância dos docentes em procurar metodologias que venham cativar os educandos para esse estudo. Moreira diz que a falta de interesse dos discentes é o problema do século.

Dentro das possibilidades de despertar o interesse dos alunos para estudar e aprender Física; Wippel e Silveira (2020), apresenta a utilização de poesias, como sendo um recurso que além de motivar os educandos, desperta a curiosidade, estimula o senso crítico, aproxima os conceitos do cotidiano dos estudantes.

Diante do exposto, realizou-se uma pesquisa qualitativa com dez alunos do Ensino Médio semipresencial do CEJA Professor Luiz Bezerra de Crateús-CE,

1 Doutoranda em Ciências da Educação pela Universidad Interamericana (UI), Assunção (ASU), Paraguai; Email para contato: kellyale966@gmail.com.

2 Doutoranda em Ciências da Educação pela Universidad Interamericana (UI), Assunção (ASU), Paraguai; Email para contato: kellyale966@gmail.com.

3 Doutoranda em Ciências da Educação pela Universidad Interamericana (UI), Assunção (ASU), Paraguai; Email para contato: kellyale966@gmail.com.

com a utilização de uma poesia de autoria própria para a aula de introdução do componente, com o objetivo de avaliar como a poesia contribuiu para o processo de ensino aprendizagem.

Com a pesquisa, observou-se que os alunos ao lerem a poesia na introdução do componente, ficaram curiosos e motivados para aprender os conceitos da Física, que antes tinham a visão de ser apenas um amontoado de cálculos, como pode ser visto no desenvolvimento do trabalho.

É evidente que a utilização das poesias no ensino de Física não sana todas as dificuldades no seu processo de ensino aprendizagem, mas é uma possibilidade de diversificar, de contextualizar, de reinventar, e assim cativar os discentes para estudar e aprender Física.

O ENSINO DA FÍSICA

A Física é uma ciência que busca conhecer e compreender o Universo, de acordo com Moreira (2021), aprender seus conceitos é um direito de todos, os autores Araújo, Ferreira e Ferreira (2022), acrescentam que a Física contribui diretamente com progresso humano.

Sendo a Física a ciência que estuda as mais diversas formas de interação entre energia e matéria, busca o conhecimento e compreensão do universo é sua mais ampla complexibilidade, o mundo das atividades humana na qual a construção de conhecimento da Física contribui diretamente com o desenvolvimento tecnológico e, por consequência, para o progresso da vida humana. (Araújo; Ferreira & Ferreira, 2022, p. 73)

No entanto, no Brasil o ensino de Física, como apresentado por Moreira (2021), é um ensino de testagem, na educação brasileira os alunos desde o início de sua vida estudantil são treinados para testes, são cerca de doze anos preparando-se para uma única prova, toda a Educação Básica voltada para treinos.

Vivemos na cultura do ensino para a testagem, conhecido internacionalmente como *teaching for testing*. As escolas funcionam mais como centros de treinamento do que como centros educacionais e professores e alunos têm que se submeter a essa cultura treinadora que tem por trás a preparação para o mercado. Desde que entram na educação básica os alunos começam a ser treinados para dar respostas corretas nas provas. Passar doze anos preparando alunos para provas é um absurdo, mas é comum na cultura do ensino para a testagem. (Moreira, 2021, p. 01).

Silva (2023), apresenta que o cotidiano das escolas do Brasil, é voltado para um ensino tradicional, onde o aluno é um ser passivo que só escuta e aprende, e o professor por sua vez, o detentor do conhecimento, ensina.

O autor justifica tal fato na falta de formação profissional, na falta de recursos metodológicos para que os docentes possam vir a trabalhar os conceitos

de seu componente correlacionando com o cotidiano dos alunos, ou seja, dando-se significado aos temas estudados.

O cotidiano nas escolas brasileiras é ainda regado, predominantemente, do ensino tradicional, em que o professor, com uso de lousa, pincel e livro didático reproduz os conteúdos previstos na matriz curricular, isso se dá por diversos fatores que vão desde a formação deficiente do professor à falta de recursos ou ainda a escassez de materiais didáticos relacionados ao cotidiano do alunado. (Silva, 2023, p. 23).

Para Moreira (2021), o processo de ensinar e aprender Física vai além, se faz necessário criar situações que façam sentido para o educando, envolve conceitos, matemática, experiências, uma correlação com o cotidiano do educando para que este possa assim ter uma aprendizagem que seja realmente significativa. A Física é uma ciência que requer criticidade e é indispensável que seus aprendizes tenham interesse pelo o que estão estudando.

Ensinar e aprender Física envolve conceitos e conceitualização, modelos e modelagem, atividades experimentais, competências científicas, situações que façam sentido, aprendizagem significativa, dialogicidade e criticidade, interesse, tópicos que serão abordados nas próximas seções, vários dos quais apesar de não serem novos se constituem em desafios para o ensino da Física. (Moreira, 2021, p. 01).

E despertar o interesse do estudante é o ponto crucial para que o processo de ensino aprendizagem de Física aconteça, segundo Moreira (2021), não há aprendizagem sem que o aluno tenha a motivação para aprender.

Para o autor, aplicação de fórmulas sem contextualização, memorizações e testagem desmotivam o estudante, os docentes necessitam criar mecanismos que venham cativar os discentes para o ensino de Física.

Despertar o interesse dos alunos pela Física. Este é o maior de todos os desafios no ensino da Física. O ensino focado na preparação para a testagem, no aplicacionismo de fórmulas, na memorização de respostas corretas, provoca desinteresse dos alunos. É uma perda de tempo. (Moreira, 2021, p. 07).

Gonçalves, Lavor e Oliveira (2022), apresentam outro questionamento a respeito do ensino da Física, até o ano de 2018, o ensino era orientado pelos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), porém, após a promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ocorreram muitas mudanças principalmente para a área das Ciências da Natureza.

A criação dos itinerários formativos e a obrigatoriedade apenas do Português e da Matemática, fez surgir mais um questionamento, diante já de todas as dificuldades que o ensino de Ciências de modo geral já enfrentava, o que pensar com uma não obrigatoriedade desse ensino, tendo em vista toda a sua relevância para a compreensão do mundo.

O ensino de Física no Ensino Médio até 2018 era orientado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e pelas Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+). Agora, com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os encaminhamentos para o ensino dessa ciência podem ter sofrido modificações em conteúdo e forma de abordagem. (Gonçalves *et al.*, 2022, p. 331).

POESIAS NO ENSINO DE FÍSICA

A poesia, assim como defendem os autores Wippel e Silveira (2020), é uma possibilidade aberta a todos, pois, dentre suas características, ela permite correlacionar o ensino com a própria realidade do educando, o que possibilita uma aprendizagem consolidada e significativa.

E se o poema é uma possibilidade aberta a todos, é uma possibilidade também para aqueles que são de áreas afastadas – num primeiro olhar – da cultura literária. Não só no sentido de participar como leitor, mas buscando relações nessa “participação” que lhe façam algum sentido com sua própria realidade. (Wippel; Silveira, 2020, p. 355).

Na Física, como é uma ciência que tem seus próprios mistérios, como dizem os autores Wippel; Silveira (2020), a poesia pode ser uma forte aliada no processo de ensino aprendizagem, pois facilita a compreensão, dinamiza o aprendizado e motiva os estudantes.

Com a Física se caracterizando como uma forma de explicar o real em todo o seu mistério e caos, e a Poesia se caracterizando por esse mistério duplo, pensar em aproximações acaba se tornando um exercício a princípio complexo dado a quantidade de mistério e caos nessas realidades. (Wippel; Silveira, 2020, p. 355).

A desmotivação para o ensino de Física, de acordo com Moreira (2021), é o principal problema do século, os alunos não veem mais sentido em memorizar e repetir cálculos que para eles não tem nenhum sentido. Moreira defende, inclusive, que a motivação é ponto de partida para que aconteça a aprendizagem e que esta seja significativa.

Essa relação entre poesia e ciência, alarga a imaginação discente, estabelece uma relação dos conceitos com o cotidiano, motivando-os dessa forma para aprender, explorar a sua criatividade e imaginação, viajando nos mistérios e imprevisões que a Física permite.

O diálogo entre Ciência e Poesia nasce na medida que percebemos que tanto uma como a outra são ricas e alargam nossa imaginação, pois, em vez de confortar-nos com respostas, confrontam-nos com perguntas. (Wippel; Silveira, 2020, p. 354).

Diante das reflexões apresentadas reiteramos que a união entre Física e Poesia permite abordar aspectos referentes à História, às pessoas, à sociedade, estudos científicos, objetos (concretos ou abstratos) que despertam algum tipo de interesse, além de chamar atenção do leitor para refletir sobre algo, aprender um assunto, explorar sua criatividade e imaginação ao usar metáforas e/ou assuntos cheios de mistérios e impreviões. (Wippel; Silveira, 2020, p. 364).

Compreende-se que os poemas não apresentam todos os detalhes dos conteúdos como um livro conteudista, mas como apresentam Wippel; Silveira (2020), se pensarmos no ensino propriamente, abre a mente dos alunos para reflexões, indagações, não é que o conteúdo e o cálculo devem ser retirados, mas, acrescer-lhes de sentido e fundamentação com a utilização das poesias.

O poema não é detalhista quanto a conteúdos científicos, mas, por exemplo, pensando no ensino, permite propor uma reflexão sobre sistemas de comunicação do período modernista e sistemas contemporâneos, a Física presente em tais processos, assuntos relacionados à ondulatória, etc. (Wippel; Silveira, 2020, p. 357).

Na própria história da Física podemos ver a presença de poetas, como no caso de Maxwell, conhecido mundialmente por suas complexas equações, o que pouco se fala é que Maxwell também era poeta. Wippel; Silveira (2020), trazem inclusive que em um de seus poemas, Maxwell demonstra seu amor a Física, comparando o sentimento que percorre o seu coração com a corrente em um circuito elétrico.

Quem já ouviu falar de James Clerk Maxwell muito provavelmente foi às aulas de Física, já que ele é amplamente conhecido devido aos estudos sobre a Teoria Moderna do Eletromagnetismo. Quem imaginaria que o mesmo foi também um poeta? No poema exposto anteriormente Maxwell fala do seu amor comparando o sentimento que percorre o seu coração com a corrente em um circuito. (Wippel; Silveira, 2020, p. 358).

Wippel; Silveira (2020), defendem que a utilização de poesias no ensino de Física além de instigar a imaginação, desperta o interesse discente que é a condição essencial para o aprendizado, e também contextualiza os conceitos científicos com outros aspectos históricos.

Diante das reflexões apresentadas reiteramos que a união entre Física e Poesia permite abordar aspectos referentes à História, às pessoas, à sociedade, estudos científicos, objetos (concretos ou abstratos) que despertam algum tipo de interesse, além de chamar atenção do leitor para refletir sobre algo, aprender um assunto, explorar sua criatividade e imaginação ao usar metáforas e/ou assuntos cheios de mistérios e impreviões. (Wippel; Silveira, 2020, p. 364).

Para o autor Meira (2021), apesar da Física e a poesia serem áreas distintas, estas se complementam, no tocante a contextualização, a interdisciplinaridade,

um aprendizado de forma mais diversificada e criativa, desmitificando a ideia da “Física matemática”, os cálculos utilizados para comprovar os fenômenos são essenciais, mas a ciência é bem mais que eles e pode ser prazeroso aprendê-la.

Diante de reflexões aqui estabelecidas e estudos realizados por alguns autores já mencionados, reitera-se que Ciência e Arte, apesar de serem áreas distintas do conhecimento, se complementam. Essa complementaridade permite que a Física e o gênero literário poético, sejam abordados de forma interdisciplinar aspectos referentes à História, às pessoas, à sociedade, favorecendo a aquisição de habilidades para se apresentar a Física de maneira diversificada e atraente. (Meira, 2021, p. 07).

Desse modo, acredita-se estar ajudado a estabelecer uma relação do conteúdo com a realidade do estudante de maneira criativa, através da linguagem poética, desmistificando a Física, como uma disciplina reconhecida pelos alunos, por meio de cálculos difíceis e realizados por grandes gênios. (Meira, 2021, p. 07).

O uso, portanto, de poesias para o ensino de Física, é uma alternativa de metodologia que pode agregar significado no processo de ensino aprendizagem, pode se tornar um diferencial, é uma nova forma de ver os conceitos físicos, onde o estudante vislumbra uma Física prática e principalmente de uma compreensão mais acessível.

O uso de poemas nas aulas de física demonstrou ser uma forma dinâmica de diversificar as metodologias em sala de aula, um recurso que pode melhorar todo processo de ensino aprendizagem, uma vez que é uma nova visão acerca do processo de ensino. O uso de poemas pode ser um diferencial no processo de aprendizagem nas aulas de física. Foi possível observar o aumento do interesse dos estudantes nas aulas de Física, além de observar uma melhor participação em exercícios quando estes são realizados de forma diferenciada. (Silva, 2023, p. 56-57).

DESENVOLVIMENTO

A pesquisa apresentada é de caráter qualitativo e foi realizada com dez alunos do Ensino Médio semipresencial do CEJA Professor Luiz Bezerra de Crateús-CE, com o propósito de avaliar a utilização de poesias como recurso metodológico para o processo de ensino aprendizagem da Física.

O estudo se deu pela apresentação e discussão da poesia: Física, de autoria própria, com os alunos da disciplina, por meio da leitura coletiva com o discente na aula de introdução do componente.

Física

*Por definição é uma ciência
Que descreve os fenômenos da natureza
Desde o simples amanhecer
Até as auroras e sua beleza
O Universo e sua evolução
Em toda sua sutileza*

*Seu conhecimento está dividido
Por campos de atuação
Acústica, óptica, eletricidade
Todos com sua função
Conduzindo a humanidade
Na sua construção*

*Seus princípios desafiam
Até as mentes mais brilhantes
Galileu, Newton e Einstein
Verdadeiros amantes
Nos deixaram contribuições
Para diminuir nossa condição de errantes*

*Chega a ser complexa
Mas de uma beleza sem igual
Seus fenômenos nos inspiram
E nos fazem duvidar do que é real
Desafiam o senso comum
Ciência viva e excepcional*

*Pudera eu
Em suas profundezas mergulhar
O mais profundo
Do que já se ousou imaginar
E emergir para conhecimento
Que só a Física pode nos dar*

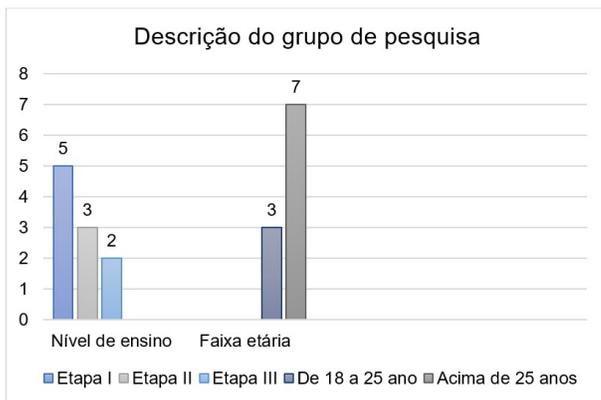
A poesia foi utilizada na introdução do componente com o objetivo de cativar os estudantes, despertando o interesse dos mesmos para os futuros conceitos que seriam estudados.

Cada um dos alunos na introdução (primeira aula do componente) recebeu um encarte com a poesia, a qual foi lida junto com a professora e em seguida foi feito um debate sobre a compreensão dos estudantes e suas perspectivas.

A avaliação da ferramenta se deu tanto pela observação docente, como pela aplicação de um questionário aos discentes, que responderam de forma online, sucinta e objetiva, questões referentes ao sentimento quanto à utilização da poesia para o ensino de Física.

O grupo de alunos que participou da pesquisa foram estudantes da I, II e III etapa (1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio), dividido nas faixas etárias de 18 a 25 anos e acima de 25 anos, vide gráfico 01.

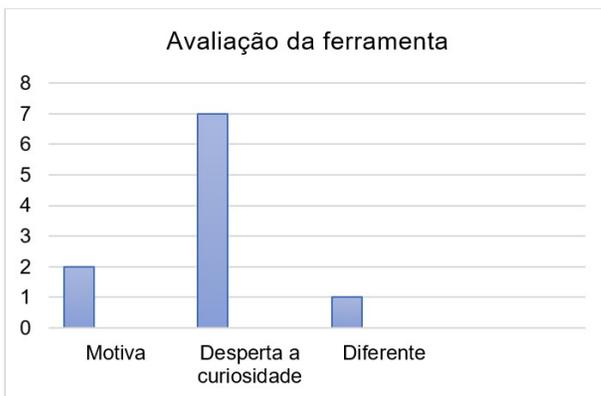
Gráfico 01: Descrição do grupo de pesquisa



Fonte: Elaborado pelos autores

Na avaliação realizada observou-se inicialmente, a surpresa, dos estudantes com a utilização de poesias para ensinar Física, e quando questionados sobre a impressão da ferramenta, todos afirmaram ser um importante elemento pedagógico, principalmente no caráter motivacional, despertando a curiosidade e o interesse para o aprendizado dos conceitos dessa ciência, como pode ser visto no gráfico 02.

Gráfico 02: Descrição do grupo de pesquisa



Fonte: Elaborado pelos autores

Os estudantes também responderam sobre como a poesia estudada ajudou no processo de ensino aprendizagem da Física, qual sua contribuição para o estudar e aprender Física, com as respostas obtidas foi montado o quadro 01.

Quadro 01: Poesia e o processo de ensino aprendizagem

Poesia e o processo de ensino aprendizagem
<i>Aluno 01:</i> A poesia me fez ver um lado misterioso da Física que não conhecia, me instigando a querer aprender mais.
<i>Aluno 02:</i> Estudar Física com poesias facilita a compreensão, você vê além dos cálculos.
<i>Aluno 03:</i> Fica mais fácil aprender, é mais prazerosa a aprendizagem e fixa na cabeça aquilo que você estudou.

Fonte: Elaborado pelos autores

Verifica-se, portanto, com o desenvolvimento da pesquisa, que a poesia utilizada foi um recurso didático pedagógico significativo, para os estudantes participantes, no que se refere ao processo de ensinar e aprender Física, colaborando entre outras coisas com a motivação para o aprendizado.

REFLEXÕES FINAIS

A pesquisa qualitativa realizada com os alunos do Ensino Médio semipresencial do CEJA Professor Luiz Bezerra de Crateús-CE, alcançou os objetivos pretendidos, acerca da utilização de uma poesia como um elemento introdutório para o ensino de Física.

Observou-se com o estudo, que os estudantes a princípio ficaram surpresos com o recurso, pois, na visão pré-concebida a Física é uma própria extensão da matemática, sendo seu ensino voltado para a resolução massiva de cálculos.

Notou-se também, que a poesia trouxe um mistério a mais para a Física, criando uma nuvem de curiosidade, despertando assim o interesse dos discentes para estudar e aprender seus conceitos.

Na avaliação que seu deu tanto pela observação, como pelo um questionário online acerca do recurso, foi possível comprovar que a poesia possibilita uma aproximação maior dos estudantes com o docente e com o componente, portanto, podendo ser mais explorada.

Na própria fala dos alunos, verificou-se as palavras “diferente”, “interessante”, “motiva”, palavras essas que são músicas nos ouvidos dos docentes de Física, pois, historicamente, esse é um componente muitas vezes “odiado” pelos estudantes.

Outros trabalhos com a utilização de poesias para ensinar Física, também mostraram resultados positivos, o que nos mostra que é uma possibilidade promissora, e que, portanto, deve ser experienciada por mais docentes e com uma maior frequência.

A pesquisa, mostrou que é possível ensinar Física com a utilização de poesias e que esse ensino pode ser cativante e prazeroso, é claro que esse, é apenas mais um recurso que os professores de Física podem utilizar durante suas aulas, não excluindo as inúmeras possibilidades já utilizadas como a experimentação, os jogos e tantos outros recursos que venham contribuir com o processo de ensino aprendizagem.

Porém, vale ressaltar que as poesias são uma alternativa que deve ser considerada, por todo seu potencial de motivar os estudantes, que segundo Moreira (2021), a falta de motivação discente é o problema do século para o ensino de Física.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, D. N.; FERREIRA, S. R. B.; FERREIRA, W. S. **Aprendizagem significativa aplicada ao ensino de Física**. Aprendizagem significativa em práticas de estágios - ISBN 978-65-5360-132-1 - Editora Científica Digital - www.editoracientifica.org - Vol. 1 - Ano 2022. DOI 10.37885/220408669.

GONÇALVES, R.; LAVOR, O. P.; OLIVEIRA, E. A. G. **Ensino de Física no ensino médio: análise das determinações da BNCC**. Revista Pesquisa Qualitativa. São Paulo (SP), v.10, n.25, p. 330-345, set./dez.2022. ISSN 2525-8222DOI: <http://dx.doi.org/10.33361/RPQ.2022.v.10.n.25.488>.

MEIRA, K. W. A. **O ensino de Física e a poesia de Augusto dos Anjos: possibilidades e reflexões**. VII Congresso Nacional de Educação CONEDU, 2021. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2021/TRABALHO_EV150_MD1_SA116_ID417_04112021071402.pdf.

MOREIRA, M. A. **Desafios no ensino da Física**. Revista Brasileira de Ensino de Física, vol. 43, suppl. 1, e20200451 (2021). DOI: <https://doi.org/10.1590/1806-9126-RBEF-2020-0451>.

SILVA, E. C. C. Poemas no ensino de Física: uma proposta para os fundamentos da Mecânica Clássica. MACEIÓ 2023. Disponível em: https://www.repositorio.ufal.br/bitstream/123456789/11141/1/Poemas%20no%20ensino%20de%20f%C3%ADsica_uma%20proposta%20para%20os%20fundamentos%20da%20mec%C3%A2nica%20cl%C3%A1ssica.pdf.

WIPPEL, M.; SILVEIRA, C. **Física e Poesia: diálogos e potencialidades no ensino de Física**. Caderno Brasileiro de Ensino de Física, v. 37, n. 2, p. 351-368, ago. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.5007/2175-7941.2020v37n2p351>.

LEITURA E REFLEXÃO NO EJA: AMPLIANDO AS PERCEPÇÕES ATRAVÉS DAS CRÔNICAS

Jeane Maria da Silva Santos¹

José Hélder Pinheiros²

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo principal compartilhar a vivência de textos literários num estágio de literatura numa turma do EJA. Buscamos através deste, apresentar uma síntese acerca da experiência de ministrar aulas nessa modalidade, a qual contempla jovens e adultos que, por motivos sociais e econômicos, não conseguiram concluir os estudos em tempo regular. Para tanto, a situação das pessoas que recorrem ao EJA tornou-se mais complexa e mais recorrente neste período de pós-pandemia. Tendo em vista, este contexto, lançamos mão de uma metodologia colaborativa de leitura literária, na qual buscamos dar voz ao leitor, atento ao modo como repercute em cada um a leitura literária realizada. De tal forma que, essa seja prazerosa.

Como afirmado por Paulo Freire (1979, p. 84): “Educação não transforma o mundo. Educação transforma as pessoas. Pessoas mudam o mundo.” Nessa perspectiva o desenvolvimento profissional docente é um processo que exige a compreensão de situações concretas que envolvem o ofício da profissão no contexto escolar. Desta forma, o estágio supervisionado constitui um dos elementos mais importantes da formação docente, pois é nessa fase acadêmica que o graduando tem a oportunidade de estabelecer um elo entre teoria e prática, a partir do contato com situações reais, conhecer, analisar, e refletir acerca da sua função social e mediadora perante a carreira no magistério.

Nesse contexto, o estágio supervisionado possibilita ao acadêmico, a partir dos conhecimentos teóricos e das habilidades que desenvolveu ao longo do curso, enfrentar a realidade e os desafios do agir docente. E munidos desses conhecimentos desenvolver estratégias que possibilitem o desenvolvimento de

1 Graduada em Letras Português, pela Universidade Federal de Campina Grande-PB. Jeane maria733@gmail.com.

2 Professor adjunto e doutor em Literatura, da Universidade Federal de Campina Grande-PB. Helder.pinaves@gmail.com.

um ensino-aprendizado de qualidade.

Desta forma, objetivamos neste relatório descrever como foram ministradas as aulas de literatura, e metodologias aplicadas, detalhando a sequência elaborada, como se deu a recepção do alunado a cada leitura das crônicas na sala de aula, e bem como relatar os desafios e os obstáculos que norteiam essa modalidade educacional (EJA). Para tanto, lançamos mão de uma metodologia voltada para estimular a leitura não apenas como um texto a mais, porém, de uma forma que desenvolva a percepção da turma através de gênero literário (crônicas). Assim, escolhemos temáticas variadas com o intuito de promover uma leitura dinâmica.

O referido estágio foi realizado na turma VA (1º ano do ensino médio, EJA) na escola EEF Reitor Edvaldo Do Ó, localizada no bairro do Severino Cabral, Campina Grande-PB, a escolha pela instituição se deu pelo excepcional acolhimento de toda comunidade escolar.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Pimenta (1999, p. 19), destaca que enquanto prática social a profissão docente apresenta um caráter dinâmico. Sendo “na leitura crítica da profissão diante das realidades sociais, que se buscam os referenciais para modificá-la.”

Dentro dessa perspectiva, procuramos iniciar o trajeto de construção da identidade enquanto futuros docentes, compreendendo que é um processo longo e contínuo, no qual o educando é sempre o protagonista do seu desenvolvimento e do seu aprendizado, o professor é meramente, mediador dessa construção.

Todavia, para iniciar o processo de ensino-aprendizagem selecionamos o acervo, o qual foi composto pelos escritores, Carlos Drummond de Andrade (Furto da flor), Luís Fernando Veríssimo (Metamorfose e A bola), Rubem Braga (O jovem casal), Cecília Meirelles (O fim do mundo) e Fernando Sabino (A última crônica). Buscamos através dessas escolhas expandir ao máximo o contato com a diversidade literária e tornar as aulas estimulantes e prazerosas. Assim, estruturamos o estágio da seguinte forma:

RECOMPOSIÇÃO: ESTIMULANDO A LEITURA E O APRENDIZADO

É sabido que a pandemia causou estragos nas mais variadas esferas. Sobretudo, na educação e o resultado disso foram alunos com problemas psicológicos, outros sem estímulo, dentre outros problemas. E isso se deu por diversos motivos, dentre eles, a falta de recursos financeiros para manter uma metodologia adequada para uma educação de qualidade. Ou seja, muitos desses estudantes não possuíam computadores em casa, o que contribuiu para que os professores ministrarem as aulas remotas através do WhatsApp. Tal situação

contribuiu para que os alunos da rede pública perdessem o interesse pelos estudos, ocasionando evasão escolar. E no pós pandemia com o retorno das aulas presenciais, essas marcas foram evidentes.

Diante dessas situações o docente tinha uma missão a mais e o compromisso de ser um fio condutor para estimular o aprendizado. Sendo assim, montar estratégias para organizar uma metodologia interativa e produtiva se tornou necessária e fundamental. Em razão disso, buscamos métodos com intuito de reintegrar esses alunos no âmbito escolar oferecendo-lhes um ensino de qualidade e assim evitar mais evasão escolar.

Por conseguinte, o primeiro passo para a implementação da referida recomposição da aprendizagem, foi avaliar através de um questionário, a realidade socioeconômica dos estudantes. A partir daí, foi possível obter um diagnóstico com as principais dificuldades dos alunos. E consequentemente traçar as melhores estratégias para recompor o aprendizado.

Conquanto, essas estratégias foram aplicadas da seguinte forma; 1- optamos pelo gênero textual literário, crônica, por ser recorrente no ENEM e por facilitar a leitura de quem tem dificuldades; 2- trabalhamos com material impresso, para aproveitar ao máximo o tempo e só usávamos o quadro como apoio, ou seja, (para exemplificar); 3- optamos pela leitura compartilhada com o objetivo de motivá-los ao um contato prazeroso com os textos literários, pois a turma não tinha o hábito de ler, e alguns relatos afirmavam que, no decorrer do ano letivo predominava somente aulas que abordavam apenas à gramática. Muitos dos alunos, inclusive, não conheciam o gênero textual “crônica”. E 4- sempre buscamos dar voz ao aluno, ou melhor, antes das aulas iniciarem, perguntávamos como foi a semana deles, se leram algo, independente do que sugerido em sala de aula, e dessa forma, foi possível conhecer um pouco do perfil de cada estudante e manter uma maior conexão com eles.

Mediante a ausência das aulas de literatura na referida turma, percebemos então que, a metodologia presente no Ensino Básico realiza o trabalho com a língua antes da literatura, desse modo, percebemos que ambas são vistas como disciplinas distintas. Os parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) afirmam que muitas vezes é priorizado o ensino de gramática, dissociado a relação existente entre a literatura, texto e gramática:

[...]os livros didáticos em geral, e mesmos os vestibulares, reproduziram o modelo de divisão. Muitas escolas mantêm professores especialistas para cada tema e há até mesmo aulas específicas de textos que não tivessem relação entre si. (Brasil, 2000. p.16)

Ademais, o trabalho com a língua e com a literatura precisa funcionar de maneira integrada, pois ambas são fundamentais na construção de sentidos auxiliando no desenvolvimento comunicativo e sociocultural do indivíduo. Assim,

se há a necessidade de letrar literalmente o discente para que este desenvolva percepções diante do texto. É através do letramento literário que a escola possibilitará ao alunado o hábito de leitura e conseqüentemente a prática de escrita como afirma Cosson (2009, p. 23):

[...]devemos compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura [...], mas sim como fazer essa escolarização ser descaracterizá-la, sem transformá-la em uma simulação de si mesma mais cega do que confirma seu poder de humanização. (Cosson, 2009, p. 23).

Portanto, o texto literário utilizado como ensino gramaticalista não auxilia positivamente no desenvolvimento da escrita e na construção da criticidade dos discentes. O texto deve ser vivenciado nas aulas de língua portuguesa, de modo a ser um objeto de estudo para a reflexão, levando em consideração que a literatura possui um caráter humanizado, social e cultural que vem materializado pela linguagem.

Diante do exposto fica evidente os fatores que distanciam a literatura da sala de aula, e como consequência temos um alunado que não está habituado a ler. E foi justamente o que verificamos com a turma, ao relatarmos que não praticavam a leitura de textos literários nas aulas. Então, foi crucial aplicar uma recomposição para que o estágio fosse produtivo.

APLICAÇÃO DA METODOLOGIA

Literatura: ampliando a percepção através da crônicas

Em nosso primeiro encontro, fizemos uma breve apresentação, iniciamos a aula indagando acerca do gênero literário “crônica” e como já mencionado, para a nossa surpresa eles não conheciam esse gênero. Diante desse fato, ao invés de iniciarmos a aula abordando o que havíamos planejado (explicar os tipos de crônicas), optamos trabalhar inicialmente os conceitos que norteiam o referido gênero, essa ação foi de suma importância para que a turma compreendesse posteriormente os textos proposto nas aulas seguintes, pois é, para nós é compreensível eles apresentarem dificuldades por terem uma realidade distante dos alunos do ensino regular.

É preciso insistir que tudo que fazemos em aula, por, menos que seja, incide em maior ou menor grau na formação de nossos alunos. A maneira de organizar a aula, o tipo de incentivo, às expectativas que depositamos, os materiais que utilizamos, cada uma destas decisões veicula determinadas experiências educativas, e é possível que nem sempre estejam em consonância com o pensamento que temos a respeito do sentido e do papel que hoje em dia tem a educação (Zabala, 1998, p. 29).

Como confirma Zabala, é fundamental o professor ter empatia pelo aluno para ter bons resultados, haja vista que esses alunos apresentam uma vulnerabilidade socioeconômica. O que de fato, compromete a sua evolução na condição de aprendiz.

Relato de experiência no EJA

o componente curricular de Estágio Supervisionado é de extrema importância para propiciar aos graduandos, uma experiência concreta na prática docente. Segundo Buriolla (2001), *apud* Melo; Costa; Silva e Sousa (2018, p. 14): “O estágio é o lócus onde a identidade profissional do aluno é gerada, construída e referida; volta-se para o desenvolvimento de uma ação vivenciada, reflexiva e crítica.” Assim, é nesse período que podemos nos construir como profissionais, avaliando e evoluindo a nossa prática.

Para consolidar o estágio, buscamos uma escola que trabalhasse com o (EJA), no sentido de ampliar os nossos conhecimentos nessa modalidade. No entanto, tínhamos uma percepção completamente diferente sobre essa modalidade educacional, imaginávamos que por esta contemplar jovens e adultos, não enfrentamos tantos problemas. Contudo, nos deparamos com uma turma mais jovem, com idade predominante entre 18 e 23 anos. E além dos problemas já citados, causados no pós-pandemia, encontramos uma turma desconcentrada sem entusiasmo e até desacreditada de si mesma. Haja vista, que muitos desses alunos já vêm de uma longa jornada de trabalho durante o dia, e outros moram distantes da instituição escolar e sem condições financeiras para pagar passagem utilizam bicicletas para se deslocarem até a unidade escolar. Diante dessa realidade consolidamos uma metodologia construtiva e amigável, utilizamos o “poder do diálogo” o que de fato, fluiu para que pudéssemos ministrar as aulas com tranquilidade e leveza.

[...]com maior razão, pode-se afirmar que o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todos e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino. Assim, esse profissional do magistério deve estar preparado para interagir empaticamente e estabelecer o exercício do diálogo. Jamais um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade ou por voluntariado idealista e sim um docente que se nutra do geral e também das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer. (Brasil, 2000, p. 56).

Aplicação das crônicas nas aulas do Ensino Médio (EJA)

Durante as ministrações das aulas, lançamos mão de aulas colaborativas, a qual consiste em atribuir funções aos alunos, tais como; distribuição do material impresso, apagar o quadro, passar a lista de frequência, recolher as atividades dos demais colegas etc. A cada encontro, fazíamos um rodízio para que todos interagirem. Desse modo, a aula fluía e a cada encontro com a turma, eles nos surpreendiam com a receptividade aos textos literários. Optamos também pela leitura compartilhada, na sequência fazíamos um debate acerca das temáticas predominantes nas crônicas. Logo, a cada leitura realizada por eles, a turma evoluiu consideravelmente como leitores e interpretadores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência vivenciada durante o estágio de literatura no EJA, foi desafiadora e difícil, devido aos motivos já citados. Porém, foi um privilégio ministrar aulas numa escola pública e, sobretudo no EJA. Sabemos que essa modalidade educacional (EJA), é por muitos, considerada inferior às demais pelo fato, do período de formação ser reduzido em relação ao ensino regular e por não ser contemplada pela BNCC, o que ocasiona um descaso por parte de alguns profissionais da educação, que não acreditam no potencial desses alunos.

Para tanto, quando se tem uma experiência concreta, observa-se que o perfil desse alunado (EJA) requer compreensão, pois eles carregam uma carga pesada emocional e física, devido aos mais variados contextos. Vimos que muitos desses alunos, trabalham o dia inteiro, outros optaram por estudar a noite, por não se sentirem confortáveis em dividir a sala de aula com alunos bem mais jovens e outros que buscam concluir com rapidez os estudos e dentre outros fatores que tornam essa modalidade ainda mais complexa.

Destarte, durante a experiência de estágio supervisionado de língua portuguesa, buscamos ao máximo mediar os conhecimentos e conteúdos de maneira suave e no diálogo com a finalidade de proporcionar aulas produtivas. Temos a certeza de que a nossa missão foi cumprida, e que embora, não tivemos tanto tempo com a turma, conseguimos que eles tenham adquirido apreço pela leitura.

Em síntese, enfatizamos o nosso compromisso como docente em nos doar em prol de uma educação voltada para o desenvolvimento do ser humano e bem como dá visibilidade a literatura, a qual acreditamos piamente que a literatura contribuem na formação dos alunos e transformar realidades através das percepções que esse gênero proporciona a cada um. Reiteramos o nosso amor pelo magistério e a nossa satisfação de ter feito parte daquele processo de ensino-aprendizagem da referida turma (EJA).

REFERÊNCIAS

Portal da crônica Brasileira. Disponível em <<https://www.cronicasbrasileira.org.br>> Acesso em: 21, Agos.2023.

Cultura Genial. Disponível em< <https://www.culturagenial.uol.com.br>>Acesso em: 26. Ago. 2023.

Mundo Educação. Disponível em< <https://www.mundoeducacao.uol.com.br>> Acesso em: 02. Set.

Portal Entre textos. Disponível em> <https://portalentretextos.com.br>> Acesso em: 09. Set. 2023.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental; Língua Portuguesa, secretaria de Educação Fundamental. Brasília; MEC/SEF, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental; **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Língua Portuguesa. Brasília; Ministério da Educação:2000.

COSSON, Rildo. **Letramento literário:** teoria e prática / Rildo Cosson- 2. Ed. 6° reimpressão. – São Paulo: contexto, 2016.

FRAD, Neide Luzia. **Aspectos Metodológicos da Literatura** (Annie Rouxel).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro. Paz e Terra,1987, p.84.

AULA EXPERIMENTAL COMO UM ATRATIVO PARA O ENSINO DA FÍSICA

Santana Miranda Fontenele¹

Antonia Jandara da Silva²

Tatiana Clarindo de Melo³

Marciano dos Santos Alves⁴

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Ao longo dos anos a maneira de se ensinar Física vem sendo modificada, tendo em vista as demandas dos estudantes que muitas vezes não entendem o porquê de se estudar esta disciplina. Primeiro por se tratar de uma disciplina que já traz consigo uma quantidade grande de equações, onde os alunos que já sentem dificuldades com a Matemática vão ter menos interesse ainda na disciplina de Física. Segundo, por possuir conceitos abstratos, a Física costuma ter ou a falta de aplicabilidade com o cotidiano dos alunos. Silva (2019), explica que esse método de ensino é “resultado de anos e anos de uma cultura de ensinar a Física pela Matemática, de traduzir ou resumir um universo repleto de conceitos e leis num conjunto de fórmulas exaustivamente reproduzidas em questões de livros e vestibulares.”

As aulas tradicionais não se mostram atrativas em nenhuma disciplina, principalmente na área de Ciências da Natureza, com isso inferimos a importância da Física experimental como ferramenta didática para Ensino Médio, podendo possibilitar ao educando a compreensão de alguns fenômenos físicos, para almejar a aprendizagem significativa a partir do conhecimento prévio do estudante.

Os conteúdos curriculares devem ser ministrados de forma contextualizada e de modo que abranja exemplos cotidianos da comunidade escolar, a fim de tornar a aprendizagem significativa.

Segundo Oliveira (2021):

-
- 1 Instituto Federal do Ceará -IFCE, Viçosa -CE, Brasil; fontenele.miranda.fisica@gmail.com.
 - 2 Graduanda em Física pelo Instituto Federal do Ceará -IFCE, Viçosa -CE, Brasil; jandara-silva948@gmail.com.
 - 3 Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL), Poços de Caldas-MG, Brasil; tatiana.clarindocdd@gmail.com.
 - 4 Instituto Federal do Ceará -IFCE, Tianguá - CE, Brasil; mrcn202@gmail.com.

Faz-se necessário que a contextualização de certos conteúdos seja realizada de uma forma que facilite no aluno a compreensão de determinados temas na sua totalidade, apresentando o contexto, relacionando e atribuindo significados para sua aprendizagem, além de usufruir do conhecimento prévio que cada aluno traz consigo, permitindo um contato maior entre aluno e professor. (Oliveira, 2021, p.23)

O mesmo autor citado acima nos apresenta a importância da valorização e do conhecimento da bagagem de saberes dos estudantes, por parte dos docentes, para que assim seja possível partir das suas realidades e necessidades para a efetivação do processo de ensino e aprendizagem.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa, quanto aos procedimentos metodológicos, é classificada como bibliográfica, visto que foi necessária a busca de vários artigos. A condução da pesquisa abrangeu a leitura, análise e interpretação de livros, artigos de periódicos, dentre outros materiais informativos sobre a temática. “A pesquisa bibliográfica abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico etc.” (Lakatos; Marconi, 2005, p. 183)

Optou-se pela pesquisa bibliográfica pelo fato dela apresentar inúmeras vantagens. “A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente.” (Gil, 2002, p. 50)

Quanto aos objetivos é uma pesquisa qualitativa, visto que não visa dados numéricos.

Responde a questões muito particulares. (...) se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (Minayo, 2007, p. 21)

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O estudo da Física no Ensino Básico é de extrema importância para a formação de pessoas conscientes da contribuição da Ciência no desenvolvimento de tecnologias, na descoberta de medicamentos e no entendimento do funcionamento da natureza como um todo.

A física desperta para o reconhecimento da beleza da natureza e a importância de cuidar dos recursos naturais e lutar por uma sociedade mais igualitária

e desejosa de qualidade de vida preservando a riqueza natural que possuímos. No uso e desenvolvimento de tecnologias, que é sempre destinado à sociedade, todos devem ter compreensão dos impactos, importância e eficácia das ferramentas científicas desenvolvidas ao longo de milênios do desenvolvimento instrumental dos seres humanos.

Como observado por Alves (2012), o educador deve ser um portador da alegria, que vem com o compartilhamento de ideias, a valorização do pensamento livre e da sabedoria. O professor na sua prática, deve mostrar satisfação e estimular o estudante através de seu trabalho, para que esse por si só se dedique a busca por compreensão do meio em que vive, e é nessa perspectiva que os experimentos em sala de aula são propostos, com a intenção de fazer com que estudantes se encantem pelos conceitos e de forma mais efetiva busquem conhecer ramos da Física que foram e são de extrema importância para a perpetuação do avanço tecnológico e que tem como premissa uma melhor qualidade de vida para as pessoas.

No ensino de Física o primeiro passo é estimular a capacidade natural da nossa espécie de buscar compreender o meio em que vive, busca justificada pela curiosidade que segundo Bertoncello (2017), alimenta a criatividade, faz com que estudantes busquem respostas além de fazer perguntas, favorecendo uma aprendizagem prazerosa o que estimula a busca de desafios cada vez maiores, no entanto essa curiosidade só é possível se as condições oferecidas para a aprendizagem não estiverem recheadas de práticas metodológicas direcionadas para o formalismo como as avaliações quantitativas do que o estudante entendeu, sempre direcionadas pela visão do professor.

Sabemos que em qualquer objeto de estudo ou atividade que fazemos, vários aspectos estão presentes e cada indivíduo se identifica com um ou outro desses aspectos, Gardner *et al.* (2009), falam sobre as múltiplas inteligências e que a forma de expressar o que sabe pode se dá de formas distintas, como através da oralidade, arte visual, prática e até mesmo ter dificuldade de expressar o que sabe, isso por que somos individuais e únicos, no entanto na avaliação o que é apresentado é sempre a visão do professor, o que ele considera relevante, esse tipo de conduta no processo ensino aprendizagem, não muito raro apresenta manifestações de estudantes com falas do tipo: “Como o senhor quer que eu responda? ”, “O que eu devo observar”, entre outros. Tudo isso limita o potencial dos estudantes, suas criatividade, a liberdade de se manifestarem em relação ao que é importante para eles. Alves (2012), exemplifica muito bem isso, em seu livro quando conta a história de um garoto ruim em literatura que volta para casa alegre exibindo boa nota em redação, o que surpreende seu pai, mas que este logo entende o motivo da nota alta ao ler o título que era “Porque odeio minha escola”.

Para contribuir com uma formação mais efetiva, Quirino *et al.* (2001), afirmam que o rompimento de metodologias tradicionais promovendo a aplicação de experimentos em sala de aula faz com que a postura dos estudantes se manifeste mais interessada e participativa e que cabe ao professor fazer ajuste dessa didática para a sua prática em sala.

Os experimentos que são levados para sala de aula sempre têm um objetivo específico, direcionado para exemplificação de um fenômeno físico que está relacionado com as aulas que os estudantes estão tendo, isso muitas vezes se assemelha às aulas tradicionais, àquelas que segundo Alves (2012), não lhes traz alegria, mas sim sofrimento, aulas que não proporcionam alegria no ato de estudar e aprender, deixando a alegria por conta da amizade e companheirismo entre colegas, mas os experimentos também podem ter uma proposta mais abrangente, que seja estimular a curiosidade, mais dúvidas do que certezas e que cada estudante possa se direcionar para o que mais lhe chama a atenção.

A aprendizagem precisa de liberdade, para que a criatividade se desenvolva e que o ato de aprender se torne prazeroso e possamos ter uma pluralidade de conhecimento é necessário que tenhamos vários métodos de trabalhar um mesmo cenário físico-social.

A prática de experimento deve ser levada para todos os campos da formação do indivíduo, seja com uso de equipamentos sofisticados se houver a possibilidade, mas também pode ser executada com material de baixo custo, simuladores de computadores ou simplesmente um estudo de campo, observando os fenômenos físicos que ocorre no nosso dia a dia, como um metal deixado sob a luz do sol que se manifesta mais quente que um objeto de vidro deixado no mesmo lugar e por um intervalo de tempo igual, o comportamento da água nas mais variadas situações, quando em um rio é atingida por uma pedra, quando é dividida em gotas em um conta gotas, a observação do formato das folhas e flores de uma planta e seus motivos, como também há possibilidade de combinar as alternativa.

Duarte (2012), menciona o alto custo de laboratórios o que justifica a busca por alternativas, desenvolvimento de experimentos de baixo custo e software que muitas vezes chegam a substituir bancadas físicas devido às suas características. Então podemos criar experimentos que não exigem material sofisticado, utilizar a tecnologias com simulações, fazer experimentos de baixo custo ou apenas se dedicar aos experimentos vividos a todo instante, isso sem nenhum custo adicional a não ser o tempo de admirá-lo e tirar conclusões. Mais importante que o experimento é a forma de olhar para ele e a liberdade para abordá-lo de múltiplas formas:

Com o objetivo de deslocar o núcleo das atividades dos estudantes da exclusiva manipulação de equipamentos, preparação de montagens e realização de medidas, para outras atividades que se aproximam mais do fazer ciência. Essas atividades envolvem a manipulação de interpretações e ideias sobre observações e fenômenos que objetos, com o propósito de produzir conhecimento. Entre elas: a análise e interpretação dos resultados, a reflexão sobre as implicações destes e a avaliação da qualidade das evidências que suportam as conclusões obtidas. (Borges, 2002, p. 291)

Sobre os conhecimentos específicos na disciplina de Física, os PCN's apresentam algumas afirmações sobre os objetivos que o ensino necessita. Espera-se que o ensino de Física contribua na construção da cultura científica dos alunos, na qual permita que os mesmos interpretam os fenômenos, fatos e os processos naturais, compreendendo a interação entre a natureza e o homem. Visando também a importância da construção do conhecimento dos alunos com relação a esta disciplina, através de explicações que vão desde o processo histórico até as contínuas transformações nos dias atuais, mostrando as suas contribuições e onde podem ser encontradas na natureza (a partir do cotidiano) fazendo um elo entre teoria e prática (experimental).

Os PCN's enfatizam a necessidade de atividades experimentais nas escolas, pois é através dessas atividades que se possibilita o desenvolvimento das competências e habilidades necessárias para o conhecimento científico.

Para o desenvolvimento dessas competências e habilidades, o agente principal é o professor, pois é através dele que há a interação dos alunos com o ambiente onde ocorre o experimento e assim incentivar a aproximação do discente com o professor e a disciplina de Física.

Os PCNs, sobre o papel da experimentação no ensino de Ciências afirmam que:

Para o aprendizado científico, matemático e tecnológico, a experimentação, seja ela de demonstração, seja de observação e manipulação de situações e equipamentos do cotidiano do aluno e até mesmo a laboratorial, propriamente dita, é distinta daquela conduzida para a descoberta científica e é particularmente importante quando permite ao estudante diferentes e concomitantes formas de percepção qualitativa e quantitativa, de manuseio, observação, confronto, dúvida e de construção conceitual. A experimentação permite ainda ao aluno a tomada de dados significativos, com as quais possa verificar ou propor hipóteses explicativas e, preferencialmente, fazer previsões sobre outras experiências não realizadas. (Brasil, 1998, *apud* Cardoso, 2004, p 68).

São várias as possibilidades para o ensino da Física experimental.

[...] há uma variedade significativa de possibilidades e tendências de uso dessa estratégia de ensino de Física, de modo que essas atividades podem ser concebidas desde situações que focalizam a mera verificação de leis e teorias, até situações que privilegiam as condições para os alunos refletirem e reverem suas ideias a respeito dos fenômenos e conceitos abordados, podendo atingir um nível de aprendizado que lhes permita efetuar uma reestruturação de seus modelos explicativos dos fenômenos. (Araújo; Adib, 2003, *apud* Oliveira, p.12)

Aulas experimentais auxiliam na aprendizagem, porém aulas teóricas também se fazem necessárias. Entende-se que o ensino deve ser prático e contextualizado, valorizando sempre a bagagem de conhecimento de cada aluno.

Faz-se necessário que a contextualização de certos conteúdos seja realizada de uma forma que facilite no aluno a compreensão de determinados temas na sua totalidade, apresentando o contexto, relacionando e atribuindo significados para sua aprendizagem, além de usufruir do conhecimento prévio que cada aluno traz consigo, permitindo um contato maior entre aluno e professor. (Oliveira, 2021, p.19)

Além de ajudar no desenvolvimento da observação e da curiosidade, as aulas experimentais podem melhorar o trabalho em equipe, promovendo uma interação entre os alunos para chegar aos resultados esperados pelo experimento e compreender os fenômenos que os cercam.

Compreende-se, então, como as atividades experimentais são enriquecedoras para o aluno, uma vez que elas dão um verdadeiro sentido ao mundo abstrato e formal das linguagens. Elas permitem o controle do meio ambiente, a autonomia face aos objetos técnicos, ensinam as técnicas de investigação, possibilitam um olhar crítico sobre os resultados. Assim, o aluno é preparado para poder tomar decisões na investigação e na discussão dos resultados. O aluno só conseguirá questionar o mundo, manipular os modelos e desenvolver os métodos se ele mesmo entrar nessa dinâmica de decisão, de escolha, de inter-relação entre a teoria e o experimento. (Séré; Coelho; Nunes, 2003, p. 39).

Parte dos professores de Física se preocupam com a aprendizagem das turmas e buscam meios que facilitem o ensino, visto que os alunos não gostam da disciplina, pois a julgam como chata, de difícil compreensão e sem aplicabilidade na vida.

De modo convergente a esse âmbito de preocupações, o uso de atividades experimentais como estratégia de ensino de Física tem sido apontado por professores e alunos como uma das maneiras mais frutíferas de se minimizar as dificuldades de se aprender e de se ensinar Física de modo significativo e consistente. Nesse sentido, no campo das investigações nessa área, pesquisadores têm apontado em literatura nacional recente a importância das atividades experimentais. (Araújo; Adib, 2003, p. 176).

Ministrar aulas de Física requer uma base sólida de conhecimento, principalmente quando se trata de aula experimental. Esta disciplina necessita, por parte dos professores, de habilidades para ministrar os experimentos ou até mesmo as aulas, de forma contextualizada e seguir uma sequência lógica dos conteúdos. Nem todo professor tem tempo ou conhecimento para produzir experimentos, pois nem sempre o regente é licenciado em Física.

A Física, como disciplina do ensino médio, vem acompanhada da “fama” de ser uma disciplina, em que, a grande maioria dos alunos apresenta dificuldades. O que acontece, é que o ensino de Física, está voltado muito para a matemática ou fora do contexto do aluno. O fenômeno físico e os conceitos recebem uma atenção muito pequena. Como professores de Física, sentimos um desconforto ou insegurança, quanto aos conteúdos que realmente são relevantes de se trabalhar, pois sabemos que na grande maioria das escolas o número de horas é reduzido. (Mees, 2002, p. 7).

O professor é muito cobrado no que diz respeito ao ensino experimental, mas pouco se fala dos desafios enfrentados por este profissional, que vão da sala de aula lotada até a retirada de dinheiro do próprio bolso para custear recursos didáticos.

A educação em massa, com um grande número de alunos por sala de aula, certamente dificulta a interação professor/aluno. As turmas são heterogêneas e o ambiente de aprendizagem (lugar – sala de aula) fica prejudicado com as conversas que não são pertinentes ao assunto trabalhado naquele momento. As aulas de Física, não estão sendo atraentes o suficiente, para manter a 23 atenção do aluno e levar a uma conjugação, onde se possa crescer no conhecimento em Física. (Mess, 2002, p. 7).

O autor acima citado nos apresenta as dificuldades que diariamente o docente necessita transpor para conseguir conduzir o seu processo de ação em sala de aula e todos estes fatores interferem no desenvolvimento do ensino e da aprendizagem não apenas para a disciplina de Física, mas no percurso como um todo, levando o professor a buscar meios e estratégias que amenizem essas dificuldades e que com isto, possa efetivar o que é planejado por ele.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A busca por métodos e ferramentas de ensino que sejam capazes de despertar o interesse do aluno pela aprendizagem é uma tarefa que requer paciência e formação acadêmica adequada, principalmente, quando se trata do ensino de Física.

A disciplina de Física e seus conteúdos passam a fazer sentido após serem explicados e praticados por meio de experimentos, onde o aluno pode ver como ocorre a partir da demonstração realizada pelo professor ou até mesmo construir seu próprio experimento.

Propor aos alunos um ensino de Física, através da unificação da teoria e a

prática experimental facilita o desenvolvimento do conhecimento, buscando sair da zona de conforto e exercitar o intelecto do aluno.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **A alegria de ensinar**. Papirus Editora, 2012.

ARAÚJO, M. S. T; ABIB, M. L. V. S. **Atividades Experimentais no Ensino de Física: Diferentes Enfoques, Diferentes Finalidades**. Revista Brasileira de Ensino de Física. São Paulo, v. 25, n. 2, p.176-194, jun. 2006.

BERTONCELLO, Julia Marta Zamarchi; BORTOLETO, Edivaldo José. CURIOSIDADE E PRAZER DE APRENDER O papel da curiosidade na aprendizagem criativa. **Criar Educação**, v. 6, n. 2, 2017.

BORGES, Antônio Tarciso. Novos rumos para o laboratório escolar de ciências. **Caderno Brasileiro de ensino de Física**, v. 19, n. 3, p. 291-313, 2002.

CARDOSO, B. H. **A construção do conhecimento no ensino de Física: abordagens metodológicas**. Fortaleza: Mimeo, 2004.

DUARTE, Sérgio Eduardo. **Física para o Ensino Médio usando simulações e experimentos de baixo custo: Um exemplo abordando a dinâmica da rotação**. Caderno Brasileiro de Ensino de Física, v. 29, 2012.

GARDNER, Howard; CHEN, Jie-Qi; MORAN, Seana. **Inteligências múltiplas**. Penso Editora, 2009.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/ensinosauambiente/article/view/21265/12737> .Acesso em:21/01/24.

MARCONE. M d A; LAKATOS. E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5 ed. São Paulo. Editora Atlas S.A, 2003.

MEES, A. A. **Implicações das teorias de aprendizagem para o ensino de física**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS. Rio Grande do Sul, 2002.

MINAYO, M. C. L. (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, Lorrane Gomes de. **A importância da física experimental no processo de ensino e aprendizagem para os alunos do nível médio**. 2021. Disponível em: <https://releia.ifsertaope.edu.br/jspui/handle/123456789/713>. Acesso em 23/01/24.

QUIRINO, Welber Gianini; LAVARDA, Francisco Carlos. **Comunicações: Projeto” Experimentos de física para o ensino médio com materiais do dia-a-dia”**. Caderno Brasileiro de Ensino de Física, v. 18, n. 1, p. 117-122, 2001.

SERÉ, M. G.; COELHO, S. M.; NUNES, A. D. **O Papel da Experimentação no Ensino de Física**. In: Caderno Brasileiro de Ensino de Física. Florianópolis-

lis/BRA. v.20, n.1, p.31-42, 2003.

SILVA, Flávio Anselmo da. **Uma estratégia para inserção da física experimental nas séries finais do ensino fundamental e séries iniciais do ensino médio**. 2019. 81 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ensino de Física (MNPEF)) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife. Disponível em:<http://www.tede2.ufrpe.br:8080/tede2/handle/tede2/8357>.

À LUZ DO ESCRITO “FAMÍLIA E ESCOLA: A IMPORTÂNCIA DESSA RELAÇÃO NO DESEMPENHO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL”

Kelliane de Oliveira Sousa¹

Lucimara da Silva Costa Borges²

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente trabalho faz parte de uma análise aprofundada do estudo monográfico “Família e Escola: a Importância dessa Relação no Desempenho Escolar na Educação Infantil”, autoria de Kelliane de Oliveira Sousa, uma das autoras deste artigo. A iniciativa e motivação que ensejou a realização deste trabalho de análise aprofundada do estudo monográfico se deu pelo reconhecimento da sua relevância para a educação, sobretudo à vista do olhar para a etapa da Educação Infantil.

O estudo monográfico em análise, foi desenvolvido durante o processo de formação no curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará-UECE, especificamente na Faculdade de Educação de Crateús-FAEC, sob orientação de uma professora mestre da referida faculdade.

A presente análise objetiva apresentar reflexões sobre a relação família e escola e as contribuições dessa relação para a aprendizagem das crianças inseridas na educação infantil. Sabemos que tanto na creche, quanto na pré-escola, a criança entra em contato com saberes essenciais para o seu desenvolvimento social, físico e cognitivo, ou seja, a escola é mais que um espaço de aprendizagem, é um campo que promove a formação integral da criança.

A Educação Infantil baseia-se na educação de crianças com idades entre zero e cinco anos. Ainda, essa etapa da Educação Básica está dividida por faixas etárias, pois as creches são responsáveis por receber crianças de zero até três anos e as pré-escolas recebem crianças na faixa de quatro a cinco anos de idade. Vale salientar que tanto nas creches, quanto nas pré-escolas, às crianças são estimuladas através do cuidar e do educar.

1 Universidade Estadual do Ceará (UECE), Crateús (CE), Brasil; kellianekelli22@gmail.com.

2 Universidade Estadual do Ceará (UECE), Crateús (CE), Brasil; lucimara.borges@aluno.uece.br.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), revela em sua seção II informações sobre a educação infantil, sobretudo no seu artigo 29, onde esclarece:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (Brasil, 2017, p. 22)

A educação é um direito de todas as crianças. O Artigo 205 da Constituição Federal revela: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade [...]” (Brasil, 1988). Assim, a inserção das crianças nas instituições de ensino configura-se como a garantia de acesso aos direitos e deveres, pois é mediante o convívio escolar que elas constroem relações significativas de afeto e consciência sobre o eu, o outro e o nós.

Através da perspectiva de Osório (1996), é possível entender a relevância do papel da família e da escola no processo educativo.

Costuma-se dizer que a família educa e a escola ensina, ou seja, à família cabe oferecer à criança e ao adolescente a pauta ética para a vida em sociedade e à escola instruí-los, para que possam fazer frente às exigências competitivas do mundo na luta pela sobrevivência. Talvez essa seja uma concepção por demais simplista para equacionar as relações entre a família e a escola em nossos dias, mas qualquer avanço na discussão de até onde vai o papel da família e onde começa o da escola nos conduziria a outro patamar de considerações que extrapolam os limites da contestação à pergunta formulada. (Osório, 1996, p. 82)

Entendendo que as Instituições de Educação Infantil representam espaços importantes para a socialização de conhecimentos essenciais para a vida das crianças, e podem promover e facilitar um desenvolvimento social; o professor de Educação Infantil pode focalizar em promover práticas que estimulem a interação entre as crianças, com o intuito de contribuir para o seu desenvolvimento físico e social.

Sabe-se que os debates sobre a importância da primeira infância intensificaram-se ao longo dos anos, e este fato pode ser observado através do aumento de pesquisas nessa área. A primeira infância é considerada uma das etapas mais importantes da vida de uma criança, em particular, corresponde aos seis primeiros anos de vida de um ser humano, período em que este deve estar frequentando a Educação Infantil, pois é um momento marcado por grande desenvolvimento. À vista disso, o que esse estudo propõe é fortalecer essas discussões e expandir esses saberes tão essenciais com foco na formação integral dessas crianças.

DESENVOLVIMENTO

Reconhecer a importância da família e da escola no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil é de suma importância se quisermos compreender todos os aspectos que impactam de forma positiva e negativa nas ações de aprendizagens das crianças. Pois, como mostra Sousa (2023):

[...] a contribuição da família na aprendizagem da criança é de grande importância, visto que é a primeira instituição educadora da mesma, responsável pelos primeiros ensinamentos. Logo após, vem a Instituição de EI como um complemento à ação da família. (Sousa, 2023, p. 23)

Na primeira infância, as crianças devem ser reconhecidas em sua totalidade, por isso, as relações sociais existentes antes mesmo das crianças entrarem no universo escolar devem ser fortalecidas e precisam ocorrer de maneira saudável, prazerosa, segura e acolhedora. Já as instituições de ensino que recebem essas crianças podem ser importantes meios de socialização e de potencialização de relações pré-existentes, visto que o contato direto das crianças com os profissionais da escola e sobretudo de professores e professoras da Educação Infantil proporcionam o cuidar e o educar, atitudes estas que são vivenciadas inicialmente no contexto familiar.

Sabe-se que muitos são os desafios que impactam na relação aluno-família na construção de saberes, porém, é necessário que essas situações de aprendizagem sejam cada vez mais fortalecidas, e por este motivo a etapa da educação infantil é uma importante aliada, bem como expresso em Sousa (2023), em que o apoio integral da família ainda não é uma tarefa fácil no processo de desenvolvimento da criança, mas este apoio é essencial uma vez que as famílias são importantes protagonistas nas formações de seus filhos, e a escola age como um complemento nesta ação.

Os pais precisam enxergar a educação como algo essencial para a vida dos filhos, principalmente na Educação Infantil que é uma das fases mais importante no processo formativo da criança, é a base para as demais etapas da educação formal e precisa ser valorizada, sem falar que é um direito da criança, assegurado por lei. (Sousa, 2023, p. 24)

Neste seguimento, após o esclarecimento da dimensão da importância da relação da família e escola no desempenho escolar do estudante da educação infantil, cabe compreender diante dos principais resultados expressos no escrito, como os principais protagonistas dessa relação (pais e professores) compreendem e participam desta ação.

O estudo de campo em análise foi realizado no município de Tamboril, no Estado do Ceará, e contou com a participação de 22 participantes, sendo 11 professores da educação Infantil e 11 pais e responsáveis pelas crianças matriculadas nessa etapa da Educação Básica.

Dados do estudo monográfico exprimem que 100% dos professores da Educação Infantil respondentes da pesquisa de campo afirmam gostar de trabalhar com crianças. Já em relação a percepção desses docentes em relação a importância da família na aprendizagem das crianças, algumas respostas selecionadas merecem destaque, tais como: “É de suma importância. Aquela criança que é assistida em casa tem mais facilidade para aprender, tem mais autonomia e participação nas atividades.” e “Estamos sempre incentivando essa parceria, porque sabemos que a escola é mais do que a sala de aula, professores e alunos.

É um contexto que se estende, também, à parceria da família.”. Esses dados permitem considerar que o fato de os docentes gostarem de trabalhar com crianças auxilia de forma direta no processo de aprendizagem das mesmas, e, que, os docentes compreendem a importância da participação da família no desenvolvimento escolar das crianças.

Na representação dos dados dos questionários aplicados aos familiares, o estudo monográfico traz resultados significativos para a relevância da pesquisa. Ao demonstrar a percepção dos pais quanto a importância de os filhos frequentarem a escola, o gráfico aponta que 100% dos pais compreendem que esta atividade é importante. Já em relação ao questionamento sobre o acompanhamento dos filhos nas tarefas escolares, 90,91% dos pais afirmam que ajudam os filhos nas tarefas escolares e 9,09% afirmam não acompanhar.

Sobre o percentual de afeto da família das crianças com os professores de seus filhos, os dados demonstram que 55% dos pais possuem uma ótima relação com os professores, e 45% definem como boa relação. Portanto, nos entraves destes dados, cabe uma reflexão tanto sobre a importância desta relação, quanto sobre a sua necessidade; visto que este fator influencia de forma direta no processo de escolarização e nas aptidões adquiridas pelas crianças no processo de ensino-aprendizagem.

Sobre a percepção dos pais quanto a compreensão da importância da etapa da educação infantil, os dados mostram que 100% dos pais consideram essa etapa importante. E esses dados esclarecidos no estudo são complementados por (Bujes, 2001, p. 21), ao estabelecer a importância das instituições de Educação Infantil:

[...] as instituições de Educação Infantil são hoje indispensáveis na sociedade. Elas tanto constituem uma forma moderna de ver o sujeito infantil, quanto solução para um problema de administração social, criado a partir de novas formas de organização da família e de participação das mulheres na sociedade e no mundo do trabalho.

Um outro dado apontado no escrito e de grande significado para a relevância desta temática refere-se sobre ao percentual de frequência com que os pais vão à escola, sendo que 90,91% dos pais afirmam serem presentes no

espaço escolar, já 9.09% dos pais respondentes afirmam não serem presentes com assiduidade no espaço escolar.

Sobre os dados supracitados, sobretudo em relação ao percentual de infrequência dos pais na instituição de educação infantil, Sousa (2023, p. 49), descreve: “[...] alguns pais moram mais distantes da escola. Por essa razão, alguns nem sempre podem visitar a escola com muita frequência, apenas quando solicitados mesmo.”

Ademais, todos os dados expressos e analisados no escrito “Família e Escola: a Importância Dessa Relação no Desempenho Escolar na Educação Infantil” mostram a importância da participação da família no espaço escolar e as suas contribuições no desenvolvimento das crianças. Ficando expresso:

[...] é fundamental que a família interaja no convívio escolar de seus filhos já que o emocional da criança é a base para uma boa aprendizagem. As crianças cujas famílias demonstram que visitam a escola com maior frequência e demonstram dedicação aos seus filhos nas diferentes atividades relacionadas com a escola, parecem ter um diferencial de entusiasmo e motivação na sala de aula. (Sousa, 2023, p. 49)

Neste contexto, é possível aferir que tanto a família quanto a escola são peças fundamentais para o bom desenvolvimento da criança que frequenta a educação infantil. O fortalecimento desta relação é crucial para que o processo de aprendizagem das crianças seja harmônico, prazeroso e saudável.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir desta reflexão, podemos perceber a primeira infância como uma etapa muito importante para o desenvolvimento da criança. Portanto, a família e a escola são essenciais neste processo.

Por serem configurações importantes de acolhimento e meios de promoção de aprendizagens, família e escola em suas totalidades merecem andar lado a lado. A escola, por sua vez, deve garantir e propiciar a participação da família nas atividades escolares de forma direta e indireta. Já a família precisa estar disponível para fortalecer o vínculo saudável, tendo em vista que a formação integral da criança deve ser consolidada de maneira integrada e mútua.

A presente análise permitiu a compreensão da relevância da família e da escola no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil, mostrando também que diversos fatores influenciam de forma direta e indireta nessa relação, e que se faz necessário que cada vez mais as famílias e as escolas busquem consolidar parcerias em prol do avanço das crianças, pois infelizmente intrínseco esta parceria ainda existe desafios.

Embora haja desafios, não podemos desconsiderar a importância desta etapa da educação básica, que precisa ser cada vez mais consolidada pelos

seus principais protagonistas. Contudo, fica nítida a importância da educação infantil para a promoção de diversas habilidades nos primeiros anos de vida das crianças, onde, estas habilidades envolvem aspectos sociais e emocionais, físico cognitivo e outras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 05 fev. 2024.

BRASIL. **LDB** : Lei de diretrizes e bases da educação nacional. – Brasília : Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. 58 p. Conteúdo: Leis de diretrizes e bases da educação nacional – Lei no 9.394/1996 – Lei no 4.024/1961.

BUJES, M. I. E. Escola **infantil: pra que te quero**. In: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis E. (orgs.). Educação Infantil pra que te quero?. Porto Alegre: Artmed, 2001.

OSÓRIO, L. C. **Família hoje**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

SOUSA. Kelliane de Oliveira. **“Família e escola: a importância dessa relação no desempenho escolar na educação infantil”**. Crateús-Ce, 2023.

ASTRONOMIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Santana Miranda Fontenele¹

Jaiane Souza da Silva²

Adriano Araújo da Silva³

Gerlane Sousa da Silva⁴

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O fascínio pelo universo torna o homem um amante das belezas naturais, tais como o céu noturno. Acredita-se que “as especulações sobre a natureza do Universo devem remontar aos tempos pré-históricos, por isso a astronomia é frequentemente considerada a mais antiga das ciências” (Oliveira; Saraiva, 2004, p. 01), mesmo sendo antiga, esta se faz presente em nossas vidas.

Às vezes as crianças têm curiosidades sobre os temas envolvendo a Astronomia, mas não possuem em casa alguém capaz de sanar tal dúvida, restando assim a escola como única alternativa.

A área de Ciências Humanas e Naturais, prevista no RCNEI, trabalha, a partir do Eixo Natureza e Sociedade, que enfatiza que as crianças vivem no mundo em que estão em contato com um conjunto de fenômenos naturais e sociais e demonstram desde pequenas curiosidades que conduzem à investigação, pois apresentam perguntas e desejam respostas para suas indagações. (Brasil, 1988).

Para a escrita deste trabalho traçou-se como objetivo geral compreender a importância que o ensino de Astronomia tem na Educação Infantil e nos anos iniciais da Educação Básica e como objetivo específico, demonstrar como se apresenta o ensino da Astronomia na legislação educacional.

Espera-se, por meio deste estudo, contribuir para futuras discussões sobre a importância de não negligenciar o ensino de assuntos relacionados à

1 Faculdade Venda Nova Imigrante -FAVENI), Viçosa -CE, Brasil; fontenele.miranda.fisica@gmail.com.

2 Mestranda em Ensino e Formação Docente pelo Programa Associado de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente – PPGEF (UNILAB-IFCE), Tianguá-CE, Brasil, jaiane-silvapedagoga@gmail.com.

3 Graduando em Pedagogia pelo Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) (UVA), Tianguá – CE, Brasil; araujoagos@gmail.com.

4 Instituto Superior de Educação e Programus- Isepro, Ubajara-CE, CE; e-mail de contato.

Astronomia para Educação Infantil e Ensino Fundamental. O presente artigo está estruturado em procedimentos metodológicos, resultados e discussões, considerações finais e referências.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Quanto aos procedimentos técnicos, o presente trabalho, configura-se como uma pesquisa bibliográfica e documental, visto que foi necessária a busca de vários artigos para a condução da pesquisa, abrangendo a leitura, análise e interpretação de livros, artigos de periódicos, dentre outros materiais informativos sobre a temática. “A pesquisa bibliográfica abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico etc.” (Lakatos; Marconi, 2005, p. 183).

A escolha da pesquisa bibliográfica dá-se ao fato dela apresentar inúmeras vantagens. “A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente.” (Gil, 2002, p. 50).

Quanto aos objetivos é uma pesquisa qualitativa, visto que não visa dados numéricos, como bem nos apresenta Minayo (2007, p. 21):

Responde a questões muito particulares. (...) se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Por se tratar de uma ciência que aborda temas transversais, a Astronomia, acreditamos que vem a ser necessário que a mesma seja trabalhada em toda Educação Básica, assim como afirma Batista (2016, p. 32):

A astronomia é uma disciplina inteiramente transdisciplinar e seu ensino deve ser tratado de tal maneira que contemple temas transversais, privilegiando assim, a interdisciplinaridade inerente à mesma, pois, por se tratar de um assunto que desperta a curiosidade dos estudantes, esta ciência poderá ser utilizada como um fator que também despertará o interesse do estudante para a construção de conhecimentos em outras disciplinas.

Nem sempre a Astronomia foi tratada como um assunto relevante, por isso não tinha muitos registros escritos. “O ensino da Astronomia vem recebendo atenção cada vez mais acentuada, nos últimos anos, o que se observa com

o aumento do volume de trabalhos apresentados em eventos e publicações da área.” (Langhi, 2004, p. 77).

Outro autor que podemos citar que defende o estudo da Astronomia é Canito (1990, p. 12):

São vários os motivos que justificam a importância do estudo da astronomia. Desde os primórdios da civilização, a astronomia já se fazia presente. Naquela época os conhecimentos sobre tal área eram transmitidos de forma informal, o ensino acontecia quase sem querer já que as trocas de informações eram feitas à busca de respostas para seus problemas.

Um aspecto importante que afeta diretamente o desenvolvimento dos conteúdos científicos em sala de aula, é a maneira como o docente é formado ou até mesmo a visão que possui sobre o que é Ciência e a atividade científica.

Embora a astronomia seja um tema muito interessante, os professores polivalentes desdobram-se para dominarem os conteúdos relacionados às áreas básicas de ensino, o que faz com que eles, de certa forma, possuam um déficit de conhecimento em relação a alguns assuntos, como é o caso da Astronomia, fazendo com que alguns docentes utilizem apenas ao livro didático, transformando sua aula em algo arcaico e tradicional, tornando o assunto desinteressante aos educandos.

Muitas vezes tais professores prendem-se apenas aos conteúdos fornecidos nos livros didáticos e não desenvolvem atividades práticas atrativas relacionadas ao ensino de astronomia por falta de domínio do assunto, uma vez que a carga horária destinada à área de ciências para os alunos dos cursos de magistério e pedagogia é muito baixa[...]. (Batista *et al.*, 2017, p.2)

Cabe ao professor sempre ter meios, de modo geral, que forneça o aprendizado aos seus alunos de forma a conseguir que os mesmos “[...] não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas aprendam processo de produção, bem como as tendências de sua transformação.” (Saviani, 2021, p. 9).

A formação continuada pode ajudar os polivalentes a ministrarem assuntos astronômicos com maior facilidade e ludicidade, pois é um processo constante e necessário para todas as profissões e a de professor não foge à regra. Como nos afirma Chimentão (2009, p. 3): “A formação continuada de professores tem sido entendida como um processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade profissional”.

A formação inicial é um momento importante da trajetória formativa de um professor em início de carreira, no entanto a formação continuada servirá de ampliação de conhecimentos para seu aperfeiçoamento profissional.

Pensando dessa forma, é possível acontecer que muitas vezes em situações de sala de aula o professor busca determinadas respostas alicerçadas em seus saberes pessoais e profissionais, levando em conta seus saberes de experiência.

O trabalho direto com crianças pequenas exige que o professor tenha uma competência polivalente. Ser polivalente significa que ao professor cabe trabalhar com conteúdo de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento. Este caráter polivalente demanda, por sua vez, uma formação bastante ampla do profissional que deve tornar-se, ele também, um aprendiz, refletindo constantemente sobre sua prática, debatendo com seus pares, dialogando com as famílias e a comunidade e buscando informações necessárias para o trabalho que desenvolve. (Brasil, 1988, p. 41)

Um dos principais obstáculos para o professor dos anos iniciais da Educação Básica é ainda a falta de atualização no que se refere aos conteúdos escolares.

Não há proposta inovadora e eventualmente bem-sucedida que possa superar a falta de conhecimento do professor. Essa parece ser uma reflexão óbvia e sensata já que não é possível que um docente se envolva numa relação de ensino, agindo como mediador entre um sujeito e um conhecimento, sem que possua a apropriação adequada desse ‘saber’. (Weissmann, 1998, p.32)

Dentre os diferentes assuntos estudados na Educação Infantil, o ensino da Astronomia é um dos que mais chama a atenção, porque estão presentes em seu cotidiano, como o calendário, a duração dos dias e da noite, as estações do ano, as fases da Lua, a formação da maré, dentre uma infinidade de fenômenos. Esses fenômenos podem ser percebidos, ao olhar para o céu, apreciarmos as marés, contemplarmos a beleza do firmamento estrelado, assim como sugestiona o RCNEI em suas Orientações Didáticas:

Os fenômenos relacionados à astronomia despertam grande curiosidade nas crianças e podem ser trabalhados por meio da pesquisa em livros, fotos, filmes de vídeo, ilustrações e revistas, de experiências simuladas e da reflexão. Perguntas como “Por que o sol não cai do céu?”, “Para onde ele vai durante a noite?”, ou “Por que a lua às vezes aparece de dia?” permitem que as crianças possam manifestar suas hipóteses sobre esses fenômenos e, pelo trabalho do professor, modificá-las gradualmente, à medida que novos conhecimentos possam ser integrados àqueles que elas já possuem. A observação dos fenômenos astronômicos pode ocorrer de forma direta e com o auxílio de lunetas e outros instrumentos desde que sejam tomados os cuidados necessários para não expor os olhos das crianças ao excesso de luz solar. (Brasil, 1998, p. 192).

Alguns docentes possuem receio de ministrar assuntos científicos antes da completa alfabetização de seus estudantes, porém os Parâmetros Curriculares Nacionais em Ciências Naturais para os anos iniciais do Ensino Fundamental, afirma que não é necessário que primeiro o aluno esteja alfabetizado para posteriormente poder aprender sobre as Ciências, já que se pode usar as [...] Ciências para que os alunos possam aprender a ler e a escrever.” (Brasil, 1997, p. 45). O documento expõe também que estas desempenham o papel de “colaborar para a compreensão do mundo e suas transformações, situando o homem como

indivíduo participativo e parte integrante do Universo.” (Brasil, 1997, p. 15).

Uma boa base científica faz com que os alunos tenham mais facilidade em compreender fenômenos naturais, logo quanto mais cedo a criança tiver contato com estes assuntos melhor será para ela. [...] esse processo, se bem executado, possibilita que o aluno tenha muito mais facilidade em diversos meios do cotidiano, além de oferecer base fundamental a estudos científicos o que pode auxiliar seu desenvolvimento profissional ou no meio acadêmico.” (Teixeira, 2013, p.16).

Para os anos iniciais do Ensino Fundamental, as aulas de Ciências podem articular-se em experiências simples a partir do despertar de alguma curiosidade, como por exemplo, a formação das estrelas.

A criança é um ser dotado de conhecimento, e este deve ser valorizado. Antes de se ensinar qualquer conteúdo ou assunto às crianças, é preciso compreender se os estudantes que já possuem conhecimentos prévios acerca do conteúdo.

Assim, deve-se pensar como ensinar a Astronomia na Educação Infantil, considerando os conhecimentos prévios da criança (vivenciada por meio do contato empírico) e suas etapas de desenvolvimento cognitivo, considerando a um ser pensante e infantil, que não tem rigor metodológico ou conhecimento de conceitos e que é uma criança em desenvolvimento com diversas curiosidades sobre como o mundo ao seu redor funciona, sendo que será na escola que ela passará do conhecimento empírico para um conhecimento da natureza do fenômeno, ou seja, um conhecimento epistemológico. (Ghirardello; Langhi, 2018, p. 2).

Aulas expositivas não são atraentes nem para a educação superior, quem dirá para Educação Infantil, sendo assim o regente deve tornar suas aulas lúdicas e dinâmicas, a fim de despertar o interesse dos aprendentes.

Introduzir a Alfabetização Científica na Educação Infantil reforça maior acolhida às crianças, em relação a suas capacidades de ler e interpretar o mundo. Para que esse processo ocorra e seja pertinente, é necessário que os docentes realizem, em suas práticas pedagógicas, atividades que, segundo os autores, sejam lúdicas, desenvolvam a observação, registros e comparações, prazerosas. (Almeida; Terán, 2013, p.17).

Entendemos que os jogos são recursos de ensino que podem ajudar tanto aos professores em sala de aula, como também aos alunos na questão de desenvolver um maior interesse pela Astronomia, portanto, servindo também como agente de divulgação científica. A importância dos jogos na educação ocorre quando a diversão se torna aprendizagem e experiências cotidianas.

É muito mais eficiente aprender por meio de jogos e, isso é válido para todas as idades, desde o maternal até a fase adulta. O jogo em si, possui componentes do cotidiano e o envolvimento desperta o interesse do aprendiz, que se torna sujeito ativo do processo, e a confecção dos próprios jogos é ainda muito mais emocionante do que apenas jogar. (Lopes, 2001, p.23).

O primeiro contato com a educação formal acontece na creche ou pré-escola, por isso o ensino deve ser prazeroso e lúdico.

O ensino de Ciências, em especial, na Educação Infantil deve ser algo a ser realizado de forma reflexiva, já que será por meio desta etapa que ocorrerá os primeiros contatos com a educação escolar de forma sistematizada com os fenômenos naturais e, para isso, devemos ter em mente que as crianças de tal faixa etária não obtêm rigor metodológico, pensamento teórico ou abstrações sofisticadas, elas ainda permeiam o empírico, o imediato e vivenciam o mundo com outras crianças e adultos, aprendendo por meio desta socialização e da mediação. (Ghirardello; Langhi, 2018, p. 5).

A criança começa a aprender sobre o mundo que a cerca através dos seus sentidos, desde muito cedo, e pode ser conduzida a ter experiências com a astronomia baseadas em observação e vivência desde a Educação Infantil.

Explorar a Astronomia nos anos iniciais da escolarização pode partir de uma perspectiva simplificada e básica, iniciando com a premissa de que não se pretende unicamente fornecer, ao aluno, bases de conhecimento para as lições dos anos futuros, mas mostrar que o agora é um momento rico, único e precisamos estar abertos àquilo que a criança tem a dizer. Este é um exercício que necessita ser contínuo e desenvolvido desde o início da escolarização. (Simon, 2016, p.16).

A BNCC, para a etapa da Educação Infantil, traz a compreensão de seis direitos de aprendizagem que devem ser garantidos a todas as crianças: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. O trabalho pedagógico a ser desenvolvido na Educação Infantil segundo a BNCC não é organizado por áreas do conhecimento, como em outras etapas da educação, mas sim, por meio das concepções que a criança já traz de sua vivência, em que foram denominados “campos de experiências”, “ressaltando que os conhecimentos da linguagem, da matemática, das ciências humanas e da natureza se anunciam em todos os campos de experiências na Educação Infantil.” (Barbosa; Campos, 2016, p. 360).

O ensino de astronomia para os anos iniciais pode contribuir para uma ampliação de compreensão e leitura de mundo, especialmente quando se prioriza a observação, como por exemplo, as estrelas no céu.

É importante que, inicialmente, a aprendizagem dos conteúdos e conceitos de astronomia deve partir daquilo que a criança já sabe sobre o assunto, pois partindo daquilo que é conhecido por ela é possível explicar o que ela ainda não conhece. Além disso, os alunos se interessam mais por assuntos que lhes dizem respeito e dos quais podem falar com certa propriedade. Partir daquilo que os alunos sabem é uma forma de envolvê-los no processo de aprendizagem, é chamar sua atenção para aquilo que os rodeia, é numa palavra, promover uma nova leitura de mundo.

Mesmo a BNCC para Educação Infantil não determinando conteúdos,

para essa etapa da Educação Infantil, é possível identificar que os objetivos da aprendizagem e desenvolvimento da percepção do meio em que vivemos encontram-se relacionados, em diferentes campos de experiências e a Astronomia é uma delas, pois é possível estabelecer um trabalho pedagógico com as crianças, a partir da observação de fenômenos naturais, como a duração do dia e da noite, o sistema solar, dentre outros.

A BNCC recomenda vários conteúdos de astronomia para os anos iniciais, e aqui destacamos os seguintes: escalas de tempo - para o primeiro ano; movimento aparente do Sol e o Sol como fonte de Luz e calor - para o segundo ano; características da Terra, observação do céu e uso do solo - para o terceiro ano; pontos cardeais, calendários, fenômenos cíclicos e cultura - para o quarto ano; constelações e mapas celestes, movimento de rotação da terra, fases da Lua e instrumentos ópticos - para o quinto ano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos entender o ensino de astronomia como sendo a abertura de novas janelas, novos horizontes, se fazendo presentes na visão de mundo dos alunos e professores.

De acordo com o exposto constata-se o quão importante é o ensino de Astronomia para Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, pois através dele o estudante compreende fenômenos cotidianos e possui autonomia para falar de fenômenos naturais.

A profissão docente precisa se conscientizar de que apesar da universidade oferecer a base de conhecimento científico, para a docência na Educação Básica, cabe a cada um buscar a permanente formação continuada, isto é, saberes que se renovam.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, D.P.; FACHÍN-TÉLAN, A. **Aprendizagem significativa e o uso de espaços não formais**. In: Simpósio Internacional de Educação em Ciências na Amazônia, 1., 2013., Manaus. Anais digitais [CD-ROM]. Manaus: PPGEECA/UEA.

BARBOSA, M. C. S.; CAMPOS, R. **BNCC e educação infantil: quais as possibilidades? Retratos da Escola**, v. 9, p. 353-366, 2016.

BATISTA, M. C.; FUSINATO, P. A.; RAMOS, F. P. **Contribuições de uma oficina de astronomia para a formação inicial de professores dos anos iniciais**. Ensino, Saúde e Ambiente, v. 10, n. 2, 4 set. 2017.

BATISTA, Michel Corci. **Um estudo sobre o ensino de astronomia na formação inicial de professores dos anos iniciais**. Universidade Estadual de Maringá, UEM, 2016. 182p. Tese de Doutorado.

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

BRASIL. RCNEI: **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil / Conhecimento de Mundo, os fenômenos da natureza**. Ministério da Educação e de Desporto / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: Volume 3, 1998.pdf.

CANIATO, R. **O céu**. São Paulo: Ática, 1990.

CHIMENTÃO, Lilian Kemmer. **O significado da formação continuada docente**. Universidade de Londrina, 2009. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/conpef/conpef4/trabalhos/comunicacaooralartigo/artigocomoral2.pdf>>. Acesso em: 11 jan. 2024.

GHIRARDELLO, D. LANGHI, R. **Ensino de astronomia na educação infantil: breves considerações teóricas sobre sua prática e pesquisa**. Disponível em: https://sab-astro.org.br/wpcontent/uploads/2019/12/SNEA2018_TCO10.pdf. Acesso em: 10 fev. 2024.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/ensinosauambiente/article/view/21265/12737>. Acesso em: 21 jan 2024.

LANGHI, R. **Um estudo exploratório para a inserção da Astronomia na formação de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental**. Mestrado em Educação para a Ciência. Faculdade de Ciências, Unesp, Bauru, 2004. Pdf.

LOPES, M. da G. **Jogos na Educação: criar, fazer e jogar**, 4º Edição revista, São Paulo: Cortez, 2001.

MARCONE. M d A; LAKATOS. E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5 ed. São Paulo. Editora Atlas S.A, 2003.

MINAYO, M. C. L. (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, K. S; SARAIVA, M. F.O. **Astronomia e Astrofísica**. 2. ed. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2004.

SAVIANI, Dermeval, **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Editora Autores Associados, 2021.

SIMON, Paula Cristina da Silva Gonçalves. **Ensino de astronomia para os anos iniciais: uma proposta a partir da observação da lua**. 2016.

TEIXEIRA, F.M. et.al. Metodologias de pesquisa no ensino de ciências na América Latina: como pesquisamos na década de 2000. **Ciência & Educação**, v. 19. n. 1, p. 15-33, 2013. Pdf.

WEISSMANN, H. (org.) **Didática das Ciências Naturais: contribuições e reflexões**. Porto Alegre: Artmed. 1998.

A IMPORTÂNCIA DO TRABALHO INTERSETORIAL DO ASSISTENTE SOCIAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: OLHARES QUE SE RELACIONAM

Antonio Adriano da Silva Leitão¹

INTRODUÇÃO

A história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, ganha impulso a partir da década de 1990 e ao longo dos anos recebe diferentes enfoques políticos, econômicos, sociais e culturais, passando por diversos processos e nomenclaturas até chegar na atual roupagem. No entanto, ainda hoje, percebe-se um distanciamento entre o que este tipo de educação consegue agregar na vida dos alunos e a forma como a sociedade o visualiza.

A Educação de Jovens e Adultos ainda é vista negativamente como uma subforma de aprendizado, ensino relapso e incapaz de formar um indivíduo crítico; tanto que, entre os estudantes, concluir os estudos através da EJA torna-se muito mais um requisito para galgar um trabalho (geralmente um trabalho para a mão de obra com exigência de Ensino Médio completo), do que uma realização pessoal, pelo conhecimento em si ou para sequenciar no Ensino Superior.

Neste sentido, o olhar sobre essa temática se dá por um compromisso pessoal, enquanto acadêmico do Serviço Social, pedagogo e docente na EJA. A questão social imbricada nos contextos socioeconômicos da Educação de Jovens e Adultos jorram inquietações por ser um campo fértil de produção do conhecimento e apontamentos para outras oportunidades, tanto relativas ao trabalho quanto ao desenvolvimento intelectual crítico. Desta forma, a presente proposta se situa a partir da seguinte questão que norteia este preâmbulo: Qual o papel do assistente social na Educação de Jovens e Adultos (EJA)? Qual a importância do trabalho intersetorial do serviço e educação na efetivação de políticas públicas mais equânimes? A fim de verificar se o olhar intersetorial do serviço social alcança o ensino e a aprendizagem escolar, bem como os estudantes o percebem

¹ Professor efetivo da rede Municipal de Crateús. Especialista em Educação do Campo pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE *campus* Crateús; Licenciado em Português e Inglês – Licenciatura Plena; Especialista em Pedagogia Social e Psicopedagogia. E-mail: adrianocaritascrateus@gmail.com.

e como reverberam em seus contextos pessoais.

Neste viés, esse debate no Serviço Social tem se tornado mais consistente pela relevância que a educação ocupa na vida do indivíduo, sobretudo diante das recentes transformações histórico-culturais, econômicas, sociais e tecnológicas.

A proposta que norteou a presente artigo consiste em conhecer, compreender e analisar o papel do Assistente Social na Educação de Jovens e Adultos, refletir sobre a importância do Serviço Social como área intersetorial, a partir das pesquisas documentais apresentando reflexões que contribuam para o melhoramento da ação assistencial.

Desta forma, para o desenvolvimento da fundamentação teórica, nos guiaremos pelas correntes teóricas de Almeida (2007), Iamamoto (2008), Freire (2013), entre outros. Traçamos concepções fundamentais para o desenvolvimento do presente artigo, estabelecendo correlações com a teoria freiriana sobre educação e ensino, especialmente porque a Educação de Jovens e Adultos sempre esteve envolta de uma perspectiva como uma semi-alfabetização de trabalhadores que retornaram ou se encontram tentando retornar aos estudos numa tentativa coloquial de permanecer ou ingressar com qualidade no mercado de trabalho, disponibilizando um ensino de qualidade e proporcionando um ambiente educacional mais digno que possa ser ofertado e no mínimo garantir o acesso à cidadania.

Os dados teóricos permitiram a conclusão de que a dinâmica educacional requer olhares de diversos setores, e o Assistente Social na educação contribui para aprimorar os encaminhamentos e as políticas de proteção, proatividade social de adolescentes, adultos e idosos, a presença destes profissionais no espaço escolar contribui para aprimorar os encaminhamentos às políticas de proteção social da criança e do adolescente.

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E O SERVIÇO SOCIAL: OLHARES QUE SE RELACIONAM

A Educação de Jovens e Adultos é definida pela legislação vigente como uma modalidade dentro da Educação Básica, com uma regulamentação própria que a coloca em nível de igualdade com as demais modalidades de ensino, levando em consideração as necessidades e especificidades de seu público alvo. (Sartori, 2011).

A Política Social de Educação, a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, consigna a Educação de Jovens e Adultos também um direito garantido, devendo o poder público viabilizar e estimular o acesso e a permanência do jovem e do adulto no espaço escolar. Na LDB, essa modalidade de ensino se torna uma relevante

política social de Estado, objetivando o governo por intermédio a possibilitar a elevação do índice de escolaridade da população, com ênfase, para o público alvo a quem essa política se destina.

Para Nascimento (2013):

A educação é essencial ao ser humano, e a modalidade da educação de jovens e adultos (EJA) consiste em uma modalidade escolar para a aquisição do ensino fundamental e médio, para as pessoas que não obtiveram ou interromperam seus estudos em idade regular, vem a ser como uma consolidação e efetivação de direitos. (Nascimento, 2013. p.12)

A história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil está intimamente relacionada à implementação de programas de combate ao analfabetismo referindo o interesse pela modalidade a princípio para exercer o direito do voto, e conseguinte atender às novas exigências econômicas, pela aprendizagem dos elementos básicos (ler e escrever) para a formação da cultura letrada.

Nascimento (2013, p.9), ressalta sobre Paulo Freire como “precursor na alfabetização da EJA”, a respeito da preocupação que ele manifestava sobre a formação crítica dos egressos, onde a sua metodologia de ensino fundamentava-se no “diálogo” no aproveitamento das experiências e histórias que cada aluno possui permeando “a mudança do foco dos conteúdos para os sujeitos.” (Nascimento, 2013, p.17), diferente de outros métodos de ensino usados para transmissão do conhecimento. A autora discorre ainda que Paulo Freire defendia que o conhecimento através da educação é instrumento do homem sobre o mundo. Enfatiza que para o mesmo “educação deveria corresponder a formação plena do ser humano, denominada por ele de preparação para a vida, com a formação de valores, atrelados a uma proposta política de uma pedagogia libertadora.” (Freire, 2013, p.15).

O público dessa modalidade, são jovens, adultos e idosos em idades diferentes dentro de um mesmo ambiente que possuem histórias de vidas distintas, e por algum momento em suas vidas se distanciaram do contexto escolar, em vista de vários determinantes: como a necessidade de inserção no mercado de trabalho, a evasão escolar, a privação de liberdade, ou outras situações excludentes.

Oliveira *et al.* (2015), destaca que:

Quando dizemos que a escola está envolvida em determinado contexto, estamos fazendo referência aos embates gerados pelos conflitos existentes no meio social, pelas relações familiares precarizadas, pela violência, pela fome, pela miséria, pelo desemprego, pela própria vulnerabilidade social à qual as pessoas estão sujeitas. E todos esses fatores interferem direta ou indiretamente na vida escolar do aluno. (Oliveira *et al.* 2015, p.5)

Nesse sentido, o programa de Educação de Jovens e Adultos como política educacional, busca viabilizar o aprendizado e a continuidade dos estudos

desses atores sociais, como também promover melhorias na sua condição de vida e, assim, integrando a EJA aos cursos de Educação Profissional, possibilitar uma melhor qualificação para atuarem no mercado de trabalho, como afirma a Constituição de 1988 em seu Art. 205. “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Macedo (2015), assinala que a educação pública vivencia problemas como: diferenças sociais, concentração de renda, baixo salário, necessidade de ingresso no mercado de trabalho, desemprego, fome, marginalidade, violência, sendo expressões das desigualdades sociais. Ainda observa que as desigualdades não são acidentais e sim produzidas por um conjunto de relações que interferem na vida social.

Diferentemente dos profissionais de educação, os assistentes sociais têm uma formação distinta, a qual permite identificar os fatores sociais, culturais e econômicos que afligem o campo educacional. Inúmeros problemas estão presentes no atual contexto das escolas e precisam ser trabalhados por meio de uma intervenção conjunta entre vários profissionais, desde os professores, diretores e outros, até os assistentes sociais, possibilitando assim uma ação mais efetiva que viabilize o acesso ao direito da educação. (Oliveira *et al.* 2015, p.6)

Freire (2005, p. 43 e 44), faz uma reflexão sobre a necessidade por uma nova sociedade, que entenda o ser humano como sujeito de posse de si mesmo e de sua história de vida. Propõe que os países emergentes construam uma educação que seja uma força de mudança e libertação.

AS CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Paulo Freire é um dos educadores brasileiros mais conhecidos no mundo e por sua concepção de educação, pois ele acreditava na libertação por meio da emancipação como única forma de tornar um povo livre, porém, para a educação realizar essa prática da liberdade.

Nesta perspectiva de Educação enquanto sinônimo para a emancipação, Paulo Freire, patrono da educação brasileira, pensava a educação como uma ação transformadora. Freire reconhecia que viabilizar uma educação crítica, reflexiva e emancipatória significava proporcionar um caminho capaz de tornar a humanidade de agente da sua própria história, ciente das suas escolhas éticas e cidadãs.

Suas compreensões de Educação partiram de uma experiência empírica, que foi a coordenação de um projeto de extensão, destinado a Alfabetização de Jovens e Adultos pela Universidade Federal do Pernambuco (UFPE), no Estado

do Rio Grande do Norte. A partir desta experiência, a Educação de Jovens e Adultos tornou-se, portanto, o ponto alto das suas reflexões e experiências educacionais, categoria de ensino onde construiu o Círculo de Cultura, capaz de viabilizar aos envolvidos as suas falas, diálogos e as escutas que proporcionam uma leitura do mundo por meio da leitura da palavra escrita.

Neste período, os pensamentos e as contribuições educacionais críticas e libertadoras do educador Paulo Freire, motivaram também o seu exílio por quinze anos e, conseqüentemente, a expansão das suas experiências e reflexões educacionais pelo mundo, tornando a sua obra conhecida e estudada por mais de noventa países.

Soares e Pedroso (2013), foram assertivos quando mencionaram, em relação a esses processos de ensino e aprendizagem fundamentados em Freire, a importância de considerar a bagagem cultural trazida pelos jovens e adultos ao ambiente escolar pois, não se pode desconsiderar que esses alunos jovens e adultos possuem uma grande bagagem de conhecimentos, construída ao longo de suas histórias de vida. Eles trazem consigo saberes, crenças e valores já constituídos, e é a partir do reconhecimento do valor de suas experiências de vida e de suas visões de mundo que cada aluno jovem ou adulto pode apropriar-se das aprendizagens escolares de modo crítico.

Pensar a EJA nos princípios de Paulo Freire é vislumbrar uma educação inclusiva, integradora, onde os espaços e propostas educacionais devem ser preparados em todos os aspectos para acolher o educando promovendo de fato uma educação libertadora a partir da sua grade curricular.

Ribas e Soares (2012), frisam que, em geral, o educador que trabalha com a Educação de Jovens e Adultos não têm formação adequada para atuar nesta modalidade de ensino e não tem recebido atenção necessária nos cursos de formação de professores. Pelo contrário, muitas vezes tem sido relegada cada vez mais a deterioração, pois os educadores que atuam na EJA estão ausentes de boa parte dos debates das políticas públicas centradas na questão das relações entre escola e sociedade.

[...] se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode. Se a educação não é a chave das transformações sociais, não é também simplesmente reprodutora da ideologia dominante. O educador e a educadora críticos não podem pensar que, a partir do curso que coordenam ou do seminário que lideram, podem transformar o país. Mas podem demonstrar que é possível mudar. E isso reforça nele ou nela a importância de sua tarefa político-pedagógica. (Freire, 2013, p. 110)

Nesta perspectiva algumas categorias são importantes serem refletidas, o papel do professor e o lugar da EJA como política educacional de inclusão social, bem como o trabalho do Assistente Social como agente propulsor de lutas pela efetivação do direito à Educação.

A RELAÇÃO DO ASSISTENTE SOCIAL E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

A inserção do profissional de Serviço Social nas escolas, constitui um propósito político de fortalecimento das políticas sociais, demonstrando uma tendência de se compreender a educação em uma dimensão mais integral.

Dessa forma, a presença do assistente social no âmbito da política educacional, em consonância com o projeto ético-político do Serviço Social, poderá contribuir não só para intensificar a luta pela educação como direito social, como também para que a escola possa exercer sua função social, na proteção desse direito fundamental.

Como bem observa Mészáros (2008), sem um progressivo e consciente intercâmbio com processos de educação abrangentes como “a nossa própria vida”, a educação formal não pode realizar as suas muito necessárias aspirações emancipadoras.

Para Almeida (2007):

a proximidade do Serviço Social e o campo da educação, a partir da década de 1980, se constatam três tendências na esfera das políticas sociais, que trazem notoriedade à categoria profissional:

O enfrentamento da pobreza a partir de políticas públicas que estabelecem condicionalidades em relação à educação escolarizada.

A interface de diferentes políticas setoriais, em especial aquelas dirigidas aos segmentos sociais em situação de vulnerabilidade social, tornando o acesso à educação escolarizada um marco na afirmação dos direitos sociais de crianças e jovens.

O alargamento da compreensão da educação como direito humano, adensando as práticas sociais organizadas em torno de diversos e abrangentes processos de formação humana, criando uma arena de disputas ideológicas fortemente mobilizadoras dos paradigmas educacionais em disputa no âmbito do Estado e da sociedade civil como os de: empreendedorismo, empregabilidade e emancipação. (Almeida, 2007, p. 13-14)

A partir da década de 1990 no Brasil o assistente social teve seu campo de atuação ampliado, bem como a notoriedade de sua atuação frente às questões de efetivação dos direitos sociais. De modo específico na EJA isso contribuiu para a diminuição da infrequência e da evasão, que são problemas recorrentes do Programa de Educação para Jovens e Adultos. Afinal, ao se deparar com dificuldades de transporte e alimentação, o aluno desiste de estudar novamente. Ainda que exista o seu desejo de permanecer estudando, os obstáculos interrompem seu percurso.

Faleiros (2001), reforça a necessidade de formação de alianças entre profissionais e sujeitos diretamente envolvidos, a fim de superar a acomodação, articulando-se politicamente. Nesse sentido, atuar como assistente social na Educação

de Jovens e Adultos constitui-se uma parceria importante a somar esforços na busca de soluções que contribuam para amenizar as expressões das questões sociais reconhecidamente instalados na EJA, bem como na Educação Pública como um todo, a fim de assegurar direitos adquiridos do ponto de vista da lei.

Nesta perspectiva o Código de Ética Profissional do assistente social, em seu 5º princípio fundamental estabelece: “posicionamento em favor da equidade e da justiça social, que assegure universalidade de acesso aos bens e serviços relativos aos programas e políticas sociais, bem como sua gestão democrática.” (CRESS, 2003, p. 15).

Pode-se apontar que das questões sociais que permeiam as salas de aulas regular como: indisciplina; atitudes e comportamentos agressivos e violentos, dificuldade de acesso a direitos sociais, insegurança, vulnerabilidade social tanto dos estudantes quanto dos educadores são questões também presentes na realidade da EJA. Tendo em vista essas questões que o assistente social desenvolve atividades de natureza educativa e de apoio pedagógico à mobilização e participação da comunidade, para atender às necessidades de co-participação destes no desenvolvimento de ações voltadas para prevenção à violência, bem como possibilitar a integração entre os sujeitos que estão inseridos no processo de ensino-aprendizagem.

Com vistas nesses procedimentos educacionais do Assistente Social a assessoria jurídica do Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) estabelece no Parecer Jurídico 23/00, de 22 de outubro de 2000 ao qual estabelece estratégias de ação no ambiente educacional (CFESS, 2001), tais como:

Elaboração e execução de programas de orientação sócio-familiar, visando prevenir a evasão escolar e melhorar o desempenho e rendimento do aluno e sua formação para o exercício da cidadania; Participação, em equipe multidisciplinar, da elaboração de programas que visem prevenir a violência; o uso de drogas e o alcoolismo, bem como que visem prestar esclarecimentos e informações sobre doenças infecto-contagiosas e demais questões de saúde pública; Articulação com instituições públicas, privadas, assistenciais e organizações comunitárias locais, com vistas ao encaminhamento de pais e alunos para atendimento de suas necessidades; Realização de visitas sociais com o objetivo de ampliar o conhecimento acerca da realidade sócio-familiar do aluno, de forma a possibilitar assisti-lo e encaminhá-lo adequadamente; Elaboração e desenvolvimento de programas específicos nas escolas onde existam classes especiais; Empreender e executar as demais atividades pertinentes ao Serviço Social, previstas pelos artigos 4º. e 5º. da Lei nº 8662/93, não especificadas acima. (CFESS, 2001, p. 13)

Compreende-se que a prática profissional do Assistente Social não está firmada sobre uma única necessidade, sua especificidade está no fato de atuar sobre várias necessidades. Moreira (2012), aponta que a inserção dos profissionais de

Serviço Social, na esfera da educação básica no município se faz, mediante parceria firmada entre a Secretaria de Assistência Social e a Secretaria de Educação, para desenvolver ações de assistência social, visando melhorar as condições do aprendizado, reduzir a evasão escolar e orientar às famílias na promoção da qualidade de vida.

A presença de uma equipe multidisciplinar e o olhar do serviço social apontam para um trabalho com vistas a interferir na realidade social, realizando os encaminhamentos pertinentes à rede de equipamento social, como afirma Quintão (2009, p.3). de modo a “fortalecer as interfaces entre os setores: os Centros de Referência de Assistência Social (CRAS), as escolas, os Programas de Saúde da Família (PSF) e tantos outros para a cidadania”. Para tanto, tal intervenção deve objetivar a ampliação e a consolidação da cidadania a partir da efetivação e garantia de direitos.

Iamamoto (2001), coloca que:

O desafio é re-descobrir alternativas e possibilidades para o trabalho profissional no cenário atual; traçar horizontes para a formulação de propostas que façam frente à questão social e que sejam solidárias com o modo de vida daqueles que a vivenciam, não só como vítimas, mas como sujeitos que lutam pela preservação e conquista da sua vida, da sua humanidade. Essa discussão é parte dos rumos perseguidos pelo trabalho profissional contemporâneo. (Iamamoto, 2001, p. 75)

Em face às constatações deste estudo, se evidencia como de fundamental importância a contribuição do profissional de Serviço Social, integrante da equipe de profissionais na Política Social de Educação, tanto na proteção do direito fundamental à educação, como para viabilizar a garantia do direito ao acesso e permanência na educação escolarizada, voltada ao alunado da Educação de Jovens e Adultos (EJA), tendo em vista um dos Princípios Fundamentais do Código de Ética Profissional que é o posicionamento em favor da equidade e justiça social, que assegure universalidade de acesso aos bens e serviços relativos aos programas e políticas sociais, bem como sua gestão democrática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entende-se que a prática profissional do Assistente Social não está firmada sobre uma única possibilidade e necessidade, mas no fato de atuar sobre várias necessidades. Moreira (2012), aponta que a inserção dos profissionais de Serviço Social, na esfera da educação básica, mediante parceria firmada entre a Secretaria de Assistência Social e a Secretaria de Educação, para desenvolver ações de assistência social, visando melhorar as condições do aprendizado, reduzir a evasão escolar e orientar às famílias na promoção da qualidade de vida.

Embora muitas conquistas tenham se efetivado nas políticas educacionais, inclusive a garantia das equipes multiprofissionais como forma de intervir na realidade educacional, no tocante à Educação de Jovens e Adultos, percebe-se a incidência de exclusão social, no que se refere ao acesso e permanência na escolarização de jovens e adultos; importante também destacar a expressiva presença de idosos no sistema educativo da EJA. Mesmo sendo um direito assegurado legalmente, nota-se que as políticas educacionais, ainda não contemplam plenamente esses atores sociais, em face ao descompasso existente entre a garantia e o efetivo direito ao acesso e permanência na educação, direcionada para esses educandos.

Para tanto, o campo educacional teve inúmeras conquistas a partir das interfaces que o serviço social apresenta como campo de intervenção, tais intervenções têm possibilitado a ampliação e a consolidação da cidadania a partir da efetivação e garantia de direitos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Nadja Rinelle oliveira de; FONTENELE, Inambê Sales; FREITAS, Ana Célia Sousa. **Paulo Freire e a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 2, n. 1, p. 1-11, 2021.

ALMEIDA, N.L.T. de. **O Serviço Social na Educação: novas perspectivas sócio- ocupacionais. In: Simpósio Mineiro de Assistentes Sociais. CRESS-MG.** Belo Horizonte: p. 1-16, 2007. Disponível em: http://necad.paginas.ufsc.br/files/2012/07/O_Servico_Social_na_Educacao_perspectivas_socio_ocupacionais1.pdf - Acesso em 28 out. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília:** Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº. 3.252 de 27 de agosto de 1957. **Regulamenta a profissão de Assistente Social.**

____. **Código de Ética dos Assistentes Sociais.** Brasília, 1993.

CFESS. **Serviço Social na Educação. GT Serviço Social na Educação. Brasília:** CFESS/ CRESS, 2001.

____. **Subsídios para atuação de assistentes sociais na política de educação.** GT Serviço Social na Educação. Brasília: CFESS/CRESS, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 47. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

IAMAMOTO, M. V.; CARVALHO, R. de. **Relações Sociais e Serviço Social no Brasil: esboço de uma interpretação histórico-metodológica.** São Paulo: Cortez, 2005.

OLIVEIRA, Ana Cristina Almeida de, et al. **A Inserção do Serviço Social na Educação: Uma Ponte para a afirmação das Políticas Públicas de Inclusão.** In: Revista Includere, Mossoró, v. 1, n. 1, p. 117-127, Ed. Especial, 2015.

NASCIMENTO, Sandra Maria do. **Educação de Jovens e Adultos EJA, na visão de Paulo Freire.** 2013. 47p. Tese: Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino. Universidade Tecnológica Federal Paraná. Paranavaí-Paraná. Disponível em: < http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/4489/1/MD_EDUMTE_2014_2_116.pdf > .Acesso em: 05 outubro de 2023.

SOARES, Leôncio José Gomes; PEDROSO, Ana Paula Ferreira. **Dialogicidade e a formação de educadores na EJA: as contribuições de Paulo Freire.** Revista ETD – Educ. temat. digit. Campinas, SP, v.15, n. 2, p.250-263, maio/ago. 2013.

DIREITO À SAÚDE NA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO: A QUESTÃO DAS FAKE NEWS E SEUS IMPACTOS NA VACINAÇÃO

Michell Soares Coelho¹
Edy César dos Passos Junior²

INTRODUÇÃO

Na era da informação instantânea e interconectividade global, testemunhamos avanços notáveis no campo da saúde, com descobertas científicas e avanços médicos moldando a forma como enfrentamos doenças e promovemos o bem-estar. No entanto, esse cenário otimista é desafiado pela disseminação desenfreada de notícias falsas, as infames “*Fake News*”, que vêm minando as bases do direito à saúde na sociedade da informação.

O direito à saúde, considerado um pilar fundamental dos direitos humanos, enfrenta uma ameaça crescente quando confrontado com a propagação deliberada de desinformação, especialmente no contexto da vacinação. A confiança na eficácia e segurança das vacinas, essenciais para o controle de doenças infecciosas, tem sido abalada por uma onda incessante de informações falsas que circulam pelas plataformas digitais.

Este artigo busca explorar e contextualizar a complexidade desse desafio, analisando como as *Fake News* impactam negativamente a adesão às práticas de vacinação e, conseqüentemente, comprometem a saúde coletiva. Os objetivos específicos são expor brevemente a evolução constitucional do direito à saúde; explanar sobre a funcionalidade das vacinas; discorrer sobre *Fake News* e vacinação; tratar de letramento em saúde e pensamento crítico e por fim, correlacionar tudo isso ao acesso à saúde e combate às *Fake News*. A falta de discernimento entre informações válidas e enganosas cria um ambiente propício para a disseminação de receios infundados, levando a uma hesitação vacinal prejudicial.

O desenvolvimento desta pesquisa baseou-se em uma metodologia de pesquisa bibliográfica e coleta de dados secundários. A escolha dessa abordagem justifica-se pela necessidade de aprofundamento teórico e análise crítica

1 Acadêmico do 10º período do Curso de Direito, na Faculdade Serra do Carmo – FASEC, em Palmas-TO. E-mail: prof.michell.coelho@gmail.com.

2 Mestre em Educação. E-mail: prof.edyjunior@fasec.edu.br.

das informações disponíveis, visando compreender os diferentes aspectos desse fenômeno complexo.

Foi realizado um levantamento abrangente de artigos científicos publicados em periódicos especializados, que abordam a relação entre *Fake News*, vacinação e direito à saúde. A busca se concentrou em plataformas acadêmicas confiáveis, garantindo a seleção de estudos de qualidade e relevância para a pesquisa.

A análise crítica foi enriquecida por meio da consulta a livros, monografias e dissertações que abordem a temática sob diferentes perspectivas, oferecendo *insights* complementares e contextualizando o problema em uma abordagem histórica e social.

A metodologia envolveu uma análise crítica e reflexiva dos materiais coletados, buscando identificar tendências, lacunas no conhecimento e pontos de convergência nas diferentes fontes consultadas. A síntese dos dados permitiu construir uma compreensão abrangente do papel das *Fake News* na vacinação, evidenciando como esses fenômenos afetam o direito à saúde na sociedade da informação.

A relevância desse estudo reside na crescente complexidade do ambiente informacional contemporâneo, onde a disseminação irresponsável de informações falsas tem se mostrado uma ameaça significativa à eficácia das políticas de saúde pública, particularmente no âmbito das vacinas.

A escolha dessa temática decorre da compreensão de que o direito à saúde, consagrado como um direito fundamental, encontra-se intrinsecamente ligado às práticas de vacinação. A imunização em massa não apenas protege indivíduos contra doenças infecciosas, mas também contribui para a construção de uma sociedade mais saudável e resiliente. No entanto, a emergência e propagação de *Fake News* têm minado a confiança nas vacinas, gerando hesitação e, em alguns casos, recusa por parte da população.

A urgência de abordar esse fenômeno é evidenciada pelos surtos de doenças anteriormente controladas que surgiram devido à queda nas taxas de vacinação. A desinformação não apenas compromete a saúde individual, mas também impacta a saúde coletiva, criando um ambiente propício para epidemias e colocando em xeque as conquistas alcançadas ao longo de décadas na área da saúde pública.

Além disso, a pesquisa busca contribuir para a compreensão das dinâmicas que alimentam a propagação de *Fake News* sobre vacinação, considerando aspectos socioculturais, políticos e tecnológicos. Essa análise crítica é essencial para o desenvolvimento de estratégias eficazes de combate à desinformação, visando fortalecer a confiança da sociedade nas práticas de vacinação e, por conseguinte, proteger o direito à saúde de todos os cidadãos.

Ao adotar uma abordagem baseada em pesquisa bibliográfica e dados secundários, esta pesquisa busca aprofundar-se teoricamente na compreensão desse fenômeno, destacando a importância de uma base informacional sólida para a promoção da saúde pública. Os resultados esperados desta pesquisa não apenas preencheram lacunas no conhecimento existente, mas também forneceram insights valiosos para a formulação de políticas e estratégias de comunicação que promovam uma cultura de informação responsável e fortaleçam os alicerces do direito à saúde na sociedade contemporânea.

A compreensão aprofundada desta problemática é essencial para o desenvolvimento de estratégias eficazes de enfrentamento, que visem não apenas conter a propagação de desinformação, mas também fortalecer os alicerces do direito à saúde na sociedade contemporânea. Através dessa análise, buscaremos lançar luz sobre as medidas necessárias para construir uma base informacional sólida e garantir que a busca por saúde pública não seja comprometida pela disseminação irresponsável de informações falsas.

EVOLUÇÃO CONSTITUCIONAL DO DIREITO À SAÚDE

O direito à saúde surge de forma tímida no ordenamento jurídico brasileiro e tem sua primeira previsão na constituição de 1824, mais precisamente no art. 179, XXIV, o qual transcrevemos *ipsis litteris* a seguir:

Art. 179. A inviolabilidade dos Direitos Civis, e Políticos dos Cidadãos Brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual, e a propriedade, é garantida pela Constituição do Império, pela seguinte maneira.

XXIV. Nenhum gênero de trabalho, de cultura, indústria, ou comércio pode ser proibido, uma vez que não se oponha aos costumes públicos, à segurança, e à saúde dos cidadãos. (Brasil, Constituição de 1824, art. 179, XXIV, grifos acrescentados)

Como se observa, o Estado tomou uma postura neutra. Isto é, não agia de modo a promover a saúde, contudo, restringia o exercício laboral de atividades empregatícias que trouxessem malefícios à saúde. No que se refere a constituição de 1891, esta foi bem mais omissa, não trazendo qualquer passagem acerca do direito à saúde.

Na constituição posterior, mais precisamente em 1934 há um grande avanço. Isto porque, pela primeira vez há uma verdadeira imposição de responsabilidade ao Estado (englobando união e Estados) pelo cuidado com a saúde, observe-se a passagem *in verbis*: *Art 10 - Compete concorrentemente à União e aos Estados: (...) II - cuidar da saúde e assistência públicas.*

A constituição de 1937 vai além e atribui a competência privada da União legislar sobre normas de proteção à saúde (art. 16, XXVII) sendo que os Estados

também poderiam legislar, em caráter complementar naquilo que a lei federal fosse omissa (arts. 17 e 18, c) desde que chancelada pelo governo federal. Quando da vigência da constituição de 1967, está traz de volta a competência legislativa para a união, sem previsão de possibilidade de delegação. (Art. 5, XV, B).

Chegando à constituição de 1967, mantém-se a competência privativa da união em gerar normas gerais em matéria de saúde (art. 8º, XVII, c) contudo, há uma figura que inova o ordenamento jurídico em matéria de saúde que é a competência da União para estabelecer planos nacionais de saúde. (Art. 8º, XIV).

Por fim é a mais importante, trazemos a constituição de 1988, tida para muitos como a constituição cidadã, devido a grande quantidade de direitos que passaram a ser constitucionalmente tutelados. Enquanto suas predecessoras traziam entre 0 (zero) e 3 (três) referências à saúde, a constituição vigente traz incríveis 67 (sessenta e sete) passagens ligadas diretamente ao referido direito:

A Constituição Federal de 1988 é um marco no avanço democrático nacional. A sua elaboração é fruto de uma Assembleia Nacional Constituinte caracterizada pela pluralidade e participação dos mais diversos fatores sociais. Em consequência, direitos, que anteriormente não eram assegurados pelo Texto Constitucional, foram erigidos a patamares nunca antes conquistados no ordenamento jurídico brasileiro, como é o caso do direito à saúde. (Carvalho, 2003).

O primeiro destaque é que a CRFB afirma que a saúde é direito de todos, sendo dever do Estado assegurá-la de maneira universal e igualitária mediante políticas sociais e econômicas (Art. 196).

No Art. 6º da CRFB de 1988 afirma que o direito à saúde constitui direito social, além disso, no artigo 23º, II, percebe-se a extensão da competência dos cuidados para com a saúde que passa a abarcar todos os entes federados. Quando a competência legislativa de defesa da saúde passa a ser concorrente da União, Estados e DF (Art. 24º, XII).

Além disso, a saúde passa a ser componente da chamada seguridade social, a qual compreende saúde, previdência e assistência social (Art. 194). Além disso, a constituição cria a Seção II, inteiramente dedicada à saúde. Outra inovação trazida pela constituição contemporânea é o direcionamento de receitas para manutenção da saúde, mais precisamente para manutenção da mais importante inovação, que é o sistema único de saúde – SUS.

O SUS é previsto no art. 198, o qual será transcrito os pontos mais relevantes:

Art. 198. As ações e serviços públicos de saúde integram uma rede regionalizada e hierarquizada e constituem um **sistema único**, organizado de acordo com as seguintes diretrizes:

I - Descentralização, com direção única em cada esfera de governo;

II - Atendimento integral, com prioridade para as atividades preventivas, sem prejuízo dos serviços assistenciais;

III - participação da comunidade.

§ 1º **O sistema único de saúde** será financiado, nos termos do art. 195, com recursos do orçamento da seguridade social, da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, além de outras fontes.

§ 2º A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios aplicarão, anualmente, em ações e serviços públicos de saúde recursos mínimos derivados da aplicação de percentuais calculados sobre:

I - No caso da União, a receita corrente líquida do respectivo exercício financeiro, não podendo ser inferior a 15% (quinze por cento);

II – No caso dos Estados e do Distrito Federal, o produto da arrecadação dos impostos a que se refere o art. 155 e dos recursos de que tratam os arts. 157 e 159, inciso I, alínea a, e inciso II, deduzidas as parcelas que forem transferidas aos respectivos Municípios;

III – no caso dos Municípios e do Distrito Federal, o produto da arrecadação dos impostos a que se refere o art. 156 e dos recursos de que tratam os arts. 158 e 159, inciso I, alínea b e § 3º. (Brasil, CF/88, art. 198, grifos acrescidos)

Como competência municipal, a CF/88 traz a prestação “com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, serviços de atendimento à saúde da população” (art. 23, VII). Ressalta-se que é cabível, inclusive intervenção federal ou estadual nos municípios em caso dos municípios não aplicarem os valores mínimos exigidos constitucionalmente (art. 35, III).

FUNCIONALIDADE DAS VACINAS

As vacinas são produtos que protegem as pessoas contra muitas doenças que podem ser muito perigosas e até mortais. Diferente da maioria dos medicamentos que tratam e curam doenças, as vacinas evitam que se adoça em primeiro lugar. (Brasil, 2013).

Uma vacina pode conferir imunidade ativa (proteção) contra um agente nocivo específico, estimulando o sistema imunológico para atacar o agente. Uma vez estimuladas por uma vacina, as células produtoras de anticorpos, chamadas células B (ou Linfócitos B), permanecem sensibilizadas e prontos para responder ao agente caso ele ganhe entrada no corpo. Uma vacina também pode conferir imunidade passiva pelo fornecimento de anticorpos ou linfócitos já produzidos por um doador animal ou humano. (Homma *et al*, 2020).

As vacinas, no geral, reduzem os riscos de adoecer, trabalhando com as defesas naturais do corpo para construir proteção. (Araújo *et al*, 2019).

Em outras palavras, a vacinação é uma forma simplificada, com segurança e eficácia de proteger a todos contra doenças prejudiciais, antes de contatá-las. Por meio delas, se ativa defesas naturais do organismo, criando uma barreira a

infecções específicas, por meio do fortalecimento do sistema imunológico. Isto porque elas treinam a barreira natural do corpo. (Monroe *et al*, 2020).

Quando se recebe uma vacina, o sistema imunológico responde reconhecendo o invasor (vírus ou bactéria). Na sequência, produz anticorpos (combatentes da doença) e memoriza-a, fazendo com que o corpo responda futuramente caso tenha contato com o mesmo invasor novamente. (Rodrigues, 2020).

FAKE NEWS E VACINAÇÃO NA PANDEMIA DE COVID 19

“Notícias falsas” é um problema complexo e cheio de nuances, muito maior do que a definição restrita acima. O próprio termo tornou-se politizado e é amplamente utilizado para desacreditar qualquer ponto de vista oposto. Algumas pessoas o usam para lançar dúvidas sobre seus oponentes, questões controversas ou a credibilidade de algumas organizações de mídia.

A questão das “notícias falsas” tem sido um tema dominante nas manchetes há vários anos. Em sua essência, define-se “*Fake News*” como aquelas notícias que são falsas: a própria história é fabricada, sem fatos, fontes e citações verificáveis. Elas têm o propósito de manipulação da massa que tem acesso àquela informação. Nesse caso, essas histórias podem ser propagandas intencionalmente projetadas para enganar o leitor, ou podem ser projetadas como “clickbait” escritas para incentivos econômicos (o escritor lucra com o número de pessoas que clicam na história). (Ceppas; Rocha, 2019).

No entanto, é importante reconhecer que o universo das “*Fake News*” é muito maior do que simplesmente notícias falsas. Algumas histórias podem ser verdade, mas carecem de detalhes de contextualização. Outras podem incluir fatos básicos verificáveis, mas são escritas usando uma linguagem que é deliberadamente inflamatória, deixa de fora detalhes pertinentes ou apresenta apenas um ponto de vista ou fora de contexto. As “notícias falsas” existem dentro de um ecossistema maior de desinformação. (Moroni, 2021).

Embora notícias falsas – *Fake News*, tenham recebido maior atenção recentemente, o termo tem sido usado por estudiosos há muitos anos. As notícias falsas surgiram da tradição do jornalismo amarelo da década de 1890, que pode ser descrito como uma dependência dos aspectos familiares do sensacionalismo – notícias sobre crimes, escândalos e fofocas, divórcios e sexo, e ênfase na reportagem de desastres, sensacionalismo esportivo também como notícias possivelmente satíricas. (Costa *et al*, 2021).

O surgimento de notícias online no início dos anos 2000 levantou preocupações, entre elas a de que pessoas que compartilham ideologias semelhantes podem formar “câmaras de eco” onde podem filtrar ideias alternativas. Esse surgimento parte de quando a mídia de notícias se transformou de uma dominada

por jornais impressos por jornalistas autênticos e confiáveis para outra na qual notícias online de uma fonte não confiável são acreditadas por muitos.

O termo mais tarde cresceu para descrever “noticiários satíricos”, “shows de notícias de paródia” ou “shows de comédia de notícias falsas”, a partir dos quais um programa de televisão era dedicado à sátira política. (Moroni, 2021).

O termo *Fake News* tem hoje um significado mais literal. O Dicionário Macquarie elegeu notícias falsas como a palavra do ano de 2016. Neste dicionário, *Fake News* é descrita como uma palavra que captura uma fascinante evolução na criação de conteúdo enganoso, permitindo também que as pessoas acreditem no que acharem melhor. (Costa *et al*, 2021).

Existem muitas definições para a frase, no entanto, uma descrição concisa do termo pode ser encontrada em estudo que afirma que determinados artigos de notícias provenientes de redes sociais ou plataformas *mainstream* (online ou offline), que não são factuais, mas são apresentados como tal e não são satíricos, são considerados notícias falsas. Em alguns casos, editoriais, relatórios e exposições podem estar divulgando conscientemente informações com a intenção de enganar para fins de benefício monetário ou político. (Souza *et al*, 2021).

Uma distinção entre três tipos de *Fake News* pode ser feita em nível conceitual, a saber: fabricações sérias, hoaxes e sátiras. Fabricações sérias são explicadas como notícias escritas em informações falsas, incluindo fofocas de celebridades. Hoaxes referem-se a informações falsas fornecidas por meio de mídias sociais, com o objetivo de serem divulgadas por plataformas de notícias tradicionais. Por fim, a sátira refere-se ao uso do humor nas notícias para imitar notícias reais, mas por meio da ironia e do absurdo. (Ripoll; Matos, 2017).

Embora existam muitos estudos envolvendo notícias falsas e ferramentas sobre como detectá-las, há uma quantidade limitada de trabalhos acadêmicos que focam na necessidade de estimular a competência informacional para que as pessoas possam acessar criticamente as informações que lhes foram apresentadas, a fim de tomar decisões mais bem informadas. (Ceppas; Rocha, 2019).

A pandemia global trouxe consigo não apenas desafios epidemiológicos, mas também uma disseminação acelerada de desinformação e *Fake News*, especialmente no contexto das campanhas de vacinação. O cenário complexo da COVID-19 tem sido marcado por uma enxurrada de informações falsas que abalam a confiança nas vacinas, desafiando esforços globais para conter a propagação do vírus.

A desinformação sobre vacinas durante a pandemia assume várias formas, desde teorias da conspiração infundadas até informações errôneas sobre os efeitos colaterais dos imunizantes. Essa disseminação prejudicial tem contribuído significativamente para a hesitação vacinal e, em alguns casos, para a recusa

em receber a imunização. A eficácia das campanhas de vacinação, essenciais para alcançar a imunidade coletiva, é comprometida quando a confiança na segurança e eficácia das vacinas é erodida pela desinformação.

Um dos principais desafios enfrentados pelas autoridades de saúde é a velocidade com que informações falsas se propagam nas redes sociais e em outros meios digitais. Teorias da conspiração são compartilhadas rapidamente, muitas vezes distorcendo fatos científicos sólidos e minando a credibilidade das instituições de saúde. A falta de uma resposta coordenada e eficaz para combater essas narrativas falsas contribui para a perpetuação do ciclo de desinformação.

Outro aspecto crítico é a exploração da ansiedade e incerteza geradas pela pandemia. As *Fake News* muitas vezes se alimentam do medo e da vulnerabilidade das pessoas, oferecendo soluções simplistas ou alimentando ceticismos infundados. A falta de compreensão sobre o desenvolvimento rápido das vacinas contra a COVID-19, por exemplo, tem sido explorada para disseminar dúvidas sobre sua segurança e eficácia.

O papel das plataformas de mídia social e aplicativos de mensagens na propagação da desinformação também não pode ser subestimado. A falta de regulamentação efetiva e estratégias de verificação de informações nesses ambientes digitais cria um terreno fértil para a disseminação de *Fake News*. A responsabilidade compartilhada entre essas plataformas, governos e a sociedade civil é crucial para conter esse fenômeno.

Para enfrentar esses desafios, é imperativo implementar estratégias abrangentes que combinem educação pública, campanhas de conscientização e regulamentações mais rigorosas para combater a desinformação. Incentivar o pensamento crítico, promover a alfabetização em saúde e envolver influenciadores confiáveis são passos essenciais para reconstruir a confiança na vacinação. O sucesso das campanhas de vacinação durante a pandemia dependerá, em grande parte, da capacidade de enfrentar efetivamente o flagelo da desinformação e das *Fake News*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao término desta investigação sobre os impactos das *Fake News* na vacinação e seu reflexo no direito à saúde na sociedade da informação, torna-se evidente que o pensamento crítico e o letramento em saúde desempenham papéis fundamentais no combate a esse fenômeno complexo. A disseminação de informações falsas representa uma ameaça direta à saúde pública, demandando abordagens inovadoras e educativas para reverter seus efeitos negativos.

O pensamento crítico, como habilidade essencial, permite que indivíduos avaliem de maneira cuidadosa e analítica as informações a que são expostos. No contexto das *Fake News* sobre vacinação, o desenvolvimento dessa

capacidade crítica torna-se uma ferramenta poderosa para discernir entre informações verdadeiras e enganosas. Ao empoderar a população com a habilidade de questionar fontes, verificar a veracidade de dados e compreender o contexto das informações, o pensamento crítico atua como uma barreira natural contra a propagação da desinformação.

O letramento em saúde, por sua vez, desempenha um papel crucial na capacitação das pessoas para compreenderem conceitos médicos, interpretar estatísticas e tomarem decisões informadas sobre sua saúde. Ao promover a literacia em saúde, é possível criar uma população mais informada, capaz de resistir aos apelos enganosos das *Fake News*. Compreender o processo de desenvolvimento de vacinas, entender os benefícios da imunização e reconhecer a importância das práticas de vacinação são elementos-chave do letramento em saúde que contribuem para uma sociedade mais resiliente diante da desinformação.

Portanto, a promoção do pensamento crítico e do letramento em saúde emerge como uma estratégia eficaz no combate às *Fake News* na vacinação. Campanhas educativas que visam fortalecer essas habilidades devem ser implementadas de maneira abrangente, envolvendo escolas, instituições de saúde, meios de comunicação e organizações da sociedade civil. Ao capacitar os indivíduos com as ferramentas necessárias para analisar, questionar e compreender as informações relacionadas à saúde, podemos construir uma sociedade mais resistente aos impactos prejudiciais da desinformação, protegendo assim o direito à saúde de todos os cidadãos.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Tânia Maria De e SOUZA, Fernanda de Oliveira e PINHO, Paloma de Sousa. **Vacinação e fatores associados entre trabalhadores da saúde**. Cadernos de Saúde Pública, v. 35, n. 4, 2019. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/csp/a/GLCPTgn3BWvThtqxGVbPNFj/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 6 dez 2023.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Programa Nacional de Imunizações: 40 anos**. Brasília, DF: Ministério da Saúde: Secretaria de Vigilância em Saúde, Departamento de Vigilância de Doenças Transmissíveis, 2013.

BRASIL. **Constituição de 1988**. Brasília, Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm acesso em 16 jan. 2024 às 14:22.

_____. **Constituição de 1824**. Brasília, Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm acesso em 16 jan. 2024 às 14:30.

_____. **Constituição de 1891**, Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao91.htm acesso em 17 jan. 2024 às 20:00.

____. **Constituição de 1934**. Brasília, Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm acesso em 01 jan. 2024 às 20:20.

____. **Constituição de 1937**. Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm acesso em 02 jan. 2024 às 01:01.

____. **Constituição de 1946**. Brasília, Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm acesso em 02 jan. 2024 às 05:20.

____. **Constituição de 1967**. Brasília, Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm. acesso em 03 jan. 2024 às 08:10.

____. **Lei Nº 8.080/1990**. Brasília, Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18080.htm acessado em março de 2020. acesso em 02 jan. 2024 às 08:20.

____. **Código de processo civil de 2015**. Brasília, Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113105.htm acesso em 04 jan. 2024 às 08:30.

____. **Lei dos juizados especiais cíveis e criminais – Lei 9.099/95**, Brasília, Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19099.htm acesso em 04 jan. 2024 às 08:30.

____. **Lei dos juizados especiais cíveis e criminais no âmbito da justiça federal – Lei 10.259/01**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110259.htm acesso em 02 jan. 2024 às 08:20.

CARVALHO, M. **A saúde como direito social fundamental na constituição federal de 1988**. *Revista De Direito Sanitário*, 4(2), 2003. 15-31.

CEPPAS, Filipe; ROCHA, Raquel Rodrigues. Ensino de filosofia na era da pós-verdade. **O que nos faz pensar**, v. 28, n. 45, p. 288-301, 2019.

Costa, Pablo João Canal da et al. Desenvolvimento do pensamento crítico por meio do estudo de lógica argumentativa na alfabetização científica. **Revista Insignare Scientia-RIS**, v. 4, n. 5, p. 123-139, 2021.

HOMMA, Akira et al. (org.). **Vacinas e vacinação no Brasil: horizontes para os próximos 20 anos**. Rio de Janeiro: Edições Livres, 250 p. E-book, 2020.

LEITE, Leonardo Ripoll Tavares. **Confiabilidade informacional: a filosofia da informação eo desenvolvimento da leitura crítica no ambiente virtual**. 2018. Tese de Doutorado. Dissertação de mestrado, Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação em Gestão da Informação.

MONROE, Aline Aparecida. Et al. **ERM 0402 - GAB (Bloco de Imunização)**. USP. Apoio as disciplinas. 2020. Disponível em: <<https://edisciplinas.usp.br/enrol/index.php?id=82821>>. Acesso em: 6 dez 2023.

MORONI, Juliana. **Fake news e colonialidade de mentes: considerações via paradigma da complexidade**. 2021.

RODRIGUES, Fernanda (org). **Recomendações sobre Vacinas Extra Programa Nacional de Vacinação**. SSP: 2020. Disponível em: https://www.sip-spp.pt/media/0mccqnz2/recomendac-o-es_vacinas_extra_pnv_sip_28setembro2020.pdf Acesso em: 6 dez 2023.

RIPOLL, Leonardo; MATOS, José Cláudio Morelli. Zumbificação da informação: a desinformação e caos informacional. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, v. 13, p. 2334-2349, 2017.

SOUZA, Lucas Pereira de et al. Filosofia: Um Olhar Para O Conhecimento Com O Uso De Tecnologias. **Jornada de Iniciação Científica e Extensão**, v. 16, n. 1, p. 255, 2021.

A POESIA DA PRIMEIRA INFÂNCIA: O PROFESSOR, A ESCUTA E A OBSERVAÇÃO

Rosângela Miranda dos Santos¹

INTRODUÇÃO

Esse capítulo foi inspirado em dois autores, professores e pesquisadores da poética da infância, defensores de uma pedagogia poética, Antônio Severino e Kátia Tavares. Meu primeiro contato com eles foi em 2020, na webinar “Ser Educador de Infância”, promovida pelo canal Vindas Educação Internacional, e desde então, tenho transportado a poesia para o chão, teto e espaços da escola, visando uma formação humana e integral.

O desconhecimento sobre o que é a poesia, foi a primeira barreira, mas que através de pesquisas, e leituras de autores como Manoel de Barros, Manuel Bandeira, Guimarães Rosa, entre outros, me ajudaram a florescer e enxergar a beleza da poesia, que vai além de um simples texto, “trata-se da tradução do universo desconhecido das emoções, a arte de brincar com as palavras, uma esfera pouco compreendida, que tenta muitas vezes transmitir significados nas entrelinhas dos versos.” (Leal, S.d., p.4).

Como compreender a poesia da infância? Essa foi a minha segunda barreira, a mais difícil, e que até hoje exige muito estudo, pesquisa e dedicação. A escuta e a observação foram/são, as ferramentas fundamentais que possibilitaram enxergar e ouvir a poesia composta por cada criança.

Para sentir a poesia presente na formação humana, é necessário um processo permanente, uma construção diária, que exige total desprendimento de valores, discursos, julgamentos e padrões estabelecidos, requer aceitar e reconhecer que a criança naturalmente, adentra a poesia, cria e recria subvertendo as normas, mudando contextos e sentidos. Diante do exposto que o capítulo emerge, buscando entrelaçar a poesia e a infância, defendendo assim, como Antônio e Tavares uma pedagogia poética (2015), na qual a formação humana é cheia de significados, intencionalidade, imaginação, criação, enfim uma harmoniosa poesia.

1 Professora de Educação Infantil, formada em Pedagogia, Biologia, Letras e Artes Visuais. Especialista em Psicopedagogia, Abordagem Reggio Emilia, Práticas em Sala de aula e Ensino Lúdico. Email: ro.brasilrose@gmail.com.

POESIA E INFÂNCIA: SEMELHANÇAS

A poesia é uma forma de arte popular antiga, produzida a partir da imaginação e o desejo de criar, onde a brincadeira com as palavras e sons de forma harmônica, revela o “eu”, e traduzem o universo desconhecido das emoções e experiências e, para compreendê-la é preciso sensibilidade e capacidade de escutar e enxergar as entrelinhas.

A infância é um momento mágico, o início da vida, da jornada do aprender, criar, imaginar e construir. Inicialmente é marcada pela ausência da comunicação verbal porém, isso não significa que não há comunicação, aprendizado, criação e imaginação, muito pelo contrário, há poesia, composta por gestos, silêncio, sorriso, choro, movimento, expressão e balbúcio, uma poesia na qual estão impressos sentimentos, emoções e experiências, revelando o “ser humano” que ela quer apresentar ao mundo.

Para que a poesia da infância seja sentida e ouvida é preciso uma aproximação real; e é necessário que o professor “não seja nem “fantasma” nem “herói”, um equilíbrio é necessário, por meio do qual, tanto as crianças observadas quanto os adultos observadores se aproximem, em um diálogo mais humano e verdadeiro.” (Friedmann, 2015, p.43).

A poesia da primeira infância, só é perceptível quando há relação de respeito e confiança, quando a criança é reconhecida pelo professor, como um sujeito de direitos, um ator social em desenvolvimento contínuo, capaz e protagonista; quando o professor está “no presente, no aqui e agora, para conseguir escutar a criança.” (Meirelles, 2015, p.21).

Para perceber a relação da poesia com a infância é necessário uma escuta e observação sensível, atenta e afetuosa, compreendendo que o protagonismo infantil é manifestado quando ela é livre para criar sua poesia.

Neste sentido, apresento a escuta e a observação como ferramentas essenciais para que o professor, não com os olhos e ouvidos, mas com todos os seus sentidos, consiga reconhecer a arte poética presente na primeira infância; “afinal o pequeno que é escutado, aprende a escutar; o que é respeitado, aprende a respeitar; o que é acolhido, aprende a acolher; o que é estimulado a falar sobre si, aprende a narrar a sua própria história.” (Lorenzo, 2020).

Somente com sensibilidade e sentidos aguçados, e o desejo profundo de oportunizar uma formação humana íntegra e respeitosa é que será possível ver e ouvir além do que está implícito.

A POESIA DA PRIMEIRA INFÂNCIA

A primeira infância é a fase dos encantamentos e descobertas, a criança enxerga o mundo pelas mãos, expressa e comunica seus anseios, desejos, descobertas e interesses, no silêncio, no olhar, nos gestos, no choro, nos desenhos, sorrisos, movimentos e nas brincadeiras; ela transforma tudo em poesia. A escuta e a observação atenta são fundamentais para que o professor decifre as composições poéticas compostas por ela tendo em mente que:

Quando se fala em olhar, observar, escutar crianças, adentramos um universo muito delicado, muito íntimo, pelo qual, antes de mais nada, precisamos ter grande respeito e reverência. O universo das crianças é sagrado. E, nesse sentido, são necessárias muita delicadeza e a humildade de - verdadeiramente - nos curvamos e pedir “licença” para adentrar os espaços sagrados infantis. (Friedmann, 2015, p. 39).

O professor precisa acolher com afeto reconhecendo que “a criança é um sujeito humano em formação: precisa ser assim reconhecida e reconhecer-se, na convivência com os adultos e com outras crianças. Sujeito entre sujeitos.” (Antônio; Tavares, S.d., p.27).

A poesia da primeira infância, é uma janela de oportunidades, onde as experiências, descobertas e principalmente os laços afetivos, são essenciais para um desenvolvimento saudável equilibrado:

As experiências e oportunidades de bons relacionamentos, nos primeiros anos de vida, auxiliam na criação de um forte alicerce, gerando valores, habilidades cognitivas e sociabilidade. Essa etapa é crucial para o desenvolvimento humano, pois nela acontecem importantes maturações físicas e neurológicas, aprendizados sociais e afetivos. Já é consenso entre especialistas de diversas áreas que boas condições de vida, nos primeiros anos, podem ter impactos positivos futuros na formação humana. (Núcleo Ciência Pela Infância, 2016, p. 4).

A primeira infância é poética por apresentar e ter suas próprias características, isto é, diferentes modos de enxergar, sentir, pensar e comunicar-se. A criança possui cem linguagens, como menciona Loris Malaguzzi (1997), cem maneiras diferentes de pensar, sentir, ver e se comunicar, mesmo no silêncio.

A poesia está presente na naturalidade das cem linguagens que ela traz consigo e apresenta ao mundo. “A poesia natural da infância existe por vários motivos. Primeiro, porque a criança está fazendo a descoberta do mundo. Ao mesmo tempo, ela está descobrindo a palavra. As coisas para ela estão nascendo, são recém-nascidas.” (Antônio Tavares, 2019).

Ao considerar a criança é preciso concebê-la como um todo, ou seja, como um sujeito de direitos que se apropria da cultura e produz cultura, cria e recria a poesia, um ator social em pleno desenvolvimento integral e contínuo,

precisamos compreender o que é o ser criança, reconhecer que “às vezes nos esquecemos que as crianças acabaram de chegar na terra, são como “pequenos alienígenas” que ganham um pacote de energia e potencial, numa espécie de missão de exploração e só estão tentando aprender o que significa ser humano.” (Trecho do filme *Ensinando a Viver*, 2007).

A escuta e a observação vai além de enxergar apenas com olhos e ouvir com os ouvidos, é ter a capacidade de conseguir ler entrelinha, enxergar “a criança como portadora de impulsos, interesses e motivações que criam intencionalidade e propósitos, com os quais ela se orienta para o mundo e para ser no mundo com os outros, sentindo e pensando, explorando, comunicando, expressando e narrando.” (Formosinho; Oliveira-Formosinho, 2017, p.122).

Precisamos dar vez e voz, ser a voz da criança e escutar o silêncio, os movimentos, choros, gestos, sorrisos e brincadeiras, e refletir sobre os diferentes tipos de linguagem, para além da linguagem verbal.

O PROFESSOR, A ESCUTA E A OBSERVAÇÃO DA POESIA

Na poesia da primeira infância, a escuta e a observação são como setas direcionando o caminho a seguir. O professor, como mencionado anteriormente, precisa conceber a criança como um todo, como um ser em pleno desenvolvimento, um ator social, um sujeito de direitos, como define as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil DCNEI, (2010):

sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (Brasil, 2010, p.12).

A primeira infância que abrange de 0 a 6 de vida, é a fase crucial para o desenvolvimento integral, em consonância com essa afirmação, o Ministério da Saúde em seu site oficial diz:

São nos primeiros anos de vida que ocorrem o amadurecimento do cérebro, a aquisição dos movimentos, o desenvolvimento da capacidade de aprendizado, além da iniciação social e afetiva. Estudos mostram que quanto melhores forem as experiências da criança durante a primeira infância e quanto mais estímulos qualificados ela receber, maiores são as chances de ela desenvolver todo o seu potencial. Pesquisas têm demonstrado que essa fase é extremamente sensível para o desenvolvimento do ser humano, pois é quando ele forma toda a sua estrutura emocional e afetiva e desenvolve áreas fundamentais do cérebro relacionadas à personalidade, ao caráter e à capacidade de aprendizado. (Brasil, 2016)

O professor da primeira infância deve ter a habilidade de brincar a brincadeira da criança, em outras palavras, relacionar-se com ela, o que significa

organizar espaços e situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens. A observação e escuta são ferramentas que contribuem tanto para o fortalecimento da relação entre professor e criança, quanto na construção do planejamento, mas principalmente como ferramentas que de fato legitimam o conhecimento da criança e suas poesias. “Escutar as crianças requer: disposição, observação, conexão, distanciamento e, muitas vezes, silêncio. Vale ressaltar que essa escuta é como um “pedir licença”, considerando os limites, o tempo, as possibilidades e as condições da criança” (Lorenzo, 2020).

Porém, essas ferramentas, a escuta e a observação exigem um profundo domínio dos julgamentos e preconceitos. Exigem “olhos e ouvidos”, livres de valores estabelecidos como corretos ou “normais”, irrestritos de padrões, e principalmente sensíveis as composições poéticas da criança, aos gestos, movimentos, sorrisos, choros, olhares, que ela usa para se apresentar, expressar, descobrir e comunicar o/para/no mundo que acerca, para isso é necessário que o professor, olhe sem os olhos, escute sem os ouvidos, mas olhe (observe) e escute com todos os sentidos como afirma Rinaldi, (2012) e reforça Formosinho e Oliveira Formosinho (2017, p.118), a escuta e observação “implica em ver a criança como pessoa, um ser com autonomia e participação, um ser com direito à co construção da sua jornada de aprendizagem.”

A criança em sua poesia, demonstra ao mundo seus desejos, sentimentos, emoções, interesses, descobertas e revela o seu eu. A escuta e a observação potencializam o processo de aprendizagem, pois ao enxergar e ouvir além do que está explícito, o professor será capaz de apoiar e mediar diferentes contextos oportunizando a ela espaços e situações que promovam o protagonismo da criança em sua composição poética.

POESIA DA INFÂNCIA EM DETALHES E EXPERIÊNCIA

Sou professora de educação infantil, apaixonada pelo chão da sala de aula, sempre em busca de aprendizados que possam transformar os momentos neste espaço de forma significativa, tanto para as crianças quanto para mim. Em meio às minhas buscas encontrei um casal que transformou o meu olhar e a minha escuta, Severino Antônio e Katia Tavares, pesquisadores e professores que apresentam a infância como um momento poético. Para eles:

Existe uma poesia singular da infância. A criança vê o mundo com olhos de primeira vez e nos chama a ver com olhos novos, com olhos livres. A criança revive a origem da linguagem: dar nomes, descobrir e atribuir significação, circular os signos como forma de vida. A criança está próxima dos sentidos nascentes. Como na criação poética, sentimentos, ideias, imagens e ritmos não estão dissociados. (Antônio; Tavares, 2019, p.32)

Desde então, tento com os meus sentidos, ouvir e enxergar (escutar e observar), a poesia que é diariamente composta pelas crianças, buscando seguir a orientação de Antônio Tavares, p.32 “preservar essa poesia da infância, acolhê-la, cultivá-la”.

Inspirada nesses dois grandes professores, defensores de uma pedagogia poética, tornei-me assim, uma narradora das poesias compostas pelas crianças, por meio de seus gestos, olhares, brincadeiras e sorrisos. Acredito que “A poética da infância nos inspira, faz emergir o gosto pela poesia, fortalece a liberdade de criar. A sua aproximação pode contagiar o narrador. Ele pode se tornar um “narrador poético” (Rocha, s.d).

Na poesia “*O Tecido Amigo*”, com um tecido vermelho de TNT colocado em um espaço da sala referência, a criança entra em sintonia com aquele tecido dança, brinca e se esconde. Com a escuta e observação atenta, percebi que, naqueles movimentos entre a criança e o tecido havia uma linda poesia sendo composta.

Na poesia “*O equilibrista*”, o cenário foi o parque, mesmo com balanços e escorregadores, trepa-trepa, enfim brinquedos tradicionais que todo parque de escola possui ou deveria possuir, foi os troncos que despertaram a poesia.

Já na poesia do “*Menino e a couve flor*”, retrata o encantamento do menino por uma folha. E “*O bolinho*” uma poesia composta por uma menina que faz o bolinho com carinho e cuidado usando milho, canela e farinha. Na poesia “*Um carinho, um avião para além da imaginação*” uma criança brincando com o carrinho faz uma linda poesia.

O TECIDO AMIGO

A menina se encanta
com sua imagem refletida através do tecido,
A menina e o tecido se tornam um só.
A menina e tecido movimentam-se numa dança,
entre passos e descompassos.
Ora o tecido conduz a menina,
Ora, a menina conduz o tecido.
Envolvidos surge um longo e apertado abraço.
Quem poderia dizer
Que o tecido como um amigo
A menina gostou de ter.

O EQUILIBRISTA

Menino equilibrista,
Equilibra e brinca.
Nos troncos se aventura.
Menino equilibrista,
Perde o equilíbrio,
cai mas não desiste.
Persiste e insiste
Começa, recomeça,
passo a passo.
Tronco a tronco
Os troncos fazem o menino sorrir
e descobrir
Que nunca se pode desistir.
Nessa brincadeira de se equilibrar,
o menino se realiza e aprende uma lição.

O MENINO E A COUVE FLOR

Um dia o menino
se encontrou com a couve flor.
Sentiu seu cheiro suave,
que o seu sorriso conquistou.
O menino decidido,
quis descobrir um pouco
mais sobre aquela couve flor,
que seu sorriso conquistou.
E, em seus pequenos dedinhos,
a couve flor se despedaçou

O BOLINHO

Eu sou um bolinho,
redondo e fofinho,
A menina me fez
com dois punhados de canela e farinha.
De grãos de milho
Eu sou recheado.
Na forma redonda

eu fui colocado.
Na imaginação da linda menina
eu fui assado.

UM CARINHO UM AVIÃO PARA ALÉM DA IMAGINAÇÃO

Uma rua ou uma pista
Um carrinho ou um avião,
Para além da imaginação
Eu dirijo,
Eu piloto,
Meu carrinho-avião.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A poesia da infância pode ser composta em qualquer lugar ou momento, só é necessário estar atento e ter a sensibilidade de enxergar esse momento. As crianças fazem poesia o tempo todo, a escuta e a observação são ferramentas que ajudam o professor a registrar esses momentos poéticos.

A escuta e a observação requer um comprometimento com a criança no qual concebe a ela, como um todo, ou seja, como um sujeito de direito, um ator social, capaz, em pleno desenvolvimento integral e contínuo, que se utiliza de múltiplas linguagens para comunicar e se expressar, a poesia composta por ela está na interpretação dos seus gestos, movimentos, olhares, brincadeiras, choros, balbucio entre outros.

A poesia está entrelaçada com a infância, em seu significado, em sua essência, a poesia traduz o universo da criança, que é constituído por criações, imaginação, descobertas, tentativas, brincadeiras, expressões e comunicações.

E, para encerrar esse capítulo, brinco com palavras, criando uma poesia entrelaçada com a beleza da infância, uma poesia de quem ousa esperar em uma pedagogia poética.

A POESIA E A CRIANÇA

A criança faz poesia.
A criança é poesia.
Mesmo em silêncio ela faz poesia.
Educar implica em escutar a poesia
Ser capaz de se ouvir o que não é falado,

A escuta precisa ter sentido e encontro.
Encontro, onde a vida acontece.
Sentido, em sentir com os sentidos a poesia.
A poesia da criança, nos convida a estar perto.
A encontrar olhos e olhares.
A brincar a brincadeira da criança.
A criança é poética
A criança brinca de criador.
A criança brinca de descobridor.
E assim em sua poesia ela aprende.
E Ao escutar os silêncios
Se escuta a poesia
Que faz a criança ser criança!

REFERÊNCIAS

- ANTÔNIO, Severino. **Constelações uma escuta poética da infância**. Americana: Adonis, 2014.
- ANTÔNIO, Severino; TAVARES, Kátia. **Poética da Infância**. s.d Disponível em: <https://openaccess.blucher.com.br/article-details/04-21259>. Acesso em 27/01/2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 26/01/2024.
- FORMOSINHO, J. OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. **Pedagogia-em-Participação**: a documentação pedagógica no âmago da instituição dos direitos da criança no cotidiano In: Rodrigo de Carvalho Saballa; Paulo Sergio Fochi (Org) Revista Em Aberto: Pedagogia do cotidiano na (e da) educação infantil. Brasília: 2017. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. v. 1, n. 1. Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2021/10/pedagogia-do-cotidiano-na-e-da-educacao-infantil.pdf>; Acesso em: 28/01/2024.
- FRIEDMANN, Adriana. O olhar antropológico por dentro da infância. In: Renata Meirelles. (Org.). **Território do Brincar diálogos com escolas São Paulo**: Instituto Alana, 2015. Disponível em: https://territoriodobrincar.com.br/wp-content/uploads/2014/02/Territ%C3%B3rio_do_Brincar_-_Di%C3%A1logo_com_Escolas-Livro.pdf. Acesso em: 01/02/2024.
- LEAL. Lidyane Cristina Galdino. **A Importância da Poesia na Formação de Leitores**. VENID Encontro de Iniciação à Docência UFBA. s.d. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/enid/2015/>

TRABALHO_EV043_MD1_SA9_ID618_01072015122829.pdf. Acesso em: 29/01/2024.

LORENZO, Juliana Di. **A importância de escutar as crianças.** Blog Leiturinha. Disponível em: <https://leiturinha.com.br/blog/escutar-as-criancas/#:~:text=Escutar%20as%20crian%C3%A7as%20requer%3A%20disposi%C3%A7%C3%A3o,falar%20ou%20n%C3%A3o%20sobre%20si>. Acesso em: 03/02/2024.

MENNO Meyjes. **Ensinando a Viver**, 22 de Maio de 2007. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Js__3XKXpHs. Acesso em 05/01/2024.

MEIRELLES, Renata. O Território do Brincar em um encontro com o educador. In: Renata Meirelles. (Org.). **Território do Brincar diálogos com escolas São Paulo**: Instituto Alana, 2015. Disponível em: https://territoriodobrincar.com.br/wp-content/uploads/2014/02/Territ%C3%B3rio_do_Brincar_-_Di%C3%A1logo_com_Escolas-Livro.pdf. Acesso em: 01/02/2024.

NÚCLEO CIÊNCIA PELA INFÂNCIA. **Importância dos Vínculos Familiares na Primeira Infância**; São Paulo: Fundação Maria Cecília Souto Vidigal - FMCSV, 2016. Disponível em: <https://ncpi.org.br/wp-content/uploads/2018/07/Vinculos-Familiares.pdf>. Acesso em 27/01/2024.

PENZANI, Renata. **A criança precisa de palavras de vida.** ANTÔNIO, Severino; TAVARES, Kátia. Portal Lunetas, 24/09/2019. Disponível em: <https://lunetas.com.br/severino-antonio-a-poetica-das-infancias/>. Acesso em 29/01/2024.

PONDÉ, Glória Fialho. **Poesia e folclore para a criança.** In: A produção cultural para a criança. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender.** São Paulo: Paz e Terra, 2012.

ROCHA, Cristina. A poética da infância na construção do narrador. Casa Tombada. Disponível em: <https://acasatombada.com.br/saberes-da-casa-a-poetica-da-infancia-na-construcao-do-narrador-por-cristina-rocha/>. Acesso em: 02/02/2024.

TEBET, Gabriela (Org) **Estudos de bebês e diálogos com a sociologia.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2019. Disponível em: <https://pedroejoaoeditores.com.br/2022/wp-content/uploads/2022/01/Estudos-de-Bebes-1-1.pdf>. Acesso em 28/01/2024.

POSFÁCIO



É com imenso prazer que trazemos a público este material com o tema: “ESCRITAS DE QUEM OUSA ESPERANÇAR: PESQUISAS, VIVÊNCIAS E PRÁXIS” (VOLUME I). O mesmo traz consigo palavras que traduzem ações voltadas ao processo educacional, imbuídas do sentimento “esperançar” como sinônimo de esperança em dias melhores, através de ações reais e significativas, pautadas no protagonismo e emancipação estudantil, visando a formação e o desenvolvimento de cidadãos conscientes de seus deveres e direitos.

Nas páginas desta obra, é possível enxergar o perfil de educadores comprometidos com as questões sociais que se apresentam no chão da sala de aula, bem como o engajamento dos mesmos na busca por estratégias, ações e práticas docentes que abraçam de forma equânime as necessidades dos educandos.

Desta forma, é possível afirmarmos aos leitores que esta coletânea de textos traz em si palavras que refletem ações reais, repletas de esperanças concretas para o hoje e o amanhã.

E por fim, pedindo licença aos leitores, rememoramos aqui as palavras de Paulo Freire, quando diz que:

É preciso ter esperança, mas esperança do verbo esperançar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo. (FREIRE, 1992, p.110-111)

Profa. Idalina Maria Sampaio da S. F. Dias

Pedagoga

Mestre em Ensino e Formação Docente

ORGANIZADORES



Ma. Gerviz Fernandes de Lima Damasceno Mestre pelo Programa Associado de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente - PPGEF UNILAB-IFCE. Licenciada em Pedagogia pelo Centro Universitário INTA - UNINTA (2015). Licenciada em Letras-Português pela Universidade Anhanguera - UNIDERP (2022). Possui especialização em Gestão Pedagógica na Escola Básica, pela Universidade Estadual do Ceará (2018). Especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social, pela Universidade Federal do Ceará (2017) e Psicopedagogia Clínica e Institucional, pela Faculdade Alfa América (2017). Servidora Pública Municipal, no cargo de professora efetiva dos municípios de Tianguá-CE e Ibiapina-CE. Formadora Regional da CREDE 05 do Ciclo de Alfabetização e Paic Integral. Autora de Material Educacional Nova Escola Nacional e Regional (Estado do Ceará), de Língua Portuguesa, para alunos do 1º ao 5º ano dos anos iniciais do ensino fundamental. Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Alfabetização (GEPA - UFC). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1195148034590730>. E-mail: gervizfernandes@gmail.com.



Me. Edmilson Rodrigues Chaves Mestre pelo Programa Associado de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente (PPGEFUNILAB/IFCE) da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) em parceria com o Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia (IFCE). Pedagogo; Professor efetivo do Município de Crateús, concursado no ano de 2002 em efetivo exercício até os dias atuais, graduado em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (FAEC/UECE - 1998); com Complementação de Estudos nas áreas de Português e Inglês (UVA - 2003); Especialista em Psicopedagogia (FAEC/UECE - 2000); Especialista em Gestão Escolar (Instituto UFC Virtual - 2012). Lecionei as seguintes disciplinas enquanto professor temporário do Ensino superior no Instituto Vale do Acaraú-IVA: Estágio Supervisionado I, II e III; Orientação de TCC, Organização Didática Pedagógica em Educação Física; Psicologia da Aprendizagem. Estive formador do Programa PAIC/PNAIC/MAISPAIC durante o período de 2015

a 2018. atualmente estou lotado como professor regente no Ensino Fundamental II. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1741781241304894>. E-mail: edmilsonchavespedagogo@gmail.com.



Ma. Idalina Maria Sampaio da Silva Feitosa Dias Mestre pelo Programa Associado de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente - PPGEF UNILAB-IFCE. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Regional do Cariri - URCA (2002), licenciada em Língua Portuguesa pela Universidade do Vale do Acaraú - UVA (2006) e Serviço Social pela Universidade Norte do Paraná - UNOPAR (2014). Pós-Graduada em:

Ensino de Língua Portuguesa e Arte Educação pela Universidade Regional do Cariri - URCA (2004), em Gestão Escolar pela Faculdade de Juazeiro no Norte - FJN (2009) e em Tecnologias em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUC- RIO (2011). Professora concursada da Prefeitura Municipal de Barbalha, desde 2006. Possui experiência como Formadora Regional e Municipal pelo Programa MAIS PAIC no Ciclo de Alfabetização, pela CREDE 19 e no município de Barbalha - Ceará. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas - EDUCAÇÃO, DIVERSIDADE E DOCÊNCIA - (EDDOCÊNCIA). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8166059451329520>. E-mail: idalinamariasampaio@gmail.com.

ÍNDICE REMISSIVO

A

- Afetividade 10, 21, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71
Afro-Brasileira 13, 16, 24, 211
Alfabetização 13, 21, 39, 73, 75, 77, 78, 79, 172, 178, 179, 194, 196
Aluno 11, 14, 16, 21, 24, 59, 61, 64, 66, 67, 68, 70, 74, 77, 79, 89, 124, 129,
130, 131, 134, 135, 137, 138, 139, 149, 151, 155, 158, 159, 160, 161, 163,
165, 172, 173, 174, 179, 181, 182, 183
Antero de Quental 94, 96, 98, 101, 102
Aprendizagem 7, 9, 10, 13, 23, 24, 31, 32, 41, 42, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 51, 53,
54, 55, 59, 60, 61, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76,
77, 78, 79, 89, 91, 113, 114, 119, 120, 123, 124, 127, 128, 132, 135, 138,
139, 140, 142, 145, 146, 148, 149, 152, 154, 155, 156, 157, 159, 160, 161,
163, 165, 166, 167, 173, 174, 175, 177, 179, 181, 183, 202
Assistente Social 177, 178, 181, 182, 183, 184, 185
Astronomia 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176
Atendimento Educacional Especializado 30, 131

B

- Base Nacional Comum Curricular 12, 14, 24, 27, 39, 45, 55, 58, 61, 67, 70, 81,
91, 124, 139, 140
BNCC 12, 14, 15, 16, 24, 45, 46, 61, 81, 124, 137, 139, 140, 146, 152, 174, 175
Brincadeiras 17, 22, 29, 31, 32, 34, 36, 37, 39, 41, 42, 43, 44, 45, 47, 48, 49,
50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 115, 119, 120, 121, 200, 201, 202, 203, 205
Brincar 14, 29, 30, 31, 38, 41, 42, 43, 44, 45, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 56, 67, 119,
120, 174, 198, 201, 206

C

- Ciência 138, 139, 140, 142, 143, 144, 158, 170
Ciências da natureza 137, 139, 154
Contaçon de história 17, 21, 48
Crônica 148, 149, 150, 153
Cultura 10, 11, 14, 17, 21, 22, 23, 25, 33, 34, 35, 36, 43, 52, 53, 77, 83, 85, 87,
113, 125, 138, 140, 154, 158, 175, 179, 189, 200, 201
Cultura indígena 21, 22

D

- DCNEI 27, 35, 38, 201
Desenvolvimento infantil 33, 43, 44, 45, 51, 54, 55, 66, 70, 78, 114, 119
Desenvolvimento psicomotor 114, 115, 116, 118, 119, 120, 121, 122, 123
Desigualdade linguística 81, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 90

Desigualdades sociais 80, 81, 82, 83, 84, 85, 88, 90, 180
Direito à saúde 187, 188, 189, 190, 194, 195
Diretrizes Curriculares Nacionais 12, 27, 35, 38, 39, 55, 123, 124, 201
Docente 14, 23, 30, 50, 52, 55, 67, 68, 70, 73, 82, 88, 120, 123, 127, 128, 131,
135, 136, 144, 145, 147, 148, 149, 151, 152, 160, 171, 172, 175, 176, 177

E

Educação Básica 12, 13, 27, 30, 34, 35, 40, 55, 60, 124, 136, 138, 163, 165,
169, 170, 172, 175, 178, 206
Educação Infantil 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42,
43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 58, 59, 60, 61, 64,
65, 67, 68, 69, 72, 73, 78, 115, 116, 117, 119, 122, 123, 124, 163, 164,
165, 166, 167, 168, 169, 170, 172, 173, 174, 175, 176, 198, 201
EJA 4, 127, 135, 147, 148, 151, 152, 177, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186
Ensino 12, 13, 14, 16, 18, 20, 23, 24, 25, 29, 31, 32, 34, 35, 44, 54, 59, 61, 63,
64, 65, 68, 69, 70, 72, 73, 74, 75, 76, 78, 79, 81, 82, 84, 85, 86, 88, 89,
90, 91, 92, 113, 116, 119, 122, 123, 124, 127, 128, 129, 130, 131, 132,
135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 144, 145, 146, 148, 149, 150, 151,
152, 153, 154, 155, 156, 158, 159, 160, 161, 162, 164, 165, 166, 169, 170,
171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 181, 183, 211
Ensino Básico 128, 129, 149, 155
Ensino da leitura 76, 131
Ensino de Física 137, 138, 139, 140, 141, 142, 144, 145, 146, 156, 158, 159,
160, 161
Ensino Fundamental 13, 19, 30, 31, 34, 35, 47, 170, 172, 173, 175, 176, 212
Ensino Médio 34, 127, 128, 129, 130, 132, 136, 137, 140, 142, 144, 145, 152,
154, 161, 177
Estágio Supervisionado 136, 151, 211
Experimento 157, 158, 159, 160

F

Fake News 187, 188, 192, 193, 194, 195
Família e escola 163, 165, 167
Florbela Espanca 94, 96, 97, 99, 101
Formação do Leitor 12, 13, 14, 17, 18, 19, 21, 22, 24

I

Indicadores de Qualidade 27, 33, 40
indígena 12, 16, 17, 20, 21, 22, 23, 25, 37
Infância 28, 33, 34, 41, 43, 45, 50, 55, 58, 70, 113, 114, 115, 119, 120, 121,
123, 126, 164, 165, 167, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 205, 206, 207
Intolerância 82, 85

J

Jogos 17, 21, 23, 33, 45, 51, 119, 120, 121, 122, 146, 173

L

Leitura 7, 8, 10, 12, 14, 15, 16, 21, 23, 42, 49, 51, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78,

- 79, 81, 89, 94, 101, 103, 104, 107, 108, 111, 114, 128, 129, 130, 131, 132, 134, 135, 136, 142, 147, 148, 149, 150, 152, 155, 170, 174, 181, 196
- Letramento 14, 17, 23, 24, 39, 75, 77, 79, 81, 84, 87, 130, 131, 150, 187, 194, 195
- Letramento Literário 14, 136
- Língua Portuguesa 13, 16, 42, 49, 81, 82, 84, 85, 88, 89, 90, 91, 93, 103, 117, 127, 128, 129, 132, 136, 153, 211, 212
- Linguística 16, 21, 81, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 129
- Literatura 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 20, 21, 22, 24, 25, 42, 49, 59, 81, 82, 93, 94, 95, 96, 97, 101, 103, 104, 105, 106, 119, 128, 129, 130, 131, 132, 136, 147, 148, 149, 150, 152, 156, 159
- Ludicidade 12, 13, 17, 23, 36, 43, 50, 171
- M
- Matemática 13, 28, 139, 154
- MEC 24, 27, 33, 39, 42, 55, 69, 91, 124, 153, 176, 206
- N
- Narrativa 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112
- P
- PAIC 3, 11, 12, 13, 14, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 24, 25, 211, 212
- Paulo Freire 14, 24, 147, 179, 180, 181, 185, 186, 209
- Pesquisa 12, 15, 19, 22, 23, 41, 42, 49, 51, 54, 59, 66, 72, 82, 115, 116, 125, 137, 138, 142, 144, 145, 146, 155, 166, 170, 172, 176, 187, 188, 189, 198
- Poesia 10, 12, 14, 19, 25, 93, 97, 98, 99, 133, 138, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 205, 206
- Poeta 96, 98, 99, 101, 102, 141
- Preconceito linguístico 82, 87, 88
- Primeira infância 45, 58, 113, 121, 123, 164, 165, 167, 199, 200, 201
- Professor 14, 22, 30, 36, 37, 50, 58, 59, 60, 61, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 76, 78, 79, 92, 114, 115, 122, 123, 128, 130, 131, 135, 138, 139, 148, 151, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 164, 171, 172, 181, 199, 200, 201, 202, 205, 211, 212
- R
- RCNEI 27, 28, 29, 30, 31, 32, 35, 60, 61, 169, 172, 176
- Realismo 95, 96, 97
- S
- Serviço Social 117, 177, 178, 182, 183, 184, 185, 186, 212
- Soneto 98, 99, 101, 133, 134
- T
- Texto literário 94, 101, 106, 111, 129, 130, 150
- V
- Vacinação 187, 188, 191, 193, 194, 195, 196

