FACULDADE SÃO LUÍS DE FRANÇA

CADERNO DE TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO

CURSO DE GRADUAÇÃO EM LETRAS LICENCIATURA
TURMA T02- CÓDIGO H103486

CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGIGIA LICENCIATURA
TURMA T02- CÓDIGO H103486

Organização

Dra. Márcia Alves de Carvalho Machado
PROFESSORA/ORIENTADORA

Aracaju, Sergipe

2020.1

DIRETOR GERAL

Ivanilson Leonardo dos Santos

SECRETÁRIA GERAL

Rafaela Saraiva de Oliveira Goulart

COORDENADOR ACADÊMICO

Cássio Roberto Conceição de Menezes

COORDENADORA DO CURSO DE LETRAS

Sara Rogéria Santos Barbosa

COORDENADORA DO CURSO DE PEDAGOGIA

Guadalupe de Moraes Santos Silva

ORGANIZAÇÃO EDITORIAL

Márcia Alves de Carvalho Machado

Alana Danielly Vasconcelos

C122 Caderno de trabalhos de conclusão de curso – Pedagogia: TCC / Márcia Alves de Carvalho Machado (Orgs.) – Aracaju: FSLF, 2020.

[ ] p.: il.

Inclui bibliografia.

1. Artigos. 2. Conclusão de Curso. 3.Pedagogia. I. Vasconcelos, Alana Danielly. II. Machado, Márcia Alves de Carvalho.

CDU: 001.8:37(813.7) (05)

Ficha catalográfica elaborada pelo bibliotecário Valfran Nascimento (CRB - 5/1992)

SUMÁRIO

LIMA BARRETO: UMA ANÁLISE LITERÁRIA DE RECORDAÇÕES DO ESCRIVÃO ISAÍAS CAMINHA E A RELAÇÃO COM O PROCESSO DE MODERNIZAÇÃO DO RIO DE JANEIRO NO SÉCULO XIX AO XX.....7

Ana Gabriela da Silva Argollo

Márcia Alves de Carvalho Machado

TEXTOS LITERÁRIOS E MUSICAIS: CONTRIBUIÇÕES NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM 17

Jasmine Almeida Albuheis do Espírito Santo

Márcia Alves de Carvalho Machado

Roberta Brito Lima

A EVOLUÇÃO DAS REDES SOCIAIS E SUA INFLUÊNCIA NA ESCRITA 31

Larissa Santos da Cruz

Márcia Alves de Carvalho Machado

UMA ANÁLISE DE LIVROS DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS DA EDUCAÇÃO BÁSICA E A INSERÇÃO DA DIVERSIDADE DE GÊNERO E SEXUALIDADE: A INVISIBILIDADE LGBTQIA+.....39

Maria Gorette Alves

Marcia Alves de Carvalho Machado

Sara Rogéria Santos Barbosa

O LUGAR DE FALA DA MULHER NA LITERATURA: A DEMOCRATIZAÇÃO DO DISCURSO FEMININO 57

Thais Hayana dos Santos Andrade

Márcia Alves de Carvalho Machado

Ranielli Santos de Azevedo

O PAPEL DO PSICOPEDAGOGO NA EDUCAÇÃO INFANTIL 67

Ariele de Jesus Silva

Marcia Alves de Carvalho Machado

ALFABETIZAÇÃO DA A IMPORTÂNCIA DA PSICOMOTRICIDADE NO DESENVOLVIMENTO FÍSICO E PSÍQUICO DA CRIANÇA.....75

Brunelly Santos de Souza

Márcia Alves de Carvalho Machado

A RELEVÂNCIA DO LETRAMENTO NA ETAPA DA ALFABETIZAÇÃO DA PESSOA IDOSA.....88

Daniel Barreto de Oliveira

Márcia Alves de Carvalho Machado

CONTRIBUIÇÕES DA APRENDIZAGEM BASEADA NO AFETO: NARRATIVAS DE VIVÊNCIAS PEDAGÓGICAS 100

Erika Hortência de Jesus Santos

Márcia Alves de Carvalho Machado

Guadalupe de Moraes Santos Silva

Gabriela Silva de Oliveira

Márcia Alves de Carvalho Machado

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO COMO DIMENSÃO INTENCIONAL DA PRÁTICA SOCIAL 118

Ilsanneide Rezende da Silva

Márcia Alves de Carvalho Machado

METODOLOGIAS DE ENSINO PARA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM ESTUDO DE CASO NUMA ESCOLA MUNICIPAL DE MARUIM/SERGIPE 130

Ivana Danielli Santos

Márcia Alves de Carvalho Machado

Anderson de Araújo Reis

ANIMAÇÕES E TEMAS CONTEMPORÂNEOS: A RELAÇÃO DOS DESENHOS ANIMADOS COM A TRANSVERSALIDADE NA EDUCAÇÃO 141

João José de Araújo Neto

Márcia Alves de Carvalho Machado

DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: O USO DE JOGOS E BRINCADEIRAS 159

Joseane Cruz dos Santos

Márcia Alves de Carvalho Machado

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA MODALIDADE DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOSA 170

Karollayne Rodrigues dos Santos

Márcia Alves de Carvalho Machado

CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL À LUZ DA BNCC: UMA DISCUSSÃO SOBRE OS DIREITOS DE CONVIVER E BRINCAR 182

Katia Santos Barboza

Márcia Alves de Carvalho Machado

Alana Danielly Vasconcelos

UMA DISCUSSÃO SOBRE OS DESAFIOS DA EFETIVAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO BÁSICA A PARTIR DA ANÁLISE DE PUBLICAÇÕES CIENTÍFICAS .. 194

A RELEVÂNCIA DO ENSINO CRÍTICO-REFLEXIVO NA EDUCAÇÃO BÁSICA 209

Laura Alves Viana Aragão

Márcia Alves de Carvalho Machado

NEUROCIÊNCIA E EDUCAÇÃO: UMA PERSPECTIVA DIFERENCIADA DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO 221

Maria Cecília dos Santos

Márcia Alves de Carvalho Machado

Alana Danielly Vasconcelos

ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL À LUZ DAS ORIENTAÇÕES DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR 231

Maria da Glória dos Santos

Marcia Alves de Carvalho Machado

PEDAGOGIA SOCIAL COMO INSTRUMENTO PARA O COMBATE À INVISIBILIDADE SOCIAL: A EDUCAÇÃO DA POPULAÇÃO EM SITUAÇÃO DE RUA 240

Maria Edileuza de Jesus Santos

Marcia Alves de Carvalho Machado

EDUCAÇÃO DOMICILIAR: METÓDOS DE ENSINO ADOTADOS NO BRASIL 253

Muana Iramaia Aquino Santos

Márcia Alves de Carvalho Machado

RESPEITO AS DIFERENÇAS: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA DE COMBATE AO PRECONCEITO NO ENSINO FUNDAMENTAL 268

Priscila de Oliveira Santos

Márcia Alves de Carvalho Machado

Alana Danielly Vasconcelos

EDUCAÇÃO INFANTIL NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E NO CURRÍCULO SERGIPANO: PROPOSTA DOS CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS 279

Ruthe Santos de Novaes

Marcia Alves de Carvalho Machado

Alana Danielly Vasconcelos 279

IMPORTÂNCIA DA CRECHE NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL: UMA ANÁLISE À LUZ DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR 291

Sayonara Nyrley Costa Santana

Márcia Alves de Carvalho Machado

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: A IMPORTÂNCIA DA RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA PARA A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA 302

Simone Moreira de Oliveira Santos
Márcia Alves de Carvalho Machado
Alana Danielly Vasconcelos

A FAMÍLIA E A APRENDIZAGEM DO ALUNO NA EDUCAÇÃO INFANTIL 315

Thaís dos Santos Feitosa

Márcia Alves De Carvalho Machado

LIMA BARRETO: UMA ANÁLISE LITERÁRIA DE RECORDAÇÕES DO ESCRIVÃO ISAÍAS CAMINHA E A RELAÇÃO COM O PROCESSO DE MODERNIZAÇÃO DO RIO DE JANEIRO NO SÉCULO XIX AO XX

Ana Gabriela da Silva Argollo[1]
Márcia Alves de Carvalho Machado[2]

RESUMO: Esta pesquisa teve o objetivo de analisar a obra literária Recordações do escrivão Isaías Caminha, romance inaugural de Afonso Henriques de Lima Barreto, publicado em 1909, estabelecendo uma relação com o processo de modernização da cidade do Rio de Janeiro durante o século XIX ao XX. Trata-se de uma pesquisa teórica, na qual realizou-se uma análise comparativa, método de análise utilizado pela área da literatura comparada (GIL, 2008). O escritor pré-modernista evidencia na obra uma crítica a uma sociedade hipócrita e preconceituosa, que expôs as mazelas sócio-políticas da cidade do Rio de Janeiro da qual passava por um processo de reurbanização seguindo os padrões europeus; consequentemente, revela elos existentes recorrente a aproximação entre a trajetória do autor e o narrador-personagem, pois Lima Barreto assim como seu personagem Isaías Caminha, sofreu preconceito e buscou denunciar as discriminações de ordem econômica, étnica e social em sua escrita. Por fim, é nesse contexto que Lima Barreto tentou se inserir como escritor nas rodas literárias da sociedade brasileira, mas sempre criticado não apenas pelo seu perfil de mulato, suburbano e deselegante, como também da maneira mordaz com que se dirigia aos literatos e políticos em seus textos.

Palavras-Chave: Lima Barreto. Análise literária. Urbanização do Rio de Janeiro.

ABSTRACT: This research aimed to analyze the literary work Recordações do escrivão Isaías Caminha, the inaugural novel by Afonso Henriques de Lima Barreto, published in 1909, establishing a relationship with the process of modernization of the city of Rio de Janeiro during the 19th to the 20th century. This is a theoretical research, in which a comparative analysis was carried out, a method of analysis used by the comparative literature area (GIL, 2008). The premodernist writer shows in the work a critique of a hypocritical and prejudiced society, which exposed the socio-political ills of the city of Rio de Janeiro, which underwent a process of reurbanization following European standards; consequently, it reveals existing links recurrent the approximation between the trajectory of the author and the narrator-character, because Lima Barreto as well as his character Isaías Caminha, suffered prejudice and sought to denounce the discrimination of an economic, ethnic and social order in his writing. Finally, it is in this context that Lima Barreto tried to insert himself as a writer in the literary wheels of Brazilian society, but always criticized not only for his mulatto, suburban and inelegant profile, but also for the scathing way in which he addressed the literati and politicians in his texts.

Keywords: Lima Barreto. Literary analysis. Urbanization of Rio de Janeiro.

[1] Acadêmica do curso de Letras da Faculdade São Luís de França. E-mail: ana.gabriela@sousaoluis.com.br
[2] Doutora pela Universidade Tiradentes. Professora da Faculdade São Luís de França. Regente da disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso. E-mail: marcia.alves@sousaoluis.com.br

1 INTRODUÇÃO

O escritor Lima Barreto (1881-1922) utilizara da escrita como instrumento de reflexão e crítica das questões culturais e sociais presentes tanto na sua trajetória quanto em suas obras. Assim, esta pesquisa teve o objetivo analisar a obra literária *Recordações do escrivão Isaías Caminha*, romance inaugural de Afonso Henriques de Lima Barreto, publicado em 1909, estabelecendo relações com o processo de modernização da cidade do Rio de Janeiro durante o século XIX ao XX. E como objetivo específico apresentar novas possibilidades de reflexão sobre o processo de modernização do cotidiano da sociedade carioca e as mudanças da cidade, a partir de recortes da obra do autor.

Esse estudo realizou-se uma análise comparativa, método de análise utilizado pela área da literatura comparada para análise de romances e livros relacionados à História do Brasil e do Rio de Janeiro, contextualizando os diversos aspectos sociais, o enredo e os elementos relevantes quando se trata da discussão acerca do espaço urbano. Segundo Tânia Franco Carvalhal (2003), "[...] comparar é um procedimento que faz parte da estrutura de pensamento do homem e da organização da cultura", conclui-se que as avaliações críticas feitas pelo escritor nos seus escritos eram baseados numa forte vertente comparativista.

Trata-se, também, de um trabalho histórico-literário de releitura do romance destacando as impressões registradas por ele e suas indagações frente aos problemas derivados do processo de modernização, na vida dos cariocas no período da Primeira República.

Ressalto que os primeiros capítulos do romance de Recordações saíram em folhetim na revista Floreal; e, consequentemente, Lima Barreto publica estas lembranças sob forma de livro do qual viria escandalizar a elite aristocrática e aos críticos literários, como o mesmo retratou em uma carta endereçada a Gonzaga Duque, amigo das letras: "Mandei as *Recordações do escrivão Isaías Caminha*, um livro desigual, propositalmente malfeito, brutal por vezes, mas sincero sempre. Espero muito nele para escandalizar e desagradar, e temo, não que ele te escandalize, mas que te desagrade".

Por conta disso, surgem as primeiras manifestações dos críticos literários referentes à obra do escritor, que fora analisada sob o prisma do impressionismo e do biografismo. Esta crítica se estabelece, inicialmente pela imprensa diária, de forma considerável, analisando que o conteúdo de sua produção comparada a outras publicações era medíocre. Segundo Zélia Nolasco Santos Freire (2011), "[...] a primeira manifestação positiva foi a de José Veríssimo

sobre o Isaías Caminha, publicada em sua própria coluna no Jornal do Commercio e buscou enaltecer sua literatura".

Como o próprio nome da obra revela, Recordações do escrivão Isaías Caminha é um romance que relata as memórias da personagem Isaías, que recorda fatos vivenciados por este jovem mulato provinciano que sai do interior ainda criança para o Rio de Janeiro em prol de uma carreira promissora como doutor. Portanto, Lima Barreto decide registrar essas lembranças pelo fato de ter lido, por acaso, em uma publicação desses periódicos nacionais, um artigo onde dizia que as pessoas negras não tinham inteligência.

Na verdade, foi um dos primeiros escritores a se assumir como negro no Brasil e procurou utilizar a linguagem para a comunicação militante de sua arte, apesar de ter sido um escritor que decorria ser alvo de injustiças e com ressentimentos pessoais devido à condição de ser mulato, desmazelado e alcoólatra, pois dizia que escrevia para se vingar da sociedade que o marginalizava. Ser um indivíduo solitário, constantemente submetido às discriminações e condições desumanas, fizeram com que Lima Barreto buscasse estratégias para atravessar a existência de ser humilhado por questão racial, da classe social ou das ideias que abordava em seus escritos.

2 VIDA E OBRA DE LIMA BARRETO

Afonsos Henriques de Lima Barreto nasceu no dia 13 de maio de 1881, no atual bairro de Laranjeiras, da região central do Rio de Janeiro, exatamente sete anos antes da abolição da escravidão, data na qual surge a perspectiva de liberdade não só para a história do país como para realização do projeto literário que pretendia executar. O escritor era mulato, de origem pobre e com uma trajetória marcada por discriminações e dificuldades financeiras. De acordo com Francisco de Assis Barbosa (2002), "[...] era filho de um tipógrafo e de uma professora, o menino Lima Barreto com apenas sete anos de idade perde a mãe vítima de tuberculose. Sempre frequentou com seus quatro irmãos a escola pública. Inteligente e esforçado, tinha tudo para ser um excelente aluno se não fosse o preconceito racial que imperava em todas as instituições daquele tempo. Na infância isolado, excluído da companhia dos outros estudantes, mas era consolado pelas tardes com muita leitura na Biblioteca Nacional, localizada no centro histórico do Rio de Janeiro. Por fim, em toda a sua vida estudantil sofreu reprovações injustas e vivenciava frontalmente com a discriminação racial dos colegas e professores.

Ingressou na Escola Politécnica do Rio de Janeiro onde iniciou o curso de Engenharia, porém quando cursava o terceiro ano teve que abandonar o curso, pois seu pai apresentou transtornos mentais vindo a ficar internado. Então, surge a necessidade de sustentar os irmãos e cuidar da saúde do pai. Presta concurso público e é aprovado como amanuense do Ministério da Guerra, permanecendo nesta função até a sua aposentadoria.

Frustrado por exercer uma atividade para a qual não tinha vocação, Lima Barreto começa a frequentar cafés, livrarias e redações de jornais do Rio de Janeiro. E, ao mesmo tempo em que trabalhava para o sustento da família, procurou se dedicar a sua grande paixão: a literatura. A partir disso, ingressa no Jornalismo colaborando com as atividades da imprensa carioca, onde publica artigos e crônicas nos periódicos Correio da Manhã, Jornal do Commercio e A Gazeta da Tarde.

O empenho pessoal na participação literária era muito intenso. Em 1907, acontece o lançamento da Revista Floreal e após dois anos, ele estreia como romancista publicando *Recordações do escrivão Isaías Caminha* onde o escritor demonstrava uma extrema sensibilidade aos problemas que afligiam a população mais pobre do Rio de Janeiro, em destaque a discriminação racial e econômica que costumava denunciar, bem como as injustiças que sofrera devido a sua cor de pele e condição social. Alguns dos seus personagens criticavam a burguesia da sociedade brasileira, sendo verossímil reconhecê-los nesta obra, que primeiramente saiu em folhetim na citada revista exato dia 25 de outubro daquele ano, e teve como colaboradores outros escritores que eram amigos do autor. Somente em 1909 este romance barretiano é publicado em Portugal com traços autobiográficos e uma temática ficcional:

> "[...] vieram-me recordações de minha vida, de toda ela, do meu nascimento, infância, puerícia e mocidade (...) E foram tantos os casos dos quais essa minha conclusão ressaltava, que resolvi narrar trechos de minha vida, sem reservas nem perífrases, para de algum modo mostrar ao tal autor do artigo, que, sendo verdadeiras as suas observações, a sentença geral que tirava, não estava em nós, na nossa carne e nosso sangue, mas fora de nós, na sociedade que nos cercava, as causas de tão feios fins de tão belos começos." (BARRETO, 2010, p. 63-64).

Consequentemente, vários outros trabalhos, contos, crônicas, sátiras e romances impulsionaram e consagraram sua carreira, como Triste Fim de Policarpo Quaresma (1915), Numa e a Ninfa (1915), Vida e Morte *de M. J. Gonzaga de Sá (1919) e Clara dos Anjos (1915).*

Ressalta-se que a produção literária de Lima Barreto era norteada para as questões relacionadas à discriminação racial, a modernização do espaço urbano, a situação dos subúrbios, a vida cotidiana dos cariocas, a saúde pública e o ambiente intelectual e político. Segundo Angelim (2008, p. 31), "[...] o que é importante assinalar é a clara percepção que Lima Barreto tinha de estar vivendo numa cidade dividida entre duas partes, divisão não só geográfica, mas também econômica, política e social".

Com uma linguagem erudita, o literário escreveu com simplicidade, ignorando em seus escritos as normas gramaticais, provocando a revolta da burguesia e dos letrados. Segundo Antônio Arnoni Prado (1988), o escritor viveu inconformado com a mediocridade da sociedade carioca e com a doença do pai, por duas décadas, se entregou ao alcoolismo. Em 1916, ele interrompe utemporariamente suas atividades literárias para cuidar de sua anemia profunda e logo, se aposenta por invalidez".

Lima Barreto ficou internado algumas vezes no Hospício Nacional dos Alienados com sintomas de transtornos mentais. Essa experiência o levou a escrever o livro Cemitério dos Vivos, onde relatou durante a lucidez o seu sofrimento durante as suas internações.

Nos últimos momento de sua vida, Lima Barreto resumia sua rotina em circular pelo quarto de sua residência, buscando inspiração para escrever novos artigos e livros. Sua preocupação estava mais voltada para seu pai João Henriques, o qual, vivia no hospício e segundo o médico estava no fim de vida. A doença, os delírios do pai louco se encarregaram de esgotar as forças do escritor. Na noite anterior ao falecimento deste, aconselhou a seus irmãos a não se preocuparem com a indisposição que enfrentava e cuidassem do pai.

Exatamente em 1º de novembro de 1922 o escritor falece com 41 anos, vítima de um colapso cardíaco, sendo encontrado deitado em sua cama onde estava lendo uma publicação dedicada ao universo cultural e político francês. Neste mesmo dia o pai transpirava muito, delirava constantemente e de tanto anunciar, desta vez parecia perto do fim, falecendo João Henriques dois dias após a morte do escritor. Por fim, Lima Barreto, este precursor do Modernismo[3] que nascera no Realismo/Naturalismo[4] e viveu o Simbolismo[5], fez uma literatura autêntica voltada para os problemas existenciais da sociedade brasileira.

---

[3] Movimento artístico, literário e cultural que iniciou no século XX rompendo **com o tradicionalismo** da época, apresentando uma proposta inovadora nas diversas manifestações artísticas.

[4] Movimento literário que surgiu na Europa, durante o século XIX, como sendo um estilo que apresenta um desdobramento estilístico especial; uma técnica naturalista de fazer a narrativa.

[5] Movimento artístico e literário que surgiu na França, ao final do século XIX e buscavam resgatar os valores românticos já esquecidos, trabalhando a questão da individualidade, em oposição ao Realismo e Naturalismo, que trabalhavam a coletividade.

3 LITERATURA COMO FORMA DE MILITÂNCIA

Quando o Brasil se tornou independente de Portugal, teve que conquistar a própria identidade acompanhando o progresso e o desenvolvimento dos países da Europa. Entretanto, Lima Barreto (2009, p. 109) critica indiretamente a postura da capital nacional em se espelhar aos padrões europeus: "[...] os passeios não eram muitos. Em geral, os nossos lugarejos são de uma grande pobreza do pitoresco; há um ou dois lugares célebres, assim como na Europa cada aldeia tem a sua curiosidade histórica". Na qualidade de "homem da cidade", o escritor busca as singularidades dos indivíduos cariocas, que nos meados do século XX vivenciaram as transformações políticas, e personagens do poder público que protagonizavam a transição da sede do Império à condição de capital da República. Foram impostas algumas restrições limitando a população carioca a uma autonomia cultural. Na verdade, houve proibições quanto ao vestuário, aos hábitos do cotidiano e às manifestações populares como a capoeira, candomblé, jogo do bicho, dentre outras. Essas mudanças que ocorreram na vida das pessoas não passaram despercebidas pelo escritor, um grande saudosista do Império, decepcionado com a República quando descreveu a Rua do Ouvidor, e via com tristeza esse abandono às tradições da cultura brasileira:

> "[...] Cruzava com mulheres bonitas e feias, grandes e pequenas, de plumas e laçarotes, farfalhantes de seda; eram como grandes e pequenas embarcações movidas por um vento brando que lhes enfunasse igualmente o velame. Se uma roçava por mim, eu ficava entontecido, agradavelmente entontecido dentro da atmosfera de perfumes que exalava. Era um gozo olhá-las, a elas e à rua, com sombra protetora, marginada de altas vitrinas atapetadas de jóias e tecidos macios." (BARBOSA, 2002, p. 94).

A partir disso, revistas e jornais passaram a publicar vários artigos, crônicas e contos como forma de demonstrar para a população que a modernização seria algo imprescindível, visto que não se aproximando dos padrões europeus se tornaria uma cidade decadente. Esta forma negativa de enxergar a capital carioca, fez Lima Barreto escrever em vários de seus escritos uma reflexão oposta dessa representação, pois deixava transparecer em seus escritos o sentimento pela cultura da cidade, sendo entre outras coisas, contrário à demolição de casarões antigos que considerava verdadeiras relíquias da arquitetura. Demonstrava sensibilidade aos problemas que afligia a população mais desfavorável no Rio de Janeiro e entendia como

ninguém a condição de exclusão que o negro e pobre vivia no começo do século e usou sua escrita como arma para denunciá-las.

Segundo Pesavento (1999, p. 165) "[...] a cidade sofre um impulso urbano – tardio, frente ao desenvolvimento de outras cidades coloniais da América Latina, como Buenos Aires, a população cresceu e a cidade colonial se viu diante da tarefa urgente de aparelhar-se como a sede da monarquia portuguesa no Brasil". A partir disso, o Rio de Janeiro torna-se a maior cidade colonial do império no século XIX, pois exibia consequências de um crescimento progressivo como, aterros para os esgotos, limpeza pública, moradia e iluminação da cidade para atender ao fluxo crescente de imigrantes. A aristocracia almejava uma cidade limpa e ordenada, pois consideravam que a cultura e as manifestações populares atrasavam a modernização.

No início do século XX, com a intervenção urbana, logo reflete uma nova ordem social e as modificações na cidade encerram um ciclo marcado pela escravidão e pelo colonialismo, portanto estas modificações trazem novas perspectivas e realidades à vida urbana.

Em consequência, o processo de modernização não se limitou apenas a intervir no cenário urbanístico, mas também na expulsão da população pobre do centro da capital com a demolição dos cortiços e a extinção das ruas vicinais e suas casas. Com este reordenamento, as pessoas humildes foram obrigadas a morar nos subúrbios e serem vistas como "estrangeiros" em sua cidade de origem posto que seus imóveis não lhe foram restituídos no local de origem, afinal sua presença tornara-se marginalizada e desterrada da região central, uma verdadeira exclusão social, ficando periférica suas tradições culturais e longe dos olhos do governo. Um fragmento que comprova a presença dos espaços suburbanos na cidade do Rio de Janeiro na literatura de Lima Barreto, especificamente na obra *Triste fim de Policarpo Quaresma*, quando descreve os aspectos geográficos do subúrbio:

> Os subúrbios do Rio de Janeiro são a mais curiosa coisa em matéria de edificação de cidade. A topografia do local, caprichosamente montuosa, influi decerto para tal aspecto, mas influíram, porém, os azares das construções. Nada mais irregular, mais caprichoso, mais sem plano qualquer, pode ser imaginado. As casas surgiram como se fossem semeadas ao vento e, conforme as casas, as ruas se fizeram. Há algumas delas que começam largas como boulevards e acabam estreitas que nem vielas; dão voltas, circuitos inúteis e parecem fugir ao alinhamento reto com um ódio tenaz e sagrado. Às vezes sucedem na mesma direção com uma freqüência irritante, outras se afastam, e deixam de permeio um longo intervalo coeso e fechado de casas. Num trecho, há casas amontoadas umas sobre as outras numa angústia de espaço desoladora, logo adiante um vasto campo abre ao nosso olhar uma ampla perspectiva. [...] Não há nos nossos subúrbios coisa alguma que nos lembre

> os famosos das grandes cidades européias, com as suas vilas de ar repousado e satisfeito, as suas estradas e ruas macadamizadas e cuidadas, nem mesmo se encontram aqueles jardins, cuidadinhos, aparadinhos, penteados, porque os nossos, se os há, são em geral pobres, feios e desleixados. (BARRETO, 2003, p.47).

Recordações do escrivão Isaías Caminha retratou o subúrbio carioca onde o escritor Lima Barreto desfila sua insatisfação e desconforto com a descaracterização do centro da cidade que se transformara nos padrões estéticos europeus, relegando os pobres aos subúrbios que representam a decadência pela desordem e ausência estética. "Ao chegar à rua do Ouvidor, a rua dos lentos passeios elegantes, havia uma agitação de mercado. Cestos de verduras, de peixes, de carnes, passavam à cabeça de mulheres e homens; os quitandeiros ambulantes corriam por ela acima; pequenas carroças de hotéis caros davam-se ao luxo de atravessá-la em toda extensão; e pelas soleiras das portas imensas moles de jornais diários eram subdivididas pelos vendedores de todos os pontos da cidade."(BARRETO, 2010, p. 142).

A sua condição de negro e pobre o levou a exclusão, a uma revolta na sua ficção e em sua realidade que deixou transparecer nitidamente em seus personagens, e os impasses que a população negra e sem condição econômica enfrentou durante o processo de modernização.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Lima Barreto é um cronista que teve uma escrita destemida, pois transitou entre a missão de sua literatura e denunciar os problemas sociais enfrentados por ele e pela população negra e pobre. Faleceu sem reconhecimento dos intelectos da época que criticavam a estética literária e tempos depois tornou-se um pensador social devido a sua trajetória de lutas e preconceitos tanto raciais como sociais.

A abordagem principal da obra foi a modernização do início do século XX, demonstrando em seus relatos as experiências nas ruas da cidade do Rio de Janeiro. Portanto, descreve sobre o subúrbio com um conhecimento profundo, pois se trata de uma realidade que vivenciou ao longo da sua existência. Em certos aspectos, a situação do subúrbio não se alterou ao longo dos anos, seus moradores continuam desassistidos e sendo obrigados a terem um outro comportamento no vestir para não serem ridicularizados ou vistos com suspeição, como àquele que se desloca do subúrbio para o centro comercial usando chinelo ou até mesmo bermuda.

É possível compreender através da leitura da sua literatura que a sociedade foi extremamente afetada por aquelas modificações e até hoje é refletida com a migração da

população para os subúrbios e morros, provocando também o surgimento e crescimento das favelas.

Por fim, é através da análise das obras deste literato que se faz possível refletirmos com afinco os aspectos de exclusão e as mudanças da cidade do Rio de Janeiro, por intermédio da relação entre Literatura e História cujo resultado é uma atitude crítica sobre o processo de modernização da então capital do Brasil e, principalmente, em relação aos problemas sociais ocorridos no seu país durante o final do século XIX e início do século XX.

REFERÊNCIAS

ABREU, Maurício de Almeida. **Evolução urbana do Rio de Janeiro.** Rio de Janeiro: Instituto Pereira Passos, 2013.

ANGELIM, Daniel Morais. Lima Barreto e a cidade do Rio. In: ENGEL, Magali Gouveia. **Crônicas cariocas e ensino de História**. Rio de Janeiro: Sette Letras, 2008.

BARBOSA, Francisco de Assis. **A vida de Lima Barreto.** Rio de Janeiro: José Olympio, 2002.

BARRETO, Lima. **Um longo sonho do futuro:** diários, cartas, entrevistas e confissões dispersas. Rio de Janeiro: Graphia, 1993.

BARRETO, Lima. **Recordações do escrivão Isaías Caminha.** São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2010.

BARRETO, Lima. **Triste fim de Policarpo Quaresma.** Rio de Janeiro: Avenida, 2009.

BARRETO, Lima. **Clara dos Anjos.** São Paulo: Editora Brasiliense, 1956.

BOSI, Alfredo. **Literatura e resistência.** São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

BRANDINO, Luiza. **Naturalismo:** Brasil escola. Disponível em: https://brasilescola.uol.com.br/literatura/o-naturalismo.htm. Acesso em: 12 mai.2020.

BROCCA, Brito. **A vida literária no Brasil.** 5 ed. Rio de Janeiro: José Olímpio, 2005.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade.** Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006.

CARVALHAL, Tânia Franco. **Literatura comparada**. São Paulo: Ática, 2003.

CUNHA, Guilherme. **Conheça as fases do modernismo no Brasil.** Disponível em: https://blog.enem.com.br/4768/. Acesso em: 12 mai.2020.

CUTI, Luis Silva. **Lima Barreto.** São Paulo: Selo Negro, 2011.

FREIRE, Zélia Nolasco Santos. **Lima Barreto e a literatura comparada.** Jundiaí: Paco Editorial, 2011.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6.ed. São Paulo: Atlas, 2008.
PESAVENTO, Sandra Jatahy. **O imaginário da cidade.** Visões literárias do urbano: Paris, Rio de Janeiro e Porto Alegre. Porto Alegre: UFRGS, 1999.

PESSOA, Giovanna. **Simbolismo: o que é, características e mais!** Disponível em: https://www.stoodi.com.br/blog/2019/10/29/simbolismo/. Acesso em: 12 mai. 2020.

PRADO, Antônio Arnoni. **Lima Barreto:** seleção de textos, notas, estudos biográfico, histórico e crítico. Literatura Comentada. 2.ed. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Lima Barreto:** triste visionário. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

TEXTOS LITERÁRIOS E MUSICAIS: CONTRIBUIÇÕES NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Jasmine Almeida Albuheis do Espírito Santo[61]
Márcia Alves de Carvalho Machado[2]
Roberta Brito Lima[3]

RESUMO: Este artigo tem o propósito de apresentar uma estratégia pedagógica de ensino da Língua Portuguesa, através da utilização de música, como ferramenta auxiliar nas aulas de literatura. Comparando os textos – literários e as músicas – que versam sobre temáticas semelhantes, por meio da perspectiva sociolinguística, a fim de desmistificar o que é considerado literatura, e de atrair a atenção do aluno. O estudo, ainda, realiza a interpretação textual das músicas construindo um contraponto com os textos literários. Por meio da música é possível alcançar a sociedade, os indivíduos, e a sala de aula. É possível transpor os limites da nossa língua, indo além do abstrato das páginas do livro e os muros da escola. Envolvendo o aluno, despertando neles o interesse pela aula, e o pensamento crítico-reflexivo, além de realizar uma aula diferente, e mais atrativa.

Palavras-chave: Literatura e música. Ensino-aprendizagem. Prática docente.

ABSTRACT: This article has the purpose of presenting a pedagogical strategy for teaching the Portuguese Language, through the use of music, as an auxiliary tool in literature classes. Comparing the texts - literary and music - that deal with similar themes, through the sociolinguistic perspective, in order to demystify what is considered literature, and to attract the student's attention. The study also performs the textual interpretation of the songs, building a counterpoint with the literary texts. Through music it is possible to reach society, individuals, and the classroom. It is possible to cross the limits of our language, going beyond the abstract of the pages of the book and the walls of the school. Involving the student, awakening in them the interest in the class, and critical-reflective thinking, in addition to conducting a different and more attractive class.

Keywords: Literature and music. Teaching-learning. Teaching practice

[1]Graduanda do Curso de Letras-Português na FSLF- Faculdade São Luís de França. E-mail: prof.jasmineaa@gmail.com
[2] Doutora em Educação pela Universidade Tiradentes. Professora regente da disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso. E-mail: marcia.alves@sousaoluis.com.br.
[3] Mestra em Letras pela Universidade Federal de Sergipe. Professora/ co-orientadora e regente da disciplina Literatura Portuguesa Medieval e Clássica. E-mail: roberta.brito@sousaoluis.com.br.

1 INTRODUÇÃO

A música tem e exerce uma grande importância para todos nós, os seus textos podem discorrer sobre os mais diversos temas. Nesta perspectiva, utilizar a música em sala de aula auxilia grandemente no processo de ensino-aprendizagem. Pois, os textos servirão para desmistificar, dos alunos, a ideia de que literatura se encontra apenas nos textos dos autores clássicos, que encontramos nos livros didáticos, e assim ampliando as formas de entendimento sobre o que é literatura para além dos livros, aliando o prazer de ler à formação dos leitores.

O processo de ensino-aprendizagem das aulas expositivas tradicionais, ou orais dialógicas, tem se mostrado arcaico mediante as influências tecnológicas. Os alunos vivem bombardeados de referências distrativas. E a internet, que serve como fonte de pesquisa e informação, também pode se tornar uma forma de dispersá-los.

A música tem um enorme poder de união. Tem um lugar muito importante em nossas relações, ela é capaz de criar uma forte conexão emocional. Muitas vezes associamos a música a alguns acontecimentos de nossas vidas, quer sejam bons, ou não, da mesma maneira que fazemos com a literatura. Ela tem a capacidade de aproximar o aluno ao ambiente sociocultural, tornando sua realidade algo importante no processo de ensino-aprendizagem.

O papel de ensino-aprendizagem vai muito além da educação formal e a escola é fundamental na instrução do aluno, ainda que existam problemas que possam dificultar este processo, os estudantes buscam construir laços afetivos com a escola e essa relação pode ser determinante para o desenvolvimento psicossocial.

> Devemos, pois, pensar o problema do ensino, considerando, por um lado, os efeitos cada vez mais graves da compartimentação dos saberes e da incapacidade de articulá-los, uns aos outros; por outro lado, considerando que a aptidão para contextualizar e integrar é uma qualidade fundamental da mente humana, que precisa ser desenvolvida, e não atrofiada. (MORIN, 2003 p. 15).

Por isso, é essencial que o professor esteja ciente da realidade socioeconômica e afetiva do aluno. Tornando, assim, o ambiente escolar, dinâmico e o ensino mais humano. Alcançar o aluno em sala, hoje, é uma barreira a ser rompida, a utilização da música poderá causar este rompimento, podendo colaborar com o processo de ensino-aprendizagem.

A escolha deste tema apresentou-se pela afinidade que tenho com a música, e com a intenção de propor o uso desse recurso articulado às tecnologias no ensino da língua portuguesa

e também apresentar uma proposta de intervenção visando aproximar o aluno aos textos canônicos por meios de propostas que lhe são familiares.

O objetivo deste artigo é comparar os textos – literários e as músicas – que versam sobre temáticas semelhantes, por meio da perspectiva sociolinguística, a fim de desmistificar o que é considerado literatura. O estudo, ainda, realiza a interpretação textual das músicas construindo um contraponto com os textos literários.

Este artigo procura responder as seguintes perguntas: por que não utilizar músicas que atraiam e despertem o interesse dos alunos pelas aulas? A música utilizada como texto pode cumprir o papel de agente facilitador do processo de ensino-aprendizagem? Como aproximar à linguagem literária a realidade do aluno?

A dificuldade que o professor poderá encontrar ao realizar esse processo será a de respeitar a identidade sociocultural do indivíduo, desprendendo do tradicionalismo ao tempo em que possibilita ao aluno identificar e produzir seu próprio conhecimento, sendo ele também personagem no seu próprio aprendizado, conforme orientam documentos norteadores da educação no Brasil. (BRASIL, 1998).

No fundamento teórico, essa investigação considerou autores que versam sobre processos de ensino-aprendizagem, literatura, arte e música a fim de compreender aspectos culturais e sociais. Análise das músicas propostas das quais servirão como base para a exposição em sala de aula com a finalidade de enriquecê-las, utilizará músicas que abordem a realidade vivida pelos alunos, ou que lhes traga uma reflexão, a respeito de alguns assuntos importantes para a formação de valores sócio cultural.

Este trabalho pretendeu contribuir no auxílio de professores e estudantes de Letras Português a promover tais mudanças e obter um melhor aproveitamento com os alunos, este artigo pretende possibilitar a compreensão de estratégias que sejam capazes de possibilitar o aprendizado da língua portuguesa no que se refere a textos orais e escritos, quebrar com o pragmatismo do ensino literário, estimular o aprendizado, utilizando-se de música como recurso para tornar o ensino-aprendizagem algo prazeroso.

2 CONCEITUANDO TÓPICOS ESSENCIAIS DA PESQUISA

Para adentrar no conteúdo formal que pretendo expor com minha proposição se faz necessário conceituar alguns temas, que embora tratado como assuntos diferentes caminham de mãos dadas, a arte, a música e a literatura podem ser descritas e conceituadas de inúmeras formas, tratados podem ser escritos com vários tomos mesmo assim diversos teóricos podem apresentar conceitos divergentes sobre estes assuntos.

A fim de embasar a compreensão o suo da música e da literatura no ensino de Língua Português, torna-se importante conhecer as principais conceituações em torno desses campos.

A maioria das pessoas sabe quem foi Leonardo Da Vinci, Beethoven, Shakespeare, e mesmo que não conheçam suas obras, em algum momento já ouviram falar neles. Alguns poucos artistas sobreporam-se ao tempo, e foram consagrados pelas suas obras pós-morte, e estas são objetos de estudo em salas de aula desde primeiros anos do Ensino fundamental.

O termo arte tem origem no latim *ars, artis* que significa uma habilidade natural ou adquirida este termo, está ligado ao trabalho, à vida profissional, ou seja, um conhecimento técnico, pelo meio em que os profissionais (os artistas) faziam suas manufaturas. Segundo Aulete, 2009, p. 68 "1. A arte é a capacidade criadora do ser humano, de que resultam invenções, grandes obras etc. 2. atividade criadora e/ou seu produto (arte contemporânea); obras de arte." A primeira explicação aproxima-se da origem do nome, mas a língua evolui e ganha novos significados, a segunda explicação é o ponto ao qual irei abordar.

Ao se falar em arte, precisamos entendê-la como um grande guarda-chuva que comporta várias expressões: obras de arte, arte contemporânea, arte rupestre, arte corporal, arte literária etc. Então podemos deduzir que a Literatura e a Música são formas de arte. A Arte pode ser entendida como a atividade humana ligada às manifestações de ordem estética ou comunicativa, realizada por meio de uma grande variedade de linguagens, tais como: arquitetura, desenho, escultura, pintura, escrita, música, dança, teatro e cinema, em suas variadas combinações.

A gênese da palavra música tem sua origem na Grécia, significando "a arte das musas". Em uma definição mais precisa, a música seria entendida como a "arte de ensinar". De modo básico, definiria música como uma arte da inteligência humana onde se pode trabalhar com sons, e que tem por objetivo a universalidade, a abstração e a exploração técnica textual, vocal e/ou sonora.

No Brasil, podemos dizer que a música brasileira tem sua gênese construtiva a partir da fusão de elementos dos nativos indígenas, dos europeus e dos africanos, trazidos respectivamente por colonizadores portugueses e pelos escravos.

Outro aspecto que precisamos compreender para aprofundar as discussões desta pesquisa é o sentido de literatura: a palavra tem origem do latim "*litterae*" que significa letras, Literatura refere-se especificamente à arte ou ofício de escrever.

> Mais do que forma, a literatura é substancia cognitiva, que encerra uma cosmovisão. sua valoração está diretamente relacionada com o modo especifico pelo qual ela se articula com as outras atividades do espirito, no afã de contribuir para tomada de consciência do homem perante seus problemas, quer individuais quer coletivos. Dai a concepção utilitarista da arte confere à analise dos significados míticos, simbólicos e ideológicos que a obra encerra. (D' ONOFRIO, 2007, p. 24).

A Literatura é, portanto a arte de criar e recriar textos, compor escritos, conjunto de produções escritas: gêneros literários ou produções literárias tais como a poesia, prosa, ficção, romance, cordel etc., estes gêneros procuram justamente contribuir para representação dos anseios emocionais, sociais, culturais, políticos, sexuais, etc.

Literatura é a arte que utiliza a palavra como matéria prima, não as imagens ou sons, o texto literário diferente de outros tipos de textos que se prendem a narrar fatos e acontecimentos objetivos, trata de aspectos subjetivos como cada indivíduo compreende o que o autor tentou expressar com sua arte, e como cada um absorve de forma distinta as expressões artísticas.

> Do ponto de vista terminológico, podemos encarar primeiro a Poesia no sentido grego de "criação", isto é, como o espírito criador que se encontra na raiz de todas as Artes. Este, porém, é um sentido muito amplo e que merece ser apenas referido; porque, a partir do momento em que a Poesia passou a ser uma Arte literária, o nome deve ficar reservado a essa Arte. Ainda assim, porém, alguns pensadores, principalmente aqueles ligados à tradição da Estética alemã, adotam o nome de Poesia para designar todas as Artes literárias, ou Artes da Linguagem. (SUASSUNA, 2012 p. 168).

Neste Sentido o autor apresenta uma aproximação da Literatura à Arte e o momento em que as duas foram separadas no tempo, mas na música elas nunca deixaram de coexistir, a Linguagem artística, pode perfeitamente compreender diversos aspectos da linguagem, tornando aqui apenas um problema semântico, ou uma compreensão do significado atribuído à palavra literatura.

Um ponto importante para compreender as explanações deste trabalho é observar que: as obras literárias trabalham com a palavra e a canção é composta por letras que podem ser compreendidas como textos literários. A música e a poesia são artes que nasceram juntas e se completam desde a criação, os textos poéticos foram criados para serem cantados. Neste sentido podemos analisar que:

> Os pensadores mais razoáveis limitam-se a assinalar o parentesco de determinadas Artes, as quais, ao que afirmam, nasceram juntas. É o caso da Música e da Poesia, talvez de início sempre unidas através do canto; e não é muito difícil imaginar o homem se apercebendo de que as palavras tinham por si sós, o poder de criar a Beleza. (SUASSUNA, 2012 P143).

As Epopeias, as Ilíadas, as Odisseias, as Cantigas de amigo, de amor e de maldizer são exemplos destas artes que nasceram juntas e ainda hoje conseguimos identificar os resquícios delas nos cantadores, nas cantigas, nos refrãos das músicas populares, embora a maioria dos compositores não saiba e nem percebam, mais continuam utilizando a palavra rimada para provocar encantamento ou para que as letras das canções se fixem em nosso subconsciente, ao passo que quando percebemos estamos cantando um refrão de uma música que você mal sabe como aprendeu.

A música faz parte do cotidiano das pessoas elas ouvem constantemente e não é diferente com os discentes. Se o professor conseguir aproximar a realidade dos alunos por meio de recursos que sejam comuns a eles, e utilizá-los como ferramenta auxiliadora em sala de aula ele poderá tornar a aprendizagem mais significativa.

3 ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA USO DA LITERATURA E MÚSICA

Aproximar, no processo de ensino-aprendizagem, os conteúdos à realidade vivenciada pelos alunos é uma forma de atrair a atenção dos discentes, pois quando eles se percebem, quando eles notam semelhanças entre os textos e suas vidas, pode ocorrer um maior interesse, despertando a curiosidade, a respeito daquele texto específico.

Como forma de utilizar estratégias promotoras de aprendizado significativo com os alunos, e para despertar maior interesse deles, por que não utilizar a música como um recurso pedagógico que contribua para o alcance da aprendizagem?

Considerando- se que a música tem um grande papel sócio cultural, e poder para criar esse elo, entre o real e o lúdico. Seria benéfico para o ensino-aprendizagem utilizá-la em sala de aula. Nessa direção, o que deve ser levado em consideração na análise textual é:

> 1) função de expressão emocional; 2) função de prazer estético; 3) função de divertimento; 4) função de comunicação; 5) função de representação simbólica; 6) função de reação física; 7) função de impor conformidade às normas sociais; 8) função de validação das instituições sociais e dos rituais religiosos; 9) função de contribuição para a continuidade e estabilidade da cultura; 10) função de contribuição para a integração da sociedade. (FREIRE, 2010, p. 30).

Por meio da música é possível alcançar a sociedade, os indivíduos, e a sala de aula é possível transpor os limites da nossa língua, indo além do abstrato das páginas do livro e os muros da escola. Envolvendo o aluno, despertando neles o interesse pela aula, e o pensamento crítico-reflexivo, além de realizar uma aula diferente, e mais atrativa.

Assim, comparar a música e o texto literário, utilizando a música como instrumento auxiliar no processo de ensino-aprendizagem, viabiliza um olhar diferente do aluno, possibilitando uma aula mais dinâmica. Como será exposto no texto:

Texto 1 – SONETO DE SEPARAÇÃO

De repente do riso fez-se o pranto
Silencioso e branco como a bruma
E das bocas unidas fez-se a espuma
E das mãos espalmadas fez-se o espanto.

De repente da calma fez-se o vento
Que dos olhos desfez a última chama
E da paixão fez-se o pressentimento
E do momento imóvel fez-se o drama.
[...]
Fonte: MORAES, 1938.

Neste poema, o poeta e músico, influenciado pelas poesias de Luíz Vaz de Camões, tematiza sobre o amor. A influência da poesia camoniana é, extremamente, forte e pode ser percebida na tentativa de analisar este sentimento apresentado neste poema em suas diversas manifestações: felicidade, pranto, drama, entrega, espanto, paixão. Assim também como na estrutura, dando preferência para o soneto como forma poética de se expressar, e na utilização da antítese para expor as contradições pertinentes a esse sentimento.

O amor é apresentado neste soneto como um sentimento poderoso e fugaz. Aqui o autor desconstrói completamente o pensamento da eternidade do amor. E é essa a ideia central do Soneto de Separação, em que o uso das antíteses nos revela o impacto da perda do amor na vida das pessoas: o riso torna-se pranto, traz a dor, a tristeza. A tragédia, que provoca o espanto, é constatar aos leitores de que toda essa transformação em um relacionamento acontece de repente, em um breve momento, como bem atesta Vinicius em seu último verso: "De repente, não mais que de repente.".

Na segunda estrofe do poema para o eu lírico a chama da paixão foi apagada pelo vento "De repente da calma fez-se o vento; Que dos olhos desfez a última chama" o a separação virou um drama, no qual podemos notar em "E do momento imóvel fez-se o drama".

A repetição na poesia apresenta o quão rápido foi o termino e a mudança de comportamento do eu lírico o amor de uma pessoa próxima agora é distante não mais é sua própria vida e sim um erro e a pessoa amada agora é só um amigo e seu amor é algo distante, inalcançável 'Fez-se do amigo próximo o distante - Fez-se da vida uma aventura errante'.

A tematologia tratada por Vinicius no Soneto da Separação serve como temática em diversas músicas, um exemplo é a letra da música Quem vai dizer Tchau, do cantor e compositor Nando Reis, escrita em 2000.

Música 1 – QUEM VAI DIZER TCHAU

[...]
Onde foi que eu deixei de te amar?
Dentro do quarto só estava eu
Dormindo antes de você chegar
Mas não foi ontem que eu disse não
Mas quem vai dizer tchau?
A gente não percebe o amor
Que se perde aos poucos sem virar carinho
Guardar lá dentro amor não impede
Que ele empedre mesmo crendo-se infinito
Tornar o amor real é expulsá-lo de você
Pra que ele possa ser de alguém
Somos se pudermos ser ainda
Fomos donos do que hoje não há mais
[...]
Fonte: REIS, 2000.

Percebe-se na letra da música que também se trata de um eu lírico, que lamenta o fim do amor que sentia por sua companheira, lamenta o final, de seu relacionamento.

Verifica-se que tanto o soneto, quanto a canção interagem em sua tematologia. E nos trazem uma reflexão sobre o final do amor, afeto e presença. Semelhante ao soneto, o autor

também desconstrói o pensamento da eternidade do amor. E a canção mostra os fragmentos, que constituem o final da relação. Diferente do soneto, a canção mostra que esse amor, morre aos poucos.

Numa expectativa de identificar o momento em que esse sentimento chegou ao fim o autor fragmenta momentos, e situações diversas, em que acredita ter contribuído, para esse término.

O tempo em que acontece o momento da separação não está claro o eu lírico não sabe o momento exato em que aconteceu o término da relação "quando aconteceu? Não sei, quando foi que deixei de te amar?" o término do amor na canção foi construído aos poucos o autor acredita que quando o amor acaba deve-se liberá-lo para que o sentimento não vire algo oposto como trata Vinícius, e que as pessoas tem o direito de recomeçar.

A verossimilhança, a criatividade, e o desfecho para essa problemática são pontos em comum nos textos apresentados. Com a finalidade de desenvolver uma estratégia pedagógica que chame a atenção e desperte o interesso dos alunos pela temática abordada, verifica-se que é possível utilizar a música, comparando-a ao texto literário, ainda, numa perspectiva de diversificação de temas e abordagens.

4 O PAPEL DO PROFESSOR AO ESTABELECER UMA RELAÇÃO ENTRE O DICENTE E CONHECIMENTO

A função do professor vai muito além de ensinar conteúdos escolares específicos da matriz curricular. Um dos principais papéis do professor é o de orientar aos alunos, conduzindo-os a conhecimentos teóricos e práticos sobre a vida. No ambiente escolar, o discente constrói o pensamento critico-reflexivo, e o discernimento.

Ajustando seu senso crítico, que o ajudará a se tornar um cidadão consciente, que irá contribuir, socialmente, politicamente, racionalmente agindo com sensatez e coerência em suas escolhas.

> Ao interagir com cada aluno em particular e ao se relacionar com a classe como um todo, o professor não apenas transmite conhecimentos, em forma de informações, conceitos e ideias (aspecto cognitivo), mas também facilita a veiculação de ideais, valores e princípios de vida (elementos da esfera afetiva), contribuindo para a formação da personalidade do educando. (HAYDT, 2011 p. 44).

Neste sentido, o papel do professor seria o de despertar no aluno, um ser pensante. O professor seria condutor dos alunos, e os guiariam, pois ele é um agente ativo na formação do cidadão. Ele tem influência para orientar e motivar seus alunos, auxiliando no acesso de informações e dados, ao acúmulo de conhecimento, para que construção da aprendizagem seja concreta, tendo em vista sempre de que a práxis é o que molda o estudante.

> O educador, na sua relação com o educando, estimula e ativa o interesse do aluno e orienta o seu esforço individual para aprender. Assim sendo, o professor tem, basicamente, duas funções na sua relação com o aluno:
> • uma função incentivadora e energizante, pois ele deve aproveitar a curiosidade natural do educando para despertar o seu interesse e mobilizar seus esquemas cognitivos (esquemas operativos de pensamento);
> • uma função orientadora, pois deve orientar o esforço do aluno para aprender, ajudando-o a construir seu próprio conhecimento. (HAYDT, 2011 p. 44).

O professor é responsável por estimular aos seus educandos a criar uma autonomia nos seus estudos, levando em consideração as habilidades e competências de cada indivíduo, só assim o estudante conseguirá estabelecer uma relação lógica-coerente, como também a capacidade de refletir, questionar, tomar suas próprias conclusões, exercer o trabalho em grupo ou assumir o papel de empreendedor da sua vida estudantil.

Este processo necessita ser estabelecido de maneira cordial entre o discente e o docente, é de muita importância que sempre se estabeleça um diálogo entre eles, para que seja debatida e avaliada a funcionalidade do ensino aplicado. Hoje, no processo de ensino-aprendizagem é importante levar em consideração que o professor não é o protagonista deste processo, ele não é apenas o único detentor de conhecimento, é preciso levar em consideração o conhecimento acumulado do aluno e a partir desta realidade estabelecer ferramentas para alcançá-lo êxito.

> Como vimos, a construção do conhecimento é um processo interpessoal. O ponto principal desse processo interativo é a relação educando-educador. E esta relação não é unilateral, pois não é só o aluno que constrói seu conhecimento. É verdade que o aluno, através desse processo interativo, assimila e constrói conhecimentos, valores, crenças, adquire hábitos, formas de se expressar, sentir e ver o mundo, forma ideias, conceitos (e por que não dizer preconceitos?), desenvolve e assume atitudes, modificando e ampliando suas estruturas mentais. (HAYDT, 2011 p. 45).

Assim, o professor precisa estar em constante transformação, para que a exigência atribuída a ele possa ser correspondida na expectativa que: além de detentor do conhecimento,

ele precisa estar atualizado as realidades e atualidades para fazer as leituras de mundo necessárias para alcançar aos alunos.

5 APROXIMANDO À LINGUAGEM LITERÁRIA A REALIDADE DO ALUNO?

O professor poderá alcançar aos alunos através da música, sendo utilizada como um texto literário, e a partir daí relacioná-las a textos literários, que possuam a mesma temática. Por meio dessa prática pedagógica o aluno poderá se reconhecer, em seu ambiente sócio econômico, cultural, religioso, etc.

O ensino da literatura enfrenta certa dificuldade, pois a leitura dos textos clássicos, devido ao distanciamento temporal, e a sua linguagem muitas vezes arcaica, contribui para o desinteresse tanto pela leitura, quanto pelas aulas. Defasando o ensino, e afastando o aluno desses textos.

> [...] se compararmos as obras de autores de diversas épocas, notaremos muitas diferenças entre elas, não só quanto à linguagem mas também quanto ao modo de encarar a vida. Isso se dá porque a literatura é um processo contínuo, que se desenvolve acompanhando de perto as mudanças que ocorrem na sociedade. Por isso, para se compreender bem um estilo literário, deve-se estudar não só as obras mas também a situação histórico-social em que elas foram escritas.
> O critério adotado para a divisão dos estilos literários tem variado muito: às vezes, a publicação de uma obra inovadora torna-se o marco inicial de um movimento; outras vezes, é um fato histórico que, por sua repercussão cultural, passa a servir de baliza para movimentos literários. O que importa, porém, é que se tenha consciência de que em literatura (e nas artes em geral) as datas servem apenas como recurso didático para facilitar o estudo, pois é impossível indicar com precisão quando termina ou começa um estilo (TUFANO, 1996 p. 9).

O educador tem sempre que pensar em retomar esse interesse, sendo que apesar dos textos terem muitas vezes a escrita de difícil compreensão, as temáticas, utilizadas nos textos clássicos literários, são atemporais, e discorrem sobre diversos temas.

Em Congresso Internacional do Medo, Drummond apresenta um poema crítico – reflexivo, um poema predominantemente doloroso e trespassado pela angústia e pelo medo, no qual o homem confronta-se com oposições que perpassam sua vida.

Texto 2 – Congresso Nacional do Medo

Provisoriamente não cantaremos o amor,
que se refugiou mais abaixo dos subterrâneos.
Cantaremos o medo, que esteriliza os abraços,
não cantaremos o ódio porque esse não existe,
existe apenas o medo, nosso pai e nosso companheiro,
o medo grande dos sertões, dos mares, dos desertos,
o medo dos soldados, o medo das mães, o medo das igrejas,
cantaremos o medo dos ditadores, o medo dos democratas,
cantaremos o medo da morte e o medo de depois da morte,
depois morreremos de medo
e sobre nossos túmulos nascerão flores amarelas e medrosas.
Fonte: ANDRADE, 1962.

A música seria utilizada como uma ferramenta auxiliadora no processo de ensino-aprendizagem, contribuindo para a aproximação entre a temática da linguagem literária e realidade do aluno, pois ambas dialogam sobre o mesmo tema. Percebido na canção intitulada – Campo de batalha, Edson Gomes (1992).

Música 2 – Campo de Batalha

No campo de batalha cheira morte
No campo de batalha a morte é mais forte
Alguém vencerá
Alguém vencerá
Alguém morrerá enfim

Vais matar a quem nunca viu
Vais matar a quem não te fez nada oh
Vais morrer por nada
Por nada
Derramar teu sangue
Em favor de que? De que? (nada)
E a família te espera
Toda família desespera

Lágrimas nos olhos
Tristeza na face
O peito apertado
Pois sabe (pois sabe)

Que alguém vencerá
Alguém vencerá
Alguém morrerá enfim.
Fonte: GOMES, 1992.

Sendo um veículo de transformação social, a poética acima, versa sobre a guerra diária enfrentada nas periferias enfrentada por muitos dos alunos, em que a cidade onde vivem são

verdadeiros campos de batalhas, e cheiram a morte. Estão desestruturadas e ocorrem vários assassinatos, em que muitos não pagam pelos crimes cometidos.

O discurso de Edson Gomes e o Drummond transitam pela mesma temática, mesmo sendo em momentos distintos. No primeiro caso, Drummond refere-se a 2ª Guerra Mundial, já Edson refere-se à guerra atual, enfrentada todos os dias as margens da sociedade, onde as pessoas já não acreditam numa mudança de vida, e carregam nos olhos tristeza, e não conseguem mais ter esperanças de melhoria.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se com este estudo que a educação ao longo do tempo passou a considerar fatores de aprendizagem e interesse do corpo discente. Diante deste cenário cabe a nós que estamos à frente da sala de aula, conduzir e despertar do interesse do aluno por aprender.

Evidencia-se que por meio de uma aula com recursos os professores busquem despertar interesse e curiosidade. Uma aula em que o discente perceba o quanto seu papel no processo de ensino-aprendizagem é importante. Assim, para tornar a aula mais significativa, foi sinalizado que o professor pode utilizar a música como recurso auxiliador para o ensino de Literatura, com intuito de promover uma melhor aprendizagem e fazer que o aluno possa, a partir daí, se reconhecer em seu âmbito socioeconômico, cultural, regional, religioso etc. e se tornar protagonista de seu futuro.

O professor tem um papel que vai além da sala de aula. Um papel social e transformador, em suas mãos, existe uma chave, que abre portas para o conhecimento, uma vez aberta essa porta a realidade da vida desses alunos poderá ser transformada.

Esta é uma perspectiva de aprendizagem na qual o aluno torna-se um cidadão cada dia mais capaz de exercer sua cidadania, pois ele vai saber conviver e respeitar as maneiras de se expressar dos seres humanos, conviver em sociedade, produzindo assim melhores textos orais e escritos.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Antologia poética**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

AULETE, Caldas. **Minidicionário contemporâneo da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Lexikon, 2009.

CANDIDO, Antônio. **Literatura e sociedade.** 9 ed. Rio De Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2006.

D' ONOFRIO, Salvatore. **Forma e sentido do texto literário**. São Paulo: Ática, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários às práticas educativas. São Paulo: Paz e Terra,1996.

FREIRE, Vanda Bellard. **Música e Sociedade**. 2. ed. rev. e ampl. Florianópolis: Associação Brasileira de Educação Musical ABEM. 2010. Disponível em: https://hugoribeiro.com.br/ biblioteca-digital/Tese_Vanda_Freire-Musica_e_sociedade. pdf. Acesso em: 15 mar 2020.

GOMES, Edson. **Campo de batalha**, 1992. EMI-Odeon Brasil. Disponível em: https://www.letras.mus.br/edson-gomes/764228/ Acesso em: 28 abr. 2020.

HAYDT, Regina Célia Cazaux. **Curso de didática geral**. 1 ed. São Paulo: Ática, 2011.

LOURENÇO, Marise Gândara. A Inter-relação da literatura com a música: aproximações e distanciamentos**.** Associação Brasileira de Literatura Comparada. XV ABRALIC, 2017, Rio de Janeiro, RJ. **Anais...** (on-line). Disponível em: http://www.abralic.org.br/anais/arquivos/ 2016_1491439037.pdf. Acesso em: 10 mar 2020.

MALI, Taylor. **Um bom professor faz toda a diferença**. Tradução de Leila Couceiro. Rio de Janeiro: Sextante, 2013.

MARCONDES, Danilo. **Textos básicos de linguagem – de Platão a Foucault**. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

MARIZ, Vasco. **História da música no Brasil.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

MORAES, Vinícius de. **Soneto da separação**. 1938. Disponível em: http://www.viniciusdemoraes.com.br/pt-br/poesia/poesias-avulsas/soneto-de-separacao Acesso em: 10 Abr. 2020.

MORIN, Edgar**. A cabeça bem-feita:** repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução: Eloá Jacobina. 8 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

REIS, Nando. **Quem vai dizer tchau?** 2000. Warner Chappell Music, Inc. Disponível em: https://www.letras.mus.br/nando-reis/47566/ Acesso em: 10 Abr. 2020.

SUASSUNA, Ariano. **Iniciação à estética.** 12 ed. - Rio de Janeiro: José Olympio, 2012.

TINOCO, Robson Coelho; ALEXANDRIA, Marília de. **Ritmos literários:** a música no silêncio do poema. Congresso Humanidades 2010, Portal de Periódicos da UnB. Disponível em: https://unb.revistaintercambio.net.br/24h/pessoa/temp/anexo/1/272/228.pdf. Acesso em: 12 mar 2020.

TUFANO, Douglas. **Estudos de literatura brasileira.** 5 ed. rev. e ampl. São Paulo: Moderna, 1996.

A EVOLUÇÃO DAS REDES SOCIAIS E SUA INFLUÊNCIA NA ESCRITA

Larissa Santos da Cruz[1]
Márcia Alves de Carvalho Machado[2]

RESUMO: Durante muitos anos a tecnologia e o uso das redes sociais esteve restrita àqueles que faziam parte da alta sociedade, mas com os avanços tecnológicos veio também o aumento de usuários das redes. Esse aumento tornou-se então preocupante para muitos estudantes de letras, bem como também para estudiosos da língua e psicólogos, pois estas vem proporcionando rapidez na troca de informações e transmissões de conteúdo, sejam eles de interesse da população ou não. Portanto, é preciso pensar na forma como as redes sociais vêm sendo cada vez mais utilizadas e analisar seus pontos positivos e negativos. O presente artigo tem por objetivo analisar como as redes sociais vem influenciando a escrita dos usuários em busca de agilidade e analisar seus aspectos positivos e negativos diante de tantas evoluções, já que a cada dia surge uma nova tecnologia e as informações são transmitidas cada vez mais rápido e em tempos reais. Assim também como é possível perceber que mesmo diante da evolução das redes a escrita da nossa língua materna tem grande importância no processo de comunicação entre as pessoas, bem como dos usuários da rede, pois para que haja comunicação é preciso saber ler e escrever corretamente para que assim as informações sejam transmitidas de modo coerente.

Palavras-chave: Tecnologia, Redes sociais, Escrita.

ABSTRACT: For many years, technology and the use of social networks was restricted to those who were part of high society, but with technological advances came the increase in users of networks. This increase then became worrying for many students of letters, as well as for language scholars and psychologists, as these have been providing speed in the exchange of information and transmission of content, whether they are of interest to the population or not. Therefore, it is necessary to think about the way social networks are being used more and more and analyze their positive and negative points. This article aims to analyze how social networks have been influencing users' writings in search of agility and to analyze their positive and negative aspects in the face of so many evolutions, since each day a new technology appears and the information is transmitted more and more fast and in real time. As well as it is possible to realize that even in the face of the evolution of networks and the writing of our mother tongue, it has great importance in the communication process between people, as well as network users, because for there to be communication it is necessary to know how to read and write correctly so that the information is transmitted in a coherent way.

Keywords: Technology, Social media, Writing.

[1]Graduanda do Curso de Letras-Português na FSLF- Faculdade São Luís de França. E-mail: larissacruz93@yahoo.com.br
[2] Doutora em Educação pela Universidade Tiradentes. Professora regente da disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso. E-mail: marcia.alves@sousaoluis.com.br.

1 INTRODUÇÃO

No mundo globalizado, cada vez mais tecnológico, surgiram as redes sociais, e assim como a tecnologia, sua evolução é, absurdamente, percebida. O fato é que essa evolução, tem levado as pessoas a se prenderem ainda mais em suas pequenas telas, para assim, permanecerem conectadas com o mundo diariamente.

A intensificação do uso das redes é cada dia mais perceptível, pelo simples de fato de que as tantas ligações telefônicas, onde conversávamos por minutos e até horas diárias foram substituídas e pouco se fala em fazer ou receber ligação para conversar com alguém, afinal, a praticidade do contato das redes sociais com várias pessoas ao mesmo tempo tem parecido mais interessante.

As redes sociais são veículos de comunicação e contato social, por meio delas as pessoas se comunicam direta e indiretamente, postam mensagens, possuem álbuns fotográficos e conversam entre si durante boa parte do tempo, pois, através delas a distância pode ser encurtada e podemos falar com as pessoas (parentes e amigos) distantes. Para Porto, Lucena e Linhares (2015, p.31) a expressão "rede social" tem sido utilizada com maior ênfase, atualmente, por conta do desenvolvimento das interfaces criadas para a internet que possibilitam a interação instantânea entre pessoas de diversas regiões do planeta. O que nos leva a questionar: De que forma o uso das redes sociais tem influenciado na escrita das diferentes tipologias textuais?

A pesquisa teve o objetivo de discutir a influência das redes sociais na escrita das diferentes tipologias textuais, com vista a identificar pontos positivos e negativos que impactam essa forma contemporânea de comunicação.

2 OS AVANÇOS DA TECNOLOGIA E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA O CAMPO DA ESCRITA

É perceptível nas redes sociais que os livros foram esquecidos, a prova disso é como as pessoas renunciaram o uso da linguagem formal, usando dialetos e abreviaturas para muitos termos. Isso de certa forma acaba influenciando no cotidiano, levando-as a cometerem erros ortográficos ao tentarem escrever corretamente, redigir documentos oficiais ou e-mails importantes, pois os livros perderam espaço para os grandes textos postados nas redes, alguns sem respeitar a linguagem ortográfica, porém tem despertado a curiosidade pelo seu "conteúdo" e facilidade de acesso.

Quando se trata de discutir os avanços da tecnologia é importante lembrar que todo avanço se faz de forma gradativa. A primeira máquina chamada máquina de datilografar era utilizada apenas para agilizar o processo de escrita, ainda com uso muito restrito. Aos poucos esta máquina foi se modernizando até que se chegasse no que chamamos de computador, mas também com acesso ainda restrito por meio da população por se tratar de algo novo e com custo muito elevado.

A necessidade de propagação de informações, bem como de modernização e anseio de uma população que queria se enquadrar nos padrões atualizados trouxe ainda mais desenvolvimento e tecnologia. Os avanços continuam até hoje e não param, cada dia que passa surge uma nova informação, um aparelho mais moderno, um aplicativo capaz de realizar diversas funções sem que seja preciso sair de casa. Inclusive os próprios computadores hoje já são, facilmente, substituídos por um aparelho smartphone capaz de ser levado e conectado à internet em qualquer lugar.

A internet que antes era transmitida apenas por um cabo conectado ao telefone com fio, hoje já pode ser acessada e utilizada por diversas redes e ser utilizada por várias pessoas ao mesmo tempo, o que resulta em uma transmissão de informações mais acelerada. Antes a informação tinha que ser lida, escrita e demorava alguns dias para chegar às pessoas, hoje qualquer informação pode ser transmitida em tempo real de acordo com o acontecimento, por meio de fotos, textos e vídeos.

Nos dias atuais, mais do que nunca, podemos notar em nosso cotidiano o quanto o uso da tecnologia contribuiu e vem contribuindo para os avanços das informações. Muito mais do que simplesmente saber a informação o ser humano busca estar sempre atualizado e conectado. Para tanto, vale lembrar que é importante buscar a veracidade da informação dada, pois da mesma forma que a tecnologia é usada para transmitir informações verídicas com rapidez, esta também pode ser utilizada para transformar essas informações no chamados “Fake News”.

O impacto com os avanços da tecnologia é tão significativo que já existe a indicação de que algumas funções irão desaparecer. Onde podemos encontrar e dar bom dia ao jornaleiro? Quantos vendedores encontrávamos nas lojas assim que entravamos? A verdade é que muitas profissões existentes ainda hoje pouco a pouco vão se tornar extintas, pois com o uso e avanço da tecnologia o trabalho manual vem sendo fácil e rapidamente substituídos pelo que hoje já é conhecido como inteligência artificial.

A contribuição da tecnologia é sem dúvida muito essencial hoje para nosso dia a dia. Mas esses avanços vêm preocupando cada vez mais muitos estudiosos de cursos de letras no

que diz respeito ao impacto sofrido em relação a escrita, pois esta por sua vez torna-se corriqueira por conta da agilidade em transmitir informações e passá-las para vários ao mesmo tempo.

Em seu artigo publicado pela Revista Realize Monnalisa Christina diz que, a questão é que a preocupação com o ensino e com as transformações da linguagem escrita e falada, tem levado esse tema a ser debatido constantemente entre os estudiosos da área de linguagem, pedagogos e cientistas, que buscam dar suas contribuições através de estudos e análises sobre as vantagens e desvantagens do uso da tecnologia.

Para tanto, é importante perceber e reconhecer que assim como ocorrem os avanços da tecnologia a linguagem, seja ela escrita ou falada, também vem acompanhando esses avanços, uma vez que a linguagem é um meio de comunicação muito importante e que está diretamente ligado aos avanços tecnológicos.

3 A INFLUÊNCIA DO USO DAS REDES SOCIAIS NA ESCRITA

Anteriormente quando se falava em produzir textos era apenas para que o professor pudesse corrigir e atribuir nota àquela atividade, com o passar do tempo as pessoas foram percebendo que por meio de publicações em redes sociais seus textos e opiniões poderiam ser lidas por várias pessoas de forma relevante, o que fez com que o gosto pela escrita fosse ganhando espaço nas redes.

> Numa sociedade em que o volume de informações aumenta constantemente, em que o conhecimento é rapidamente superado pelas inovações científicas e tecnológicas, a simples aquisição de conhecimentos é insuficiente para a formação de cidadãos e profissionais. A formação do aluno deve ter como alvo, também, a preparação científica e a capacidade de utilizar as diferentes tecnologias relativas às áreas de atuação. (VIEIRA, Alice. 2008, p.446).

Desta forma, é importante que o ser humano esteja conectado com as diferentes tecnologias, bem como com os seus avanços. Mas também, é imprescindível que se tenha uma base científica que esteja voltada para o aprendizado da língua como forma de se comunicar e compreender o outro, principalmente quando se trata de distribuir informações por meio de textos que são publicados constantemente nas redes sociais.

> O uso destes textos e a forma como a leitura é usada, pode ser visto como um instrumento de aperfeiçoamento para ensino de língua portuguesa nas escolas, associando seu uso nas redes sociais e metodologias orientem ao uso adequado para este novo conhecimento, a exemplo, o uso dos textos midiáticos, visto que há uma mudança no comportamento da sociedade com a evolução tecnológica em buscar textos de leitura rápida e que tragam informações completas.(SANTOS; ARCHER. 2016, p. 382).

Outra informação importante e relevante no que diz respeito ao uso da escrita por meio das redes e o avanço da tecnologia é o uso da escrita da letra cursiva, que antes era obrigatório o uso e cobrança nas escolas por meio das caligrafias e cópias, e hoje com o maior uso de textos digitais essa cobrança vem sendo deixada de lado por alguns, que ao invés de copiar a punho preferem digitar ou até mesmo fotografar, a depender da situação.

Há algum tempo educadores norte-americanos tem discutido o fim da escrita cursiva, que anos atrás era exaustivamente treinada nas aulas de caligrafia. Vários estados norte-americanos já têm adotado a abolição do ensino da escrita cursiva e privilegiado as aulas de digitação (KUNZE, 2011). Mas apesar de ser considerado radical, esse modelo é visto como coerente com a realidade, uma vez que a comunicação entre as pessoas está cada dia mais virtual, fazendo com que a substituição da escrita cursiva pela digital seja inevitável (ROSA, 2015).

Mas, para muitos psicólogos e educadores a escrita à mão é muito importante, pois é a partir dela que a criança começa a desenvolver diversas atividades motoras e ativar as diversas áreas de raciocínio e desenvolvimento cerebral.

> Ninguém de bom-senso discorda disso. Um conjunto recente de pesquisas na área da neurociência, no entanto, sugere uma reflexão acerca dos efeitos devastadores do computador sobre a tradição da escrita em papel. Por meio da observação do cérebro de crianças e adultos, verificou-se de forma bastante clara que a escrita de próprio punho provoca uma atividade significativamente mais intensa que a digitação na região dedicada ao processamento das informações armazenadas na memória (o córtex pré-frontal), o que tem conexão direta com a elaboração e a expressão de ideias. Está provado também que o ato de escrever desencadeia ligações entre os neurônios naquela parte do cérebro que faz o reconhecimento visual das palavras, contribuindo assim para a fluidez na leitura. Com a digitação, essa área fica inativa. (BARRUCHO, 2011).

Dessa forma, acredita-se que a escrita assim como a tecnologia passará por mudanças, aperfeiçoamento, mas não podemos deixar de lado a importância de manter a escrita que deu origem às outras formas de escrita e comunicação.

4 A LEITURA COMO APERFEIÇOAMENTO DA ESCRITA E A INFLUÊNCIA DAS REDES SOCIAIS

A leitura deve servir como base para o conhecimento, com o uso da tecnologia as leituras tem se tornado mais rápidas e acessíveis para grande parte dos alunos, assim também como serve de fundamentação e aperfeiçoamento para o ensino da língua, pois toda leitura nos agrega conhecimento, desde que estas também tragam informações completas, não adianta busca por agilidade sem completude. Sendo assim, a tecnologia, o uso e avanço das redes sociais e a rapidez na transferência de informações devem ser usadas de forma consciente e coerente para que estas sejam fonte enriquecedoras de conhecimento e aperfeiçoamento de uma boa escrita.

> Novas maneiras de pensar e de conviver estão sendo elaboradas no mundo das comunicações e da informática. As relações entre os homens, o trabalho, a própria inteligência depende, na verdade, da metamorfose incessante de dispositivos informacionais de todos os tipos. Escrita, leitura, visão, audição, criação e aprendizagem são capturados por uma informática cada vez mais avançada. (LEVY, 1994. p.74).

Toda mudança e avanço a priori traz incertezas e causa estranhamento, principalmente quando não se tem costume de usar tal ferramenta. A língua tem um papel de extrema importância, pois até mesmo para se comunicar por meio de redes sociais é preciso saber fazer o uso correto dessa ferramenta, seja por meio da escrita ou da fala. Pois, muitas informações são distorcidas por falta de clareza no uso da linguagem utilizada, é importante fazer o uso correto da escrita e antes que as informações sejam transmitidas é importante também fazer a leitura para garantir aquilo que está sendo transmitido.

Vale ressaltar ainda que quando se trata de rede social há vários meios de transmitir informações, seja de modo escrita, oral, visual, ou ainda por representações simbólicas, os chamados emojis.

Para Neilane, em seu artigo publicado na Revista Vozes dos Vales (Nº.02 – ANO I – 10/2012) por mais informal que seja a interação, a leitura e interpretação fica prejudicada se houver deficiência na pontuação. Uma frase interrogativa que não contiver o sinal de interrogação passa a ser uma afirmação. Ela ainda afirma que, o ato de postar publicações requer, ainda, cuidados na hora da veiculação de mensagens públicas; uma vez que, as opiniões sempre ficam registradas e quaisquer buscas do assunto publicado podem ser facilmente associadas a quem publicou.

Portanto, é importante destacar a importância da compreensão tanto da fala quanto da escrita quando diz respeito ao uso das redes sociais, pois em algumas determinadas situações a busca por agilidade pode acabar prejudicando o uso correto da linguagem e passar despercebida.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho em questão aborda a importância da escrita e a influência das redes sociais, fundamentando-se na leitura de conteúdos e artigos com temas relevantes e correspondentes à mesma temática, de acordo com a evolução e o uso das redes sociais em nosso dia a dia.

Vale ressaltar que, as redes sociais hoje fazem parte do cotidiano de grande parte da população mundial, no que diz respeito a uso das redes de modo privado e profissional. Quando se fala em tecnologia, estamos nos referindo não apenas ao uso por parte de redes sociais, mas é importante destacar que a tecnologia abrange diversas outras áreas que envolvem a criação de ferramentas que facilitem o estudo delas.

A leitura e escrita por sua vez, fazem parte de uma linguagem que não caminha sozinha, para aprender a escrever é preciso aprender a ler e vice-versa. Portanto, para que qualquer informação seja transmitida é importante que o transmissor dessa mensagem a apresente para o seu leitor de forma clara e utilize a linguagem de forma correta.

Entender que assim como as redes sociais a escrita e a leitura são meios de comunicação hoje imprescindíveis, é importante para que, não deixemos de lado a nossa língua padrão e utilizemos dos recursos da linguagem informal apenas quando estes nos forem de fato permitidos. E que o uso por parte das redes não nos deixe a mercê de um discurso rápido e pobre, ou seja, sem conteúdo.

REFERÊNCIAS

ALLIENDE, Felipe; CONDEMARÍN, Madel. **A leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento.** Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2005.

VIGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VIEIRA, Alice. **A formação de leitores de literatura na escola brasileira: caminhadas e labirintos.** Disponível em: <Arial,sans-serif">http://www.scielo.br/pdf/cp/v38n134/a0938134.pdf>. Acesso em: 23 de abr. 2016.

LAKATOS, Eva Maria. MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos da Metodologia Científica.** 7. Ed. São Paulo: Atlas, 2010.

KENSKI, Vani Moreira. **Novas tecnologias**: o redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente. REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, Rio de Janeiro: n.8, p.58-71, maio/ago., 1998.

HANAUER, F. J. **Impacto da informática nas relações humanas**. 2005. Disponível em: Acesso em: 01 nov. 2014.

SANTOS, Adriana Maria dos; ARCHER, Claudia Maria da Costa. **Análise sobre o uso das redes sociais como instrumento estratégico nas atividades de leitura e escrita,** Revista Intersaberes**,** 2016. Disponível em: https://www.uninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/921

SANTIAGO, Maria Benta Rodrigues.; PAULA, Maria das Graças Píccoli de. **A importância da participação da gestão escolar no aprimoramento da leitura, escrita e produção textual nas séries iniciais.** Disponível em: https://pt.scribd.com/document/57205145/A-Import-an-CIA-Da-Participacao-Da-Gestao-Escolar-No-to-Da-Leitura-Escrita-e-Producao-Textual-Nas-Series-Iniciais

MORAN, José Manuel. **Desafios da Internet para o professor**. http://www.eca.usp.br/eca/proFmoran/desafio.htm , 20/08/98.

GRESPAN, Gilmar. **O uso da língua portuguesa em tempo real na Internet.** [online] Disponível na Internet via WWW. URL: http://www.terravista.pt/AguaAlto/3560/pesquisa.html. Dados obtidos em 14 de dez. 1999.

UMA ANÁLISE DE LIVROS DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS DA EDUCAÇÃO BÁSICA E A INSERÇÃO DA DIVERSIDADE DE GÊNERO E SEXUALIDADE: A INVISIBILIDADE LGBTQIA+

Maria Gorette Alves[1]
Marcia Alves de Carvalho Machado[2]
Sara Rogéria Santos Barbosa[3]

RESUMO: Este artigo objetiva compreender, como livros didáticos de língua portuguesa do ensino básico, nos textos de apoio para o ensino de gramática, produção de texto e literatura abordam as questões de sexualidade e gênero. Nesse viés, busca também identificar textos que sirvam como suporte que versem acerca da diversidade sexual e como as representações de gênero e sexualidade presentes nos livros didáticos da educação básica, contribuem para o respeito à diversidade. A princípio, tendo em vista a necessidade de uma educação integral, o artigo apresenta gênero e sexualidade nas singularidades da sigla LGBTQIA+ com ênfase na multiculturalidade social. Em seguida, aborda a importância do livro didático como ferramenta de ensino-aprendizagem e culmina na análise de livros didáticos que servem de apoio às práticas educacionais do ensino fundamental anos finais e médio, pois, se trata de uma pesquisa bibliográfica e de campo, com uso da técnica de análise de conteúdo. Por conseguinte, chega-se à conclusão de que, apesar de o tema orientação sexual está incluído aos temas contemporâneos, constatou-se que os currículos dos livros didáticos não abordam questões relacionadas a gênero e sexualidade e quando mencionado, faz-se de maneira tímida. Por essa razão, a invisibilidade LGBTQIA+ nos livros didáticos de língua portuguesa do ensino básico, gera cada vez mais a homofobia que resulta muitas vezes na evasão escolar.
Palavras-chave: Escola. Livro Didático. Homofobia.

RESUME: This article aims to understand how textbooks of Portuguese in basic education, and in supporting experience of texts for the teaching of grammar, text production and literature address the issues of sexuality and gender. In this bias, it also seeks to identify texts that deal with sexual diversity and how the representations of gender and sexuality present in the textbooks of basic education, contribute to the respect for diversity. At first, in view of the need for comprehensive education, the article presents gender and sexuality in the singularities of the acronym LGBTQIA+ with an emphasis on social multiculturalism. Then, it addresses the importance of the textbook as a teaching-learning tool and culminates in the analysis of textbooks that support educational practices in the last years of junior high school and in the high school education because it is a bibliographic and field research, using the content analysis technique. Therefore, it is concluded that, although the sexual orientation theme is included as a contemporary theme, it was found that the textbook curricula do not address issues related to gender and sexuality and when the subject is mentioned, it is done in a timid way. For this reason, the LGBTQIA+ invisibility in Portuguese language textbooks of elementary education, increasingly generates homophobia that often results in students dropping out of school.
Keywords: School. Textbook. Homophobia.

[1] Acadêmica do Curso de Letras Português e Respectivas Literaturas pela Faculdade São Luís de França. E-mail: goguete27goguetinha@gmail.com
[2] Doutora em Educação pela Universidade Tiradentes, professora regente da disciplina de Trabalho de conclusão de Curso. E-mail: marcia.alves@sousaoluis.com.br
[3] Doutoranda em Literatura e Cultura pela Universidade Federal da Bahia. Professora coorientadora regente da disciplina História da Literatura Brasileira. E-mail: sararogeria@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

A linguagem em suas várias possibilidades de comunicação é a faculdade que interliga os indivíduos entre si. Com efeito, pela necessidade de relações significativas, o ser humano utiliza-se dela para construir vínculos e transmitir valores culturais. Desse modo, por meio da linguagem, as pessoas estabelecem códigos de vida comum, também conhecida como língua institucionalizada, para que haja comunicação, socialização entre elas e conhecimento de mundo.

Contudo, não se trata somente de letramento, mas também de adquirir capacidade sobre os significados das palavras, de considerar que cada uma traz consigo valores e tem uma história, pois está diretamente ligada à cultura e possibilita tanto o relacionamento intrapessoal quanto o interpessoal. (BORTOLINI, 2014).

É relevante ressalvar que o ensino de português, enquanto língua institucionalizada, deu-se no Brasil no século XVIII com a necessidade de estabelecer, para além dos muros das aulas régias, uma língua oficial para ser usada nas relações sociocomunicativas (BARBOSA, 2018). Descobrir as novas palavras nos sentidos léxico e semântico é mister para que o cidadão se expresse publicamente, organize suas ideias e se torne crítico frente aos acontecimentos que norteiam as relações sociais. Quanto a isso, para Bortolini (2014, p. 113) “as aulas de língua portuguesa, literatura, redação ou produção de texto são espaço privilegiado para construirmos uma percepção crítica com relação às formas de representar o mundo, de falar desse e nesse mundo. De ler o mundo e de escrevê-lo”.

Dessa maneira, esta pesquisa objetiva analisar como, nos livros didáticos de língua portuguesa, os textos de apoio para o ensino de gramática, produção de texto e literatura abordam as questões de sexualidade e gênero. A fim de estabelecer um *corpus* de análise, delimitou-se a pesquisa no ensino fundamental anos finais e do ensino médio. Para tanto, serão observados gêneros textuais, literários, discursivos e digitais nos livros a seguir: 1. Português: Linguagens 6º ano, Saraiva, 2015; 2. Aprova Brasil Língua Portuguesa 7º ano, Moderna, 2017; 3. Português: Linguagens 8º ano, Saraiva, 2017; 4. Português: Linguagens 2 - Literatura, Produção de texto e Gramática, Saraiva, 2010; e 5. Português: contexto, interlocução e sentido 1º ano, Moderna, 2008.

Acrescente-se ainda que serão analisadas as representações de gênero e sexualidade presentes nestes livros e como elas contribuem para o respeito à diversidade. Todavia podemos nos perguntar: os livros didáticos trazem abordagem acerca da diversidade de gênero e

sexualidade? Há invisibilidade sobre a diversidade de gênero nos livros didáticos? Se os livros didáticos abordam esta temática, como podemos entender o alto grau de homofobia que assusta tantos adolescentes e jovens que se descobrem LGBTQIA+?[12].

Diante disso, salienta-se que esta pesquisa é bibliográfica e de campo, com uso da técnica de análise de conteúdo e têm como base teórica os pressupostos discutidos nas áreas de didática, currículo e temas contemporâneos principalmente por Henriques; Brandt e Chumasca (2007) com a abordagem dos conceitos de gênero e diversidade sexual, Rios e Santos (2008) refletem sobre a diversidade sexual a partir do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), Bortolini et al (2014) ajudam a construir um mundo de relações por meio da fala e da linguagem tendo um olhar voltado para a literatura brasileira e Araújo; Cruz e Dantas (2018) que defendem o tema da diversidade sexual inseridos ao currículo escolar.

O interesse por esta pesquisa surgiu por meio de questionamentos sobre a evasão escolar de tantos adolescentes que se descobrem LGBTQIA+ devido à homofobia causada por seus colegas de classe e até mesmo por seus professores. É de considerar que tanto os jovens pertencentes a esse grupo quanto os seus familiares padecem deste sofrimento. Há de se questionar como a escola, sobretudo na escolha do livro didático, preocupa-se em discutir com os alunos as questões relacionadas às diversidades de gênero e sexualidade.

É relevante, portanto, pensar sobre orientação sexual nos currículos escolares em vista de um melhor desempenho dos alunos, e da solidariedade e respeito entre si, como preconiza a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017, p. 14) que, ao reconhecer a necessidade de uma educação integral, assume o compromisso de "[...] promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades". Importa levar em conta que a BNCC (2017) define a escola como espaço de liberdade de expressão inclusiva e, por isso, nas suas práticas educacionais devem ser fortalecidas a não discriminação e o não desrespeito às diferenças e diversidades.

Além disso, é cabível certificar-se de que os professores estão capacitados para falar com domínio sobre tais temáticas contemporâneas e o que o PNLD oferece apoio para o aprofundamento nos estudos sobre diversidade de gênero. Parece, à primeira vista, uma preocupação que extrapola as obrigações socioeducativas da escola, mas é, uma vez que a violência ocorre com certa frequência também em ambientes educacionais. Sobre tal aspecto,

[12] Sigla que une em si gênero e sexualidade usada para representar a comunidade do movimento político de lésbicas, gays, bixessuais, travestis, transgêneros, pessoas queer, intersexuais, assexuais, pansexuais, demisexuais e qualquer grupo que sinta a necessidade de representação. (HENRIQUES, 2007, p. 17) "Todas no plural, pois são inúmeras e dinâmicas suas formas de expressão e representação".

Araújo (2018, p. 52) afirma que, "de certa forma, cada uma das escolas brasileiras já foi cenário para violências e exclusões de estudantes".

No que pese tal afirmação, não é possível ser conivente com esta realidade cruel que tanto afeta a vida dos adolescentes e jovens LGBTQIA+. Calar não é alternativa, pelo contrário, "significa cumplicidade com o preconceito, consequência da ignorância sobre o assunto. Calar-se é também contribuir com as estatísticas de exclusões e de mortes oriundas do processo social da homo-lesbo-transfobia". (ARAÚJO, 2018, p. 52). Por isso, a escola não é lugar de calar, mas de falar, que esse falar seja de maneira livre de preconceitos e torne conhecida esta realidade de caráter desumano que prejudica tantas vidas.

2 GÊNERO E SEXUALIDADE COMO TEMAS CONTEMPORÂNEOS NOS LIVROS DIDÁTICOS

Pensar a importância de abordar este tema faz refletir sobre o papel da educação para os tempos atuais, pois, diante de tantas possibilidades de informação e comunicação que as novas tecnologias digitais (TDIC) oferecem aos indivíduos, fica evidente que a diversidade de gênero e sexualidade é um assunto acessível a qualquer pessoa que usufrui da internet. Sendo assim, há de se considerar que "o acesso ao conhecimento não está limitado, exclusivamente, aos livros didáticos" (ARAÚJO, 2018, p. 23). No entanto, os livros didáticos se tornam materiais de apoio à prática educativa tanto para os alunos quanto para o professor. Ademais, o PNLD está em constante aprimoramento a fim de garantir cada vez mais uma qualificação na construção dos saberes dos discentes.

Contudo, para ser trabalhada a diversidade de gênero nas escolas é necessário conhecer sobre este assunto que se torna tão complexo por se tratar de multiculturalidade[13] e subjetividade. Conforme Cardoso, (2016, p. 31) "O próprio conceito de convivência na diversidade tem sentidos diferentes, ideológicos, e exigem conhecimento e posicionamento consciente do educador". Inquestionavelmente, a humanidade não é representada de maneira unificada, ou seja, de maneira homogênea, pois há uma pluralidade cultural que se dá por meio da desigualdade social entre povos e nações (CARDOSO, 2016).

[13] Entendida como as múltiplas identidades de expressão cultural presentes na sociedade que merecem respeito nas suas particularidades. (CAMPELLO e COSTA, 2017).

Ademais, uma identidade cultural na perspectiva normativa que busca, por meio do poder unificar a diversidade cultural, ou seja, tornar congruente a identidade nacional anula e subordina a diversidade pertencente àquela nacionalidade (HALL, 2016). Logo, a falta de respeito e a indiferença a grande diversidade cultural presente na sociedade é uma forma de violência, pois gera aversão e a não aceitação ao diferente. Por conseguinte, uma educação voltada para a diversidade à identidade cultural prioriza tanto o respeito quanto a boa convivência entre as pessoas.

Em vista disso, é considerável que a diversidade cultural não é uniformizada, pois sua representatividade perpassa pelas manifestações religiosas, é impregnada de valores étnicos e, quanto às tradições dos povos, associam-se também à pluralidade à diversidade de gênero e sexualidade. A saber, gênero refere-se à estrutura cultural, sociopolítica e histórica que acompanha o crescimento e o desenvolvimento da pessoa. Por outro lado, a sexualidade é a maneira como cada um na sua particularidade deseja expressar sua identidade sexual ou orientação sexual. Dessa forma, gênero e sexualidade remetem às diversas feminilidades e masculinidades e não binarismo. Portanto, gênero e sexualidade vão além de macho ou fêmea, isto é, da divisão de espécie biológica que o indivíduo recebe ao nascer.

Assim sendo, a sigla LGBTQIA+ une em si gênero e sexualidade e representa os indivíduos que se afinam nesta nomenclatura. São definidos como Lésbicas que são mulheres que sentem atração sexual ou romântica por outras mulheres; Gays são os homens que sentem atração sexual ou romântica por outros homens. Bissexual são as pessoas que sentem atração sexual ou romântica por ambos os sexos. Os Transexuais são pessoas que não se identificam com o sexo biológico. Transgêneros são as pessoas que não se descobriram com o gênero que lhes foi assinalado ao nascer. Travesti são homens ou mulheres que se caracterizam com roupas do sexo oposto ou por prazer, ou *hobby*, ou simplesmente para fazer uma *performance* artística, também conhecidas como *drag queen*.

Queer são as pessoas que não se identificam com os padrões binários de gênero. Intersexual são pessoas que nascem com o órgão genital indefinido, são também conhecidas como hermafrodita. Assexual designam as pessoas que não se sentem aptas de performar sua sexualidade. O símbolo + designam as pessoas pansexuais, demissexuais, intrassexuais e qualquer grupo que sinta a necessidade de representação.

Diante dessa diversidade de gênero e sexualidade, é importante que tanto o professor quanto o aluno compreendam e saibam identificar cada termo, pois, a falta de conhecimento sobre este assunto, só ajuda a prolongar o sofrimento de tantos adolescentes e jovens que se

descobrem LGBTQIA+. Por isso é evidente a urgência de abordar sobre a diversidade de gênero nas escolas. Para tanto, as Competências Gerais da Educação Básica da BNCC (2017) afirmam que é preciso

> exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades sem preconceito de qualquer natureza. (BNCC, 2017, p. 10).

Sem dúvida, a escola é o espaço ideal para fazer acontecer o respeito e a valorização das diferenças de gênero e sexualidade por meio do exercício de trabalhar a capacidade de compreender o outro, de se aproximar no intuito de conhecê-lo na sua subjetividade, de enxergá-lo como pessoa digna de respeito. E um dos meios para que esse exercício aconteça é a inserção do tema orientação sexual no currículo escolar dos livros didáticos.

Nesse ínterim, apesar de Henriques (2007, p. 22), baseado nas leituras feitas de uma obra de Vianna e Unbehaum (2004), afirmar que "[...] o Plano Nacional de Educação, de 2001 (Lei n° 10.172), embora surgido em um contexto de profunda mobilização social, foi conservador em seu tratamento dos temas relativos a gênero e orientação sexual", nota-se, numa análise do Guia Digital do Plano Nacional do Livro Didático da Língua Portuguesa (PNLD, 2020), uma maior preocupação com a inserção de temas contemporâneos

> Quanto aos princípios éticos, entre outros aspectos, a obra precisa estar livre de estereótipos ou preconceitos de condição socioeconômica, regional, étnico-racial, religiosa, de gênero, de orientação sexual, de idade, de linguagem, de condição de deficiência, assim como de qualquer outra forma de discriminação, violência ou violação de direitos humanos. (BRASIL, 2020, p. 3).

O programa afirma que é fundamental tratar dos temas transversais que problematizam a sociedade e que seja de maneira livre de estereótipos e preconceitos. Mas, para isso, será necessário que os docentes usem uma linguagem adequada, respeitosa e acolhedora às diferenças, uma vez que muitas vezes ela é utilizada para ofender e excluir. Em vista disso, é de suma importância a formação dos profissionais da educação voltada para a diversidade de gênero e sexualidade a fim de que sejam desconstruídos os preconceitos primeiramente neles e, consequentemente, tratarem deste tema com total liberdade e respeito.

Não é novidade que parte significativa de atitudes homofóbicas ocorridas em ambiente escolar tem como sujeitos ativos professores. Assim, é importante salientar o que dizem os PCN

(2001, p. 123): "é necessário então que o educador tenha acesso à formação específica para tratar da sexualidade com crianças e jovens na escola, possibilitando a construção de uma postura profissional e consciente no trato desse tema". Ou seja, apesar de algumas iniciativas terem sido tomadas no processo educacional ao longo dos anos, como a adesão do tema orientação sexual aos temas contemporâneos, fica evidente que há muito o que fazer, visto que o combate ao preconceito, à discriminação e a violência contra a população LGBTQIA+ é vagaroso.

Ademais, a BNCC (2017, p. 17), assegura também que "[...] cabe aos sistemas e redes de ensino [...] incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem aos temas contemporâneos que afetam a vida humana [...]". Embora não cite a orientação sexual aos temas contemporâneos, fica evidente que acionar as questões de gênero e sexualidade aos currículos trata-se de abordar sobre a vida humana, visto que sexualidade é algo inseparável da natureza humana, especificamente à vida e à saúde do indivíduo e, ao abordar o tema Orientação Sexual no currículo, a escola estará esforçando-se para considerar tal afirmação.

Dessa forma, por ser intrínseca, a sexualidade contém o comportamento social, construído culturalmente e a subjetividade de cada indivíduo que faz jus ao respeito por si e pelos outros, as discriminações e ideias supostas pelo desconhecimento real sobre o assunto em questão. Portanto, é necessário enfatizar que os profissionais da educação necessitam de capacitação para uma melhor compreensão da diversidade de gênero e sexualidade. E para que conhecendo mais detalhadamente seus alunos e toda a violência que os cercam, possam deliberadamente apostar numa escola onde todos sintam-se acolhidos, respeitados nas suas diferenças e contemplados nos assuntos abordados em sala de aula.

De certo, é inegável que a escola em virtude de toda a produção da ciência é lugar privilegiado para romper com as diversas formas de desigualdades e hostilidades, porque, por meio do conhecimento serão moldados os saberes, as ideias serão construídas e também desconstruídas e estruturadas ao longo da formação dos discentes para a edificação da sociedade. De acordo com Araújo,

> Se **a escola** é um lugar destinado para a construção e produção do saber, ela também **é um espaço que potencialmente pode agregar infinitas discussões**, **capazes de transformar a vida das pessoas** com o conhecimento. (...) O mundo em que estamos vivendo, a forma como ele se encaminha, seja qualquer aspecto que queiramos considerar, veio da escola, sem dúvida. (ARAÚJO, 2018, p. 44-45, grifo nosso).

Sendo assim, a escola é destinada à construção e produção do saber segundo as orientações dos currículos propostos nos livros didáticos. Eventualmente, os discentes têm o direito de aprender por meio do que é discutido em sala de aula os diferentes tabus e preconceitos existentes na sociedade. De sorte, a escola tem o poder de quebrar o silêncio e tornar conhecido o inaudito. Acerca disto, os conteúdos da Língua Portuguesa nas obras didáticas distribuídas nas escolas devem ser tensionados ao gênero e sexualidade para que a hostilidade, o preconceito e a homofobia que tanto afligem a população jovem LGBTQIA+ sejam exterminados da convivência social, pois é papel da escola discutir e refletir sobre os tabus existentes na sociedade e ecoados em seu ambiente.

Vale ressalvar que se fala sobre isso nas áreas das ciências da natureza e das ciências humanas, porém, na área da linguagem, especificamente nos gêneros textuais, literários, discursivos e digitais das obras didáticas de língua portuguesa dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio, vemos a presença do tema de forma tímida nos textos, sobretudo, discursivos. De fato, abordar questões sobre a diversidade de gênero, e possível convivência com as diferenças, é pisar num campo minado de ideias heteronormativas, ou seja, princípios estabelecidos pela tradição causando incômodo e gerando insatisfação na sociedade.

Estar indiferente à invisibilidade LGBTQIA+ é não dar voz a tantos adolescentes e jovens que cruelmente são vítimas da violência nas escolas. E consequentemente, abandonam os espaços educacionais e desistem dos seus sonhos de realização profissional, visto que, a homofobia sofrida nas escolas se torna uma tortura. É preciso esforço da gestão educacional para que a escola não se torne, segundo Pasini (2007, p. 38), “[...] um importante agente de difusão de visões discriminatórias e práticas racistas”, pelo contrário, que seja ser um ambiente de construção de saberes, de respeito e acolhimento ao diferente.

3 ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS

O PNLD como concretização de uma política pública de educação é garantia de apoio à prática educativa, pois “[...] comporta valores e ideologias que endossam a construção de saberes não somente de estudantes, mas também das famílias, que têm contato com o material ao longo da tarefa educativa das crianças e adolescentes” (RIOS; SANTOS, 2008, p. 334). Assim sendo, a prática didática que cada indivíduo recebe como formação deve ser de maneira integral. Consequentemente, os assuntos lecionados visando à orientação sexual não se tornam

privilégio somente para o aprendizado do estudante, mas de toda a família que tem contato com o livro didático.

Rios e Santos (2008), ao analisarem o arcabouço que sustenta o PNLD, destacam o silêncio que o envolve, porém, para que sejam eliminadas todas as formas de preconceito no processo educacional é fundamental que o material didático tenha como horizonte o reconhecimento das diversidades de gênero e sexualidade, e que as obras didáticas, além de representarem uma ação democrática, sinaliza a maneira de o Estado lidar com o exercício da tolerância à diversidade sexual e aos direitos humanos

> No entanto, o sistema de avaliação não tem conseguido superar o silêncio persistente acerca das múltiplas expressões da diversidade sexual. Não basta, pois, eliminar preconceitos e estereótipos; é necessário rumar para o reconhecimento da diversidade sexual, dado que essa é uma exigência fundamental para o fortalecimento democrático e para o respeito aos direitos fundamentais no processo educacional. O livro didático representaria a materialização desse compromisso e um instrumento capaz de sinalizar o modo como o Estado deve lidar com a prática da tolerância, o respeito à diversidade e a cultura dos direitos humanos. (RIOS; SANTOS, 2008, p. 336).

Diante disso, nota-se que é de suma importância esta análise, para que se tornem conhecidas às maneiras como os livros didáticos da língua portuguesa dos anos finais do ensino fundamental e médio estão tensionando o tema da diversidade sexual. Tendo em vista também examinar os avanços consideráveis nos currículos das obras didáticas. Decerto, a pesquisa nos remete as descobertas do que está sendo priorizado para a sociedade. A saber, Lüdke, (2018, p. 03), garante que, "[...] como atividade humana e social, a pesquisa traz consigo, inevitavelmente, a carga de valores, preferências, interesses e princípios [...]".

Outrossim, as obras didáticas que são escolhidas como apoio às práticas educativas a cada triênio são revistas e avaliadas a fim de que o aprimoramento educativo garanta a qualificação dos indivíduos nas escolas por meio de uma linguagem mais acessível e, considerando as mudanças sociais que ocorrem constantemente, possam expor novas descobertas.

Desse modo, ao analisar os livros didáticos 1. *Português: contexto, interlocução e sentido* organizado por Maria Luiza Marques Abaurre; Maria Bernadete Marques Abaurre e Marcela Regina Nogueira Pontara, publicado pela editora Moderna, 2008; 2. *Português linguagens*: volume 2, organizado por William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, publicado pela editora Saraiva, 2010 e 3. *Aprova Brasil*: Língua Portuguesa: ensino fundamental anos finais, organizado também pela editora Moderna, 2017, percebeu-se que não há menção direta nem indiretamente à diversidade sexual nos textos de apoio quer sejam discursivos, digitais e literários.

Do mesmo modo, a obra didática 4. *Português: Linguagens 6º Ano* organizado por William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, na sua nona edição e publicado pela editora Saraiva em 2015, utilizado entre os anos 2017 a 2019 verifica-se que nos gêneros textuais, discursivos e literários também há um silêncio acerca da diversidade de gênero e sexualidade. Porém, cabe fazer uma observação no capítulo 3 sobre gênero digital. O texto de apoio tem como título "O eu que existe em mim" (CEREJA, 2015, p. 178), e é acompanhado

da tela “Vestido de festa (1949)”, de Norman Rockwell, para abordar a transição da vida infantil para a vida adulta.

Figura 1: Vestido de festa (1949) Norman Rockwell

Fonte: Cereja e Magalhães (2015, p. 178).

Norman Rockwell foi um dos artistas mais renomados da América do Norte do século XX. O esboço de uma sociedade nostálgica e idealista eram características de suas obras que tinham como propósito retratar a cultura e a vida cotidiana da sociedade daquela época. Assim, a figura na sua originalidade denominada *Prom Dress* significa “Vestido de Formatura” e foi publicada na capa da Revista *The Saturday Evening Post* em 19 de março de 1949. A arte retrata uma garota que se tornará debutante e provavelmente é o primeiro baile de sua vida, por isso, se olha no espelho a fim de se ver adornada no vestido de formatura. Porém, sua expressão facial indica que não está interessada em usar o vestido.

Na observância de seu traje, seu estilo não se enquadra no padrão de moda do universo feminino. Assim sendo, é notável pela pintura que a garota parece preferir camisa xadrez flanelada, calça jeans, meia *bobby (Bobby sockes)*, que era um modelo de meia branca, com comprimento até o tornozelo e um par de sapatos para dar o acabamento ao seu estilo, à um vestido de formatura. Segundo Matos (2010), numa perspectiva social, o vestuário muito

influencia na formação da identidade de uma pessoa. Ou seja, na visão social heteronormativa, a formação da identidade feminina dá-se pelo uso de saias e vestidos acentuados, que fazem uma alusão à docilidade e a ternura da mulher. Semelhantemente, a formação da identidade masculina dá-se no uso de calça que remete ao poder que o homem exerce. Mas, esta concepção foi mudada com a emancipação feminina no uso da calça comprida que se deu no século XIX devido ao trabalho industrial exercido pelas mulheres, uma vez que, seus maridos estavam na guerra.

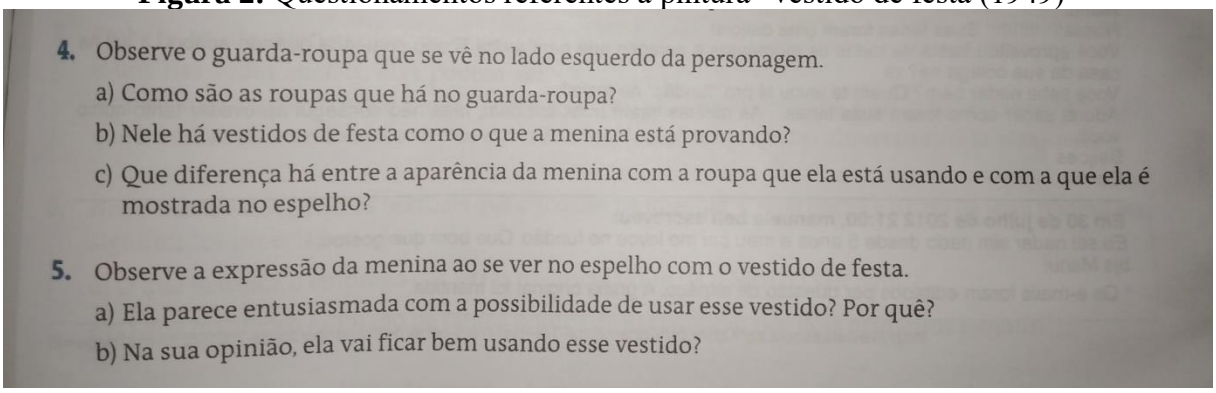
Em vista disso, pelo ano de publicação da arte nota-se que já se fabricavam calças compridas para as mulheres desde a década de 70 do século XIX. No entanto, ao invés de uma calça feminina, a garota usa calça masculina. E, se tratando de uma ilustração da sociedade de Nova York que no final da segunda guerra mundial foi considerada a cidade mais importante do mundo, fica evidente que a pintura do autor retrata uma sociedade idealista e heteronormativa que sutilmente diz que calça não é roupa de garota. Desse modo, pode-se chegar a um julgamento do perfil da mulher e dos estilos de moda do universo feminino cisgênero[14] da sociedade americana do século XX.

Embora exista essas informações, a pintura não está acompanhada de comentário que explica sua origem, nem tampouco fala da intenção do autor, o que permite compreender que se trata de um texto não-verbal. Em virtude disso, nota-se que, por meio desta arte, poderia ser explorado o campo da sexualidade e gênero uma vez que o título remete ao conhecimento de si mesmo e já que a própria pintura possibilita a abordagem da orientação sexual e não se limita ao amadurecimento do corpo.

Essa figura é acompanhada de alguns questionamentos expostos na figura 2 a seguir.

[14] Termo designado à pessoa que se identifica com o sexo biológico que lhe foi assinalado ao nascer.

Figura 2: Questionamentos referentes à pintura "vestido de festa (1949)"



4. Observe o guarda-roupa que se vê no lado esquerdo da personagem.
   a) Como são as roupas que há no guarda-roupa?
   b) Nele há vestidos de festa como o que a menina está provando?
   c) Que diferença há entre a aparência da menina com a roupa que ela está usando e com a que ela é mostrada no espelho?

5. Observe a expressão da menina ao se ver no espelho com o vestido de festa.
   a) Ela parece entusiasmada com a possibilidade de usar esse vestido? Por quê?
   b) Na sua opinião, ela vai ficar bem usando esse vestido?

Fonte: Cereja e Magalhães (2015, p. 179).

Em vista do direcionamento das perguntas explicitas na figura acima, é notório que havia a possibilidade de apresentar o tema da sexualidade e gênero já que o guarda-roupa da garota é composto por roupas femininas e masculinas e isso faz pensar que ela não é mulher cisgênero. Além do mais, a aparência da menina com a roupa que está usando é de um garoto e isso remeteria ao tema da transgeneridade. Nas questões seguintes, fica evidente que a roupa a que ela é mostrada não é de sua preferência, por isso não há entusiasmo no seu rosto, visto que seu estilo de moda é diferente do que a sociedade impõe. E, por fim, a última questão pede a opinião do aluno sobre se a garota irá ficar bem usando o vestido. Ou seja, uma pergunta heternormativa[15] que impele ao aluno julgar a maneira do outro se vestir e se comportar diante da sociedade.

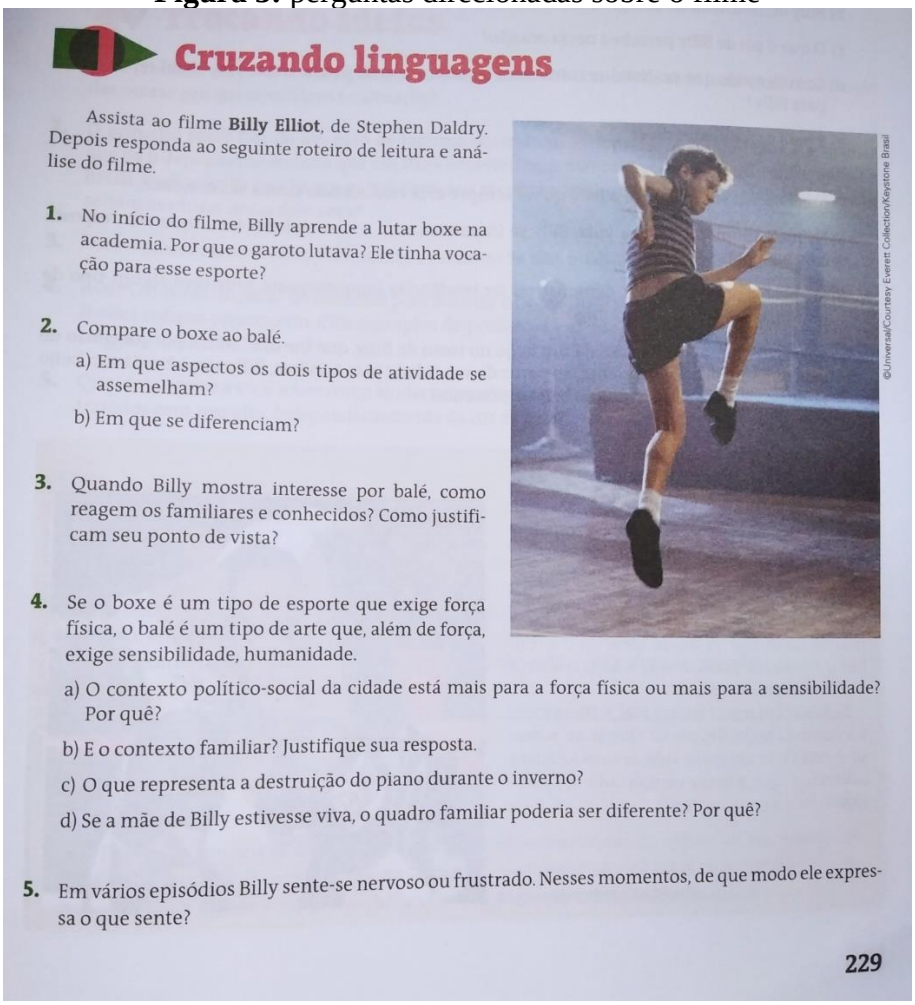
Lamentavelmente, compreende-se que os estudantes do 6º ano perderam uma oportunidade de aprender sobre as várias identidades e diversidades sexuais expressas na sociedade e de conhecer sobre a realidade concreta de adolescentes e jovens que se descobrem LBTQIA+ causada pela homofobia e outros tipos de violência vivenciada na escola. Por conseguinte, torna-se visível a timidez dos autores para a abordagem dos temas contemporâneos como orienta a BNCC (2017) e a falta de liberdade para debater sobre a orientação sexual nos livros didáticos que servem de apoio às práticas educativas.

Dado continuidade às análises, o livro 5. *Português: Linguagens* usado no 8º ano, de William Cereja e Thereza Cochar, apresenta no capítulo 2 o título "Preconceito Invisível?". Neste capítulo encontra-se uma pequena menção à sexualidade ao trazer um roteiro de leitura e análise do filme Billy Elliot de Stephen Daldry que se trata de um drama na vida de um adolescente de 11 anos que reside no norte da Inglaterra e descobre uma paixão por balé, mas

[15] Segundo (BORGES, PERURENA, PASSAMANI e BULSING, 2013, p. 67) "[...] aquilo que se convenciona chamar de heteronormatividade, ou seja, [...] valores associados à heterossexualidade como os pressupostos que regram a sociedade e devem ser compulsórios aos indivíduos".

seu pai, pelo contrário, quer que o garoto lute boxe. Billy encorajado pela professora que acredita no seu talento pela dança enfrenta seu pai, seu irmão e todo o preconceito que o cerca por acharem que o seu gosto pela dança faz referência à sua orientação sexual. Contudo, no livro, o filme é apresentado com temática voltada para o preconceito social contra garotos que dançam balé e não aprofunda a questão da sexualidade e gênero.

Figura 3: perguntas direcionadas sobre o filme



Cruzando linguagens

Assista ao filme **Billy Elliot**, de Stephen Daldry. Depois responda ao seguinte roteiro de leitura e análise do filme.

1. No início do filme, Billy aprende a lutar boxe na academia. Por que o garoto lutava? Ele tinha vocação para esse esporte?

2. Compare o boxe ao balé.

a) Em que aspectos os dois tipos de atividade se assemelham?

b) Em que se diferenciam?

3. Quando Billy mostra interesse por balé, como reagem os familiares e conhecidos? Como justificam seu ponto de vista?

4. Se o boxe é um tipo de esporte que exige força física, o balé é um tipo de arte que, além de força, exige sensibilidade, humanidade.

a) O contexto político-social da cidade está mais para a força física ou mais para a sensibilidade? Por quê?

b) E o contexto familiar? Justifique sua resposta.

c) O que representa a destruição do piano durante o inverno?

d) Se a mãe de Billy estivesse viva, o quadro familiar poderia ser diferente? Por quê?

5. Em vários episódios Billy sente-se nervoso ou frustrado. Nesses momentos, de que modo ele expressa o que sente?

229

©Universal/Courtesy Everett Collection/Keystone Brasil

Fonte: Cereja e Magalhães (2015, p. 229).

Na figura 3, as perguntas estão direcionadas literalmente para a compreensão do filme. Bem como o silêncio sobre o enredo linear do filme que provoca o telespectador a refletir sobre como as questões de gêneros nas suas singularidades são tratadas na sociedade. Ademais, o filme exibe preconceitos e estereótipos que rodeiam os adolescentes que se descobrem LGBTQIA+ existentes no ambiente escolar. E isso sem dúvidas, para alguns alunos, ao assistirem ao filme como é sugerido na obra didática, estarão visualizando suas dores, seus sofrimentos e suas histórias de vida. Portanto, ao ser abordado o tema orientação sexual, sobre

o tabu e sobre o preconceito que o contorna numa sala de aula, o professor pode estar tocando a realidade sofrida de alguns de seus alunos. Por isso, é necessário que o docente use uma linguagem respeitosa e acolhedora às diferenças.

Apesar de, na figura 3 não haver menção alguma ao tema da orientação sexual, na figura seguinte nota-se uma mudança na direção das questões em vista da sexualidade. Ou seja, os questionamentos apresentados ajudam a pensar no tema da sexualidade, especificamente sobre a homossexualidade e homofobia tão bem apresentadas no longa-metragem. Tal consideração pode ser percebida na figura 4 a seguir.

Figura 4: continuação das perguntas direcionadas sobre o filme

8. O preconceito social contra o balé quase sempre está relacionado com a sexualidade.

a) Naquele momento de sua vida, Billy se importava com a sexualidade? Justifique sua resposta com elementos do filme.

b) Michael, o amigo de Billy, demonstrou ter tendências homossexuais. Billy teve algum tipo de preconceito em relação ao amigo?

c) Em certo momento, Michael dá um beijo no rosto de Billy, que lhe diz: "Não é porque gosto de balé que sou bicha". Entretanto, ao partir de sua cidade para Londres, Billy também dá um beijo no rosto de Michael. O que esse beijo representa?

Fonte: Cereja e Magalhães (2015, p. 230).

Por isso, trabalhar a sexualidade e gênero é quebrar os tabus que ainda estão presentes no meio social e este livro, por meio deste filme, poderia ajudar tanto adolescentes quanto jovens que desconhecem a diversidade de gênero, que não veem abertura nos pais para falar desse assunto, pois para muitos se trata de imoralidade ou perversidade e que não se sentem livres para falar de tal questão com os professores na sala de aula, a descontruir falsas ideias muitas vezes advindas do machismo-heteronormativo que atribuem valores de acordo com a espécie biológica que o indivíduo recebe ao nascer e são indiferentes a qualquer hipótese da orientação sexual que o outro venha a assumir.

Contudo, a inserção da diversidade de gênero e sexualidade no currículo das obras didáticas usadas pelos alunos do ensino fundamental maior e ensino médio, nos seus textos de apoio, é mínima. Pois, ao serem analisados cinco livros didáticos, somente um de maneira bem tímida, provoca o aluno a pensar sobre a questão da diversidade de gênero, enquanto nos demais, não há menção alguma. Com isso, torna-se evidente que nos currículos dos livros didáticos não são tencionados o tema da sexualidade e gênero. E isso é lamentável, pois, tanto a BNCC (2017) quanto o PNLD (2020) salientam a importância de trabalhar o tema orientação

sexual como também, a preocupação em combater os estereótipos e preconceitos às diversidades nas escolas. Porque, falar de sexualidade e gênero numa sala de aula não é só falar de corpos humanos, mas também de vidas que na maioria das vezes são sacrificadas por falta de acolhimento a subjetividade de cada indivíduo na diversidade de gênero.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conhecimento sobre a questão de gênero e sexualidade na subjetividade de cada indivíduo pode evitar os preconceitos e a aversão ao diferente já que a humanidade não é representada de forma homogênea. Mesmo assim, as obras didáticas, analisadas, uma vez escolhidas pelos professores, para servirem de apoio as práticas educacionais, emudecem sobre tais questões. E, quando mencionada, é tensionada timidamente. Ou seja, os profissionais de educação na escolha do livro didático da língua portuguesa, sobretudo do ensino fundamental anos finais e ensino médio, podem não se atentarem para a inserção do tema da diversidade sexual no currículo.

A análise dos livros didáticos permitiu compreender que apesar de a temática sobre orientação sexual está incluída nos temas contemporâneos, como é recomendado nas competências gerais da BNCC, os currículos dos livros didáticos não abordam questões relacionadas a gênero e sexualidade. Desse modo, esse resultado pode indicar um certo grau de homofobia que perpassa a construção dos livros didáticos e como consequência adentra as escolas. Pois, a falta de conhecimento faz ascender cada vez mais o desrespeito, a hostilidade e a violência à população jovem LGBTQIA+.

Com isso, fica notório que a invisibilidade LGBTQIA+ nos livros didáticos de língua portuguesa do ensino básico, gera sobremaneira a homofobia, que resulta muitas vezes na evasão escolar. Assim, conclui-se quanto a importância em falar sobre essas questões na sala de aula a fim de vencer os preconceitos ao ensinar o respeito, posto que, é um valor que também se aprende. Assim sendo, abordar um assunto tão estigmatizado e cercado de tabu como a diversidade de gênero e sexualidade nas escolas é tornar visível à identidade cultural e subjetiva de cada indivíduo que se descobre LGBTQIA+. No mais, é se importar com a dor que os assolam e não só isso, é também fazer-se próximo a esta população para que sejam construídas relações interpessoais e significativas e, acima de tudo, é contribuir para que a escola se torne agente de transformação e favor das diferenças e subjetividades de cada educando.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, Maria Luiza M; ABAURRE, Maria Bernardete M.; PONTARA, Marcela. **Português:** contexto, interlocução e sentido. São Paulo: Moderna, 2008.

APROVA BRASIL. **Língua portuguesa**; ensino fundamental anos finais/ organizadora Editora Moderna; obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna; editora executiva Virgínia Aoki. São Paulo: Moderna, 2017. – (Aprova Brasil).

ARAÚJO, Denise Bastos de. **Gênero e sexualidade na escola**/ Denise Bastos de Araújo, Isaura Santiago da Cruz, Maria da Conceição Carvalho Dantas. – Salvador: UFBA, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências; Superintendência de Educação a Distância, 2018. 69 p. :il. Disponível em file:///D:/homofobia/ebook%20gênero,%20sexualidade%20e%20educação%201.pdf Acesso em 08 de fev. 2020.

BARBOSA, Sara Rogéria Santos. **As humanidades pombalinas no Brasil-colônia: o ensino de língua portuguesa latina e a institucionalização da profissão docente**. Curitiba: Appris, 2018.

BEST NORMAN ROCKWELL ART. **Where Norman Rockwell art collectors begin**. Disponível em: http://www.best-norman-rockwell-art.com/1949-prom-dress.html Acesso em. 03 mai.2020.

BORGES, Zulmira Newlansd. PERURENA, Fátima C. V. PASSAMANI, Guilherme Rodrigues. BULSING, Muriel. Patriarcado, heteronormatividade e misoginia em debate: pontos e contrapontos para o combate à homofobia nas escolas**. Revista Latitude** vol. 7, nº 1, pp. 61-76. 2013. Disponível em: https://www.academia.edu/23834499/Patriarcado_heteronormatividade_e_misoginia_em_debate_pontos_e_contrapontos_para_o_combate_%C3%A0_homofobia_nas_escolas. Acesso em 28 de abril 2020.

BORTOLINI, Alexandre. MOSTAFA, Maria. COLBERT, Melissa. BICALHO, Pedro Paulo. POLATO, Roney. PINEIRO, Thiago Felix. **Trabalhando diversidade sexual e de gênero na escola:** currículo e prática pedagógica. UFRJ 1ª Edição, Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/livro_trabalhando_div_sexual_gen_escola.pdf. Acesso em: 13 fev.2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 27 mar.2020.

BRASIL. **Guia digital do plano nacional do livro didático língua portuguesa para o ensino fundamental anos finais**, 2020. 178 p. Disponível em: https://pnld.nees.com.br/assets-pnld/guias/Guia_pnld_2020_pnld2020-lingua-portuguesa.pdf. Acesso em: 27 mar.2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. 58 p. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 18 abr;2020.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** pluralidade cultural: orientação sexual/ Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. 3. ed. Brasilia: A Secretaria, 2001. 164p.: il.; 16x23cm.

CAMPELLO, Livia Gaigher Bósio. COSTA, Welington Oliveira de Souza. Cultura e Multiculturalismo: Identidade LGBT, Transexuais e Questões de Gênero. **Revista Jurídica** v. 01, n. 46, Curitiba, 2017. pp. 146-163. Disponível em: https://www.academia.edu/35676962/Cultura_e_multiculturalismo_identidade_LGBT_transexuais_e_quest%C3%B5es_de_g%C3%AAnero. Acesso em 13 de abril 2020.

CARDOSO, Clodoaldo Meneguello. **Alguns fundamentos da educação para a diversidade.** Repensar diversidades e o campo da educação: (re) leituras e abordagens contemporâneas / Organizadores: Antonio Carlos Sardinha, Adriana Tenório, Marcos Vinicius de Freitas Reis – Macapá: UNIFAP, 2016. 306 p. : il. Disponível em: https://pt.scribd.com/document/329660965/Diversidade-e-o-Campo-da-Educacao-re-leituras-e-abordagens-contemporaneas. Acesso em: 24 abr.2020.

CEREJA, William Roberto. **Português: linguagens**, 6/ William Roberto Cereja, Thereza Cochar Magalhães. – 9. ed. reform.- São Paulo: Saraiva, 2015.

CEREJA, William Roberto. **Português linguagens**, 8º ano/ William Roberto Cereja, Thereza Cochar Magalhães. – 9. ed. reform.- São Paulo: Saraiva, 2015.

CEREJA, William Roberto. **Português linguagens**: volume 2/ William Roberto Cereja, Thereza Cochar Magalhães. – 7. ed. reform. – São Paulo: Saraiva, 2010.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**/ Stuart Hall; tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro- 11. ed.- Rio de Janeiro: DP&A, 2006. Disponível em: https://leiaarqueologia.files.wordpress.com/2018/02/kupdf-com_identidade-cultural-na-pos-modernidade-stuart-hallpdf.pdf. Acesso em: 24 abr.2020.

HENRIQUES, Ricardo. BRANDT, Maria Elisa Almeida. JUNQUEIRA, José Diniz. CHUMASCA, Adelaide. **Gênero e Diversidade Sexual na Escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos.** Cadernos SECAD 4 Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Ministério da Educação Governo Federal, Brasília, maio de 2007, 87p. Disponível em: https://www.academia.edu/8116667/CADERNOS_SECAD_4_Secretaria_de_Educa%C3%A7%C3%A3o_Continuada_Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o_e_Diversidade?email_work_card=title. Acesso em: 08 fev.2020.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós-estruturalista**/ Guacira Lopes Louro – Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. Disponível em: http://www.ufpb.br/escolasplurais/contents/noticias/e-books/secao-1-10-32-de-de-finibus-bonorum-et-malorum-escrita-por-cicero-em-45-ac. Acesso em 13 de fev. 2020.

LÜDKE, Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**/ Menga Ludke, Marli E. D. A. André. - [2. ed]. - [Reimpr.]. – Rio de Janeiro. E. P. U., 2018. 21cm. Disponível em: https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/978-85-216-2306-9/cfi/70!/4/4@0.00:0.00 Acesso em 28 de fev. 2020.

MATOS, Juscelina Bárbara Anjos. **Papeis de mulher- moda, identidade e gênero.** VI ENECULT encontro de estudos multudisciplinares em cultura. Facom-UfBa- Salvador-Bahia-Brasil. Maio, 2010. Disponível em: http://www.cult.ufba.br/wordpress/24501.pdf. Acesso em: 03 mai.2020.

PASINI, Elisiane. **Projeto Educando Para a Diversidade**. Porto Alegre: nuances, 2007. 91p.: in nuances: grupo pela livre expressão sexual. Disponível em: https://www.academia.edu/2393413/Educando_para_a_diversidade?email_work_card=title Acesso em: 12 fev.2020.

RIOS, Roger Raupp. SANTOS, Wederson Rufino dos. Diversidade sexual, educação e sociedade: reflexão a partir do Programa Nacional do Livro Didático. **Rev. psicol. polít**. v. 8 no.16 São Paulo dez. 2008. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2008000200010. Acesso em: 12 fev.2020.

O LUGAR DE FALA DA MULHER NA LITERATURA: A DEMOCRATIZAÇÃO DO DISCURSO FEMININO

Thais Hayana dos Santos Andrade [1]
Márcia Alves de Carvalho Machado[2]
Ranielli Santos de Azevedo[3]

RESUMO: Este trabalho tem por objetivo discutir as práticas discursivas utilizadas pela classe feminina e seus impactos na sociedade a fim de compreender o lugar de fala da mulher na literatura que segundo Ribeiro (2017) está diretamente ligado às suas experiências culturais. De acordo com Alves (2010), vem sendo travada uma luta por várias gerações para consolidar um posicionamento feminino democrático na literatura a fim de sobressair e violar o silenciamento ao qual por séculos a mulher foi submetida no meio literário. Para isso, foi feita uma análise bibliográfica do discurso feminino em obras literárias, através de uma abordagem qualitativa de acordo com Richardson (2012). Assim, considera-se que a propriedade discursiva adquirida pela mulher é o resultado das experiências socioculturais que vêm sendo praticadas por outras mulheres que experienciaram a luta por igualdade de direitos em diferentes épocas e contextos. A abordagem deste tema justifica-se pela importância da democratização do discurso feminino no meio literário, que segundo Fairclough (2001) é um parâmetro importante, porém, ainda desigual. Chegando-se à conclusão de que a mulher ainda não atingiu a igualdade sociodiscursiva de gênero, apesar dos avanços alcançados pela mobilização social de gerações anteriores.
Palavras-chave: Discurso feminino. Mulher e literatura. Inserção e prática social.

ABSTRACT: This work aims to discuss the discursive practices used by the female class and their impacts on society in order to understand the place of speech of women in literature that according to Ribeiro (2017) is directly linked to their cultural experiences. According to Alves (2010), a struggle has been fought for several generations to consolidate a democratic female position in literature in order to stand out and violate the silencing to which women have been subjected in the literary medium for centuries. For this, a bibliographic analysis of female discourse in literary works was made, using a qualitative approach according to Richardson (2012). Thus, it is considered that the discursive property acquired by women is the result of the socio-cultural experiences that have been practiced by other women who have experienced the struggle for equal rights at different times and contexts. The approach to this theme is justified by the importance of democratizing female discourse in the literary environment, which according to Fairclough (2001) is an important parameter, however, still uneven. The conclusion was reached that women have not yet reached socio-discursive gender equality, despite the advances achieved by the social mobilization of previous generations.
Keywords: Female speech. Women and literature. Social insertion and practice.

[1] Acadêmica do curso de Letras Português e Respectivas Literaturas da Faculdade São Luís de França. E-mail: thaisandrady24@gmail.com.
[2] Doutora pela Universidade Tiradentes, professora regente da disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso. E-mail: marcia.alves@sousaoluis.com.br.
[3] Mestra em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Sergipe, Especialista em Produção em Mídias Digitais pela PUC-MG e Licenciada em Letras Português/Inglês pela UNIT-SE. Professora coorientadora e regente das disciplinas: Morfossintaxe II: Estruturas compostas e Literatura Brasileira Medieval. E-mail: ranniazevedo@gmail.com.

1 INTRODUÇÃO

Depois da tímida inserção das mulheres nas atividades sociais, criou-se, pela classe feminina uma expectativa para que, em curto prazo, a mulher conquistasse um relevante posicionamento sociocultural no século XIX. Essa perspectiva, por sua vez, passou por diversas modificações ao longo dos anos, e a figura feminina buscou nesse espaço de tempo por colocações sociais baseando-se nas suas experiências para manter o posicionamento, o lugar de fala, e a democratização discursiva. Relevantemente, durante a trajetória social feminina, inúmeros feitos foram alcançados pelas mulheres no meio acadêmico, cultural, literário e principalmente no avanço discursivo, que as levou ao papel de protagonismo no âmbito dos avanços socioculturais. De acordo com Hall (2006), um dos cinco avanços da ciência e do pensamento humano que descentram o sujeito contemporâneo é o avanço do feminismo, que aponta para as mulheres como fonte sustentadora de uma transformação sociocultural.

Os obstáculos para se colocar no papel de protagonismo, inclusive no meio literário, foram muitos. A mulher enfrentou uma luta atemporal pela preferência do leitor, pela libertação dos estereótipos aos quais estava incrustada. De acordo com a escritora contemporânea Miriam Alves (2010, p. 01), “ser mulher e escritora no Brasil é romper com o silêncio, a “não-fala” e transpor os espaços que definem procederes e funções preestabelecidas[...] é ultrapassar os limites do “do lar [...]” A vivência fez, a longo prazo, que esse gênero desenvolvesse mecanismos para se colocar na sociedade, então, o domínio da norma padrão associado à modernização de suas práticas discursivas abriu espaço para a colocação social feminina, bem como as experiências culturais por elas adquiridas.

Segundo Bagno (2009), o domínio da norma-padrão aliado à participação ativa e consciente nas decisões políticas modificam a vida social do sujeito. A análise do discurso aborda a importância que têm as influências gramaticais, discursivas, literárias e sociais que foram usadas por mulheres ao longo dos anos e deixa claro como essas influências modificaram o posicionamento sociocultural e comportamental do sujeito, bem como, o modo que a classe feminina modificou-se através do seu poder de adaptação discursiva atemporal. Assim, formando uma mulher proficiente discursivamente na contemporaneidade. Afinal, quais os efeitos sociais da intermediação discursiva e das propriedades experienciais femininas a longo prazo?

Para esclarecer esse questionamento, será feita uma discussão sobre o lugar e a relevância da fala da mulher na literatura, a fim de esclarecer o processo pelo qual o discurso literário feminino foi submetido ao longo dos avanços sociais, e como ele está diretamente ligado às aderências discursivas às quais essas mulheres foram submetidas pela face sociológica.

Foi realizada uma pesquisa bibliográfica a fim de aprofundar a temática da inserção da mulher no meio literário e a importância de suas influências discursivas nas relações sociais. Esta pesquisa utilizou como base os seguintes teóricos contemporâneos: Alves (2011), Hall (2006), Bagno (2009), Hayana (2019), Nogueira (2016), Fairclough (2001, 2008), Ribeiro (2017), Resende (2019), Sarfati (2010).

2 A PARTICIPAÇÃO FEMININA NA LITERATURA

No final do século XVIII e início do século XIX a mulher não tinha autonomia para assumir seu próprio posicionamento intelectual e discursivo, desde então, foi travada uma luta que transcenderia gerações femininas em busca de igualdade social, financeira, de direitos e de deveres, e inclusive intelectual e discursiva. A iniciação da mulher no meio literário, fenômeno que segundo Nogueira (2016) se iniciou nos Estados Unidos e na Europa a partir dos anos 1960 e 1970, alavancando os padrões literários existentes, calçados em ideologias de gênero, se potencializou no Brasil com a publicação da primeira obra literária escrita por uma mulher. "*Úrsula"* foi publicada em 1859 por Maria Firmina dos Reis, e trazia a perspectiva da escravidão pelos olhares de uma mulher afrodescendente". (HAYANA, 2019 p. 2)

Os primeiros trabalhos literários foram surgindo vagarosamente, e a mulher passou a se tornar um agente de transformação social, a representação literária feminina cresceu, mas, apesar da ascensão, um patamar de igualdade intelectual não era reconhecido socialmente e muitas vezes os textos de literatura feminina só eram publicados se fossem assumidos publicamente com autoria masculina, provocando assim, um silenciamento da voz literária feminina. O posicionamento falocrático[19] inquietou muitas mulheres ao longo das gerações, a inserção das mulheres no cenário literário foi lenta e árdua, os textos de autoria feminina foram

[19] Falocrático: Relativo à falocracia; Ideologia cuja base se sustenta na premissa básica de que o poder político/econômico, em diversos âmbitos, deva ser exercido somente por homens. Dicionário online de Português Dicio, https://www.dicio.com.br/falocracia/ , Acessado em 26|04|2020 às 16:15 hs.

se sobressaindo vagarosamente, por vezes, pegando carona no contexto histórico e social no qual estavam inseridos, rompendo com padrões sociais impostos a gerações anteriores. De acordo com Alves (2010, P. 2),

> Nas várias abordagens teóricas, depoimentos, textos poéticos e ficcionais, a escrita da mulher passa a violar este silenciamento. No cenário literário da contemporaneidade brasileira, com repercussões internacionais, no plano ficcional, surge uma voz ativa por meio da qual sobressai, quase sempre, o sentimento de inconformidade com os espaços reais e literários relegados às mulheres. É num aperto de espaço definido, ou predefinido, onde está incrustada, que a mulher escreve, inscreve, reescreve, enunciando, denunciando e, a partir da palavra, tenta romper, desbloquear, deslocar ou deslocar-se.

A mulher escreveu e participou da literatura a frente de suas produções e de sua propriedade linguística, porém, assumindo uma fala de ascensão social, tendo em vista que a literatura de massa ainda se prevalecia hegemonicamente masculina. Assim sendo, a tão sonhada democratização do discurso literário feminino estava longe de ser alcançada plenamente e o sonhado reconhecimento das lutas feministas, anti-falocráticas e antissexistas ainda precisavam ser atingidos em sua plenitude. As obras mais comercializadas no Brasil ainda eram, majoritariamente, escritas por homens e brancos. A literatura que prolifera entre "linguagem e gênero" contém estudos que sugerem assimetrias entre mulheres e homens (em favor dos homens) quanto ao total do tempo de fala, o início de tópicos, a probabilidade de interrupção e outros (FAIRCLOUGH, 2001, p. 252).

Sendo assim, a luta das mulheres pela democratização do discurso literário é também uma causa de gênero, pois apesar de avanços alcançados pela luta feminista por igualdade social, política, ideológica e filosófica terem dado um significativo salto social, a pluralidade de causas seria um fator determinante para essa temática se estender contemporaneamente e tornar-se atemporal.

> [as] **mulheres** têm passado ao longo dos anos por um **processo** doloroso de **construção identitária e intelectual** no Brasil. Essa situação se agrava quando nesse processo são inseridas as questões de gênero e raça na **luta pelo protagonismo feminino literário**, visto que, existe na sociedade contemporânea, apesar dos grandes avanços da luta feminista e antirracista, um bloqueio ainda de difícil solução a respeito da mulher negra ser inserida igualitariamente no meio acadêmico, intelectual, e literário (HAYANA, 2019, p. 01, grifo nosso)

Esse processo de inserção de gênero vem sendo galgado por muitas gerações e só no momento social atual vem sendo compreendido, mesmo que timidamente. Há de se reconhecer a importância de muitas cânones literárias como, Lygia Fagundes Telles, Carolina Maria de

Jesus, Lygia Bojung, Djamila Ribeiro, Adélia Prado, Conceição Evaristo, Hilda Hilst e Cora Coralina, Maria Firmina dos Reis, Cecília Meireles que não deixaram de escrever mesmo diante das opressões, e deram voz feminina ao discurso literário abrindo caminho para tantas outras. É importante frisar que o contexto sociocultural foi de suma importância no desenrolar do contexto histórico em que hoje está inserida a literatura feminina, foi ele que despertou as influências culturais femininas em suas obras e também que ponderou no resto da sociedade um pensamento crítico que ajudou a mulher a ter suas ideias propagadas.

3 O LUGAR DE FALA E A DEMOCRATIZAÇÃO DO DISCURSO FEMININO

A mulher, muitas vezes desumanizada por questões de raça, segue em busca de reconhecimento do seu lugar de fala. Sua posição social menos favorecida desencadeou um processo seletivo dentro de seu próprio gênero. Nesse caso "uma mulher negra vai ter experiências distintas de uma mulher branca por conta de sua localização social, vai experienciar gênero de uma outra forma" (RIBEIRO, 2017, p. 2).

Já não bastasse a luta por colocação social igualitária com o gênero oposto, resta a mulher destacar-se também em função de sua etnia. O posicionamento da mulher negra ainda se torna mais dificultoso, afinal, a sociedade preconceituosa não se rende as experiências culturais de herança afro.

Partindo do pressuposto que todos, socialmente, têm o direito a se posicionar de acordo com sua bagagem sociocultural, a propriedade discursiva, ou seja, o lugar de fala, não é algo que se encontra engessado em determinado grupo social. Obviamente, algumas pessoas têm legitimidade sobre seus discursos em razão de suas vivências e de suas experiências culturais, mas nem sempre os discursos literários oferecidos são convenientes socialmente. Muitas vezes o discurso feminino precisou se adaptar ao momento histórico e cultural ao qual estava submetido. Conforme Ribeiro (2017) todos os caminhos percorridos até aqui foram importantes para que pudéssemos ter um maior entendimento do que é lugar de fala, o lugar social que as mulheres ocupam.

Segundo dados do Instituto de pesquisa econômica aplicada (IPEA) a cada 90 minutos uma mulher é vítima de feminicídio no Brasil. Esses dados são alarmantes, mas nos levam a questionar sobre o quanto as mulheres brasileiras têm legitimidade para discursar sobre tal assunto, visto que, têm vivência para tal, assim como a população negra e LGBT, sobre suas

causas específicas. Essas experiências não são inerentes a determinado grupo social, o discurso literário feminino é uma válvula escapatória para as mazelas que afligem o gênero, que através das experiências vividas foi legitimado para externar os seus propósitos. Assim, mulheres têm legitimidade para discursar sobre feminismo, negros sobre racismo, gays e lésbicas sobre a luta LGBT, mas não só eles e não só sobre eles. O lugar de fala é uma carta aberta para o autoconhecimento, sendo assim, indispensável para a construção de um discurso forte, conciso, estável e próprio da mulher.

Tanto no discurso como de um modo mais geral, a democratização tem sido um parâmetro importante de mudança nas últimas décadas, mas em ambos os casos o processo tem sido muito desigual (FAIRCLOUGH, 2001, p. 248).

A democratização discursiva abre acesso aos vários grupos sociais, inclusive o feminino, e aproveita sua força para firmar cada vez mais a mulher no seu papel sociocultural, buscando uma homogeneidade racial e discursiva que é essencial para inserir eficientemente a literalidade feminina na elite dos discursos, igualando, assim, as questões de gênero. Essa igualdade está diretamente ligada a valoração do discurso, ainda que, o discurso feminino não tenha galgado todos os degraus até o ápice do reconhecimento literário. Todas as dificuldades já superadas pelo gênero até aqui, são como um caminho que leva ao alcance e reconhecimento de uma identidade de gênero, almejada pelas mulheres, porém, ainda em processo de ascensão.

4 A ANÁLISE DO DISCURSO LITERÁRIO FEMININO

Para determinar a relação entre a mulher e o discurso literário precisa-se analisar o contexto social ao qual essa mulher foi pertencente, como ela foi inserida no meio literário e quais os recursos que deram voz a ela até o presente momento, e para entender por onde passou a personificação feminina que foi construída até aqui, muitas vezes formada em cima de traumas sociais dilaceradores, desumanos, de recusa da identidade, é necessário fazer uma análise crítica do discurso literário feminino. “É aqui, então, que se coloca a importância da situação em que se desenvolve o discurso (personalidade dos interlocutores, tipo de relacionamento que existe entre eles, situação ambiental, social e circunstancial)” (VANOYE, 2007, p. 26)

O discurso feminino absorveu características melancólicas, subversivas e insurgentes, pois compactuou com o momento social em que a mulher estava inserida, apesar de alcançar o improvável ao se inserir minimamente nas produções literárias da época, posto que a herança

falocrática, ainda latente, construía uma desvaloração que se estendera por anos. A aceitação do discurso literário feminino na literatura de massa tem se tornado uma questão de luta de classe, pois com o passar dos anos a "voz feminina" ganhou força através das causas feministas e pela luta por igualdade de gênero, política e sociocultural. Como cita Hooks (2016 p.01),

> O feminismo de que elas tanto ouvem é protagonizado por mulheres que estão primeiramente comprometidas com a igualdade de gênero – salários iguais para funções iguais, e alguns homens dividindo com as mulheres os cuidados da casa e das crianças. Elas veem que aquelas mulheres são usualmente brancas e materialmente privilegiadas.

Diante de diversos contextos, em variadas épocas, o discurso feminino foi além da insignificância a qual era fadado, se modificou, ressignificando-se e assumindo causas sociais, raciais, de gênero. As mudanças discursivas ao longo dos anos não atingiram somente o gênero em questão, elas projetaram na sociedade os reflexos das mudanças socioculturais alcançadas por mulheres.

Um desses movimentos sociais foi o feminismo, que é atravessado também pelas mudanças estruturais discursivas. Movimento que emana a mais profunda insatisfação da mulher com as causas sociais desigualitárias e que sugere igualdade política, filosófica e social, esse movimento encontrou na mudança discursiva feminina embasamento filosófico para as defesas por igualdade da causa. Segundo Hooks (2016, p 01),

> Milhares de pessoas pensam que feminismo é sempre e somente sobre mulheres buscando ser iguais a homens. E uma grande maioria dessas pessoas acham que feminismo é anti-homem. O desconhecimento que elas têm sobre políticas feministas reflete a realidade de que muitas delas aprendem sobre feminismo nos meios patriarcais de comunicação de massa.

Essas políticas projetam os avanços intelectuais de mulheres que, não mais, se sentem reprimidas intelectualmente, agora, podendo assinar seus próprios nomes em suas obras, defender seus ideais, suas convicções e divulgar em vida seus trabalhos com propriedade sobre o seu lugar de fala, traz para mulher e para a população conscientizada pelo discurso dela a responsabilidade social e democrática da quebra de paradigmas construídos baseados em heranças falocráticas.

> Não apenas feministas conscientes, mas muitas outras mulheres, e muitos homens, **intervêm ativamente** nos dias de hoje **para tornar as práticas linguísticas menos discriminatórias**, com graus variados de sucesso [...]. As

> questões de intervenção são como uma lembrança oportuna de tendências abstratas, tal como a democratização, são um exemplo resumido de lutas contraditórias, nas quais as intervenções para reestruturar as ordens do discurso podem ser resistidas de várias maneiras e estar sujeitas a várias estratégias de contenção, de modo a preservar hegemonias existentes na esfera do discurso[...].” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 254, grifo nosso).

Essas mobilizações sociais de quebras hegemônicas, já vinham implícitas no discurso literário de mulheres em épocas anteriores, pois, desde que se iniciou a busca feminina por espaço literário, a luta pelo direito ao voto, pelo direito de poder sair para trabalhar, expressados também discursivamente, a mulher vem demonstrando seu alto poder de interação social empoderada pelo discurso. Segundo Gomes (2008), a linguagem sociointeracionistas, entende a linguagem como forma de ação, lugar de interação, que possibilita aos membros de uma sociedade a prática de atos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no que foi apresentado percebe-se que apesar das influências sociais no comportamento discursivo das mulheres, e dos avanços socioculturais que elas alcançaram nos últimos dois séculos, ainda há muito o que se alcançar quando pensamos em plenitude de direitos femininos, até porque, a democratização do discurso feminino ainda está em andamento pois, a localização social ainda é um fator determinante para o domínio discursivo feminino. O discurso continua num processo lento e árduo de personificação e aceitação, assim como, a figura feminina continua implementando movimentos sociais que lhes tragam aceitação, colocação, igualdade e plenitude de direitos e de deveres. Esses movimentos mostram onde o discurso feminino posicionou a literatura feminina no século XXI. O lugar de fala vem sendo descoberto e explorado, agregando ainda mais posicionamento e legitimidade discursiva à mulher. A participação literária feminina, ainda que timidamente, apresenta à sociedade excelentes escritoras, alcança cada vez mais leitores e reflete na sociedade influências da luta feminina por igualdade social.

Diante do exposto acima, compreende-se que para atingir a plenitude, a literariedade feminina precisa continuar os avanços na face sociológica explorando o lugar de fala e os movimentos sociais que empoderam o gênero e mobilizando a sociedade em seu favor. A luta de gênero, assim como a de raça, e de sexualidade são atemporais, elas exploram o sujeito e o faz ressignificar seus costumes, buscar por colaboração e parceria na luta por igualdade, afinal,

não se trata de uma busca por privilégios. As causas sociais envolvidas com o gênero feminino intervêm nas práticas discursivas de diferentes gerações impulsionando a luta por igualdade de direitos e deveres.

Em suma, é relevante esclarecer que a mulher, seja ela, pertencente a qualquer espaço temporal, nunca esteve em busca de privilégios, a luta que atravessa séculos de humilhação, silenciamento e repressão é uma luta por igualdade que empodera cada geração. É uma luta que está longe do fim, visto que, ainda há muitos paradigmas a serem quebrados, como a capacidade feminina, a colocação adequada do discurso, o uso do lugar de fala como privilégio, a aceitação dessa igualdade pelo gênero oposto, são questões que atravessam a igualdade em questão, mas que se não forem tratadas socialmente, sempre implicarão em desigualdade.

Desta maneira, o presente artigo buscou ao longo de suas pesquisas bibliográficas mostrar os efeitos sociais pertinentes ao discurso feminino e às suas experiências, principalmente no meio literário. Esclareceu que a plenitude de direitos ainda não existe em se tratando de gênero e que essa busca por igualdade, deixou nas relações sociais heranças, que impulsionaram socialmente o gênero feminino.

REFERÊNCIAS

ALVES, Miriam. **A literatura negra feminina no Brasil** - pensando a existência. Revista da ABPN, n.3, v.1, nov.2010-fev. 2011, p. 181-189.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico. O que é, como se faz.** 52 ed. São Paulo, Edições Loyola, 2009.

BARROS, Erica Patrícia. **Os liames entre a sociolinguística e a literatura:** análise da linguagem construída no romance um manicaca. Universidade federal do Piauí- UFPI, Programa de Pós-graduação em letras-PPGL, vol.3, n.1, jan.\ jul.2016 \ ISSN2359-2265. Disponível em: https://pdfs.semanticscholar.org/b787/b6a73a6b6f1197a2d47c42567b51f63d8bcd.pdf. Acessado em 02 nov, 2019.

BORTONI, Ricardo; STELLA, Maris 1945- **Nós cheguemu na escola, e agora?** São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

EVARISTO, Conceição. **Olhos d' água.** Rio de Janeiro: Pallas: Fundação Biblioteca Nacional, 2015.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília: UNB, 2001.

GOMES, Jaciara. Discurso feminino: **Uma análise crítica de identidades sociais de mulheres vítimas de violência de gênero.** Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação- Departamento de letras. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/7380/1/arquivo3558_1.pdf. Acessado em: 31 mar. 2020.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A. 2006.

HAYANA, Thaís. Protagonismo feminino negro: Uma inserção de gênero e raça na literatura contemporânea brasileira. In: XII Mostra científica - Conhecimento e saber: Interlocução necessária na formação acadêmica. **Anais...** Faculdade **São Luís de França.** Aracaju, 2019.

HOOKS, Bell. **Políticas feministas: De onde partimos.** Disponível em https://negrasoulblog.files.wordpress.com/2016/04/politicas-feministas-de-onde-partimos-e28093-bell-hooks. Acessado em 02 nov. 2019.

LABOV, Wiliam. **Padrões sociolinguísticos**. São Paulo, Parábola Editorial, 2008.

OLIVEIRA, Giezi, **A sociolinguística e o modernismo no Brasil – aspectos variantes da língua.** UFRN, NATAL- RN.Disponível em: https://cchla.ufrn.br/shXVII/Anais/GT13/13.11.pd. Acessado em 02 nov, 2019.

REIS, Maria Firmina dos, **Úrsula.** São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2018.

RESENDE, Viviane de Melo. **Análise de discurso crítica.** 2. ed., 3 reimp. São Paulo: Contexto, 2019.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social**: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento: Justificando, 2017.

SARFATI, Georges- Élia. **Princípios da análise do discurso.** São Paulo: Ática, 2010.

VANOYE, Francis. **Usos da linguagem: Problemas e técnicas na produção oral e escrita**. 13 ed, São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WEINREICH, Uriel & LABOV, William HERZOG Marvin I. **Fundamentos empíricos para uma teoria da Mudança Linguística**. 2006, São Paulo, Parábola Editorial, 2006.

O PAPEL DO PSICOPEDAGOGO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ariele de Jesus Silva[1]
Marcia Alves de Carvalho Machado[2]

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo analisar a importância do psicopedagogo na educação infantil, e as suas contribuições para aprendizagem dos alunos, no qual surgiu da necessidade de compreender o ser humano enquanto um ser aprendente, o seu processo de aprendizagem, e as suas respectivas dificuldades encontradas durante esse processo. Para realizar a referida pesquisa fez-se necessário elencar algumas reflexões relacionadas à área da psicopedagogia e a atuação do psicopedagogo na escola. A pesquisa é de cunho teórico e bibliógrafo no qual buscou embasamento nos estudos de PORTO (2011), BOSSA (2007), CÔRTES (2012) entre outros. Com o estudo realizado pôde-se perceber a importância do desenvolvimento do trabalho do profissional psicopedagogo dentro da escola, visando contribuir para superação das dificuldades de aprendizagem identificadas nos alunos, tornando-se imprescindível que o psicopedagogo realiza ações no contexto escolar, levando em conta todas as particularidades, potencialidades, e dificuldades de cada criança, desenvolvendo um trabalho em conjunto com a equipe pedagógica, professores, e os pais dos alunos.

Palavras-chave: Psicopedagogo. Aprendizagem. Escola.

ABSTRACT: This article aims to analyse the importance of psychopedagogue in early childhood education, and its contributions to student learning, which arose from the need to understand the human being as a learning being, their learning process, and their respective difficulties encountered during this process. In order to carry out this research, it was necessary to list some reflections related to the area of psychopedagogy and the role of psychopedagogue in school. The research is of a theoretical and bibliographic nature in which it sought to base itself on the studies of PORTO (2011), BOSSA (2007), CÔRTES (2012), among others. With the study carried out it was possible to perceive the importance of the development of the work of the psychopedagogue professional within the school, aiming to contribute to overcome the learning difficulties identified in the students, making it essential that the psychopedagogue performs actions in the school context, taking into account all the particularities, potential, and difficulties of each child, developing a joint work with the pedagogical team, teachers, and the parents of the students.

Keywords: Psychopedagogue. Learning. School.

[1] Acadêmica do curso de Pedagogia da Faculdade São Luís de França. E-mail: arielejesus85@gmail.com
[2] Doutora pela Universidade Tiradentes, professora regente da disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso. E-mail: marcia.alves@sousaoluis.com.br.

1 INTRODUÇÃO

A psicopedagogia é o campo de estudo que está focado nos processos de aprendizagem dos indivíduos, no qual, surgiu da necessidade de haver uma compreensão do ser humano, das dificuldades e dos fatores que influenciam no processo de aprendizagem, tornando-se de suma importância a intervenção desse profissional no âmbito educacional.

O psicopedagogo tem um papel fundamental no desenvolvimento humano, por visar compreender a construção de conhecimentos em toda complexidade, principalmente na escola onde os alunos apresentam e desenvolvem múltiplas dificuldades, pelo fato de cada criança ter uma realidade, e aprender de forma singular, demonstrando habilidades diferenciadas, e é nesse enfoque que o psicopedagogo irá atuar, conhecendo cada aluno individualmente , identificando cada dificuldade e focando em uma solução para saná-las.

A atuação do psicopedagogo nas instituições de ensino pode se dar de diversas maneiras, não se limitando apenas no cenário educacional, pois o psicopedagogo pode atuar também em empresas, clínicas, etc.; em todos os espaços que promovam processos de desenvolvimentos de aprendizagem, ou seja, o atendimento deste profissional não se limita somente em atender os alunos que possuem dificuldades, mas como também podendo atuar dando suporte pedagógico aos profissionais da educação. É válido ressaltar que para haver essa atuação o psicopedagogo tenha uma formação profissional para exercer tais funções.

O código de ética do psicopedagogo aponta no seu artigo 6° que estarão em condições de exercícios da psicopedagogia os profissionais graduados e/ou pós graduados em psicopedagogia – especialização *lato sensu* e os profissionais com direitos adquiridos anteriormente à exigência de titulação acadêmica e reconhecidos pela Associação Brasileira de Psicopedagogia (ABPp).

Assim, este artigo tem como objetivo geral discutir a importância da atuação do psicopedagogo no processo de aprendizagem das crianças.

A metodologia se organizou-se pela pesquisa bibliográfica, diante da natureza dos dados, utilizou-se a pesquisa qualitativa, sendo um trabalho de revisão bibliográfica segundo Richardson (2012), onde foram feitos levantamentos bibliográficos em livros, sites, e artigos científicos pautados nas discussões de autores como BOSSA (2007), PORTO (2007), CÔRTES (2012), dentre outros.

2 BREVE HISTÓRIA DA PSICOPEDAGOGIA

A psicopedagogia se originou na Europa, após a identificação dos primeiros problemas de aprendizagem, ainda no século XXI, chegando no Brasil somente na década de 1970 por meio da influência da Argentina. No início da década seguinte, foi criada a Escola de Guatemala, a qual tinha uma perspectiva sociopolítica a respeito da dificuldade de aprendizagem escolar. Na sequência, surgiram após isso, cursos de especialização na área, no Brasil só em 1970 que começaram a surgir esses cursos, que foram pensados e planejados para completar a formação dos educadores e dos psicólogos que iam em busca de solucionar alguns problemas, porém, ante desses cursos já existiam alguns grupos que trabalhavam nessa problemática de aprendizado, que atuavam e estudavam visando sanar as dificuldades de aprendizagem das crianças.

O Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa (2020) conceitua o termo psicopedagogia como aplicação da psicologia experimental à pedagogia. No Brasil a Associação Brasileira de Psicopedagogia é a entidade que cuida e luta pelos direitos da classe, buscando revisar a metodologia psicopedagógica.

> Do seu parentesco com a pedagogia, a psicopedagogia traz as definições e as contradições de uma ciência cujos limites são os da própria vida humana. Envolve, simultaneamente a meu juízo, o social, o individual em processos tanto transformadores quanto reprodutores. Da **psicologia**, a **psicopedagogia** herda o velho problema do paralelismo psicofísico, um dualismo que ora privilegia o físico (o observável) ora psíquico (a consciência). (PORTO, 2011, p. 88, grifo nosso).

Contudo, apenas essas duas áreas de conhecimento não são suficientes, tendo então que recorrer a outros campos como a: linguística, a sociologia, filosofia, fonoaudiologia, neurologia, medicina e etc., para que com isso se tenha um maior embasamento entre teoria e prática, essa busca em outras áreas se deu devido ao grande número de crianças que possuía algum tipo de dificuldade. O campo da psicopedagogia é de interesse dos profissionais que trabalham com a educação, em especial os que trabalham com problemas de desenvolvimento da aprendizagem, por possibilitar respostas sobre ações com relação ao ensino.

Em 1980 foi fundada a Associação Paulista de Psicopedagogia (APp) devido as preocupações referentes a identidade, ao processo de formação, e a atuação desses profissionais, com o decorrer dos anos a APp passou a se denominar Associação Brasileira de Psicopedagogia

(ABPp), fundada em 1988. Essa associação é de cunho cientifico e cultural, no qual tinha como objetivo o aprofundamento nas pesquisas e estudos sobre como ocorria o processo de aprendizagem e todos os demais problemas e dificuldades que a criança apresentasse durante o processo de desenvolvimento humano, partindo disso é que começaram os encontros entre psicopedagogos com dimensões nacionais tendo como finalidade promover uma troca de vivências/experiências, sobre a profissão, e todos os problemas encontrados no âmbito escolar.

Apesar de todo desenvolvimento e estudo, essa área ainda luta para ser reconhecida como ciência, porém alguns frutos já foram colhidos, que foi a publicação de editais em concursos com vaga para atuação na área da psicopedagogia, e o funcionamento dos cursos de especialização *lato sensu*:

> Ao longo do tempo, em função do crescimento do número de psicopedagogos estar se formalizando como profissão, houve a necessidade de revisão do estatuto e do regimento interno, além do código de ética que orienta os profissionais da Psicopedagogia. Estes textos foram revisados e atualizados nos anos anteriores. Mas, nessa época, percebia-se que mais importante que o próprio reconhecimento da profissão, existia a necessidade de normalização de legitimidade da profissão. Todos sabíamos que a legitimidade do psicopedagogo se fazia presente, e era essencial que fosse portado de um título que validasse enquanto profissional. (MALUF; BOMBONATTO, 2007, p.100).

O caminho percorrido foi longo, com várias conquistas, porém essa luta continua, mesmo diante de todos os desafios que serão encontrados durante a caminhada, e um deles é o reconhecimento da profissão do profissional psicopedagogo e a consolidação da legitimidade.

3 A IMPORTÂNCIA DO PSICOPEDAGOGO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Um dos principais problemas discutidos e enfrentados pela escola atualmente, é a dificuldade de aprendizagem, além de outros que podem estar relacionados a ele, a exemplo do déficit de atenção, problemas familiares e afetivos, distúrbio de leitura e escrita, distúrbio de conduta, dislexia etc.

Partindo dessa problemática encontrada nas escolas é que se faz necessário a atuação do psicopedagogo para melhor nortear é sanar as dificuldades identificadas em cada criança, dificuldade essa, que pode se dar por diversos fatores, entre eles os familiares, tornando-se desse

modo, de grande relevância a observação do psicopedagogo quanto a dificuldade e os problemas que uma determinada criança/aluno esteja enfrentando. Logo, ficou evidente que um dos principais focos desse profissional, é a identificação do comportamento do aluno, para se chegar a um diagnóstico, por esse motivo é que surge a necessidade de um trabalho em conjunto entre o aluno, família, e toda a comunidade escolar. Para Porto (2011, p. 56)

> As dificuldades específicas de aprendizagem se referem aquela situação que ocorre com crianças que não conseguem acompanhar um grau de adiantamento escolar compatível com sua capacidade cognitiva. Muitas crianças em fase escolar apresentam certas dificuldades em realizar certas tarefas, que podem surgir por diversos motivos, como proposta pedagógica, capacitação do professor, problemas familiares, déficit cognitivo entre outros motivos. As dificuldades de aprendizagem podem ser chamadas de entravas de percurso, algo que incluem as dificuldades que a criança pode apresentar em alguma matéria ou algum momento da vida, além dos problemas psicológicos, como falta de motivação e baixa estima, que em muitos casos podem ser superados com um suporte interescolar e extraescolar.

Considerando o exposto, verifica-se que o aluno é visto de forma global, onde o lado afetivo, cognitivo, e o motor são analisados, dessa forma é que a psicopedagogia atua, na elaboração de uma avalição diagnóstica por meio de um processo de intervenção e de avaliação, levando em conta a dinâmica grupal e individual no qual os sujeitos presentes na instituição escolar vivenciam.

A educação infantil quando pensada em um enfoque psicopedagógico, leva-nos a analisar práticas que estão enraizadas na instituição educacional, pois é a partir do momento em que os educadores da educação infantil tomam consciência da sua identidade profissional, que eles conseguem fragmentar os problemas, buscando apoio juntamente com os psicopedagogos, buscando meios para diminuir todos os problemas relacionados aos da aprendizagem. Assim,

> [o] psicopedagogo deve buscar o que significa o aprender para esse sujeito, sua família, sua escola, tentando descobrir a função do não aprender, conhecer como se dá a circulação de conhecimentos sobre a dificuldade, modificando seu modo de pensar e agir com relação à criança. (PORTO, 2011, P.19)

É valido ressaltar que são vários os fatores que influenciam na não aprendizagem, desde os problemas na escola, até os familiares, ficando evidente a importância da presença do psicopedagogo no âmbito educacional, pois ele irá observar e identificar os problemas existentes nos alunos, mas só o trabalho do psicopedagogo não será suficiente, o trabalho em grupo entre professores e psicopedagogos ajudará no melhor resultado de resolução.

4 AS CONTRIBUIÇÕES DO PSICOPEDAGOGO PARA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS

O trabalho do profissional psicopedagogo não se apresenta apenas com reeducativo, mas sim terapêutico, no qual o trabalho é centrado no desenvolvimento do aluno e na sua aprendizagem.

Sobre a atuação do psicopedagogo Bossa (2007, p. 102) afirma que existem

> [...] diferentes níveis de atuação. Primeiro o psicopedagogo atua nos processos educativos com o objetivo de diminuir a frequência dos problemas de aprendizagem. Seu trabalho incide nas questões didático-metodológicas, bem como a formação e orientação dos professores, além de fazer aconselhamento aos pais. Na segunda atuação, o objetivo é diminuir e tratar dos problemas de aprendizagem já instalados. Para tanto, cria-se um pleno diagnóstico, a partir do qual procura-se avaliar os currículos com professores, para que não se repitam transtorno, estamos prevenindo o aparecimento de outros. (BOSSA, 2007, p. 102)

Deste modo, verifica-se que a atuação do psicopedagogo no âmbito escolar possibilita uma melhor compreensão dos processos que são associados a aprendizagem, de dinâmicas interativas e da cultura presente na instituição de ensino, visando devolver trabalhos que possibilitem a integração entre o que se sente e o que se faz, com base nesses aspectos é que o psicopedagogo foca o estudo no “pensar”, buscando a compreensão do funcionamento emocional e cognitivo, da forma como cada aluno aprende e os recursos que facilitarão essa aprendizagem.

PORTO, 2011 diz que: O Psicopedagogo deve buscar o que significa o aprender para esse sujeito, sua família, sua escola, tentando descobrir a função do não aprender. Conhecer como se dá a circulação de conhecimento sobre a dificuldade, modificando seu modo de pensar e de agir com relação à criança. (PORTO, 2011, pq. 19)

Portanto, é importante que o psicopedagogo se preocupe também com os processos inconscientes e não apenas com a patologia, pois são diversos os fatores que influenciam para a não aprendizagem dos alunos, não se limitando apenas a problemas patológicos mas como também problemas externos que podem envolver a família e o meio no qual a criança está inserida.

É válido ressaltar que o psicopedagogo contribui de forma preventiva e remediativa no âmbito das instituições escolares, buscando melhorias no processo de ensino aprendizagem,

através de ideias, recursos, estratégias didáticas, trabalho em grupo e interação entre família e escola. Segundos BOSSA (2007) o trabalho psicopedagógico na instituição de ensino é essencialmente preventivo, pois é na escola que se manifesta e tornam-se visíveis as chamadas dificuldades de aprendizagem. E é a partir disso que o psicopedagogia tem como base principal o pensar, no qual busca compreender o funcionamento do sistema emocional e cognitivo, e o modo como cada sujeito/aluno aprende e se desenvolve, também visa fortalecer a identidade da instituição por realizar orientação educacional.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho foi desenvolvido reflexões pertinentes englobando a área da Psicopedagogia e a atuação do psicopedagogo no âmbito educacional, ficando nítido que essa atuação é abrangente, por interferir de forma indireta e direta em todos os espaços que causem aprendizagem do aluno como: escola, individual, social, família e etc. no qual exige um envolvimento do profissional psicopedagogo.

Esse profissional é de suma importância no âmbito educacional, por estimular o desenvolvimento de relações interpessoais, e auxiliar no desenvolvimento das crianças diante das dificuldades encontradas durante todo o processo de aprendizagem, principalmente nas escolas, que é onde ocorre mais significativamente esse processo, e onde os professores precisam lidar com todas as dificuldades encontradas em cada aluno individualmente.

E é a partir disso, que se faz necessário a presença de um profissional psicopedagogo qualificado, que tenha base na observação e análise da situação como um todo, não apenas identificando possíveis perturbações no momento da aprendizagem, mas também, partindo das orientações didático-metodológicas no âmbito escolar.

Por este viés, conclui-se que o psicopedagogo é um profissional que deve atuar de forma preventiva, intervindo de forma significativa em prol da aprendizagem dos alunos, levando em conta as diferentes dificuldades encontradas, buscando saná-las de forma individual, e em conjunto com o grupo escolar e familiar.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOPEDAGOGIA. **Código de ética do psicopedagogo.** Conselho Associação Brasileira de psicopedagogia, aprovado em assembleia em 05/11/2011.

BRASIL (MEC). **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n° 9394/96.** Brasília, 1996.

BOSSA, Nadia Aparecida. **A psicopedagogia no Brasil:** contribuições a partir da prática. 3°ed. Porto alegre: Artes Médicas, 2007.

REVISTA PSICOPEDAGOGIA. **Código de ética da ABPp,** São Paulo. v.12, n 25, p. 36-37, ABPp,1993.

CÔRTES, Ana Rita Ferreira Braga. **O estado do conhecimento acerca da psicopedagogia escolar no Brasil.** Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3172_1632.pdf> Acesso em 28 fev.2020.

MALUF, Maria Irene; BOMBONATO, Quézia. História da Psicopedagogia e da ABPp no Brasil. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2007.

PINTO, Maria Alice Leite. **Psicopedagogia:** diversas faces, múltiplos olhares. São Paulo: Olho d'água, 2003.

PILETTI, Nelson. **Psicologia educacional.** 17° ed. São Paulo, Editora Ática. 2002.

PORTO, Olívia. **Psicopedagogia institucional**: teoria, prática e assessoramento psicopedagógico. 4 ed. Rio de Janeiro. Wak Editora, 2011.

PORTO, Olívia. **Bases da Psicopedagogia:** diagnóstico e intervenção nos problemas de aprendizagem. 5. ed. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2011.

RICHARDSON. Roberto Jarry. **Pesquisa social:** métodos e técnicas. 3. Ed. São Paulo: Atlas, 2012.

SANTOS, Rogério Augusto. **O** Psicopedagogo na instituição escolar: intervenções psicopedagógicas no processo de ensino-aprendizagem. Disponível em: <http://www.psicopedagogiabrasil.com.br/artigos.htm>. Acesso em 01 mar.2020.

ALFABETIZAÇÃO DA A IMPORTÂNCIA DA PSICOMOTRICIDADE NO DESENVOLVIMENTO FÍSICO E PSÍQUICO DA CRIANÇA

Brunelly Santos de Souza[1]
Márcia Alves de Carvalho Machado[2]

RESUMO: A psicomotricidade auxilia no processo de formação e estruturação do esquema corporal da criança, tendo em vista que a sua função é ocasionar estímulos corporais em todas as fases da vida. O estudo teve como objetivo geral, analisar a relevância da psicomotricidade no estímulo ao desenvolvimento e a aprendizagem da criança 4 a 6 anos. E como objetivos específicos: a) compreender os fundamentos teóricos-pedagógicos acerca da psicomotricidade, b) descrever as contribuições da psicomotricidade para o desenvolvimento e a aprendizagem da criança na etapa da educação infantil e c) compreender a importância do lúdico no desenvolvimento da psicomotricidade no processo de aprendizagem. A metodologia utilizada delineou-se pela pesquisa bibliográfica sobre o tema, na perspectiva de Gil (2010). Diante da pesquisa realizada, tornou-se evidente a importância da educação psicomotora para o desenvolvimento das atividades pedagógicas na educação infantil. Os movimentos propiciam a expressão da criança tanto individual quanto em grupo, por meio de atividades que incentivem a criação e o relacionamento com o mundo que as cercam. É nesse contexto que a psicomotricidade atua no âmbito educacional, quando passa a favorecer o desenvolvimento integral da criança.

Palavras-Chave: Psicomotricidade. Lúdico. Educação Psicomotora.

ABSTRACT: Psychomotricity helps in the process of formation and structuring of the child's body scheme, considering that its function is to cause bodily stimuli in all stages of life. The general objective of the study was to analyze the relevance of psychomotricity in stimulating the development and learning of children aged 4 to 6 years. And as specific objectives: a) to understand the theoretical and pedagogical foundations about psychomotricity, b) to describe the contributions of psychomotricity to the child's development and learning in the early childhood stage and c) to understand the importance of playfulness in the development of psychomotricity in the process of learning. The methodology used was outlined by bibliographic research on the topic, in the perspective of Gil (2010). In view of the research carried out, the importance of psychomotor education became evident for the development of pedagogical activities in early childhood education. The movements provide the expression of the child both individually and in groups, through activities that encourage creation and the relationship with the world around them. It is in this context that psychomotricity acts in the educational field, when it starts to favor the child's integral development**.**

Keywords: Psychomotricity. Ludic. Psychomotor Education.

[1] Acadêmica do curso de Pedagogia da Faculdade São Luís de França. E-mail: brunelly93@sousaoluis.com.br
[2] Doutora em Educação pela Universidade Tiradentes, professora regente da disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso. E-mail: marcia.alves@sousaoluis.com.br.

1 INTRODUÇÃO

Quando se fala em psicomotricidade torna-se evidente a sua importância para o desenvolvimento físico, psíquico e motor da criança, especialmente ao que se refere ao seu processo de aprendizagem. O corpo e os gestos são essenciais para desenvolver o trabalho motor, determinando o movimento no eixo das relações e ações psicomotoras.

As pesquisas realizadas para construção desse estudo, deixam evidentes que a psicomotricidade associada ao lúdico na prática de atividades escolares deve proporcionar as crianças momentos de desenvolvimento e aprendizagem.

Apropriar-se do trabalho lúdico na educação infantil significa transportar para o campo de ensino aprendizagem condições para ampliar a construção do conhecimento introduzindo as propriedades do lúdico, do prazer, da capacidade de iniciação e ação ativa e motivadora. A motivação interna do lúdico mais o trabalho pedagógico requerem estímulos e parcerias para que as crianças possam recriar e repensar os acontecimentos que lhes deram origem e que o professor deve acompanhar como estão sendo realizadas as atividades propostas e se estão sendo cumpridas as regras.

A psicomotricidade é atualmente compreendida como a integração superior da motricidade, manifesto de uma relação perceptível entre crianças e o meio, sendo um auxiliar vantajoso por meio do qual a consciência se constrói e materializa-se. Assim, salienta-se que a Psicomotricidade é um estudo das relações recíprocas e sistêmicas entre o psiquismo e a motricidade.

Quando se estuda o comportamento de uma criança, é necessário planejar a estruturação e preparar o ambiente escolar. Ao se estruturar corretamente a escola, pode desempenhar um papel decisivo na promoção e desenvolvimento da criança. Para que essa estruturação seja bem planejada o necessita estar habilitado para realizar um trabalho que torne significativa a aprendizagem. Não se deve apenas olhar para o que ela exterioriza, mas sim, analisar o porquê de ela exteriorizar determinadas atitudes. Neste contexto, o artigo apresenta como problemática, como a psicomotricidade ajuda no desenvolvimento da criança de 4 a 6 anos?

A discussão aborda questões que foram problematizadas e instiga a discussão sobre a importância do papel dos espaços educativos no desenvolvimento de experiências coletivas e significativas que contribuam para promover o movimento psicomotor da criança, com destaque para elementos que a literatura apresenta como essenciais neste campo de conhecimento de ação. Assim a esta investigação tem como hipótese que o uso da

psicomotricidade favorece o desenvolvimento infantil potencializando o processo de aprendizagem de crianças de 4 a 6 anos.

Nesse sentido, tem por objetivo geral, analisar a relevância da psicomotricidade no estímulo ao desenvolvimento e a aprendizagem da criança 4 a 6 anos. E como objetivos específicos: a) compreender os fundamentos teóricos-pedagógicos acerca da psicomotricidade, b) descrever as contribuições da psicomotricidade para o desenvolvimento e a aprendizagem da criança na etapa da educação infantil e c) compreender a importância do lúdico no desenvolvimento da psicomotricidade no processo de aprendizagem.

Trata-se de uma pesquisa quanto aos objetivos explicativa, que têm como propósito ampliar os conhecimentos relacionados à temática da psicomotricidade na educação infantil. Utilizou-se como procedimento a pesquisa bibliográfica, a fim de aprofundar as concepções sobre o tema, por meio de consultas a livros, artigos e revistas eletrônicas. Quanto a natureza dos dados, a pesquisa é de cunho qualitativo, baseada no ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu instrumento fundamental, supondo um contato direto e duradouro do mesmo com o ambiente e a situação que está sendo investigada (GIL, 2010).

A seção seguinte aborda a revisão relativa aos fundamentos teóricos acerca da psicomotricidade e sua relação com criança e o espaço educacional, características e contribuições para o processo de aprendizagem infantil.

2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS-PEDAGÓGICOS SOBRE A PSICOMOTRICIDADE

Dupré, (1909), neuropsiquiatra, em 1909, ao criar o termo e a noção de psicomotricidade, sublinha o paralelismo do desenvolvimento motor e intelectual. Schilder, em 1923, a partir dos seus trabalhos sobre as noções do corpo maternal e do esquema corporal, estabelece um elo entre percepções corporais e a organização espaço-temporal. Ajuriaguerra, psiquiatra e professor francês de origem espanhola em 1973, por seus trabalhos sobre o tônus, enfatiza as estreitas relações entre tônus e afetividade. Wallon, filósofo, médico, psicólogo e político francês em 1987, (do ato ao pensamento) situa a atividade motora como base do desenvolvimento intelectual e psicológico. Piaget, epistemólogo suíço, estudou inicialmente biologia na Universidade de Neuchâtel onde concluiu seu doutorado, e posteriormente se dedicou à área de Psicologia, Epistemologia e Educação e em 1919, com a epistemologia

genética situa o corpo, a atividade motora, a exploração sensória - motora e perceptivo -motora como bases primeiras e fundamentais da inteligência (LAPIERRE; LAPIERRE, 2002, p. 13).

Quanto os estudos sobre o desenvolvimento motor, Rossi (2012, p. 4) afirma que as primeiras tentativas "[...] foram realizadas a partir da perspectiva maturacional, no qual argumentava que essa ação é considerada como função de processos biológicos inatos que resultam na aquisição de habilidade motora na infância".

É fundamental a compreensão das diversas definições ligadas ao movimento, no sentido de possibilitar ao educador um melhor entendimento comunicativo com seus educandos, uma vez que, as crianças se movimentam no intuito de se comunicar

Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009), em seu art. 9ª, afirma que

> As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que:
> I - promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança; (BRASIL, 2009, p. 4)

Nesse contexto pode-se afirmar que a psicomotricidade tem as características necessárias para uma prática educativa significativa, pois faz uso de movimento com o objetivo de alcançar outras áreas mais elaboradas, cita-se como exemplo as do intelecto. Segundo Oliveira (2013 apud SILVA, 2013, p. 9)

> A psicomotricidade pode ser definida como a ciência que estuda o homem através de seu corpo em movimentos, suas relações internas e externas. Seu estudo está ligado a três premissas principais: o movimento, o intelecto e o afeto. Destarte, psicomotricidade tem fortes relações com o processo de aprendizagem.

Consequentemente, a psicomotricidade está preocupada com o movimento, atuando como um meio, um suporte que ajuda a criança na aquisição de conhecimento do mundo que a cerca. Através de seu corpo, de suas emoções e percepções, intermediadas pela manipulação frequente de materiais que as rodeiam, ela consegue adquirir oportunidades de descobrir-se.

O estímulo ao movimento psicomotor contribui nas áreas sensoriais e motoras que também podem apresentar dificuldades. Na área sensorial podem ser mais sensíveis em relação aos sentidos: tátil, vestibular, proprioceptiva, visual, auditiva, gustativa e olfatória. No caso da

função motora eles podem ter muita dificuldade, principalmente para escrever. Fonseca (2008) dá o exemplo do estresse que uma prova pode causar: a ansiedade; a preocupação em fazer uma letra legível, a possível dificuldade de concentração e ainda concluir tudo, dentro do tempo determinado.

Para tentar resolver o problema da escrita, os autores sugerem fazer letra de forma ou até utilizar outros recursos como gravadores ou o computador para entregar tarefas e trabalhos e fazer mais uso da comunicação oral. Se for necessária a escrita, pedir tarefas mais curtas ou disponibilizar mais tempo para cumpri-las (ALVES, 2012). No caso da prova ela poderia ser feita em uma sala separada, oralmente ou usando um formato de se preencher os espaços em branco. A função executiva também é uma área delicada. Existe a dificuldade de organização tanto de seus materiais quanto de seus pensamentos.

"Le Bouch (1987) cita três grandes causas funcionais nos problemas de leitura-escrita: os déficits da função simbólica, os atrasos ou os defeitos de linguagem e os problemas essencialmente psicomotores", como explica Medeiros (2011, p. 23). Assim, a função executiva engloba habilidade de organização e planejamento, memória de trabalho, inibição e impulso, autorreflexão e monitoramento, organização do tempo e de prioridades, compreensão de conceitos abstratos e complexos, incorporação de novas estratégias.

3 CONTRIBUIÇÕES DA PSICOMOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O desenvolvimento corporal ocorre em função das ações, experiências, linguagens, movimentos, percepções, expressões e brincadeiras corporais da criança. As brincadeiras e as experiências com o corpo apresentam um papel de fundamental importância no desenvolvimento da criança, em idade de 4 a 6 anos, pois nesta idade enfatiza-se o corpo na constituição de sua pessoa e da aprendizagem. Nesse sentindo, Tomazinho (2002, p. 50) afirma que a "[...] pré-escola necessita priorizar não só atividades intelectuais e pedagógicas, mas também atividades que propiciem seu desenvolvimento pleno". Ainda conforme a autora, o trabalho com o corpo faz parte da maioria das aprendizagens: a voz, o olhar e os gestos oferecem sentido afetivo e relevância ao que é ensinado.

Tendo em vista uma educação psicomotora, existem alguns pré-requisitos para que as crianças de 4 a 6 anos consigam se desenvolver e atingir as diversas aprendizagens. De acordo com Rossi (2012, p. 3) "o termo desenvolvimento motor diz respeito a interação existente entre

o pensamento consciente e inconsciente e os movimentos efetuados pelos músculos, com o auxílio do sistema nervoso". Sendo assim, a educação quando construída voltada para o movimento do corpo, integrada a brincadeira e os jogos, possui uma intencionalidade e permite que a criança adquira de forma gradual habilidades direcionadas a uma prática que não se distância do corpo e da mente, mas que numa perspectiva de se olhar e ver aos semelhantes e objetos de uma maneira bastante universal, se situando.

No caso da leitura por exemplo, para que elas obtenham o domínio gestual e do instrumento, esquema corpóreo, noção de lateralidade, espacial e temporal, bem como discriminação auditiva e visual. Essas condições básicas, além de contribuírem grandiosamente para o estudo da psicomotricidade, também são conhecidas como experiências não-verbais, tornando-se uma das fases mais essenciais para o desenvolvimento do aprendizado da criança.

Nesse contexto Maneira e Gonçalves (2015, p. 168), afirmam que:

> Educação Psicomotora sendo trabalhada na Educação Infantil e primeiros anos do Ensino Fundamental I apresenta-se como uma ação preventiva, pois proporciona estímulos e desenvolvimento de capacidades que serão evidenciadas ao longo da vida do indivíduo.

A educação psicomotora deve ser desenvolvida antes mesmo que a criança segure um lápis na mão para impedir que futuramente ocorra alguma dificuldade como 'incapacidade' perceptiva ou de controle do corpo, além de dificuldade no equilíbrio e coordenação.

O desenvolvimento motor na infância deve ser trabalhado em conformidade a sua idade, com o passar do tempo deve-se ir acrescentando desafios que possam estimular novos movimentos, mas sempre respeitando sua idade, sem exceder sua capacidade de superação (DOHME, 2003 apud SILVA, 2013)

A criança precisa ter um esquema corporal bem trabalhado, pois, se ela não consegue ter esse controle corpóreo, não conseguirá coordenar bem seus movimentos, e acabar obtendo dificuldades na caligrafia, dores nos braços ao escrever, isto é, ela necessita obter domínio gestual e do instrumento para controle adequado dos objetos da sala de aula como régua, tesoura, lápis, lapiseira etc.

Conforme Le Bouch (1987) a escrita é, antes de mais nada, um aprendizado motor e que antes da escrita é necessário o trabalho psicomotor cujo objetivo é proporcionar motricidade espontânea, rítmica, liberada e controlada, sobre a qual o trabalho do professor se desenvolverá e será o melhor aval para evitar problemas como a disgrafia.

Neste sentido, é preciso, desta forma, que a criança possua precisão e destreza manual associada a uma coordenação visual, necessitando saber por exemplo, se sentar corretamente, movimentar-se, para execução dos movimentos gráficos. Segundo Lourenço (2015, p. 19)

> O indivíduo ter conhecimento do seu próprio corpo é de grande importância nas relações dele com o mundo que o cerca, e não depende exclusivamente do desenvolvimento cognitivo, mas também das percepções, das sensações visuais, táteis, sinestésicas e da contribuição da linguagem.

Quanto ao esquema corporal, este configura-se pela representação mental que a criança tem, por meio da organização de seu corpo, beneficiando as várias possibilidades de ação. "Ela adquire percepção e controle do próprio corpo valendo-se da interiorização das sensações" (ROSA, 2015, p. 8). É nesse contexto, que que a lateralidade se torna fundamental, pois, é por meio dela que a criança se aproxima da internalização de seu eixo corpóreo, da relação entre as situações existentes no mundo, o que essencial tanto para a leitura e escrita, quanto para a aritmética. Cabe destacar que, a criança que tem dificuldade de lateralidade não consegue em muitos casos aprender a direcionar-se, nem tão pouco tem noção de direita e esquerda, por exemplo.

A capacidade de se situar da criança, orientação e sua localização em um determinado local ou espaço determina como a orientação dessa criança está no tempo. O espaço e o tempo são indissociáveis, uma vez que qualquer atividade motora os envolve por necessidade. Neste mesmo direcionamento, Fávero (2004, p. 28) acrescenta que a orientação espaço-temporal estabelece "[...] relações entre espaço e o tempo, utilizando-se de conceitos de direção (acima, abaixo, frente, atrás, direita, esquerda) e distância (longe, perto)". Conforme o autor, as atividades intelectuais, pedagógicas e as demais que são diversas, não acontecem isoladamente, uma depende da outra para que aconteça na sua completude.

Sendo assim, a educação psicomotora deve ser trabalhada com qualidade a partir do momento em que a criança nasce, pois esta, é uma fase determinante do desenvolvimento humano, por meio desta técnica é possível prevenir dificuldades de aprendizagens. A criança quando recebe diversos estímulos, consegue estimular mais conexões cerebrais, e, quando chega à fase da alfabetização, pode possuir múltiplas capacidades, que precisarão apenas serem aprimoradas e aprofundadas. (MANEIRA; GONÇALVES, 2015)

A psicomotricidade pode contribuir para atenuar a dificuldade de aprendizagens como também pode atuar na prevenção delas. Segundo Silva (2013, p. 14), "[estimular] o

desenvolvimento motor, psicomotor, cognitivo, afetivo na criança nas series iniciais da educação é de extrema importância para o mesmo não ter dificuldades quando adulto".

Assim, pela prática do movimento é possível dificuldades de aprendizagem relacionadas ao desenvolvimento psicomotor e, por meio de sua compreensão, construir esquemas motores nos primeiros anos, mas precisamente na educação infantil, como prevenção à dificuldade de aprendizagem. Nesse contexto, pode-se afirmar que contribuições da psicomotricidade na educação infantil estão diretamente ligadas ao desenvolvimento motor verbal e não verbal, os quais dependem de estímulos para que a criança consiga superar algum problema de aprendizagem.

Cabe destacar que a psicomotricidade auxilia, principalmente, para o processo de alfabetização à medida que possibilita a criança condições essenciais para que se veja como realidade corporal. De acordo com Oliveira (2009) são necessários alguns pré-requisitos do ponto vista psicomotor, para que a aprendizagem significativa flua em sala de aula. Para isso, é preciso que, como condição mínima, a criança tenha um bom domínio gestual e movimento. Pode-se citar como bom domínio do gesto e do movimento a boa coordenação motora fina (manipulação de lápis, borracha, réguas, canetinha etc.) onde desenvolverá padrões específicos de movimentos. Ainda, deverá aprender a dominar seu tônus muscular de modo a controlar seus gestos. Também, deve ter uma boa coordenação global que pode ser obtida por meio de jogos e brincadeiras.

A modernidade na qual se vive hoje contribui para que as crianças cheguem à escola com déficits motores, pois, as brincadeiras ao ar livre são atividades difíceis de ocorrer. Dificilmente elas brincam com outras crianças. Em sua maioria, os contatos com outras crianças estão restritos ao ambiente escolar, fazendo com que a escola necessite ampliar seu espaço físico e se veja responsável em proporcionar, além do espaço, atividades que atendam a esta necessidade de movimento do educando.

4 A PSICOMOTRICIDADE E O LÚDICO: AS POSSIBILIDADES NO CONTEXTO EDUCACIONAL

A psicomotricidade está relacionada ao movimento motor do sujeito, assim como sua utilização psíquica e mental. Nesse entendimento, pesquisas chama a atenção para a importância do trabalho com a psicomotricidade em consolidação com o lúdico, especialmente

com crianças de 4 a 6 anos, ou seja, que estejam na educação infantil e até mesmo com crianças que estejam nos anos iniciais do ensino fundamental. (LORDANI; SOUZA, 2013)

A significância do lúdico há muito é estudada nas pesquisas educacionais, principalmente na Psicologia da Aprendizagem, na tentativa de possibilitar meios que "facilitem" a assimilação e o aprendizado, por parte do educando, daquilo que é vivenciado em sala-de-aula. Até mesmo porque, na atividade lúdica, o que importa não é apenas o produto da atividade, o que dela resulta, mas a própria ação, o momento vivido. Tal atividade possibilita, a quem vivencia momentos de encontro consigo mesmo e com o outro, momentos de fantasia e de realidade, de ressignificação e percepção, momentos de autoconhecimento e conhecimento do outro, momentos para o cuidado de si e de olhar cuidadosamente o outro. (ALMEIDA, 2009). O brincar, principal estratégia usada pela criança no seu relacionamento com o meio, abre as fronteiras entre a realidade subjetiva e a realidade externa, já que permite o conhecimento de suas próprias fantasias e emoções, e propicia o contato deste mundo imaginário com as exigências do mundo real (OLIVEIRA, 1999).

Na sociedade contemporânea, grande parte dos jogos tradicionais infantis a exemplo de Ciranda Cirandinha, Cabra-Cega, Queimado, Jogo de Pião, Pedrinhas, Amarelinha, que encantaram e fizeram parte do cotidiano de várias gerações de crianças, estão desaparecendo, influenciado pela televisão, pelos jogos eletrônicos e pelas transformações do ambiente urbano, ou seja, as ruas e as calçadas deixaram de ser os espaços para a criança brincar. (BERNARDES, 2014) Este fato por si só não é danoso à formação da criança, o problema reside no excesso de horas à frente da televisão, na restrição ao desenvolvimento da criatividade e do diálogo, processos importantes para socialização e formação da personalidade destas.

De acordo com Lordani e Souza (2013, p. 25925-25926), descreve que:

> O lúdico inserido no contexto escolar implica na presença do prazer e da alegria no cotidiano da escola, além de estar intimamente ligado ao sentimento de liberdade. Para a criança, o ideal é que a escola tenha espaço tanto para o aprender, como para o brincar, sem que com isso a escola precisasse ser transformada em um parque de diversões, mas que a ludicidade tivesse espaço garantido, enquanto forma de manifestação da cultura e aprendizagem.

O lúdico é importante em qualquer idade. Sua presença ganha maior significância em crianças, sobretudo. Numa perspectiva psicanalítica, o lúdico manifesta sensações mais diversas: gozo, prazer, medo etc. Neste sentido, cabe ao educador utilizar de atividades lúdicas para compreender o que há com seu paciente, além de, por meio dessas atividades, estreitar

relações com o paciente. Os brinquedos, os jogos e as outras atividades criativas, como os desenhos e as estórias, podem facilitar o estabelecimento dos vínculos e contatos, pois exercem fascínio (KISHIMOTO, 1998).

A brincadeira deve ser uma atividade diária no cotidiano das instituições, possibilitando que as crianças aprendam novas formas de brincar conforme são provocadas por desafios que elas se colocam ou são colocados pelo professor. Este pode viabilizar e ampliar o tempo destinado às brincadeiras e enriquecer a qualidade delas nas unidades de educação infantil, apoiar as crianças na criação e renovação das brincadeiras, fortalecer suas culturas lúdicas.

> A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções. (BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR, 2019, p. 37)

Através do brincar a criança desenvolve a capacidade de imaginar, se insere na cultura e na sociedade e aprende a viver em grupo. Sozinho ou com amigos, ela usa todos os recursos de que dispõe para explorar o mundo, ampliando sua percepção sobre ele e sobre si mesma; organiza o pensamento e trabalha a afetividade. Isso tudo ocorre num grau ainda maior quando a brincadeira envolve o faz de conta, primeiro contato da criança com as regras e com o papel de cada um. Esse é um aprendizado fundamental para a vida em sociedade (SANTOS, 2015).

"Apropriar-se do jogo na educação infantil significa transportar para o campo de ensino aprendizagem condições para ampliar a construção do conhecimento introduzindo as propriedades do lúdico, do prazer, da capacidade de iniciação e ação ativa e motivadora" (KISHIMOTO, 2008, p. 37).

A maioria das escolas tem didatizado à atividade lúdica das crianças restringindo-as a exercícios repetidos de discriminação viso- motora e auditiva, através do uso de brinquedos, desenhos coloridos, músicas ritmadas. Ao fazer isso, ao mesmo tempo em que bloqueia a organização independente das crianças para a brincadeira, essas práticas pré-escolares, através do trabalho lúdico didatizado, enfatizam os alunos, como se sua ação simbólica servisse apenas para exercitar e facilitar para o professor, a transmissão de determinada visão do mundo, definida a princípio pela escola. (CÂMARA, 2019)

A motivação interna do lúdico juntamente com o trabalho pedagógico requerem estímulos e parcerias para que as crianças possam recriar e repensar os acontecimentos que lhes

deram origem e que o professor deve acompanhar como estão sendo realizados os jogos propostos e se estão sendo cumpridas as regras.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer desta pesquisa evidencia-se que o trabalho com a psicomotricidade é essencial no desenvolvimento da criança, possibilitando uma aprendizagem divertida e prazerosa, pois constitui-se numa prática pedagógica facilitadora dos movimentos psicomotores necessários ao desenvolvimento infantil. Desta forma, torna-se importante compreender os processos que envolvem a psicomotricidade, assim como, sua utilização no ambiente escolar frente a educação psicomotora.

É essencial que os envolvidos no ambiente educacional trabalhem em conjunto e com disposição e empenho para que a prática da psicomotricidade aconteça de maneira regular e dirigida, assim como, o aprendizado e desenvolvimento por meio do lúdico se torne uma realidade diária e vigorosa nesse processo. Sendo assim, é necessária organização para que a prática psicomotora, não apenas de maneira lúdica, mas, também de forma dirigida e regular, obtenha um ganho expressivo na aprendizagem dos educandos de 4 a 6 anos, de forma que se possibilite o pleno desenvolvimento na Educação Infantil.

Nesse contexto, é preciso que o professor trabalhe com as crianças jogos e brincadeiras, entendendo que para isso é necessário a vivência, a percepção e o sentido, ou seja, o educador precisa pontuar mediante sua prática em sala de aula os sentimentos vivenciados pela criança dentro de uma perspectiva lúdica, sempre compreendendo que o ato de brincar no processo de ensino-aprendizagem torna a criança mais espontânea.

Diante da pesquisa realizada a respeito da educação psicomotora, tornou-se evidente a sua importância para o desenvolvimento das atividades pedagógicas na educação infantil.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Anne. Recreação: ludicidade como instrumento pedagógico. Belo Horizonte: **CDOF**. Evento on-line, 2009. Disponível em: <https://www.cdof.com.br/recrea22.htm>. Acesso em: 07 mai. 2020.

ALVES, Fátima. **Psicomotricidade:** corpo, ação e emoção. 5 ed. Rio de Janeiro: Wak Editora 2012.

BERNARDES, Elizabeth Lannes. Jogos e brincadeiras tradicionais: um passeio pela história. In: Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor pde - Produções Didático-Pedagógicas. Vol. II. Versão Online. **Cadernos PDE**, 2014. ISBN 978-85-8015-079-7. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_unioeste_edfis_pdp_flavia_de_freitas_coraca.pdf>. Acesso em: 07 mai. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação**. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Brasília: MEC, 2009.

BOULCH, Le. **Educação psicomotora:** a psicocinética na idade escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987

CÂMARA, Aldivânia Audiroftan Nunes dos Santos. A importância da brincadeira no processo de desenvolvimento da criança na pré-escola. In: **Anais Educação e Formação Continuada na Contemporaneidade**. Anais...Natal/RN. Evento on-line - Amplamente Cursos, 2019. Disponível em: <https//www.even3.com.br/anais/Amplamentecursos/ 237774-A-IMPORTANCIA-DA-BRINCADEIRA-NO-PROCESSO-DE-DESENVOLVIMENTO-DA-CRIANCA-NA-PRE-ESCOLA>. Acesso em: 08/05/2020

CARVALHO, Lucas Campos de. **Psicomotricidade no desenvolvimento motor das crianças na educação infantil**. Centro Universitário de Brasília – UniCEUB, Brasília: FACES, 2015. 27p. Disponível em: <https://repositorio.uniceub.br/jspui/bitstream /235/7528/1/21258527.pdf>. Acesso em: 07 mar. 2020

FÁVERO, Maria Tereza Martins. **Desenvolvimento psicomotor e aprendizagem da escrita**. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, 2004.

FONSECA, Vitor da**. Desenvolvimento psicomotor e aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 2008.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. 5. Impr. São Paulo/SP: Atlas, 2010

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengagelearning, 2008.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Orgs). **O brincar e suas teorias.** São Paulo: Pioneira,1998.

LAPIERRE, Andre; LAPIERRE, Anne. **O adulto diante da criança de 0 a 3 anos**: psicomotricidade relacional e formação da personalidade. 2 ed. Curitiba: UFPR/CIAR, 2002.

LORDANI, Silvia Fernanda de Souza; SOUZA, Andreliza Cristina de. **A psicomotricidade no desenvolvimento integral da criança.** Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba: In: XI Congresso Nacional de Educação – EDUCARE, 2013. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/8176_4890.pdf>. Acesso em: 07 mar. 2020

LOURENÇO, Maria Aparecida Oliveira. **A psicomotricidade no desenvolvimento das crianças de 4 e 5 anos**. Universidade de Brasília. TCC. Ministério da Educação Centro de

Estudos Avançados Multidisciplinares Brasília: Secretaria de Educação do Distrito Federal, 2015.

MANEIRA, Fabiele Muchinski; GONÇALVES, Elaine Cristina. A importância da psicomotricidade na educação infantil. **EDUCERE – XII Congresso Nacional de Educação**. PUCPR, 26 a 29, 2015. ISSN 2176-1396. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/15878_7339.pdf>. Acesso em: 07 mar. 2020

MEDEIROS, Ana Cláudia Costa. **A importância da psicomotricidade para o processo de alfabetização.** Universidade de Brasília – UnB. Brasília: Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED, 2011. 52 fls. Disponível em: <http://www.conhecer.org.br/download/PSICOMOTRICIDADE/LEITURA%20ANEXA%201.pdf>. Acesso em: 01 mai. 2019.

OLIVEIRA, Gislene de Campos. **Psicomotricidade:** educação e reeducação num enfoque psicopedagógico. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Pensamento e desenvolvimento:** um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione. 1999.

ROSA, Ludmila Rodrigues. Compreendendo a psicomotricidade e suas interfaces na educação infantil. Universidade Federal de Uberlândia/Faculdade de Educação. **Anais do Evento**. IV CONGRESSO DE PSICOPEDAGOGIA ESCOLAR, 2015. ISSN: 2179-7978. Disponível em: <http://www.eventos.ufu.br/sites/eventosufu.br/files/ compreendendo_a_psicomotricidade_e_suas_interfaces_na_educacao_infantil.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2020.

ROSSI, Francieli Santos. Considerações sobre a psicomotricidade na educação infantil. Ministério da Educação. Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – UFVJM. **Revista Vozes dos Vales: Publicações Acadêmicas**, Minas Gerais, nº 01, ano I, maio, 2012.

SANTOS, Paulo Rosas dos. **A influência de um ambiente escolar adequado no raciocínio lógico das crianças**. Campina Grande/PB. In: II CONEDU – Congresso Nacional de Educação. 14 a 17 de outubro de 2015. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV045_MD1_SA17_ID6321_07092015064228.pdf>. Acesso em: 07 mai. 2020.

SILVA, Daniele Araújo. **A importância da psicomotricidade na educação infantil**. Centro Universitário de Brasília – UniCEUB, Brasília: FACES, 2013. 23p. Disponível em: <https://repositorio.uniceub.br/jspui/bitstream/235/5857/1/21039360.pdf>. Acesso em: 07 mar. 2020.

TOMAZINHO, Regina Célia Z. **As atividades e brincadeiras corporais na pré-escola:** um olhar reflexivo. Dissertação de Mestrado. Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo: 2002.

A RELEVÂNCIA DO LETRAMENTO NA ETAPA DA ALFABETIZAÇÃO DA PESSOA IDOSA

Daniel Barreto de Oliveira[1]
Márcia Alves de Carvalho Machado[2]

RESUMO: O idoso se sente muitas vezes diminuído socialmente e a educação pode ser um caminho para atenuar essa situação, levando-o a sentir-se incluído no meio social. Esta pesquisa teve como objetivo geral discutir a importância do letramento na etapa escolar da alfabetização de pessoas idosas. E como objetivos específicos: a) compreender como se deu historicamente a garantia do direito à educação das pessoas idosas no Brasil e b) compreender relação dos processos de alfabetização e letramento de pessoas idosas. Tratou-se de uma pesquisa teórica, utilizando como procedimentos a pesquisa bibliográfica. Com o aumento da população idosa, torna-se cada vez mais necessário a busca por qualidade de vida para um envelhecimento tranquilo. Nesta fase a aprendizagem é ainda mais complexa. O estudo oportunizou apresentar a um breve histórico sobre a inclusão das pessoas idosas na educação nacional, na perspectiva legal, assim, compreendeu-se as campanhas, movimentos e programas instituídos para esse fim, a exemplo da CEAA, Mobral, PAS, Alfasol e PBA. Conclui-se que alfabetizar o idoso letrando é fundamental, tanto para a aprendizagem no âmbito escolar, como também representa a possibilidade de valorização do desempenho da pessoa idosa no seu contexto social.

Palavras-chave: Alfabetização e letramento. Pessoas idosas. Inclusão social.

RESUMEN: Los ancianos a menudo se sienten disminuidos socialmente y la educación puede ser una forma de mitigar esta situación, llevándolos a sentirse incluidos en el entorno social. Esta investigación tuvo como objetivo general analizar la importancia de la alfabetización en la etapa escolar de la alfabetización de las personas mayores. Y como objetivos específicos: a) comprender cómo históricamente la garantía del derecho a la educación de las personas mayores en Brasil yb) comprender la relación entre los procesos de alfabetización y la alfabetización de las personas mayores. Fue una investigación teórica, utilizando la investigación bibliográfica como procedimientos. Con el aumento de la población de edad avanzada, la búsqueda de calidad de vida se hace cada vez más necesaria para un envejecimiento pacífico. En esta etapa, el aprendizaje es aún más complejo. El estudio permitió presentar una breve historia sobre la inclusión de las personas mayores en la educación nacional, desde una perspectiva legal, entendiendo así las campañas, movimientos y programas instituidos para este propósito, como CEAA, Mobral, PAS, Alfasol y PBA. Se concluye que la capacitación en alfabetización para los adultos mayores es esencial, tanto para el aprendizaje en el contexto escolar, como para representar la posibilidad de valorar el desempeño de los adultos mayores en su contexto social.

Palabra clave: Educación, tercera edad, Sociedad.

1 INTRODUÇÃO

[1] Graduando do curso de Pedagogia na Faculdade de São Luís de França. E-mail: daniel90@sousaoluis.com.br.
[2] Doutora em Educação pela Universidade Tiradentes. Professora do curso de Pedagogia na Faculdade São Luís de França. Regente da disciplina Trabalho de Conclusão de Curso. E-mail: marcia.alves@sousaoluis.com.br.

O direito à educação é garantido na Constituição Federal de 1988 a todos os cidadãos, incluindo-se às pessoas idosas. Também é um direito previsto na Lei de n° 10741, de 1º de outubro 2003, que aprovou o Estatuto do Idoso. A lei é uma garantia dos direitos e constitui-se em uma conquista e reconhecimento da importância desse grupo na sociedade brasileira, visando benefícios para os se encontram na fase de envelhecimento ou, como se convencionou chamar mais recentemente, na terceira idade[22].

O envelhecimento é uma realidade para todos os seres humanos, no entanto, existem diversos contextos de como os indivíduos chegam à terceira idade. Muitos idosos em particular, os que passaram toda sua vida executando trabalhos árduos, como por exemplo, os trabalhadores da agricultura, não tiveram a oportunidade de estudar na idade adequada.

O resultado dessa falta de oportunidade é uma população idosa com alto índice de analfabetismo. Neste panorama, os idosos buscam a escola, por vezes para terem um lugar para onde ir, para melhorar a autoestima ou para sentirem-se parte da sociedade da qual eles não, mas participam de forma ativa. E assim, chegam à primeira etapa da escolarização da EJA, a alfabetização.

O processo de alfabetização é complexo, pois muitos idosos não tiveram nem se quer uma base escolar inicial. Trabalhar com este público requer uma didática diferenciada. Na Educação de Jovens e Adultos (EJA) existe a necessidade de o educador motivar seus alunos para permanecerem no processo de interação e aprendizagem que se dá âmbito dos cursos da modalidade.

Assim, o presente trabalho parte da seguinte indagação: Em que se diferencia o processo de alfabetização e letramento de pessoas idosas? Nesse contexto pode se entender que é mais do que ensinar letras ou números, sendo processos que podem levar o idoso a sentir-se incluído, a refletir sobre sua vida, sua história passada e presente, possibilitando que esteva ativo no meio social.

O trabalho tem como objetivo geral discutir a importância do letramento na etapa escolar da alfabetização de pessoas idosas. E como objetivos específicos: a) compreender como

[22] O surgimento da categoria 'terceira idade' é considerado, pela literatura especializada, uma das maiores transformações por que passou a história da velhice. De fato, a modificação da sensibilidade investida sobre a velhice acabou gerando uma profunda inversão dos valores a ela atribuídos: antes entendida como decadência física e invalidez, momento de descanso e quietude no qual imperavam a solidão e o isolamento afetivo, passa a significar o momento do lazer, propício à realização pessoal que ficou incompleta na juventude, à criação de novos hábitos, hobbies e habilidades e ao cultivo de laços afetivos e amorosos alternativos à família (SILVA, 2008, p. 156).

se deu historicamente a garantia do direito à educação das pessoas idosas no Brasil e b) compreender relação dos processos de alfabetização e letramento de pessoas idosas.

Quanto aos meios para desenvolver esta investigação, no que tange aos objetivos, caracterizou-se como explicativa, pois teve como finalidade explicar sobre um determinado assunto. Utilizou-se a pesquisa bibliográfica, com consultas a fontes secundárias, que de acordo com Rodrigues (2011), são os materiais já utilizados por outros autores, como, revistas, livros, artigos científicos, teses e consultas a documentos digitais sobre a temática.

A relevância do estudo justifica-se por ser uma temática voltada a realidade da educação brasileira. Ao tratar do idoso em fase de alfabetização, a preocupação é compreendê-lo como sujeito que chega à escola numa perspectiva de vida diferenciada dos demais adultos em plena atividade. Assim, além da pouca ou nenhuma escolaridade, podem apresentar também baixa autoestima e um desinteresse pelo meio social, o que torna importante compreender como os processos de alfabetização e letramento irão impactar a vida destes sujeitos.

2 O IDOSO E SUA INSERÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO: BREVE CONTEXTO HISTÓRICO

Durante anos o analfabetismo foi um grande problema para a sociedade brasileira, constituindo-se ainda um dos atuais desafios educacionais, e a busca constante para que jovens e adultos que não tiveram a acesso ao ensino fossem pelo menos alfabetizados foi alvo de constantes debates e implantação de campanhas e programas. No entanto, a educação de adultos e idosos deve ser percebida para além da escolarização. O enfoque nesta modalidade por alguns autores está atrelado a fatores como autoestima, melhoria da qualidade de vida, dentre outros aspectos.

Conforme Scortegagna (2010), a terceira idade apresenta-se em constante foco de discussões na sociedade brasileira, a autora afirma que o ensino voltado para esse grupo se apresenta hoje de forma diferenciada e deixou de ter caráter assistencialista ou de compensação como era no passado.

Pacheco et al (2013), afirmam que na década de 1940 o Brasil passou por mudanças na educação de adultos, neste período houve iniciativas políticas e pedagógicas, como o surgimento das primeiras campanhas voltadas à para esse público, entre elas, a Campanha de Educação de Adolescente e Adulto (CEAA), em 1947. Posteriormente, o Governo Federal implementou a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), em 1952, a Campanha

Nacional de Erradicação pelo Analfabetismo (CNEA), em 1958, e o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), em 1967.

Essas campanhas não tiveram o foco específico no idoso, pois tratava-se de educar jovens e adultos, mas possibilitam a reflexão sobre a evolução do processo de inclusão escolar vinculado a esses grupos. A última dessas ações, o Mobral, criado pela Lei n.° 5.379 de 15 de dezembro de 1967, para Beluzo e Tonioso (2015), fez com que o governo assumisse o controle da alfabetização de adultos com idade entre 15 a 30 anos. A fundação do Mobral considerou algumas metas

> [...] de grande importância para toda a população adulta analfabeta da época. na concepção educacional do regime militar, tinha como seus principais objetivos: erradicar o analfabetismo , integrar os analfabetos na sociedade, dar oportunidade a eles através da educação, buscando assim, benefícios para a população menos favorecida economicamente e principalmente a alfabetização funcional, com a aquisição de técnicas elementares de leitura, escrita e cálculos matemáticos. (BELUZO; TONIOSO, 2015, p. 200,).

Percebe-se que o movimento em sua essência não trata especificamente da pessoa idosa, mas de qualquer analfabeto funcional á época, contudo, é importante relatar essa iniciativa, pois entende-se como sendo uma relevante iniciativa no país para estabelecer uma forma de ensino voltada para os adultos. O Mobral foi extinto em 1985.

De acordo Gadotti e Romão (2008), a Constituição Federal de 1988 consagrou a obrigatoriedade e gratuidade do ensino fundamental a todos os brasileiros, transformando-o em direito público subjetivo, independentemente da idade. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a Lei n° 9394 de 1996 de 20 de dezembro de 1996, consolidou a importância da garantia dos direitos dos cidadãos à educação, inclusive de jovens e adultos, que é a modalidade que contempla a pessoa idosa.

A LDB n.º 9.394/1996, estabelece que a EJA é uma modalidade da educação básica que deve superar a dimensão de ensino supletivo, reforçando em seu art. 37 que deve ser destinada a quem não teve oportunidade de cursar o ensino na idade certa. Pacheco et al. (2013), apontam para EJA como uma modalidade que surgiu com a finalidade de erradicar o analfabetismo no Brasil.

Conforme Barreto e Barreto (2001), no ano de 1997, no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso surgiu o Programa Alfabetização Solidária (PAS), não diferente da Mobral, tinha como finalidade buscar combater o analfabetismo no país, nesta perspectiva, visava, principalmente, o atendimento às localidades que tinham um maior índice de

analfabetismo, que na época se encontravam, predominantemente, nas regiões Norte e Nordeste.

As autoras afirmam que o programa selecionava futuros alfabetizadores, fazendo a avaliação e a formação dos alfabetizadores. Essa tarefa ficou a cargo das Instituições de Ensino Superior (IES), sendo que quem quisesse ser alfabetizador buscava formar suas as turmas com a quantidade determinada pelo programa. Entretanto, o PAS foi outro programa alvo de várias críticas e questionamentos.

> Além de se tratar de um programa aligeirado, com alfabetizadores semi preparados, reforçando a ideias de que qualquer um sabe ensinar, tinha como um de seus pressupostos a relação de submissão entre o Norte-Nordeste (subdesenvolvido) e o Sul-Sudeste (desenvolvido). Além disso, com a permanente campanha 'Adote um Analfabeto', o PAS contribuiu para reforçar a imagem que se faz de quem não sabe ler e escrever como uma pessoa incapaz, passível de adoção, de ajuda, de uma ação assistencialista. (STEPHANOU e BASTOS, 2005, p. 272).

O programa foi executado por seis anos e em meados de 2002, último ano do segundo mandato de FHC, o PAS passa a ser chamado de Alfasol, tornando-se uma organização não governamental (MACHADO, 2015). Verificou-se como um fator negativo a não exigência de formação pedagógica para se tornar um alfabetizador.

De acordo com SANTOS (2014), no ano de 2002 no governo do presidente Luis Inácio Lula da Silva foi criado o (PBA) Programa Brasil Alfabetizado que só passou a funcionar em 2003, com características semelhantes a da PAS, tendo como objetivo de acordo com o Decreto n.º 4.834, de 8 de setembro de 2003, a radicação do analfabetismo.

Em 2003, foi lançada a Lei Federal n.° 10.741, de 1° de outubro, que o instituí Estatuto do Idoso, com objetivo de atribuir direitos ao público dos idosos, ele estabeleceu por meio de dispositivo legal, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, à cultura, ao esporte, ao lazer, ao trabalho, à cidadania, à liberdade, à dignidade, ao respeito e à convivência familiar e social.

Conforme Barreto e Barreto (2011), entre os direitos constituídos encontra-se o direito à educação, cabendo atribuições à família, à comunidade, à sociedade e ao Poder Público, de incluir os idosos no contexto educacionais, sendo em casa ou no contexto escolar, os familiares não podem atrapalhar a entrada do idoso ao ensino e a instituição de que dar a estrutura e ter um currículo adaptado para o aluno.

3 O IDOSO NA ESCOLA: PORQUE É IMPORTANTE ALFABETIZAR LETRANDO?

A alfabetização é um processo indispensável na vida do ser humano, sendo responsável pela apropriação da escrita, tendo como princípio que através do alfabeto e da ortografia o aluno construa sua autonomia. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (2001), para aprender a ler e a escrever é preciso pensar sobre a escrita, pensar sobre o que a escrita representa e como ela representa graficamente a linguagem.

> Uma pessoa alfabetizada conhece o código alfabético, domina as relações grafônicas, em outras palavras, sabe que sons as letras representam, é capaz de ler palavras e textos simples, mas não necessariamente é usuário da leitura e da escrita na vida social. (CARVALHO, 2010, p.66)

A alfabetização em sala de aula é feita de forma contínua e, em geral, o educador utiliza nomes de objetos, pessoas, cidades, países, entre outros, para relacioná-los as letras do alfabeto. Sendo uma prática continua o aluno tende a evoluir e passar da codificação de letras para a formação de palavras e logo formará frases. A abordagem de ensino na qual o processo se realiza tende a ser a tradicional. De acordo com Lerner (2002, p. 17), “[...] ensinar a ler e escrever é um desafio que transcende amplamente a alfabetização em sentido estrito”.

Há também a ideia do desenvolvimento dos usos dos dois processos, de forma simultânea no contexto educacional, essa circunstância significa que o adulto aprenderá a ler e a escrever utilizando práticas voltadas para a realidade, ou seja, contextualizada, assim são retirados materiais tradicionais na escola para a entrada de praticas de produção de textos. De acordo Pelandré (2004, p. 15), o alfabetizar e o letrar, são desafios do ensino atual, porque mais que ensinar o alfabeto, o educador tem que proporcionar experiências de vários gêneros discursivos levando o aluno a ter domínio sobre o texto.

Para Fernandes (2016), o envelhecimento populacional é um fenômeno mundial, que surge em todos os países de forma heterogênea. A autora relata que no Brasil, há muitas pessoas analfabetas com idade acima de 60 anos. Assim, tem crescido nas últimas décadas as discussões sobre como garantir os direitos do idoso e sua inclusão no sistema de ensino.

Estudo realizado em conjunto pela Ação Educativa e o Instituto Paulo Montenegro), levantou entre mais de 2000 pessoas pesquisadas, residentes da área rural e urbana, o Indicador

de Alfabetismo Funcional (Inaf). Esse estudo objetivou medir os níveis[23] de alfabetismo da população brasileira com idade entre 15 a 64 anos (tabela 1).

Tabela 1 – Níveis de alfabetismo no Brasil conforme o Inaf (2001-2018)

NÍVEL	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2007	2009	2011	2015	2018
BASE	**2000**	**2000**	**2001**	**2002**	**2002**	**2002**	**2002**	**2002**	**2002**
Analfabeto	12%	13%	12%	11%	9%	7%	6%	4%	8%
Rudimentar	27%	26%	26%	26%	25%	20%	21%	23%	22%
Elementar	28%	29%	30%	31%	32%	35%	37%	42%	34%
Intermediário	20%	21%	21%	21%	21%	27%	25%	23%	25%
Proficiente	12%	12%	12%	12%	13%	11%	11%	8%	12%
Total [2]	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Analfabeto Funcional*	39%	39%	37%	37%	34%	27%	27%	27%	29%
Funcionalmente Alfabetizados*	61%	61%	63%	63%	66%	73%	73%	73%	71%

Fonte: Inaf 2001-2018

O estudo constatou que houve em mais de uma década significativa redução do número de analfabetos, caindo de 12%, em 2001-2002 para 4% em 2015. No entanto, os dados sinalizaram uma inflexão nessa tendência, indicada por um novo aumento desse patamar em 2018. Também ocorreu ao longo dos anos uma redução da proporção de brasileiros que conseguem fazer uso da leitura da escrita e das operações matemáticas no cotidiano apenas em

[23] Segundo a escala Inaf, o grau de domínio das habilidades de leitura, escrita e matemática permitem a identificação de dois grupos: Analfabetos Funcionais – a) Analfabeto - corresponde à condição dos que não conseguem realizar tarefas simples que envolvem a leitura de palavras e frases ainda que uma parcela destes consiga ler números familiares (números de telefone, preços etc.); b) Rudimentar - corresponde à capacidade de localizar uma informação explícita em textos curtos e familiares (como um anúncio ou um bilhete), ler e escrever números usuais e realizar operações simples, como manusear dinheiro para o pagamento de pequenas quantias ou fazer medidas de comprimento usando a fita métrica; Funcionalmente Alfabetizados – a) Elementar - pessoas que leem e compreendem textos de média extensão, localizam informações mesmo que seja necessário realizar pequenas inferências, resolvem problemas envolvendo operações na ordem dos milhares, resolvem problemas envolvendo uma sequência simples de operações e compreendem gráficos ou tabelas simples, em contextos usuais. Mostram, no entanto, limitações quando as operações requeridas envolvem maior número de elementos, etapas ou relações; b) Intermediário – conseguem localizar informações em diversos tipos de texto, resolvem problemas envolvendo percentagem ou proporções ou que requerem critérios de seleção de informações, elaboração e controle de etapas sucessivas para sua solução. Também interpretam e elaboram sínteses de textos diversos e reconhecem figuras de linguagem; no entanto, têm dificuldades para perceber e opinar sobre o posicionamento do autor de um texto. c) Proficientes – pessoas cujas habilidades não mais impõem restrições para compreender e interpretar textos em situações usuais: leem textos de maior complexidade, analisando e relacionando suas partes, comparam e avaliam informações e distinguem fato de opinião. Quanto à matemática, interpretam tabelas e gráficos com mais de duas variáveis, compreendendo elementos como escala, tendências e projeções. Disponível em: https://ipm.org.br/inaf.

nível rudimentar (de 27% em 2001-2002 para aproximadamente 20% desde 2009). A pessoas que se encontram nesses dois níveis de alfabetismo compõem um grupo denominado pelo Inaf como analfabetos funcionais (ação educativa, 2018).

Quanto aos analfabetos funcionais – equivalentes, em 2018, verificou-se cerca de 3 em cada 10 brasileiros, sendo esses entendidos como as pessoas que têm muita dificuldade para fazer uso da leitura e da escrita e das operações matemáticas em atividades cotidianas, a exemplo de reconhecer informações em um cartaz ou ainda fazer operações aritméticas simples com valores de grandeza superior às centenas (AÇÃO EDUCATIVA,, 2018).

O cenário exposto é complexo e desafiador, a proposta atual de ensino é que o processo de alfabetização seja trabalhado em conjunto com o letramento, aliás, essa proposta já era defendida por Freire desde a década de 1960.

A busca em preparar o individuo para as demandas da sociedade de forma consciente e critica é essencial e essa ´uma perspectiva de educação na qual o sujeito é alfabetizado e letrado. Nesta perspectiva Fernandes (2016) salienta que o educador precisa estar ciente que o processo de alfabetização é complexo e tem início bem antes da alfabetização escolar. No que tange ao idoso, a autora ressalta que o professor deve mediar os processos de ensinar e aprender.

> A alfabetização e o letramento são fundamentos da educação e devem ser encarados como essenciais para que o idoso aprenda um nível satisfatório de compreensão do mundo. É isso que a alfabetização e o letramento fazem, além de demonstrar os signos e símbolos, faz com que compreendamos o mundo em que vivemos (FERNANDES, 2016, p. 184).

Acredita-se que a inserção do idoso no ambiente de ensino traz benefícios que vão além da aquisição e do domínio da leitura e da escrita. Conforme Barbosa (2016), a aprendizagem para o idoso está relacionada a sua qualidade de vida, pois as atividades propostas na EJA, envolvem aspectos físicos, mentais, sociais, lúdicos e criativos, e proporcionam a diminuição do impacto das perdas das habilidades intelectuais, tendo como resultado a permanência destes por mais tempo de forma ativa na sociedade.

Barbosa (2016) ratifica que o ritmo do envelhecimento populacional na sociedade é crescente, e para muitos é frustrante em dado momento está inserido de forma produtiva na sociedade e de uma hora para outra se ver sem ter nenhuma atividade laboral para executar, passando a ter sua atuação limitada ao ambiente familiar e social.

Conforme a autora, a alfabetização ainda na terceira idade proporciona aos idosos, a oportunidade de pensar de maneira crítica a vida a sociedade e o mundo, e assim eles melhoram, consideravelmente, sua qualidade de vida, pois passam a empregar suas perspectivas em outro

ambiente, onde partilham ideias e vivenciam experiências com o educador e demais colegas, assim se faz a educação na perspectiva de Freire, ou seja, se constrói o conhecimento a partir da vivência cotidiana de cada um.

Considerar as vivências da pessoa idosa no processo de ensino é fundamental, pois de acordo com Woiciechowski (2012), o idoso esta demasiadamente ligada ao passado. Negar a experiência do passado desses idosos torna o processo de ensino. Neste sentido, a autora reforça a ideia que o idoso também deve lutar por seus sonhos e deve ser capaz de reivindicar seus direitos. Neste sentido, o acesso à educação é um dos caminhos que potencializa essa luta. A CF 1988 garante esse direito e, ainda, propõe que os idosos sejam capazes de conquistar uma educação que vá ao encontro das suas especificidades.

A alfabetização e o letramento devem permitir que o sujeito faça leitura de mundo e isso é importante para seu desenvolvimento como ser humano, como ser ativo de uma sociedade, este independente de sua idade será capaz de fazer parte dela sendo democrático, aprendendo sem utilizar-se de recursos alienadores, pois, entende-se que a aprendizagem não foi resultado de um sistema de ensino mecanizado.

Existem inúmeros fatores que conduzem uma pessoa que se encontra na terceira idade a buscar conhecimento por meio da escolarização. É fato que a sociedade cresce de forma acelerada e com ela surgem novas formas de se comunicar, de se relacionar, de participar do contexto social e até democrático de uma nação. O idoso está inserido nesta realidade e a busca pela escola, pelo saber, por mais básico que seja diz respeito a essa vontade de ser igual, de participar de forma semelhante e isso só é possível quando ele entende do que faz parte, porque faz parte e como pode contribuir ou modificar algo a sua volta.

O letramento no processo de alfabetização, conforme explicado por Bahia (2019), tem sido pesquisado por muitas e diferentes teorias e teóricos, o foco do estudo é em o educador utilizar os conhecimentos do alunos, no contexto no qual os sujeitos se inserem, assim, praticam de leitura e escrita nos contextos educacional e social.

Bahia (2019) explica que autores como Street (1984), Kleiman (1995), Hamilton (2000) em seus estudos buscaram evidenciar que todas as práticas de letramento são consequências da cultura e das estruturas de poder da sociedade da qual o individuo faz parte, e por isso é normal estar sempre em constante modificação e/ou transformação, de acordo com o contexto em que se insere.

A autora ressalta que os estudos sobre a importância do letramento trouxeram resultados positivos nas discussões do campo da EJA. Essas pesquisas contribuíram para que

os educadores, principalmente os que trabalham com alfabetização de adultos conseguissem refletir sobre equívocos que rondavam o processo de ensino e aprendizagem deste grupo. alfabetizar letrando é necessário, pois:

> Os novos estudos do letramento valorizam o desempenho dos indivíduos no seu contexto, mas isso não quer dizer, que não deixem de reconhecera importância dos sujeitos se prepararem para ir além, ultrapassar o desafio e conseguirem ler e escrever. Outra contribuição importante é a crítica a descriminação quanto este é visto como uma habilidade cognitiva individual que pode ser aprendida de forma isolada e neutra. Justamente nesse ponto os NEL, trazem a noção de letramentos dominantes, em oposição a letramentos marginalizados. (BAHIA, 2019, p.208).

Conforme Santos (2014), no Brasil, o termo letramento já está incorporado em discursos e práticas relativas ao ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, desde a fase inicial da escolarização. A autora explica que, o letramento é um processo que inicia antes da criança aprender a ler, assim, ela salienta que a convivência do sujeito com o universo de sinais escritos, quando precedido pela imposição e domínio da oralidade permite uma aprendizagem mais eficiente, voltados ao princípio de exercício da cidadania, isto é que se espera da formação da base, e não apenas a domínio de escrita e leitura.

O letramento no ensino do idoso, de acordo com Fernandes (2016), deve considerar a larga experiência que esse individuo traz para sala de aula, ou seja, aproveitar a leitura de mundo que cada um traz consigo. Quando o idoso chega à sala de aula para buscar alfabetizar-se, ele ainda não é capaz de ler e escrever de forma decodificada, aspectos que fazem parte do processo de alfabetização, no entanto, ele é capaz de relacionar determinados assuntos a realidade. Fernandes (2016) ressalta a importância de considerar o pensamento Freiriano quando o foco for a educação de jovens e adultos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o aumento da população idosa, torna-se cada vez mais necessário a busca por qualidade de vida para um envelhecimento tranquilo. Nesta fase a aprendizagem é ainda mais complexa. O idoso se sente muitas vezes diminuído socialmente e educação pode ser um caminho para atenuar essa situação, levando-o a sentir-se incluído no meio social.

Este estudo oportunizou apresentar a um breve histórico sobre a inclusão das pessoas idosas na educação nacional, na perspectiva legal, a partir do século XX. Assim, compreendeu-

se as campanhas, movimentos e programas instituídos para esse fim, a exemplo da CEAA, Mobral, PAS, Alfasol e PBA.

Conclui-se com a pesquisa que alfabetizar o idoso letrando é fundamental, pois além de estarem construído a aprendizagem no âmbito escolar, também representa a possibilidade de valorização do desempenho da pessoa idosa no seu contexto social. E nesse sentido, defende-se que é preciso ir além, extrapolando por meio da educação o desafio de ler escrever e buscando sua inserção social.

REFERÊNCIAS

AÇÃO EDUCATIVA. INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. **Indicador de alfabetismo funcional (Inaf):** estudo especial sobre alfabetismo e mundo do trabalho. São Paulo, 2018. Disponível em: http://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Inaf2018_Relat%C3%B3rio-Resultados-Preliminares_v08Ago2018.pdf. Acesso em: 05 de maio de 2020.

ALVARENGA, Márcia S. **A Construção do consenso pelo Programa Alfabetização Solidária: "usos" e "abusos" do pensamento freireano.** 25ª Reunião da ANPEd, GT 18 de Educação de pessoas jovens e adultas. Caxambu, 2002.

BAHIA, Zislene Santos. Contribuições dos novos estudos do letramento para alfabetização de adultos. In: **Revista de Crítica Cultural**, V. 6, n. 2, 2018.

BARBOSA, Gisele Rieger Pinto. **A importância da Educação na velhice:** alunos idosos da EJA. In: **Escritos e escritas na EJA,** n. 5, 2016. Disponível em: http://www.ufrgs.br/niepeeja/AIMPORTNCIADAEDUCAONAVELHICE.pdf. Acesso em: 02 mai. 2020.

BARRETO, Vera & BARRETO, In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.) **Educação de jovens e adultos:** novos leitores, novas leitura. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: Ação Educativa 2001.

BELUZO, Maria Ferreira; TONIOSO, José Pedro. O mobral e a alfabetização de adultos: considerações históricas. In: **Cadernos de Educação**: Ensino e Sociedade, v. 2, n. 1, 2015.
.

BRASIL Decreto nº 4.834 de 8 de setembro de 2003.Cria o Programa Brasil Alfabetizado, **institui a Comissão Nacional de Alfabetização e a Medalha Paulo Freire, e dá outras providências.** Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/D4834.htm > Acesso em: 10 abr. 2020.

CARVALHO, Marlene**. Alfabetizar e letrar**: um diálogo entre a teoria e a prática. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

FERNANDES, Ivoni de Souza. A importância de alfabetizar letrando o idoso**. Revista eletrônica Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 19 n. 2 , 2016.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José. **Educação de jovens e adultos:** teoria, prática e proposta. 10° Ed. Instituto Paulo Freire, São Paulo, 2008.

KLEIMAN, Ana. (Org.) **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola**: **o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MACHADO, Márcia Alves de Carvalho. **Políticas educacionais no Brasil na área de educação de jovens e adultos**: o caso do Programa Brasil Alfabetizado em Sergipe. Orientação [de] Profª. Drª. Ada Augusta Celestino Bezerra. Aracaju: UNIT, 2015.

PACHECO, Kátia Dutra. **Educação de Jovens de Adultos: o fazer docente perante o aumento da discência idosa.** In: Revista Eletrônica da Faculdade Metodista Grambery**,** n° 15, 2013.

PELANDRÉ, Nilcéa Lemos. **Alfabetizar letrando**: um desafio. Florianópolis: MED/CED/UFSC, 2004.

ROMÃO, José Eustáquio. Compromissos do educador de jovens e adultos. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio (orgs). **Educação de Jovens e Adultos**: teoria, prática e proposta. 10 ed. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2008. p. 61-78.

SANTOS, Terezinha da Costa. Alfabetizar Letrando. In: **Revista Brasileira de Educação e Saúde** (REBES), V.4, n.1, Pombal - PB, 2014.

SCORTEGAGNA, Paola Andressa. Educação: integração, inserção e reconhecimento social para o idoso. In: **Revista Kairós Gerontologia,** n°13, vol.1, São Paulo, 2010.

SILVA, Luna Rodrigues Freitas. Da velhice à terceira idade: o percurso histórico das identidades atreladas ao processo de envelhecimento. **Hist. cienc. saúde-Manguinhos** [online]. 2008, vol.15, n.1, pp.155-168.

WOICIECHOWSKI, Marília. **Desafio da Alfabetização na terceira idade**. Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP, São Paulo, 2012.

CONTRIBUIÇÕES DA APRENDIZAGEM BASEADA NO AFETO: NARRATIVAS DE VIVÊNCIAS PEDAGÓGICAS

Erika Hortência de Jesus Santos[1]
Márcia Alves de Carvalho Machado[2]
Guadalupe de Moraes Santos Silva[3]

RESUMO: Este trabalho tem como objetivo discutir a importância do desenvolvimento de relações afetivas para o processo de ensino aprendizagem na educação básica, anos iniciais do ensino fundamental e quais contribuições da afetividade para uma relação entre o professor e aluno. Esta pesquisa torna-se relevante por permitir uma discussão sobre a temática da afetividade e a sua inter-relação a prática pedagógica na educação básica, com destaque para as relações afetivas entre professores e alunos. Esta investigação caracterizou-se pela pesquisa narrativa, com uso dos procedimentos da pesquisa bibliográfica e de campo. No transcorrer do presente estudo, entendeu-se que o aspecto afetivo também exerce forte influência no cognitivo. Compreendeu-se que quando uma criança se sente acolhida, amada e respeitada pelo professor com certeza ela sentirá desejo de aprender. Conclui-se que a relação educativa baseada no afeto transforma o ambiente de aprendizagem, o professor e principalmente o jeito de como o aluno percebe a escola, o conhecimento e a importância de uma relação saudável, pois um bom relacionamento entre o professor e aluno facilita o processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Afetividade. Prática pedagógica. Pesquisa narrativa.

ABSTRACT:

This paper aims to discuss the importance of developing affective relationships for the teaching process of basic education, recent years of elementary school and what are the contributions of affection for a relationship between teacher and student. This research becomes relevant because it allows a discussion on the subject of affectivity and its interrelation with the pedagogical practice in basic education, with emphasis on the affective relationships between teachers and students. This investigation was characterized by narrative research, with the use of bibliographic and field research procedures. In the course of this study, understand that the affective aspect also has a strong influence on the cognitive. It was understood that when a child feels welcomed, loved and respected by the teacher, he certainly feels like learning. It was concluded that an educational relationship based on not transforming the learning environment, the teacher and especially the way the student perceives a school, the knowledge and the importance of a healthy relationship, as it is a good relationship between the teacher and the student facilitates the teaching-learning process.

Keywords: Affectivity. Pedagogical practice. Learning. Narrative research.

[1] Acadêmica do curso de Pedagogia da Faculdade São Luís de França. E-mail: erika.jesus@sousaoluis.com.br
[2] Doutora em Educação pela Universidade Tiradentes. Professora regente da disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso. E-mail: marcia.alves@sousaoluis.com.br.
[3] Mestra em Educação pela Universidade Federal de Sergipe. Professora da Faculdade Sâo Luís de França. E-mail: guadalupe_santos@fslf.edu.br.

1 INTRODUÇÃO

A escolha da afetividade na educação básica, anos iniciais do ensino fundamental, partiu da vivência da formanda, no curso de Pedagogia, como cuidadora/educadora, no ano de 2019, em uma escola pública da cidade de São Cristóvão/Sergipe/Brasil, durante a realização do Projeto Rota do Conhecimento, no qual verificou-se que a criação de relações afetivas entre professores e alunos trouxe benefícios para a aprendizagem das crianças.

Acredita-se que os alunos não chegam aos espaços de aprendizagem deixando os sentimentos e emoções que trazem do ambiente externo e, por isso, quase sempre buscam um interesse afetuoso para suas necessidades no campo dos sentimentos, o que pode manter relação direta com o processo de ensino e aprendizagem. Assim, parte-se da premissa de "[...] que no cotidiano do trabalho educativo não existe uma aprendizagem meramente cognitiva ou racional, pois os educandos não deixam os aspectos afetivos que compõem sua personalidade do lado de fora da sala de aula [...]" (MACHADO; CARVALHO, 2011, p. 4). Ao interagirem com os objetos de conhecimento, no processo de aprendizagem, os alunos tornam latentes os seus sentimentos, afetos e relações interpessoais.

A afetividade se constitui como uma via que favorece o processo de ensino e aprendizagem, no qual a preocupação é que o aluno aprenda por meio da construção de conhecimentos e de práticas pedagógicas direcionadas a esse fim. Para Wallon (1971) a afetividade e a inteligência representam uma soma que inseparável para o desenvolvimento do homem.

Nesse contexto, o estudo apresenta como problema: Quais as contribuições da afetividade na relação professor-aluno para a aprendizagem? Nessa direção, construiu-se a seguinte hipotese: Uma boa relação afetiva entre professor-aluno pode potencializar o desenvolvimento de um processo de aprendizagem significativa para os educandos.

Nessa direção, o objetivo geral desta pesquisa foi discutir a importância das relações afetivas para o processo de ensino-aprendizagem, com vistas a identificar as contribuições da afetividade na relação professor-aluno para o desenvolvimento da aprendizagem.

Em cosonância com o objetivo estabelecido, esta investigação caracterizou-se pela pesquisa narrativa, com uso dos procedimentos da pesquisa bibliográfica e de campo. Enfatiza-se que a pesquisa narrativa, adotada nos estudos em educação, "[...] coloca em evidência a voz do sujeito participante das investigações, opondo-se a visão dicotômica dos métodos convencionais de pesquisas entre investigador e investigado" (OLIVEIRA, 2017, p. 12149),

representando a constituição de uma memória de si, realizada pelo recolhimento de dados qualitativos materiais, nesse caso específico, o vivenciado no projeto com os alunos.

Quanto à natureza dos dados, delineou-se como uma pesquisa qualitativa, pela qual a partir da vivência da pesquisadora foi elaborada narrativa sobre o desenvolvimento das atividades no Projeto Rota do Conhecimento, destacando como se desenvolveu o processo de ensino-aprendizagem dos alunos (5º ano do ensino fundamental) e os laços afetivos entre educandos-educadora.

Esta pesquisa torna-se relevante por permitir que se amplie as discussões sobre a afetividade na relação professor-aluno, buscando novos olhares sobre esse aspecto que mantem relação direta com a prática pedagógica na educação básica. Além disso, por se tratar de uma vivência profissional e pessoal, constituindo-se como fonte para compreensão do cotidiano docente do pedagogo.

2 AFETIVIDADE NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

A afetividade tem um papel relevante no desenvolvimento dos anos iniciais do ensino fundamental, pois está liga-se de forma direta a maneira como é formada a personalidade e o caráter de cada indivíduo, ou seja, dos alunos em formação. Quando desenvolvida por meio de uma educação que não pensa só em trabalhar os aspectos cognitivos e que através de uma prática docente afetiva, o processo de ensino e aprendizagem flui de forma positiva. O afeto é capaz de transformar um ser humano e os laços afetivos são criadosno âmbito das diversas relações vivenciadas pelos indivíduos, inclusive no espaço escolar

Afetividade traz um significado bastante pertinente, é uma demonstração de carinho, é o caráter ou qualidade daquele que é afetivo. Na psicologia, afetividade de acordo com Leite (2012), é a capacidade do ser humano de reagir prontamente às emoções e aos sentimentos.

Podemos identificar os sentimentos afetivos por meio de comportamentos externos ou internos e vai ganhando complexidade à medida que o indivíduo vai evoluindo. Destaca-se que a comunicação efetiva deve fluir de acordo com a idade do indivíduo e as suas necessidades, supondo um relacionamento que favoreça ambientes de confiança, partilha e de diálogos. Sendo assim, é importante que na relação entre professor-aluno, sejam levados em consideração os aspectos cognitivos e efetivos.

Para Fagali e Vale, (1993), não podemos esquecer que a aprendizagem humana é um processo que está sempre em transformação e no qual o educador tem significativa participação

no desenvolvimento dos educandos, contribuindo e acompanhando as transformações as quais estão suscetíveis no transcorrer de suas vidas.

Wallon (1971) refere-se a afetividade e a inteligência como aspectos inseparáveis ao desenvolvimento humano. A afetividade produz generosidade, compaixão, solidariedade e a capacidade de amar. Toda pessoa é dotada de sentimentos que a capacita a ser afetuosa.

Para Wallon (971) a afetividade é expressa de três maneiras, por meio da emoção, do sentimento e da paixão. Essas manifestações surgem durante toda a vida do indivíduo, mas assim como o pensamento infantil, apresentam uma evolução, que caminha do sincrético para o diferencial. A emoção segundo o educador é a primeira expressão da afetividade.

Assim a afetividade, contribui para criação de relações expressivas no espaço educacional, considerando que o afeto influência de forma considerável no processo de ensino e aprendizagem, proporcionando interações mais significativas entre alunos e professores. “A afetividade refere-se a uma gama de manifestações, revelando a capacidade de o ser humano ser afetado pelos conhecimentos, pelas situações, reações das outras pessoas, bem como por disposições internas do próprio indivíduo” (WALLON, 1995, p. 56). Sendo assim, entende-se que o ato educativo fundamentado no amor e no carinho contribui para o alcance da aprendizagem.

Segundo Almeida (2005, p 45), “[...] o meio é uma circunstância necessária para a modelagem do indivíduo”. O meio interfere no desenvolvimento da criança, por isso que as relações efetivas são essenciais para a aprendizagem, pois a criança aprende com o que e com quem está ao seu redor. A infância se constitui em um período no qual a criança encontra-se se adaptando ao meio físico e social, por isso promover a afetividade nesse período irá contribuir para o desenvolvimento cognitivo e moral.

3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: AFETIVIDADE NA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO

As práticas pedagógicas são fundamentais na jornada de transformação na educação e, para que elas se desenvolvam de forma exitosa é necessária a colaboração de educador e educando. Porém, principalmente, do educador que, por meio das atividades que desenvolve têm o propósito de mediar junto aos alunos a construção de conhecimento significativo, para atingir o objetivo educacional, a aprendizagem.

Segundo Gadotti (2004), as práticas pedagógicas prolongam-se ao longo das práticas realizadas em sala de aula, porque sem elas, a aprendizagem não tem sentido, pois faz parte da compreensão sobre o que é ciência da educação. Para o educador fazer pedagogia é fazer prática, descobrindo e elaborando instrumentos para uma ação social.

Quanto ao professor, o uso de uma prática pedagógica afetiva pode estimular não só a relação afetiva, como a questão cognitiva, social do aluno. Segundo Cury (2008, p.48):]

> [...] a afetividade deve estar presente na práxis do educador[...] os educadores, apesar das suas dificuldades, são insubstituíveis, porque a gentileza, a solidariedade, a tolerância, a inclusão, os sentimentos altruístas, enfim, todas as áreas da sensibilidade não podem ser ensinado por máquinas, e sim por seres humanos.

A interação pedagógica precisa ser direcionada a finalidades específicas, e tem como prioridade o desenvolvimento da área cognitiva e afetiva, a fim de proporcionar a formação integral do indivíduo, para Cordeiro(2011), a relação pedagógica para se efetivar necessita de um espaço físico e social determina do que é a sala de aula.

A afetividade vincula-se às práticas pedagógicas e costuma ser vivenciada em aplicações simples em sala de aula, como perguntar aos alunos, de como foi seu dia e ouvir cada relato individualmente, sendo importante dar atenção e interagir com eles de forma a estabelecer uma interação positiva. Como também, no momento da explicação dos conteúdos ter o máximo de atenção para todas as dúvidas que surgem, sem precisar gritar, ser ríspido ou indelicado ao surgimento de perguntas por vezes tolas ou desnecessárias, uma vez que nesses momentos se desenvolve a aprendizagem, sendo necessário manter os alunos estimulados, valorizando o que já sabem e promovendo seu interesse em aprender.

Atitudes também simples, podem garantir a criação de laços afetivos importantes para condução do processo educativo. Ao iniciar a aula, o educador pode utilizar a técnica do abraço ou aperto de mão entre professor e aluno, aluno e os outros colegas da sala. É preciso estar atendo, nesse momento, para qualquer mudança de comportamento dos alunos e saber identificar, perguntando de forma discreta ao verificar mudanças, o que está acontecendo. É importante também, que se faça elogios, porém sem esquecer que essa prática não pode favorecer determinado aluno, pois o processo de aprendizagem é para alcançar a todos.

É relevante destacar que “[a] conduta do professor influi sobre a motivação, afetividade e a dedicação do aluno ao aprendizado” (MORALES, 1998, p. 61.). O professor deve se sentir responsável pelo aluno. Quando o aluno se sente acolhido e aceito, como parte

importante da escola existirá uma grande possibilidade de se sentir mais seguro e propicio a desenvolver um comportamento respeitoso e recíproco, mesmo que precise espeitar as regras e limites do espaço educativo.

4 VIVÊNCIAS AFETIVIAS NO ENSINO FUNDAMENTAL E AS CONTRIBUIÇÕES DA APRENDIZAGEM BASEADA NO AFETO

Inicialmente, destaca-se quanto a pesquisa narrativa que para Clandinin e Connelly (2011 apud SAHAGOFF, 2015) as pessoas aprendem sobre educação pensando sobre a vida, e aprendem sobre a vida pensando em educação, uma vez que a vida é composta de fragmentos narrativos. Assim, na vivência em questão, identificou-se que a significativa experiência vivenciada pela pesquisadora, ainda como aluna do curso de Pedagogia, contribuiu para a construção da sua identidade docente. Esse sentido, as percepções construídas no campo pedagógico tecem as narrativas que seguem, na busca por evidenciar as contribuições da afetividade no processo de ensino-aprendizagem.

Quando comecei a trabalhar como cuidadora na Secretaria Municipal de Educação (SEMED) da cidade de São Cristóvão, no estado de Sergipe/Brasil, no Projeto Rota do Conhecimento, na turma do 5° ano com aproximadamente 47 alunos em sala, no turno vespertino de uma escola pública municipal, as dificuldades para manter um diálogo, aproximação e até mesmo um pouco de confiança entre os alunos. Foi uma tarefa complexa, atpe que alcançássemos uma relação de respeito e aproximação, tudo foi vivenciado de forma gradativa e envolveu fazer uso de gestos simples, como procurar saber sobre o cotidiano dos alunos, se haviam se alimentado, qual era a idade, uma dinâmica de abraço ou apresentação, a fim de que contato transformasse a relação que estava sendo construída com os alunos e a qual impactasse os resultados da aprendizagem.

A relação de confiança foi aumentando aos poucos e a vontade das crianças em querer perguntar sobre determinado assunto foi sendo estimulada e potencializada, o contato visual se tornou mais direto e com isso percebi que o aprendizado foi se modificando, melhorando significativamente, as mudanças de comportamento foram ocorrendo. Percebi, nesse processo, que a relação de afetividade só funciona quando atinge todos os alunos, e que precisa estar relacionada as finalidades no processo de ensino-aprendizagem.

A turma, pela qual já tinha passado duas professores, que permaneceram por pouco tempo, era conhecida pelos alunos terem um perfil, agressivo, um com os outros, e que o lado

sexual era muito presente, nas palavras, gestos e até mesmo atitudes. Um dos principais desafios foi identificar que a maioria dos alunos não sabia ler nem interpretar um pequeno texto, nem conseguiam resolver uma simples conta de adição. Diante desse contexto, logo nas primeiras semanas, comecei a ficar inquieta, ansiosa e, principalmente, com vontade de ajudar, na busca por fazer o melhor.

Minha presença na sala causava incômodo para os alunos, percebia que existia um pouco de preconceito por conta da minha cor da pele negra e da postura que adotei. Os alunos passavam mais tempo pedindo para ir ao banheiro ou beber água do que dentro da sala concentrados. Depois de algumas semanas, conhecendo o ambiente da escola, os direitos e deveres constituídos pela equipe gestora, resolvi fazer algumas mudanças na sala de aula quanto à disposição das cadeiras. Fiz pequenos círculos, deixando os alunos se sentarem em dupla, trio ou grupo. Nesse formato já foi possível encontrar uma relação de afetividade, eles ficavam mais concentrados, pois estavam perto dos "amigos" que tinha mais afinidade, essa metodologia trazia resultado no processo de ensinar e principalmente de aprender. Segundo Vygotsky (2003), é através das influências das relações emocionais que, se transforma os comportamentos no âmbito educativo.

A metodologia das correções das atividades também foi modificada, mesmo com a sala cheia, eu chamava de dois em dois para a verificação dos cadernos, buscava olhar para o aluno e perguntar se ele tinha feito sozinho ou qual dificuldade encontrou ao fazer as atividades. Ao iniciar as aulas, sempre tinha uma conversa informal perguntando sobre sua rotina, o que tinham almoçado, lanchado e quais eram suas comidas preferidas. Sempre tentando conhecê-los mais e compreender a realidade em que vivem, conhecer seu ambiente familiar. Por se tratar de uma escola localizada na zona rural, a maioria dos alunos viviam da agricultura familiar ou da pesca, sempre existia um momento reservado para que alguns alunos falassem sobre a vivência em sua comunidade, era um dos momentos mais esperado da turma.

Percebi que aos poucos o comportamento dos alunos foi mudando, a vontade de sair da sala toda hora foi diminuindo, as perguntas durante as explicações de conteúdos foram surgindo e o interesse em responder às atividades na sala e, principalmente, as tarefas de casa tornou uma característica diferenciada da turma.

Uma das principais lições dessa vivência é que mesmo eles estando no 5° ano, a maioria não sabia como estudar, como dividir o tempo e nnão percbiam a importância da escola e os benefícios do que se aprende. A partir de muita conversa isso foi mudando. O trabalho com textos, mostrando como a educação poderia trazer mudanças significativas na vida deles e que

existem muitos ganhos quanto se estuda com responsabilidade, buscou contribuir para que percebessem a relevância da educação, da escola.

Alguns alunos não sabiam nem escrever o seu nome completo, o nome dos pais, irmãos ou, até mesmo, da escola, após insistir na metodologia em escrever o nome completo nas últimas folhas do caderno e dando prazos para essa entrega os resultados foram aparecendo devagar. É preciso dizer que não é algo imediato, nem que é possível alcançará todos os alunos no sentido de uma aprendizagem significativa.

Existiram momentos emocionantes, como ouvir de alunos que já estavam lendo algumas palavras, que sabia escrever o nome completo e o nome da escola sem olhar, pelo caderno; o brilho no olhar na apresentação de algumas atividades; e as demonstrações de afetividade vinda dos alunos.

Pude compreender que o professor no exercício do seu trabalho precisa estabelecer vínculos afetivos com seus alunos. Para Esclarin (2006), só ensina quem realmente aprende, ou seja, aquele que aprende ao ensinar e que submete o seu trabalho à reflexão e à crítica, transformando-o também em exercício de aprendizagem. No entanto, vale sinalizar que a criação de relações afetivas não pode comprometer e nem modificar a postura e ética profissional, pois, isto é essencial para um melhor desempenho do trabalho docente.

O afeto deve estar presente na relação entre professor e aluno e inserido do ambiente escolar, para que o processo de ensino aprendizagem seja construído de forma significativa. A relação afetiva é importante para que o professor construa um vínculo de amizade e respeito e mais ainda para que o aluno se sinta valorizado no campo das emoções.

O professor além de lhe dar com os sentimentos e emoções, que envolvem os laços afetivos com os alunos, precisa entender sobre seus próprios sentimentos, buscar soluções para as dificuldades que existem no espaço educativo, preocupando-se com os seus sentimentos e dos estudantes e sendo sensível para entendê-los, buscando ações que os valorizem, independente do seu grau de desenvolvimento.

O primeiro benefício da relação afetiva entre professor e aluno é a confiança que é construída e consequentemente outros vão surgindo como mais vontade de aprender, concentração nas atividades, participação nas aulas, entre outros. O professor trata os alunos sem fazer distinção entre eles, o que se percebe pelo olhar, falar, conversar e, até explicar os conteúdos.

As atividades realizadas durante o projeto que contribuíram para construir vínculos afetivos com os alunos foram a Dinâmica do “Bom dia” todos de mãos dadas vão abraçando

um ao outro. A dinâmica “Me conte como foi seu dia" onde cada aluno contava sobre seu final de semana, a fim de gerar o interesse o outro e suas ações, sua rotina e seu estado emocional. As dinâmicas tinham a finalidade de estreitar os laõs afetivos entre as crianças e delas com a professora. Contribuíam ainda para que se compreender o círculo social que as crianças estavam inseridas, bem permitir que elas partilhassem suas vivências cotidianas.

Percebeu-se que ao tratar as crianças com carinho, mostrar atenção e cuidado e trabalhar com suas emoções, possibilitou que elas interiorizassem sentimentos positivos, de bem estar, sentiam-se seguras e protegidas no espaço educativo, o que passava a contribuir para melhoria da aprendizagem. Depois de alguns meses as características dadas para a turma foi se modificando, deixou de ser uma turma de indisciplinados, barulhentos, sem envolvimento com os projetos da escola. Foi nesse sentido que percebi a importância do afeto para uma prática pedagógica diferenciada e que afetividade contribuía de forma significativa para o processo de aprendizagem.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No transcorrer do presente estudo, entendeu-se que o aspecto afetivo também exerce forte influência no cognitivo, pois quando uma criança se sente amada, querida, respeitada pelo professor, que demonstra na sua prática pedagógica afetividade, com certeza sentirá acolhida e aceita. A afetividade não se limita a carinho físico, muita das vezes se dá em forma de elogios, ouvir o aluno, dar importância as suas ideias, saber qual é a sua cor preferida, ter um contato mais direto na hora de ensinar as atividades.

Nesse contexto, compreendeu-se que construir relações afetivas positivos no ambiente educativo contribui para o processo de ensino e aprendizagem, pois quando uma criança se sente acolhida, amada e respeitada pelo professor com certeza ela sentirá desejo de aprender.

Destacou-se o papel das relações afetivas no processo educativo, pois o professor na educação básica, nos anos iniciais, por vezes nem percebe que pequenos gestos e palavras são maneiras de comunicação afetiva. A relação educativa baseada no afeto transforma o ambiente de aprendizagem, o professor e principalmente o jeito de como o aluno enxerga à escola, o conhecimento e a importância de uma relação saudável. Diante disso, conclui-se que um bom relacionamento entre o professor e aluno facilita o processo de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ana Rita Silva. **A emoção na sala de aula**. 5.ed. Campinas: Papirus, 2005.

CURY, Augusto. **Pais brilhantes, professores fascinantes.** Rio de Janeiro: Sextante, 2008.

CORDEIRO, Jaime. A relação pedagógica. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de Formação:** formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 66-79, v. 9.

ESCLARÍN, Antonio Pérez. **Educar para humanizar.** São Paulo: Paulinas, 2006.

FAGALI, Eloisa Quadros; VALE, Zélia Del Rio do. **Psicopedagogia institucional aplicada:** a aprendizagem escolar dinamica e construção na sala de aula. Petrópolis, RJ, 1993.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia de Práxis:** prefácio de Paulo Freire. 4 ed. São Paulo, 2004.

LEITE, Sérgio Antonio da Silva. Afetividade nas práticas pedagógicas. **Temas em psicologia**, V. 20, n. 2, 2012.

MACHADO, Márcia Alves de Carvalho; CARVALHO, Edna. Entendendo o papel da afetividade nos processos de desenvolvimento humano e de cognição construídos no ambiente escolar. In: 4º Encontro de Formação de Professores, 2011, Aracaju. **Anais...** Aracaju: Universidade Tiradentes, 2011. v. 2.

MORALES, Pedro. **A Relação Professor aluno o que é, como se Faz.** São Paulo: Loyola. 1998.

OLIVEIRA, Leonardo Davi Gomes de Castro Oliveira. Pesquisa narrativa e educação: algumas considerações. In: XII Congresso Nacional de Educação/EDUCERE, III Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação/SIRSSE, 2017, Curitiba. **Anais...** Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2017.

SAHAGOFF, Ana Paula. Pesquisa Narrativa: uma metodologia para compreender a experiência humana. XI Semana de Extensão, Pesquisa e Pós-Graduação. **SEPesq,** 2015. Centro Universitário Ritter dos Reis. Disponível em: <https://www.uniritter.edu.br/files/sepesq/arquivos_trabalhos/3612/879/1013.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2020.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **Psicologia Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

WALLON, Henri Paul Hyacinthe. **A evolução psicológica da criança.** São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1995.

WALLON, Henri Paul Hyacinthe. **As origens do caráter na criança:** os prelúdios do sentimento de personalidade. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1971

A RELAÇÃO DA DIDÁTICA E DESENVOLVIMENTO COGNITIVO COM VISTA A REFLETIR SOBRE A FORMAÇÃO REFLEXIVA E CRÍTICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Gabriela Silva de Oliveira[1]
Márcia Alves de Carvalho Machado[2]

[1] Acadêmica do curso de Pedagogia da Faculdade São Luís de França. E-mail: gabiioliveira377@gmail.com.
[2] Doutora em Educação pela Universidade Tiradentes. Professora regente da disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso. E-mail: marcia.alves@sousaoluis.com.br.

RESUMO: A educação é algo essencial para o desenvolvimento da humanidade, e cada dia se transforma, se readapta as situações do momento. Assim, a determinada pesquisa tem como objetivo geral analisar a importância da didática para o desenvolvimento cognitivo do educando, visando uma educação reflexiva e crítica. E os objetivos específicos são: discutir sobre o desenvolvimento das habilidades cognitivas de crianças e adolescentes; e compreender como a didática favorece uma formação reflexiva e crítica. Quanto aos objetivos este estudo caracterizou-se pela pesquisa explicativa, com o uso do procedimento da pesquisa bibliográfica. Quanto à natureza dos dados delineou-se pela pesquisa qualitativa de acordo com Stake (2011). Como fundamentação teórica foram utilizados autores como, Cordeiro (2015), Haydt (2011), Libâneo (2013) e Vigotsk (1991). Pode-se compreender que trabalhar em sala de aula utilizando a didática para o desenvolvimento cognitivo da criança e do jovem é essencial para um bom desempenho durante a trajetória. Observou-se que pelo desenvolvimento das habilidades cognitivas o aluno consegue desenvolver a fala, a linguagem, assimilação dos conteúdos, observação e todas essas habilidades que mantêm relação com aprendizagem. Conclui-se que a didática favorece o desenvolvimento cognitivo, levando o aluno a reflexividade, ao interesse pelo conhecimento., a criticidade e decodificar.
Palavras-Chave: Aprendizagem. Formação crítica-reflexiva. Didática.

ABSTRACT: Education is essential for the development of humanity, and each day it is transformed, readapted in the moment. Thus, a specific research has as a general objective analyze the importance of didactics for cognitive and educational development, to assist reflective and critical education. The specific objectives are to discuss the development of the cognitive skills of children and adolescents; and understand how didactics favor reflexive and critical training. As for the objectives of this study, characterized by explanatory research, using the literature search procedure. As for the nature of the data outlined by the qualitative research according to Stake (2011). As theoretical basis, authors such as Cordeiro (2015), Haydt (2011), Libâneo (2013) and Vigotsk (1991) were used. It can be understood that working in the classroom using didactics for the cognitive development of children and young people is essential for a good performance during a trajectory. Note that the development of cognitive skills or the student can develop a speech, a language, assimilation of content, observation and all these skills that are related to learning. It concludes that didactics favor cognitive development, lead students to reflect, interest in knowledge, criticality and decode.
Keywords: Learning. Critical reflexive formation. Didactics.

1 INTRODUÇÃO

O professor tem um papel fundamental no desenvolvimento dos alunos, pois ele tem a função de promover a aprendizagem quanto ao conteúdo a serem mediados visando a formação plena do indivíduo. Ele ainda tem a função de levar os alunos a desenvolver um pensamento crítico e reflexivo acerca do mundo em que vive, bem como para compreender os seus direitos e deveres como cidadão.

O presente artigo tem como objeto a relação entre a didática e o desenvolvimento cognitivo, com vista a refletir sobre a formação reflexiva e crítica na educação básica. Percebe-

se que o desenvolvimento cognitivo está relacionado à forma como o professor estimula e motiva os alunos, por meio de estratégias de ensino, dos métodos e técnicas, ou seja, pela didática que utiliza. Nesse sentido, questiona-se, qual seria a contribuição da didática para o desenvolvimento cognitivo do aluno voltado a formação reflexiva e crítica?

A hipótese da pesquisa indicava que a didática influência positivamente na aprendizagem e pode favorecer uma formação reflexiva e crítica dos alunos, conduzindo-os à construção de conhecimento e ao exercício de protagonismo e da autoria.

O objetivo geral desta pesquisa foi analisar a importância da didática para o desenvolvimento cognitivo do educando, visando uma formação reflexiva e crítica. Sendo os objetos específicos: a) discutir sobre o desenvolvimento das habilidades cognitivas de crianças e adolescentes; b) compreender como a didática favorece uma formação reflexiva e crítica.

A pesquisa justifica-se pela relevância em discutir como o campo pedagógico da didática potencializa o desenvolvimento cognitivo, facilitando a aprendizagem. Busca-se promover a reflexão dos professores em torno da necessidade de um planejamento didático adequado que contribua para atingir as finalidades educativas.

Quanto aos objetivos este estudo caracterizou-se pela pesquisa explicativa, com o uso do procedimento da pesquisa bibliográfica. Quanto à natureza dos dados delineou-se pela pesquisa qualitativa, por ser "[...] interpretativa, baseada em experiências, situacional e humanística, sendo consistente com suas prioridades de singularidade e contexto." (STAKE, 2011, p. 41).

É importante ressaltar que para realizar o trabalho foram utilizados como referenciais teóricos alguns autores como Cordeiro (2015) que trata sobre a didática e os sentidos de ensinar, Haydt (2011) acerca da didática geral, avaliação do processo de ensino aprendizagem, Libâneo (2013) quanto a democratização da escola pública, organização e gestão da escola a aprendizagem e Vigotsk (1991) sobreo pensamento e linguagem, psicologia da arte, a formação social da mente,

2 DESENVOLVIMENTO DAS HABILIDADES COGNITIVAS

O desenvolvimento das habilidades cognitivas inicia desde os primeiros anos de vida da criança. Ela vai progredindo por meio da fala, da linguagem e, posteriormente, segue se desenvolvendo durante as fases da vida. Vale ressaltar que a aprendizagem é um incentivador para trabalhar a mente das crianças e dos adolescentes, o exercício, a leitura, a escrita, a assimilação do conteúdo, trabalhando então as habilidades cognitivas.

Libâneo (2013, p. 87) conceitua as capacidades como sendo

> [...] as energias mentais disponíveis nos indivíduos, ativadas e desenvolvidas no processo de ensino, em estreita relação com o conhecimento. O desenvolvimento das capacidades se verifica no decorrer do processo de transmissão-assimilação de conhecimentos e é, ao mesmo tempo, condição para aquisição e aplicação dos conhecimentos." (LIBÂNEO, 2013, p. 87).

Pinto (2003, p. 9) conceitua a aprendizagem cognicitivista como:

> [...] a aprendizagem é vista como um processo dinâmico de codificação, processamento e recodificação da informação. O estudo da aprendizagem centra-se nos processos cognitivos que permitam estas operações e nas condições contextuais que as facilitam. O Homem é visto como um ser interactivo com o meio e é graças a esta e nesta interactividade que se aprende.

Para ambos as habilidades cognitivas estão interligadas com a aprendizagem, e o bom desempenho dos alunos, cada um dos autores aponta pontos diferente que faz com que o aluno desenvolva a parte cerebral, voltada para a aprendizagem que pode ser transmissão, assimilação ou processamento de decodificação, mais todos com vista a aprimorar o processo de aprendizagem. "A condução do processo de ensino reque uma compreensão clara e segura do processo de aprendizagem: em que consiste, como as pessoas aprendem, quais as condições externas e internas que o influenciam. (LIBÂNEO, 2013, p. 87)".

O desenvolvimento das habilidades cognitivas, se dar por meio da fala, da linguagem oral ou escrita, dos conhecimentos já trazidos pelo aluno, ou seja, cada forma dele apreender vai esta utilizando a mente para servir como resposta para oque aquele aluno quer ou pretende fazer. A forma como eles se socializam, como interagem individualmente ou em grupo. Tudo isso faz parte do processo cognitivo que visa não apenas a mente, mais a forma que os professores utilizam da didática para fazer com que os alunos se desenvolvam durante a trajetória escolar, e depois na vida adulta.

Dessa forma pode se desenvolver a aprendizagem na escola, caracterizada pela mediação do conteúdo, contextualização e exercício da mente, tornando então os conteúdos de fácil assimilação.

No que tange a aprendizagem escolar, tem-se que essa se constitui em

> [...] um processo de assimilação de determinados conhecimentos e modos de ação física e mental, organizados e orientados no processo de ensino. Os

> resultados da aprendizagem se manifestam em modificações na atividade externa e interna do sujeito, nas relações com o ambiente físico e social." (LIBÂNEO, 2013, p. 88).

Dessa forma as crianças e adolescentes, trabalham o cérebro por meio do desenvolvimento das habilidades cognitivas e como consequência o indivíduo, muda sua relação com o ambiente que o cerca, inclusive o social, é o caso da socialização, ou seja, as crianças e os jovens passam a interagir em grupo ou individualmente. .

3 RELAÇÃO DA DIDÁTICA COM A FORMAÇÃO REFLEXIVA E CRÍTICA

A didática é uma disciplina, que tem como função formar os professores para a prática do dia a dia da aula, pela qual se assimila conhecimentos de como utilizar métodos e técnicas de ensino, para tornar a prática pedagógica atrativa. Cordeiro (2015, p. 18) afirma que "[a] palavra didática tem sua origem no verbo grego *didasko*, que significava ensinar ou instruir".

É um componente que está presente em sala de aula, no modo como o professor se importa, como planeja a aula, como observa se a aula está tendo resultado, se os alunos estão conseguindo aprender, quando consegue identificar a importância das avaliações diagnóstica, formativa e somativa da maneira adequada. Como também, ao fazer uso das diversas abordagens de ensino e ao buscar, de forma constante, melhorar a forma de ensinar.

Para Cordeiro (2015, p. 34), sob o ponto de vista do professor,

> [...] ele procura se apoiar em alguns procedimentos que pensa serem confiáveis: modelos de aula que ele teve como aluno, modelos de aula que ele já experimentou e que tiveram algum sucesso. Ou pode recorrer aos manuais de pedagogia, desses que ensinam oque fazer e o que não fazer quando tudo dá errado. Mas cada aula, em cada situação particular, é uma experiência nova. Não é nova no sentido de ser única e incomparável, mas sim porque ela expressa um momento e um conjunto de circunstâncias particulares.

Fica explicita a importância da didática em sala de aula, pois essa viabiliza a execução do processo educativo, auxiliando os professores a trabalhar o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, utilizando o contexto vivenciado pelos alunos como exemplo trabalhando com o concreto, como forma de obter melhores resultados.

Para que o processo de ensino se concretize é cada vez mais necessário que o educador reflita após cada dia de aula, que analise se o conteúdo foi abordado da melhor maneira possível,

se a sua metodologia está obtendo os resultados esperados quanto a aprendizagem dos alunos, pois o professor não está ensinando apenas o conteúdo, mais formando para a reflexividade e autonomia.

É importante ressaltar que a didática é parte fundamental na formação reflexiva e crítica, tendo em vista que é nos espaços escolares que os alunos também vão aprender a questionar, pensar e repensar suas ações, enquanto ser humano. Na escola eles devem aprender a interpretar o cotidiano e mundo. Sendo assim Siqueira (2006), nos leva a refletir:

> Assim, acreditamos nas possibilidades de termos escolas que desde cedo preparam os seus cidadãos para ter voz ativa, sendo dono de opiniões, pontos de vista; que participem de debates, discussões; que possam cumprir seus deveres e lutarem por seus direitos com autonomia; que possam conquistar sua liberdade de ir e vir agindo na participação das práticas sociais existentes, com dignidade. (SIQUEIRA, 2006, não paginado).

Podemos perceber o papel fundamental da escola na vida do indivíduo, tanto em relação a aprendizagens escolares/cultural quanto à vida social, pois uma não é dissociada da outra, elas se inter-relacionam, e a partir da formação escolar os alunos conseguem desenvolver a criticidade e a reflexividade fazendo uso dessas habilidades em sua vida.

Então Dominguez et al (2015 p. 55-56), traz uma reflexão sobre a importância do pensamento crítico reflexivo.

> No mundo hodierno, em que a globalização é o cenário enquadrador da cultura, da história, da política e do conhecimento, exige-se que cada cidadão e cada cidadã use o seu pensamento independente, reflexivo, crítico e bem elaborado, de forma a poder construir conhecimentos e a exercer as suas atividades de modo interventivo e crítico. Por isso, é importante que desde cedo as crianças aprendam a colocar questões, a encontrar e a usar argumentos e opiniões, a tomar decisões sobre o que devem fazer e sobre aquilo em que devem acreditar, edificando assim o seu conhecimento pessoal, social, cívico, académico, cultural.

Dessa forma, podemos perceber a relevância que a criticidade e a reflexividade tem para os alunos, possivelmente ele não vai perceber o papel de ambas agora, porem no futuro, quando se depararem com situações cotidianas, que conseguirem a resolução através da reflexão, do pensar, de como agir. E é importante que para que essas habilidades sejam desenvolvidas da melhor maneira se faz necessário que os professores usem da didática e acrescente aos conteúdos abordados na escola, conteúdos e estratégias com vista a desenvolver a criticidade e a reflexividade do aluno, e que se possível começar a trabalhar desde as crianças mais novas

como os alunos da pré-escola e primeiro ano por exemplo. Então para Dominguez et al (2015) "estimular o desenvolvimento de alunos reflexivos, com técnicas de problemas mais produtivas para facilitar o que os alunos pensam deles e das pessoas que estão com eles dia a dia com o melhoramento no rendimento escolar".

Pode-se observar, assim, que desenvolver a criticidade e a reflexividade do aluno é interessante, pois diante de cada aula concreta, contextualizada com significado o aluno vai tendo um melhor aproveitamento no rendimento escolar.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, pode-se compreender que trabalhar em sala de aula utilizando a didática para o desenvolvimento cognitivo da criança e do jovem é essencial para um bom desempenho durante a trajetória escolar e por toda a vida. Compreendeu-se que o aprendizado é facilitado pela didática, pois há um melhor desenvolvimento na fala e na escrita e no exercício da mente de maneira positiva.

Observou-se que pelo desenvolvimento das habilidades cognitivas o aluno consegue desenvolver a fala, a linguagem, assimilação dos conteúdos, observação e todas essas habilidades mantêm relação com a aprendizagem, por tanto os professores devem buscar desde a pré-escola promover essas habilidades nos alunos, para que eles desde cedo saibam se enxergar como indivíduos sociais. A partir de uma prática docente que articule a didática com a formação reflexiva e crítica os alunos poderão aprender a se posicionem na sociedade, fazendo uso dos conhecimentos aprendidos na escola, refletindo sobre as responsabilidades, direitos e deveres, o certo e errado.

Conclui-se que a didática favorece o desenvolvimento cognitivo, levando o aluno a reflexividade, ao interesse pelo conhecimento., a criticidade e decodificar. Ele se tornar capaz de ler o mundo em sua volta, refletir, fazer escolhas e agir com base em conhecimentos mediados o ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

CANDAU, Vera Maria. **A didática em questão**. 36 ed, Petrópolis: Vozes 2014.

CORDEIRO, Jaime **Didática_** 2 ed, 3ª reimpressão_ São Paulo contexto 2015.

HAYDT, Regina Célia Cazaux. **Curso de didática geral**. São Paulo: Ática, 2011.

DOMINGUEZ, Caroline et al. **Pensamento crítico na educação:** desafios atuais. Vila Real, 2015.

GUEDIN, Evandro; SANTORO, Maria Amélia Franco. **Questões de método na construção de pesquisa em educação**_2 ed, São Paulo: Cortez, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2 ed. São Paulo: Cortez 2013.

LOPES, Antônia Osima; VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Repensando a didática.** 5 ed. Campinas: Papirus 1991.

PINTO, Jorge. **Psicologia da aprendizagem, concepções, teorias e processos**. 4 ed. Lisboa: Stória, Lda. 2003.

SIQUEIRA, Teresa Cristina Cerqueira. **O professor em sala de aula**: reflexão sobre o estilo de aprendizagem e a escuta sensível. São Paulo, 2006.

STAKE, Robert E. **Pesquisa qualitativa:** estudando como as coisas funcionam. Porto Alegre: Penso, 2011.

VYGOTSK, Lev Semyonovich. **A formação social da mente**. 4 ed. São Paulo: Martins fontes, 1991.

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO COMO DIMENSÃO INTENCIONAL DA PRÁTICA SOCIAL

Ilsanneide Rezende da Silva[1]
Márcia Alves de Carvalho Machado[2]

RESUMO: A sociedade enfrenta diariamente impactos negativos do uso desordenado do meio ambiente, e desse modo foi preciso buscar meios para conscientiza-la sobre o usodos recursos ambientais. Nesse contexto surge a educação ambiental, com o objetivo de formar cidadãos com responsabilidade socioambiental. Este trabalho tem como principal objetivo, discutir sobre a educação ambiental e os impactos desse componente curricular na formação do pedagogo. E como objetivos específicos: conhecer os os marcos histórico e legal da educação ambiental no Brasil e compreender a educação ambiental como dimensão da prática social no exercício docente. A pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, com consulta a fontes secundárias. Entende-se que a educar para a educação ambiental é relativamente significativo, pois em sua essência trata-se de uma proposta que visa promover mudança nos hábitos, nas atitudes e na forma como cada percebe o meio e os impactos de suas ações. Conclui-se que a educação ambiental precisa ser promovida desde a formação inicial dos professores, pois ainda existe muito a ser aprendido sobre o tema, que inclusive, se renova com a propria transformação da sociedade. Por fim, constaou-se que a introdução da disciplina nos cursos de pedagogia e em outras licenciturasproponõe uma base teórica e perspectiva prática que permite aos educadores atuarem como agentes de transformação quanto às questões ambienytais.

Palavras-chave: Educação ambiental. Formação docente. Prática social.

SUMMARY: A society faces daily negative impacts of the disorderly use of the environment, and therefore it is necessary to find ways to raise awareness about or use environmental resources. In this context, environmental education arises, with the objective of forming citizens with socioenvironmental responsibility. The main objective of this work is to discuss environmental education and the impacts of its curricular component in teacher training. And as specific objectives: to understand the historical and legal frameworks of environmental education not in Brazil and to understand environmental education as a dimension of social practice, not teaching practice. The research is characterized as bibliographic, with consultation of secondary sources. It is understood that to educate for an environmental education is relatively significant, therefore, it is a proposal that aims to promote changes in our habits, attitudes and in the way that each barnacle or the impact of its years. It is concluded that environmental education needs to be promoted from two initial teachers, so there is still little to be learned on the subject, which is even renewed with its own transformation of society. Lastly, we note that the introduction of discipline gives us courses in pedagogy and in other degrees that offer a theoretical base and practical perspective that allows educators to become agents of transformation quanto às questões ambienyt

Keywords:: Environmental education. Teacher training. Social practice.

[1] Graduando do curso de Pedagogia na Faculdade de São Luís de França. E-mail: ilzita33@hotmail.com
[2] Doutora em Educação pela Universidade Tiradentes. Professora do curso de Pedagogia na Faculdade São Luís de França. Regente da disciplina Trabalho de Conclusão de Curso. E-mail: marcia.alves@sousaoluis.com.br.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo discutir a sobre a importância da Educação Ambiental na formação do pedagogo, enfatizando sua dimensão intencional na prática social. Os problemas ambientais são uma realidade mundial, é possível observar fenômenos naturais devastadores, bem como ações humanas de exploração dos recursos não renovavéis que os tornam cada dia mais escassos.

A educação ambiental que levou décadas para se configurar como componente de ensino, surgiu da preocupação com o meio ambiente, mas ao ponto que os estudiosos se aprofundavam percebiam sua relação com outros aspectos necessários a vida humana, como as questões econômicas, sociais e culturais e neste sentido, era preciso promover a conscientização por meio da educação.

Pelo exposto, o presente trabalho tem como objetivo principal, discutir sobre a educação ambiental e os impactos desse componente curricular na formação do pedagogo. E como objetivos específicos: a) conhecer os os marcos histórico e legal da educação ambiental no Brasil e b) compreender a educação ambiental como dimensão da prática social no exercício docente.

Justifica-se esse trabalho por entender que as questões ambientais se inserem na realidade da educação contemporânea e, por isso, o pedagogo, por sua atuação nos anos iniciais da educação básica, deve ter conhecimento nas temáticas atuais, entre elas sobre a Educação Ambiental.

A temática da educação ambental é relevante não só na área educacional, mas para outros campos de conhecimento. A pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, pois foram usadas fontes secundárias, o levantamento dos dados foi feito por meio de leitura de artigos científicos, teses e monografias, e pesquisa a dispositivos legais.

No que tange aos objetivos delimitou-se como uma pesquisa exploratória, pois buscou-se aprofundar as informações sobre educação ambietal e a formação do pedagogo. Quanto a natureza dos dados, configurou-se como uma pesquisa qualitativa, que diferentemente da pesquisa quantitativa, não empregada metódos estatísticos para mensurar os resultados.

2 A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO BRASIL: BREVE CONTEXTO HISTÓRICA

De acordo com Silva (2016), a Educação Ambiental surgiu a partir das preocupações de ecologistas, estes sentiram a necessidade de chamar a atenção da sociedade para muitos problemas ambientais que decorriam do uso indevido e descontrolado dos recursos naturais. O autor explica em sua pesquisa, que data de 1968 a primeira manifestação de preocupação com o meio ambiente com ênfase em um processo educativo, conforme o autor, o evento foi uma reunião, que aconteceu em Roma e contou com a presença de cientístas de países desenvolvidos, que abordaram temas voltados a reservas de recursos naturais não renovavéis, crescimento populacional e consumo.

É notavél que a preocupação com o meio ambiente, surge a partir das problemáticas que foram surgindo ao longo dos anos pelo advento da modernidade, esta trouxe consigo muitas mudanças significativamentes importantes para a sociedade, no entanto, estas impactaram de forma pode-se dizer que negativa na natureza, e pensarem educação dentro deste conceito de preservação é algo bastante relevante quando sabemos que é através do processo educativo que cada indivíduo prepara-se para a vida em sociedade, assim valoramos a intencionalidade de se atribuir a educação as questões ambientais neste período.

Sato (2004) apud Silva (2016), dafirma que a primeira definição para educação ambiental foi apresentada no ano de 1971, pela Internacional Union for the Conservation (União Internacional pela Conservação da Natureza). Alguns anos depois, foram realizados outros eventos, como por exemplo, a Conferência de Estocolmo, e os conceitos até então apresentados foram sendo modificados. Destaca-se o evento foi o primeiro a mencionar o meio ambiente humano dando ênfase a uma proposta de educação ambiental.

De acordo com Silva (2016), muitas nações participaram desta conferência, inclusive o Brasil, foi um encontro de muita aprendizagem, pois nela ficou estabelecido diversas medidas e também principios, que teve como finalidade, propiciar nos participantes o entendimento sobre a importância do do uso consciente e ecologicamente correto do meio ambiente . A Confêrencia de Estocolmo baseou-se em:

> Atender quatro fatores que foram influência à época: 1. Aumento e importância da comunidade científica, que começavam a questionar sobre o futuro do planeta, as mudanças climáticas e sobre a quantidade e qualidade da água. 2. Aumento da exposição, pela mídia, de desastres ambientais (marés negras, desaparecimento de territórios selvagens, modificações na paisagem), gerando um maior questionamento da sociedade a cerca das causas e soluções para tais

> desastres. 3.Crescimento desenfreado da economia, e conseqüentemente das cidades, sendo que estas cresceram sem nenhum planejamento para o futuro. 4. Outros problemas ambientais, como chuvas-ácidas, poluição do Mar Báltico, grandes quantidades de metais pesados e pesticidas (COSTA; DAMASCENO; SANTOS, 2012, p. 6).

Apesar de ser vista como um marco importante sobre o surgimento de uma forma de ensino designada a conscientizar as pessoas sobre a importâcia de cuidar do meio ambiente, a Conferência de Estocolmo alavancou muitos debates sobre essa questão, no entanto, foi possível compreeder que esta Conferêrencia, serviu, de certo modo, para identificar os problemas ambientais. No entanto, este não foi o único evento, depois deste muitos outros foram realizados, como a criação da Carta de Belgrado em 1975, a Conferência de Tbilise em 1977, o Congresso Internacional sobre Educação e Formação relativa ao meio ambiente em Moscou em 1987.

Para entendermos o processo de implantação da educação ambiental no Brasil é preciso realizar-mos esse apanhado histórico sobre o tema abordado de um modo histórico, principalmente no que diz respeito as origens. Conforme Ávila (2011), no século XVIII, não havia no Brasil muito interesse pelas questões ambientais, estas discussões eram restritas a um pequeno grupo de intelectuais, o país passa a ser motivado pela preocuapação com o desenvolvimento econômico, e foi a partir disso que este começou a se posicionar de um modo diferente diante das barreiras que pudessem afetar o seu crescimento.

Para o Brasil, os resultados da Conferência de Estocolmo chegarm através do Banco Mundial e das Instituições Ambentais. De acordo com Ávila (2011), no ano de 1973 foi criada a Secretaria Especial do Meio Ambiente (SEMA), sendo este o primeiro órgão brasileiro de ação nacional com enfoque nas ações ambientais. Neste período a questão ambiental com enfoque na educação ainda não era alvo dos setores da educação, postura essa imposta pela falta de interesse dos políticos e pela falta de políticas educacionais.

Diante desta realidade e vendo que era necessário agir de forma diferente, conforme o autor, os órgãos estaduais brasileiros de meio ambiente tiveram a iniciativa de promover a educação ambiental no país, e assim, foram feitas parcerias entre as instituições de meio ambiente e as Secretarias de Educação estaduais, o enfoque era ecológico, neste sentido, tudo deveria ser relacionado a flora e a fauna, no entanto, aos poucos o pensamento evoluiu e alcançou as esferas econômica, social e ambiental, e passaram a surgir as leis específicas para abordar o assunto e claro que estas foram fundamentais.

3 LEGISLAÇÃO NACIONAL E EDUCAÇÃO AMBIETAL

De acordo com Duarte (2014) na decáda de 1930, o Poder Legislativo brasileiro criou novas leis e estas visavam á proteção do meio ambiente, foi no ano de 1934, que foi criado o Código Florestal, através do Decreto de n° 23.793 ,de 23 de janeiro de 1934, que alguns anos a frente, seria substituído pela atual Lei Federal de n° 4.771, de 15 de setembro de 1965. No mesmo ano também foi criado o Código das Águas, pelo Decreto n° 24.643, de 10 de julho de 1934, o código de caça e da mineração, bem como a Lei de Proteção da Fauna pelo Decreto de n° 24.645, de 10 de julho de 1934. Percebe-se que no que diz respeito as questões do ambiente propriamente dito, foi um ano de relativamente importante.

Na década de 1960, conforme Duarte (2014), também ocorre muitas mudanças no campo legislativo com ênfase no meio ambiente, neste período, foi editada a Lei de ° 4.504, de 30 de novembro de 1964, denominada o Estatuto da Terra, a Lei n° 5.197, de 03 de janeiro de 1967, na nova lei da fauna, o Decreto n° 248, de 28 de fevereiro de 1967, que isntituiu a Política Nacional do Saneamento Básico e da criação do Conselho Nacional de Controle da Poluição Ambiental. O autor explica, que foi a partir da decáda de 1980, que o Brasil passou a ter um grande número de pessoas com formação em áreas voltadas a proteção ambiental. Em 1981, foi a criada a Lei n° 6.938 de 31, de agosto de 1931, que instituiu a Política Nacional do Meio Ambiente.

Fica claro que essas leis apesar de essenciais não são específicas ao sistema educacional, e até então nada havia sido ao menos esboçado. Segundo Oliveira et al (2014), como o meio ambiente e suas questões tornou-se um tema de grande relevância para a sociedade a nível mundial, recebeu espaço na Constituição Federal de 1988 (CF), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e em outros documentos importantes que surgiriam posteriormente e serviriam para nortear a prática da educação ambiental na escola, a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais, os Planos de Educação Nacional, entre outros.

A CF de 1988 diz em seu artigo 23, que é responsabilidade da competência comum da União, Estados, Distrito Federal e municípios proteger o meio ambiente e combater a poluição. Sabemos que a CFé um dos documentos mais importantes no país, pois norteia todas as ações no territorio brasileiro em todas as suas especificidades. Em seus artigo 25 esta explíto, que todos tem direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado e também afirma que o

poder público é incubido de assegurar a promoção da Educação Ambiental em todos os níveis de ensino.

A LDB/1996, é a lei que apresenta os princípios gerais da educação, e ela traz referências ao meio ambiente, apesar de o tema não ser apresentado com muita intensidade é explicitado em seu artigo 32, que, o ensino fundamental tem por objetivo formar o cidadão mediante, diz em seu inciso II, que: a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade.

Outro dispositivo referenciado é a Lei n;° 9.795, de 27 de abril de 1999, que instituiu a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA). Em seu primeio artigo, a lei já traz a definição da educação ambiental e afirma que esta se estabelece por meio do indivíduo e sua relação na coletividade, permitindo que este construa valores sociais, conhecimentos, desenvolva habilidades, atitudes e competências, com foco na preservação do meio ambiente. Assim, a educação ambiental é considerada como

> [...] um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis de modalidades do processo educativo, em caráter formal e não formal. Art. 3°como parte do mais amplo, todos tem direito à educação ambiental, incubindo; I.poder público, nos termos dos arts. 205 e 225 da Constituição Federal, definir Políticas que incorporem a dimensão ambiental em todos os níveis de ensino e o engajamento da sociedade na conservação do meio ambiente [...]. (BRASIL, 1999).

É relevante resaltar como as leis voltadas para a educação ambiental reafirmam os princípios existentes nos dispostivos anteriores a elas, as orientações e determinações se mantem permanente, o que é um ponto positivo, pois reforça a ideia de que é algo consideravél para o contexto social e não é vista como superficial ou passageiro. No ano de 2002, foi apresentado, o Decreto n.° 4.281, de 25 de junho, que regulamentou a lei de n.° 9.795/1999, que instituiu a PNEA e foi a partir dela que as instituições educacionais passaram a ser consideradas como uma das entidades responsáveis pela execução da PNEA.

O autor também menciona a resolução n.° 2, de 15 de junho de 2012, expedida pelo Conselho Nacional de Educação, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental a serem observadas pelos sistemas de ensino. O processo de efetivação da Educação Ambiental no Brasil foi lento, principalmente no sistema de ensino, compreender sua proposta em suas diferentes modalidade e aplica-la sem dúvida foi e continua a ser um desafio ao educador, principalmente o pedagogo, que já trabalha com muitas disciplinas.

4 A EDUCAÇÃO AMBIENTAL COMO DIMENSÃO INTENCIONAL DA PRÁTICA SOCIAL DOCENTE

Conforme a Lei n.º 9.795/1999, em seu art. 1°, o que se entende por educação ambiental são todos os processos que permitem aos indivíduo e a coletividade meios para que eles possam construir valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, pois é através destes valores que se estabelece uma boa qualidade de vida e sua sustentabilidade.

Entende-se a partir daí, que a soma de nossas ações, influem diretamente no meio ambiente, assim podemos afirmar que somos agentes de mudanças, mas, ao mesmo tempo que construímos, também somos capazes de destruir, do mesmo modo que poupamos, também somos capazes de usar de forma demasiada, e a ação educativa é sem dúvida o caminho mais acertivo para o processo de preservação do recursos ambientais.

De acordo com Lacerda e Alencar (2016), a importãncia da educação ambiental, é explícita pelo fato dela ser um elemento de transformação social, que tem como base o dialógo e o exercício pleno da cidadania. Além disso conforme explica os autores, ela fortalece os indivíduos por ter domínio do meio ambiente de forma saúdavel e consciente, o que refletirá de forma significativa na qualidade de vida.

Ao ler o texto dos autores citados no paragráfo anterior, ficou claro que, a educação ambiental apresenta um caráter transformador, e por isso tem essa total relação com o exercício de cidadania, com a sociedade e seus mais variados segmentos. Ela possui em sua essencia educativa, a finalidade de conduzir os indivíduos a participarem de forma responsável e eficaz, assim, ao se ter acesso a educação ambiental espera-se que o educando torne-se apto a participar do processo de tomada de decisões no que tange ao meio natural, social e cultural.

Na concepção de Jacobi (2003), a educação ambiental, é um componente inserido em uma cidadania abrangente, ele acredita que ela precisa esta ligada a uma forma diferente do ser humano se relacionar com a natureza. Para o autor, esta forma de educação, precisa ser inserida no cotidiano dos sujeitos sociais, porque deste modo, eles passarão a pensá-la como uma soma de práticas e assim sendo, a educação ambiental, será apresentada, como a dimensão de potencialidade de generalização que este indivíduo irá internalizar para si e para o mundo.entende-se que:

> A educação ambiental deve estimular e potencializar o poder das diversas populações, promovendo oportunidades para as mudanças democráticas de base que estimulem os setores populares da sociedade. Isto implica que as comunidades devem retomar a condução de seus próprios destinos". (BRASIL, 2015, p.17).

Para o autor, essas práticas relacionazadas a generalização da educação ambiental, só serão possíveis se estas estiverem realmente inseridas no contexto de valores sociais, pois elas irão significar mudanças, principalmente nos hábitos cotidianos. Para ser de fato eficaz a educação ambiental deve ser vista como um processo permanente de aprendizagem, onde se valoriza as mais variadas formas de conhecimento e forma cidadãos com consciência local e planetária.

A educaçãoa ambiental é sem dúvida importante para a sociedade de um modo geral, é dever de todos permitir a vivência em um ambiente saudável e sustentavel, quando o indivíduo tem a oportunidade de conhecer e por em prática os princípios da educação ambiental ele está sendo capacitado a exercer sua cidadania de um modo em que, ele age pensando em si e na coletividade, além de está colaborando com a preservação dos recursos naturais para sua geração e as futuras.

Com base nos textos lidos para elaboração deste artigo, entende-se que essa dimensão intencional da educação ambiental, é justificada pelo enfoque humanista que ela apresenta, este faz relação direta com a concepção ambientalista, trazida pela própria educação ambiental, que traz consigo aspectos de cunho socioambientais e culturais, o que nos revela que o trabalho desenvolvido por esta forma de educação é insterdisciplinar e deve ser unido a ética, além de relacionar-se com o contexto global, ou seja, não há como pensar na educação ambiental de foma generalizada.

Também está claro, que a relação existente entre a educação ambiental com os aspectos sociais, e o desenvolvimento crítico dos sujeitos, deve-se ao fato dela apresentar cunho participativo e democrático, neste sentido, espera-se que aos alunos participem de forma ativa e consciente da construção dos marcos referenciais e das análises sobe os novos conhecimentos e o que a comuidade entende.

5 A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO

Segundo Pimentel (2010), as diretrizes do curso de pedagogia no Brasil, revelam a formação de um profissional com preparo para assumir o exercício da docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. ao autor afirma que na concepção destas diretrizes intenção do curso é formar profissionais comprometidos com as questões éticas, com os valores culturais, além de atuarem como interventores no processo de ensino, estes devem ter ampla visão de mundo.

O pedagogo durante sua formação depara-se com muitas questões que perpasam suas expectativas de profissionalização, pois muitos acreditam que sua rotina se resumirá em ministrar aulas com conteúdos já estabelecidos, no entanto, esta traz muitas discussões sobre temas dos quais somos leigos, até chegar em um nível superior ou curso específico para a àrea. São temas de grande relevância à formação do cidadão e é por isso que eles passaram a ser inseridos na formação de educadores, como é o caso da educação ambiental, que também é legitimado pelas políticas educacionais.

> A educação ambiental atrelada à formação do pedagogo, traz-nos um novo conceito. O conceito de um educador que vai além do ser social, mas que traz em sua formação a necessidade de se incorporar o adjetivo socioambiental, com o intuito de que sejam retomados os princípios de conexão com a questão natural do ser humano". (LOPES, 2012, p. 16).

Conforme Pimentel (2010), é importante refeletir sobre a educação ambiental na formação do pedagogo, e esta deve ser vista pela ótica da sociedade humana, bem como das novas diretrizes do curso de pedagogia, o autor salienta que a perspectiva é que esta formação parta do presuposto de que deve existir entendimento sólido sobre o meio ambiente e as transformações das relações humanas sobre ele.

Sabemos que os problemas ambientais que envolvem o meio ambiente e os recursos naturais são uma realidade, estes configuram-se na linguagem dos pesquisadores como problemas socioambientais isso porque afeta a sociedade e seus segmentos de modo negativo, ao relacionar esta realidade com a formação dos pedagogos não esta se inserindo nada novo a sua vida cotidiana, já que ele faz parte de um contexto global que enfrenta as mesmas problemáticas. O que espera-se é que essa formação apresente a sociedade um profissional que

entenda a seriedade desses problemas, que apresente racionalidade diante dos fatos e principalmente em sua prática.

Sareb (2011) afirma ser necessário centrar as atenções na introdução do ensino da educação ambiental de forma eficaz na formação do pedagogo, pois existe um certa urgência da sociedade diante da realidade do planeta. A problemática ambiental é um realidade, no entanto, ao professor, especificamente neste texto, o pedagogo, o que precisa ser compreendido é o seu papel como mediador do saber, e o estabelecimento de suas práticas cotidianas.

A formação do pedagogo, voltada a questões ambientais, deve focar em sua prática, mas principalmente na conscientização dessa prática como formadora de senso crítico diante das situações vivenciadas no mundo, pois de nada servirá um educador com potencial de ensino dinâmico, tecnológico e inovador se sua formação não o tornar um verdadeiro idealizador da causa, ou seja, ele precisa compreender a verdadeira essência da educação ambiental.

A perspectiva da formação deve voltar-se para a responsabilidade e no compromisso, pois ele precisa sair consciente e capaz de repassar o saber sistematizado de forma compreensiva, neste sentido o processo de aprendizagem do próprio educador deve ser livre de alienação, ele deve ser direcionado para a racionalidade socioambiental, e entender a educação ambiental como uma ferramenta de transformação social.

Para Agudo (2017) o segredo de uma formação adequada é debater o próprio processo, pois deste modo ele poderá se tornar de qualidade. O autor afirma ser preciso romper com a ideia que alguns educadores tem, de que a educação ambiental considera apenas os aspectos biológicos e ecológicos, não considerando os fatores sociais, econômicos e educativos.

Conforme o autor, em sala de aula o professor pode trabalhar com várias possibilidades e, ao se apropriar da interdisciplinariedade, poderá abordar a temática fazendo ligações com as questõe sociaisde forma fácil, neste contexto ele atua como mediador e contribui estimulando os educandos a adquirir conhecimento e desenvolver o lado racional e comprensivo esperado no ensino da educação ambiental.

A formação do pedagogo deve propocionar o entendimento de seu papel de mediador do saber, temas como a educação ambiental devem ser proporcionados na base, não apenas por ser algo do cotidiano dos futuros profissionais mas para que eles saibam como trabalhar a temática, pois não se trata de passar conteúdo mais de formar mentes pensantes e criticas, indivíduos com responsabilidade social.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação é entendida como ums prática que irá permitir uma formação ampla sobre as problemáticas, relacionadas as questões ambientais. Entende-se que a educar para a educação ambiental é relativamente significativo, pois em sua essência trata-se de uma proposta de promover mudança nos hábitos, nas atitudes e na forma como cada percebe o meio e os impactos de suas ações.

Destacou-se a importância de o pedagogo, desde a sua formação inicial, ter contato com as questões ambientais por se tratar de problemáticas contemporâneas. Existe muitas questões que envolvem as formas de ensinar e aprender e o pedagogo, diante da educação ambiental, precisa saber conduzir seus alunos para construção de conhecimentos significativos, a fim de que criem uma consciência que conduza a sustentatibilidade da sua geração e das gerações futuras.

Conclui-se que a educação ambiental precisa ser promovida desde a formação inicial dos professores, pois ainda existe muito a ser aprendido sobre o tema, que inclusive, se renova com a propria transformação da sociedade. Por fim, entende-se que a introdução da disciplina nos cursos de pedagogia e em outras licenciturаs propõe uma base teórica e perspectiva prática que permitem aos educadores atuarem como agentes de transformação quanto às questões da educação ambiental, de forma a despertar a consciência social e a responsbilidade com a sustenbilidade do planeta.

REFERÊNCIAS

AGUDO, Marcela de Moraes. **A Educação Ambiental na formação dos pedagogos:** a unidade técnico política. Universidade Estadual Paulista. Bauru/SP, 2017.

ÁVILA, Everton Siqueira de. A. **A educação ambiental no Brasil**.2011. Disponível em: https://cenedcursos.com.br/meio-ambiente/a-educacao-ambiental-no-brasil/. Acesso em 22 de abril de 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília/ DF, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 19 de abril de 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei 9.394. Brasília/ DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 22 abr.2020.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Ambiental.** Lei n°.9.795. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília/ DF, 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9795.htm. Acesso em: 19 abr.2020.

BRASIL. **Educação ambiental.** Senado Federal. Brasília:Coordenação de Edições Técnicas, 2015.

COSTA, Letícia Gozzer; DAMASCENO, Marcos Vinicius Nogueira; SANTOS, Roberta de Souza **A Conferência de Estocolmo e o pensamento ambientalista:** como tudo começou. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Bahia, 2012.

DUARTE, Rodrigo Machado. **Legislação ambiental, educação ambiental e formação do sujeito ecológico**. Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria/RS, 2014.

JACOBI, Pedro. Educação Ambiental, cidadania e sustentabilidade. **Cardenos de pesquisa**, n°118, São Paulo, 2003.

LACERDA, Valquíria de Ávilla; ALENCAR, Joaquim.Carlos Klein de. **A importância da educação ambiental para a efetividade da legislação vigente.** 2016. Disponível em: https://periodicosonline.uems.br/index.php/RJDSJ/article/download/1839/1490. Acesso em 27 abr.2020.

LOPES, Theóffilo da. Silva **A educação ambiental na formação do pedagogo:** a dimensão ambiental no curso de licenciatura plena em Pedagogia da UFPB João Pessoa. João Pessoa/PB, 2012.

OLIVEIRA, Janjirglédia. et al. Educação Ambiental e a Legislação brasileira: contextos, marco legal e orientações para a educação básica. **Revista Educação Ambiental.** Ribeiropólis, 2014.

PIMENTEL, Cleiton Evandro Corrêa. **A importância da educação ambiental na formação do pedagogo.** Portal da Educação, 2010. Disponível em: https://siteantigo.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/pedagogia/a-importancia-da-educacao-ambiental-na-formacao-do-pedagogo/73302. Acesso em: 28 abr.2020.

SAHEB, Daniele. **A educação socioambiental e o Curso de Pedagogia:** um estudo sobre as representações de meio ambiente de formandos em Pedagogia.. A. X Congresso Nacional de Educação-EDUCERE. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 2011.

SILVA, Rayane Carla Batista da; SOARES, Maria Cleonice; FERNANDES, Antonia Giordana linhares. **Educação Ambiental:** diálogos sobre a formação do educador. Fórum Internacional de Pedagogia (FIPED). Parnaíba, 2012 .

METODOLOGIAS DE ENSINO PARA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM ESTUDO DE CASO NUMA ESCOLA MUNICIPAL DE MARUIM/SERGIPE

Ivana Danielli Santos[1]
Márcia Alves de Carvalho Machado[2]
Anderson de Araújo Reis[3]

RESUMO: Utilizar metodologias adequadas ao ensino de jovens e adultos tem sido um desafio no campo da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Este trabalho teve objetivo geral discutir as metodologias adotadas pelos professores da EJA, no ensino fundamental, quanto a promoção da aprendizagem necessária na modalidade. E como objetivos específicos: compreender sobre as metodologias de ensino para jovens e adultos e identificar as metodologias de ensino utilizadas pelos professores da Escola Municipal de Ensino Fundamental Coronel Sabino Ribeiro, no município de Maruim/Sergipe/Brasil. Trata-se de uma pesquisa de campo com abordagem qualitativa, que considerou no referencial teórico as concepções de Araújo (2006), Menegolla (2014) e Freire (2015 e 2019), além de documentos legais relativos à EJA.A pesquisa permitiu compreender que as metodologias de ensino a serem utilizadas na EJA devem ser planejadas de forma a estruturar o fazer docente. Verificou-se que entre as estratégias de ensino utilizadas pelos professores da EJA na EMEF Sabino Ribeiro, no processo de ensino desenvolvido no EJA EF I, encontram-se: exposição dialógica, valorização dos conhecimentos prévios dos alunos e partilha das vivências cotidianas. Conclui-se que o trabalho docente na EJA requer compromisso e respeito com os educandos e deve ser desenvolvido considerando tanto a dimensão educativa, visando a aprendizagem, como a afetiva, objetivando a valorização ser.
Palavras-chave: Perfil docente. Educação de Jovens e Adultos. Metodologias de Ensino.

ABSTRACT: Using appropriate methodologies for teaching young people and adults has been a challenge in the field of Youth and Adult Education (EJA). This work had the general objective of discussing the methodologies adopted by EJA teachers, in elementary education, regarding the promotion of necessary learning in the modality. And as specific objectives: to understand about the teaching methodologies for youth and adults and to identify the teaching methodologies used by the teachers of the Municipal Elementary School Coronel Sabino Ribeiro, in the municipality of Maruim / Sergipe / Brazil. It is a field research with a qualitative approach, which considered in the theoretical framework the conceptions of Araújo (2006), Menegolla (2014) and Freire (2015 and 2019), in addition to legal documents related to EJA. The research allowed us to understand that the teaching methodologies to be used in EJA must be planned in order to structure the teaching profession. It was found that among the teaching strategies used by EJA teachers at EMEF Sabino Ribeiro, in the teaching process developed at EJA EF I, there are: dialogic exposure, valuing students' previous knowledge and sharing daily experiences. It is concluded that the teaching work at EJA requires commitment and respect with the students and must be developed considering both the educational dimension, aiming at learning, as well as the affective, aiming at being more valued.
Keywords: Teacher profile. Youth and Adult Education. Teaching methodologies.

[1] Acadêmica do curso de pedagogia da Faculdade São Luís de França. E-mail: ivanadanielli12@gmail.com
[2] Doutora em Educação pela Universidade Tiradentes. Professora regente da disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso. E-mail: marcia.alves@sousaoluis.com.br.
[3] 3 Doutorando e Mestra em Educação pela Universidade Federal de Sergipe. Professor/o coorientador, regente da disciplina Educação de Jovens e Adultos. E-mail: anderson.araujo.reis@hotmail.com

1 INTRODUÇÃO

A educação de adultos, passou a ser considerada legalmente no âmbito nacional a partir da constituição de 1934, que determinou, pelo art. 150 a responsabilidade da União pelo ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória extensivo aos adultos. Em 1996, com aprovação da Lei n.º 9.394, que instituiu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996, reafirmou-se o direito dos jovens e adultos trabalhadores ao ensino básico, além do dever público em sua oferta gratuita, delegando responsabilidades aos entes federados por meio da identificação e mobilização da demanda, com garantia ao acesso e permanência. A lei regulamentou a educação de jovens e adultos (EJA) como modalidade da educação básica.

Acrescenta-se à base legal, o Parecer n.º 11, de 10 de maio de 2000. Documento no qual se amplia o entendimento e a caracterização da EJA. Esse dispositivo em conjunto com a Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000, sustenta as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Educação de Jovens e Adultos.

As DCN da EJA devem ser, obrigatoriamente, observadas na oferta e na estrutura dos componentes curriculares de ensino fundamental e médio dos cursos que se desenvolvem, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias e integrantes da organização da educação nacional nos diversos sistemas de ensino, à luz das especificidades dessa modalidade de educação.

A partir dessa premissa elege-se a pergunta norteadora deste estudo: quais as metodologias de ensino adotadas pelos professores da EJA na Escola Municipal de Ensino Fundamental Coronel Sabino Ribeiro (EMEF Sabino Ribeiro)?

Esse artigo tem como objetivo geral discutir sobre as metodologias de ensino adotadas pelos professores da EJA, do ensino fundamental, quanto a promoção da aprendizagem necessária na modalidade. No atingimento a esse fim, os objetivos específicos foram: compreender sobre as metodologias de ensino para a educação de jovens e adultos e identificar as metodologias de ensino utilizadas pelos professores da Escola Municipal de Ensino Fundamental Coronel Sabino Ribeiro, no município de Maruim/Sergipe/Brasil

Nesse sentido, a pesquisa se justifica por considerar que essa modalidade de ensino requer do docente utilizar metodologias de ensino voltadas para as especificidades da EJA e, ainda, de se ter professores preparados para atuar nesse campo de ensino, Desse modo, o professor da EJA precisa ressignificar as suas competências e habilidades para favorecer um ensino significativo para os alunos.

No delineamento metodológico deste estudo utilizou-se a pesquisa explicativa e os procedimentos das pesquisas bibliográfica e de campo. Quanto a natureza dos dados, trata-se de uma pesquisa qualitativa, tendo como principais teóricos Araújo (2006), Menegolla (2014) e Freire (2015 e 2019). A pesquisa de campo segundo Gonsalves (2011) tem intenção de buscar informações de forma direta com a população e no ambiente investigado, objetivando entender e explicar o problema pesquisado.

Os dados de campo foram coletados nos meses de fevereiro e marco de 2020, na EMEF Sabino Ribeiro, localizada no município de Maruim, estado de Sergipe, por meio da aplicação de questionário com os professores da EJA. A escola contava no período com dois professores lecionando no ensino fundamental I (EJA EF I). na modalidade. Esses constituíram-se no universo dos sujeitos pesquisados.

Foram observadas aulas em duas turmas, uma formada pelo 1º e 2º ano e a outra pelo 3º e 4º ano do EJA EF I. O questionário aplicado aos professores foi composto de 14 perguntas, abertas e fechadas.

2 METODOLOGIAS DE ENSINO PARA EJA

As metodologias de ensino ou estratégias como denominadas também pelos educadores, visam contribuir para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem aos estudantes. Assim sendo, faz-se necessário esclarecer o que é metodologia de ensino. Segundo Araújo (2006, p. 27):

> A metodologia de ensino que envolve os métodos e as técnicas é teórico-prática, ou seja, ela não pode ser pensada sem a prática, e não pode ser praticada sem ser pensada. De outro modo, a metodologia de ensino estrutura o que pode e precisa ser feito, assumindo, por conseguinte, uma dimensão orientadora e prescritiva quanto ao fazer pedagógico, bem como significa o processo que viabiliza a veiculação dos conteúdos entre o professor e o aluno, quando então manifesta a sua dimensão prática.

Dessa maneira a metodologia de ensino pode ser entendida como um conjunto de ações desenvolvidas pelo professor visando atingir os objetivos apresentados em sala de aula e não como um roteiro prescritivo que procura proporcionar uma ação mecanizada a qual desvaloriza o contexto em que estudante está inserido (ARAÚJO, 2006). Por isso, é necessário que o docente tenha compreensão para que, como e a quem ele está ensinando, então, a partir daí, aplicar uma metodologia que contemple as necessidades educacionais do aluno. Dessa forma,

ele aprimora continuamente a sua prática pedagógica, buscando conhecimento, para desenvolver habilidades e competências voltada para este campo de atuação.

Destaca-se, nesse sentido, a existência Método Freiriano (1960), desenvolvido pelo educador Paulo Freire para alfabetização de jovens e adultos e que ficou conhecido em todo no âmbito nacional e internacional. Esse método tinha como perspectiva que o "alfabetizando" deveria ser estimulado a juntar silabas, formando palavras, tiradas do seu próprio quotidiano e dos seus conhecimentos adquirido com experiências vividas, as chamadas "palavras geradoras", que fariam com que este aluno se apropriasse da escrita e da palavra se politizar, tendo uma visão de tudo da linguagem e do mundo. Seria a leitura da palavra, possibilitando a leitura do mundo, o que se denominou mais tarde de letramento.

A proposta de alfabetização de jovens e adultos de Paulo Freire, é uma alfabetização crítica, baseado na mediação e no convívio com os alunos e não uma alfabetização mecânica baseado em métodos repetitivos e tradicionais. Porém baseia-se na interlocução e na criação de significados. Freire (2019, p.16) afirma que

> [a] concepção crítica da alfabetização não será feita a partir da mera repetição mecânica de pa-pe-pi-po-pu, la-le-li-lo-lu que permitem formar pula, pelo, lá, li, pulo etc., mas através de um processo de busca, de criação em que os alfabetizados são desafiados a perceber a significação profunda da linguagem e da palavra.

O método de Freire não é uma técnica de alfabetização, mas sim uma estratégia de ensino que leva o aluno a construir um pensamento crítico e reflexivo, e não apenas receber informações copiada pelo educador. No método freiriano onde aluno e professor procuram superar uma primeira visão mágica por uma visão crítica do mundo em que vivi, partindo para a modificação do contexto vivido, o método de Freiriano é dialético numa perspectiva dialógica, que não permite sequências rígidas e inflexíveis deve conter a realidade, as experiências, o contexto, a vida desse educando deve ser o ponto de partida para um método dialogado, entender o eu e o outro em uma relação dialógica, enxergar as relações imbricadas em uma relação ética e, ao mesmo tempo, dialética.

O uso apenas de exposição é criticado por Freire (2019) nestes termos: na concepção "bancária" da educação, educar é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos. Em contestação à educação "bancária", Freire (2019) justifica uma concepção problematizadora da educação, na qual o método dialogado é necessário, incluindo o diálogo nas aulas. Ao contrário, Paulo Freire recomenda a construção do saber de maneira conjunta, em

que o docente une as informações e os conhecimentos prévios dos alunos, sendo capaz de mostrar os conteúdos a classe, que teriam poder e espaço para perguntar os novos saberes.

O método expositivo dialógico, defendido por Freire, está centrado nos assuntos, reproduzindo-se na interação oral entre educador e aluno, provocando modificações nas aulas e despertando o maior interesse dos educandos, podendo contribuir para tornar a aprendizagem significativa, uma vez que considera a experiência dos envolvidos e pode ser combinado com outras metodologias pedagógicas. Para Libâneo (2013, p. 195) não se pode "[...] deixar de lado o método expositivo e sim considerá-lo no conjunto das formas didáticas de condução da aula e como uma etapa no processo de estimulação e direção da atividade independente dos alunos".

Desse modo as metodologias utilizadas na EJA devem considerar a partilha de experiências entre o professor e os alunos valorizando na mediação dos conteúdos os conhecimentos e as vivências cotidianas. O docente deve incorporar em sua prática pedagógica metodologias que auxiliem e promovam o processo de ensino-aprendizagem de seus alunos, tornando-o um processo prazeroso e, sobretudo, significativo para o educando.

Entende-se que as metodologias de ensino na modalidade não podem se tornar monótonas ou rotineiras para que os alunos não acabem desvalorizando as aulas. O professor deve optar, portanto, pela criatividade em sala de aula. Os conteúdos também precisam estar articulado aos interesses do público da EJA.

> A **seleção dos conteúdos** é de alto valor pedagógico, que deve estar **direcionados aos interesses sociais, culturais e histórico dos alunos**, para que as aulas sejam significativas e atraentes, que sirva para despertar ideológico, conduzindo para o meio social como cidadão critico, questionador e formador de opiniões (MENEGOLLA, 2014, p. 9, grifo nosso).

Desse modo a seleção dos conteúdos deve atender às necessidades sociais e individuais dos discentes, contribuindo para o ensino e a aprendizagem de modo que eles ressignifiquem os conhecimentos prévios que trazem para a escola e participem de maneira efetiva nas aulas. Essa seleção também deve visar a formação de cidadãos mais autônomos, críticos e reflexivos, para que possam atuar mais ativamente na sociedade.

3 TERITÓRIO E SUJEITOS DA PESQUISA

A escola está localizada na cidade de Maruim – SE, na rua Dr. Jose De Freitas Leitão, S/N, Boa Hora, possui em média de 600 alunos, sendo 39 alunos na EJA, são duas turmas sendo

dividida em 1º e 2º ano do ensino fundamental e 3º e 4º ano, ministradas por 2 professores, 1 em cada turma. O horário da EJA funciona das 18h30 ás 21h30.

Existe o entendimento que o perfil docente para atuação na EJA deve considerar o trabalho a ser realizado diante das especificidades da modalidade, o que acrescenta implicações à atuação dos professores da EJA, como considerar que a docência tem por propósito concretizar processos pedagógicos a fim de que os alunos atinjam a aprendizagem. Esse é um desafio para os professores da modalidade, pois existe uma

> [...] diversidade de públicos (uma vez que suas classes são compostas por alunos de faixas etárias variadas, desde os 15 anos até os 70), de universos culturais e visões de mundo, de tempo de escolarização e de concepção de escola. São elementos que interferem na prática docente do professor da EJA. [...] sobre a formação, a carreira e as práticas educativas dizem respeito à formação do professor de maneira genérica. (JARDILINO; ARAÚJO, 2014, p. 140)

Na busca por identificar a formação acadêmica dos professores diante das exigências de atuação docente para a modalidade, foi levantado o perfil acadêmico e de atuação profissional dos sujeitos. Dentre eles, o professor1 era licenciado em Pedagogia e graduado em Psicologia Clínica Institucional, tinha 27 anos de atuação na docência e há quinze meses lecionava na EJA. O professor2, era licenciado em Pedagogia, tinha 35 anos de atuação na docência e há 20 anos lecionava na EJA. Constatou-se, assim, que os professores eram experientes na docência e apenas um tinha menos de dois anos de atuação na modalidade.

Verificou-se que os docentes têm participado de formação continuada. Eles sinalizaram que participam de palestras e cursos que acontecem no Centro de Qualificação, localizado na cidade Maruim. Nesse sentido, entende-se como fundamental que os professores busquem atualizarem-se, pois como afirma Romanowski (2010), a formação docente deve ser considerada como continuum e precisa está sendo realizada de maneira constante.

> A formação continuada é uma exigência para os tempos atuais. Desse modo, pode-se afirmar que a formação docente acontece em continuum, iniciada com a escolarização básica, que de pois se complementa nos cursos de formação inicial, com instrumentalização do professor para agir na prática social, para atuar no mundo e no mercado de trabalho; continua ao longo da carreira do professor pela reflexão constante sobre a prática, continuada dos estudos em cursos, programas e projetos. (ROMANOWSKI, 2010, p. 138)

No âmbito da formação docente, é preciso considerar que as instituições de ensino superior ocupam um papel essencial, porém não é o único, para a formação dos professores, a

formação continuada deve ser vista como uma aliada dos profissionais, uma vez que contribui para a evolução contínua do trabalho do educador, podendo levá-lo a dar novo significado às práticas pedagógicas.

As exigências para o trabalho com as especialidades da EJA requerem que os professores possuam competências para ensinar na área a fim de que possa enfrentar os desafios que se apresentam na modalidade.

4 PRÁTICA DOCENTE: AS ESTRATÉGICAS METODOLÓGICAS NA EJA ADOTADAS NA EMEF SABINO RIBEIRO

A segunda parte do questionário teve como preocupação compreender os sentidos e significados que os professores atribuem ao trabalho na EJA, bem como identificar as metodologias que eles adotam. Ao serem questionados sobre o que representa ensinar na EJA, os sujeitos responderam:

> É fazer adaptações na turma nos temas na abordagem e no tratamento que dá a turma. É está aprendendo com eles, mais do que ensinar, experimentando novos conhecimentos. (professor1, 2020).

> É um caminho novo a percorre, novas descobertas, novas metodologias com diferentes métodos para se chegar ao conhecimento ainda não existente do cotidiano dos alunos. (professor2, 2020).

Os relatos apontam para necessidade do professor da EJA fazer adaptações no processo de ensino, uma vez que ensinar na modalidade exige considerar as especificidades do público. Verifica-se que que ambos apontam para o sentido do novo, em termos de conhecimento, descobertas e metodologias. Assim, percebe-se que os docentes compreendem a necessidade de usar metodologias diferenciadas, mas sinalizam que o ensino na modalidade é um caminho de aprendizagem e experimentações.

Quanto aos teóricos que inspiram os sujeitos pesquisados, os professores apontaram para Jean Piaget, Paulo Freire e Vygotsky. Considera-se como significativo e coerente com o trabalho na EJA fundamentar a prática docente nesses teóricos. Freire é considerado um referencial mundial para a educação de adultos e Piaget e Vygotsky contribuem para diversas perspectivas que são necessárias ao trabalho docente na EJA, como o desenvolvimento da aprendizagem e interação.

Ser um educador de jovens e adultos requer saber criar laços por meio da interação, procurando conhecer e compreender os seus alunos, a fim de auxiliá-los na construção de uma aprendizagem significativa. Nessa perspectiva, a metodologia é um fator determinante para seu trabalho. Assim, quanto às metodologias que os docentes pesquisados utilizam em suas aulas, os professores destacaram:

> Procuro utilizar metodologias diferenciadas, baseadas na realidade dos discentes, ao seu cotidiano e a sua localidade, valorizando a oralidade de cada aluno, respeitando a diferença de idade e aproveitando de cada um o que traz do seu dia a dia. (professor1, 2020).
>
> Utilizo metodologias que venham atender as expectativas desse público, garantindo assim o desenvolvimento do aluno e automaticamente a inclusão e devolvendo sua dignidade. (professor2, 2020).

.

Percebe-se nesses relatos a preocupação dos docentes para desenvolver o trabalho com o aluno respeitando as experiências de vida de cada um, proporcionando o crescimento, com tarefas articuladas à realidade pessoal, partindo dos conhecimentos prévios para ressignificação dos conhecimentos. Além disso, os professores indicam compreender a necessidade de metodologias diferenciadas, que atendam as especificidades dos sujeitos da EJA. Indicando, assim, metodologias como contextualização, valorização da oralidade e dos conhecimentos prévios e valorização do ser.

Destaca-se quanto à valorização do ser, o entendimento de Freire (2015) sobre os processos formativos da docência, que devem incorporar, além do exercício da criticidade, o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade e da compreensão do outro. Entende-se quanto a esse aspecto que

> [...] uma prática baseada na afetividade e valorização do ser permite o desenvolvimento das relações interpessoais e influencia a qualidade do trabalho docente na EJA. Qualquer relação desse tipo implica considerar o contexto e as características identitárias dos sujeitos envolvidos, sendo possível que o educador aprenda a lidar com as emoções, os sentimentos e o reconhecimento do outro. (MACHADO, 2020, p. 168).

.

Quanto aos recursos didáticos os docentes sinalizaram que não utilizam recursos diferenciados, mas sim diversificado. Nesse sentido, o professor1 destacou que por meio dos recursos ele desenvolve habilidades específicas e obtém sucesso na aprendizagem dos alunos. E o professor 2 afirmou que procura contextualizar, sair da rotina, para não ficar focado somente

no contexto em si, diversificando e empregando a interdisciplinaridade até atingir o objetivo final.

Esses entendimentos refletem a percepção dos professores quanto ao uso dos recursos didáticos, apontando tanto para as finalidades do seu uso (aprendizagem) quanto para o emprego diversificado deles e das abordagens adotadas. Os recursos são entendidos por eles como promotor de habilidade necessárias de serem construídas e a sua diversificação pode estar articulada ao uso das abordagens contextualizada e interdisciplinar.

Em relação à valorização pelos professores dos conhecimentos prévios que os alunos trazem para escola, os professores destacaram:

> Observo o aluno durante todo o processo de ensino e procuro descobrir a melhor maneira do aluno dominar o conteúdo respeitando suas limitações (professor1, 2020).
>
> Se o professor for um bom observado saberá abordá-lo. Costumo antes de pensar os conteúdos, fazer perguntas direcionadas a classe para descobrir o que o aluno já sabe, trouxe ou aprendeu. (professor2, 2020).

Percebe-se pelo exposto, que os docentes da escola valorizam os conhecimentos prévios dos alunos e têm o cuidado de identificar esses conhecimentos por meio da observação e do diálogo, a fim de incorporá-los a dinâmica das aulas. Considera-se pertinente e importante que que os conteúdos mediados sejam contextualizados, pois esta perspectiva aproxima o conhecimento da realidade vivenciada por sujeitos da EJA. E compreende-se que o uso da abordagem interdisciplinar contribui de forma significativa para a aprendizagem no ensino fundamental, inclusive, na EJA.

Os professores da modalidade devem considerar o uso da interdisciplinaridade e, nesse sentido, possuírem competências para sua aplicação. Evidencia-se nessa direção, que Machado (2020) aponta como sendo um dos indicadores de qualidade na formação de professores para a EJA, relativa a dimensão currículo, formar o docente para o trabalho com essa abordagem, que pode ser aplicada por meio de projetos voltados às necessidades dos sujeitos, da escola e do trabalho.

Por fim, sobre o perfil do docente para a EJA, os professores pesquisados salientaram que é necessário o profissional ser especial, sendo capaz de identificar o potencial de cada aluno (professor1, 2020), comunicativo, observador, estrategista, criativo, dinâmico e ter autoestima (professor2). Entende-se que essas são características importantes para atuação docente na

modalidade e que permitem a construção de um perfil mais contemporâneo de educador, que se relaciona tanto as dimensões educativas como afetiva e profissional.

5 CONCLUSÃO

Esta pesquisa permitiu compreender que as metodologias de ensino a serem utilizadas na EJA devem ser planejadas pelos professores. de forma a estruturar o fazer docente. Propiciou conhecer o perfil dos professores da EJA na EMEF Sabino Ribeiro, sendo todos licenciados e com experiência de décadas na docência.

A investigação possibilitou, ainda, identificar as estratégias utilizadas pelos professores da EJA na EMEF Sabino Ribeiro, no processo de ensino desenvolvido no EJA EF I, sendo essas: exposição dialógica, valorização dos conhecimentos prévios dos alunos e partilha das vivências cotidianas entre o professor e alunos. Verificou-se que professores também buscam contextualizar os conteúdos com realidade vivenciada pelos educandos e e utilizar a abordagem interdisciplinar.

A análise dos relatos docentes indicou que o trabalho na EJA é entendido no sentido de novas conhecimentos, aprendizagens e experiências, tanto para o aluno como o professor. No tocante as metodologias adotadas em sua prática, existe a preocupação em desenvolvê-las de maneira a respeitar as experiências de vida dos sujeitos, seu cotidiano, oralidade e diferenças. Os professores demonstraram compreender o trabalho na EJA e o respeito as especificidades da modalidade.

Conclui-se que o trabalho docente na EJA requer compromisso e respeito com os educandos e deve ser desenvolvido considerando tanto a dimensão educativa, visando a aprendizagem, como a afetiva, objetivando a valorização ser. E as metodologias devem valorizar os conhecimentos prévios dos alunos e oportunizar a ressignificação desses conhecimentos e a partilha de experiências significativas entre professor e aluno.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Jose Carlos Souza. Do quadro negro à lousa virtual: técnicas, tecnologia **e** tecnicismo. In VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.) **Técnicas de ensino**: novos tempos, novas configurações. Campinas: Papirus, 2006. (p. 13-48)

BRASIL, LDB. Lei 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, 1996. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 08 fev. 2020

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade.** São Paulo: Cortez, 2019.

FREIRE, Paulo**. Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

GONÇALVES, Elisa Pereira. **Iniciação à pesquisa científica**. Campinas: Editora Alínea, 2011.

JARDILINO, José Rubens Lima; ARAÚJO, Regina Magna Bonifácio de. **Educação de jovens e adultos:** sujeitos, saberes e práticas. São Paulo: Cortez, 2014. (Coleção docência em formação: educação de jovens e adultos).

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MACHADO, Márcia Alves de Carvalho. **Formação de professores no programa nacional de inclusão de jovens:** uma análise na rede estadual de Sergipe (2012-2016). Tese de doutorado. (Doutorado em Educação). Orientado por Ester Fraga Vilas-Bôas Carvalho do Nascimento. 238f. Universidade Tiradentes. Aracaju, 2020.

MEDEIROS Jaqueline Pavelegini; ROSA, Elisa Araguayo. **Plástico**: um tema gerador para o ensino de polímeros. 2009. Disponível em: <http:// www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2009_ unicentro_quimica_md_jaqueline_pavelegini_de_medeiros.pdf> Acesso em: 16 fev. 2020.

MENEGOLLA, Maximiliano. SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que planejar? Como planejar?:** currículo, área e aula. 22ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Formação e profissionalização docente**. Curitiba: Ibpex, 2010.

ANIMAÇÕES E TEMAS CONTEMPORÂNEOS: A RELAÇÃO DOS DESENHOS ANIMADOS COM A TRANSVERSALIDADE NA EDUCAÇÃO

João José de Araújo Neto[1]
Márcia Alves de Carvalho Machado[2]

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo elucidar como as animações, em suas diferentes mídias, seja o cinema, a televisão ou a internet podem ser utilizadas como recursos didáticos para a mediação dos temas contemporâneos na educação básica. Discute, ainda, as orientações dadas pela Base Nacional Comum Curricular relativas a esses temas. A base teórica está fundamentada em autores como Edgar Morin (2014) e Matos et al. (2014), e em documentos norteadores da educação básica, a exemplo da BNCC, tendo sido construído por meio de uma abordagem explicativa acerca dos dados qualitativos analisados. A pesquisa parte de uma análise da trajetória dos temas contemporâneos nos documentos orientadores que fundamentam os currículos da educação básica. A conclusão do presenta artigo indica que as animações, ainda que não sejam a única ferramenta existente para que o estudante construa conhecimento sobre os temas transversais, podem ser usadas pelo educador como recurso significativo, lúdico e interativo. O uso das animações para estudo de temáticas contemporâneas, alinhados ao trabalho de discussão posterior do professor e a estratégias pedagógicas, possibilitam o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizado de forma efetiva e adaptado aos interesses imagéticos do estudante, propiciando a formação de um aluno crítico, reflexivo e criativo.
Palavras-chave: Animações. Temas contemporâneos. Estratégias de ensino.

ABSTRACT:
The purpose of this article is to elucidate how animations, in their different media, be it cinema, television or the internet, can be used as didactic resources for the mediation of contemporary themes in basic education. It also discusses the guidelines given by the National Common Curricular Base regarding these themes. The theoretical basis is based on authors such as Edgar Morin (2014) and Matos et al. (2014), and in documents guiding basic education, such as the BNCC, having been constructed through an explanatory approach about the qualitative data analyzed. The research starts from an analysis of the trajectory of contemporary themes in the guiding documents that support the basic education curricula. The conclusion of this article indicates that animations, even though they are not the only existing tool for the student to build knowledge on cross-cutting themes, can be used by the educator as a meaningful, playful, and interactive resource. The use of animations for the study of contemporary themes, aligned with the teacher's later discussion work and pedagogical strategies, enable the development of the teaching-learning process effectively and adapted to the student's imaginary interests, providing the formation of a critical student, reflective and creative.
Keywords: Animations. Contemporary themes. Teaching strategies.

---

[1] Acadêmico do curso de Pedagogia da Faculdade São Luís de França.
[2] Trabalho orientado pela professora Dra. Márcia Alves de Carvalho Machado, regente da disciplina TCC.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo elucidar como as animações, em suas diferentes mídias, seja o cinema, a televisão ou a internet podem ser utilizadas como recursos didáticos para a mediação dos temas contemporâneos no ensino básico. Principalmente, em um período onde a própria produção audiovisual se encontra no seu ápice de desenvolvimento, construindo diversas histórias animadas vinculadas a ideologias contemporâneas e a discursos sociológicos e antropológicos que estão ganhando palco no século XXI.

Com o tempo, a busca por metodologias ativas que pudessem fazer com que os alunos, entre teoria, prática e reflexão, construíssem um conhecimento sistematizado e sólido, trouxe à luz formas de mediar esses conhecimentos em harmonia com os interesses dos estudantes, a realidade na qual eles vivem e aquilo que precisa estar em discussão na situação-limite iniciada em sala de aula. Falar sobre algo tão contemporâneo quanto os temas transversais sem primeiro mobilizar a ideia de eventos sazonais como a Consciência Negra, O Dia da Árvore, da Água, das Mulheres, que parecem ser a resposta para essa ramificação do conhecimento que transpassa toda a educação, fomenta a construção de novas estratégias para se trabalhar essas temáticas.

A obsolescência de atribuir toda essa necessidade de discussão dos temas transversais atrelado apenas as eventos pontuais (dias comemorativos), expurga parte das contribuições que o aluno por ventura poderia ter, inclusive, quanto à esclarecer dúvidas sobre conhecimentos que muitas vezes se encontram omitidos entre as diversas questões que cada tema carrega pelas suas entrelinhas. Ainda que existam diversas metodologias que consigam trabalhar grande parte dessa busca pelo desconhecido ou translúcido mundo dos temas contemporâneas, os desenhos animados também podem ser uma via para a compreensão das temáticas e a aprendizagem por meio da transversalidade.

Neste trabalho científico a metodologia delineia-se pela pesquisa de cunho explicativo, por meio de dados qualitativos obtidos com base nas pesquisas bibliográfica e de campo. O primeiro tipo de pesquisa, considerado por Malheiros (2011) como um procedimento que busca chegar a conclusões com base no que já foi discutido anteriormente sobre determinada temática, possibilitou a compreensão sobre os temas transversais ou

contemporâneos pertinentes à educação básica. Já o segundo tipo de pesquisa exigiu um encontro mais direto (GONSALVES, 2008) com as animações analisadas.

Utiliza-se na base teórica desta pesquisa as concepções de Morin (2014) sobre o cinema e sua relação com o homem imaginário, Matos et al. (2014) no que trata dos fundamentos antropológicos e sociológicos, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) quanto as orientações sobre os temas transversais, assim como, artigos sobre o uso das animações na educação.

Na pesquisa de campo são analisadas cinco animações, In A Heartbeat, Dirty Paws, Steven Universo, Wall-E e Peixonauta, que tratam sobre Gênero, Sexualidade e Meio Ambiente por meio de metáforas ou de forma objetiva, onde os próprios protagonistas, ao se depararem com as questões tratadas do tema comportam-se com naturalidade ou preocupação as quais o aluno pode encontrar-se em um dilema de como ele verá o que está sendo exposto na animação em relação ao que se temas transversais projeta da mesma forma em seu contexto, em seu mundo.

Inicialmente, realiza-se uma análise sobre o que são os temas contemporâneos à luz da BNCC e sua finalidade no currículo escolar. A segunda seção trata sobre o que são os desenhos animados e como foi seu processo de desenvolvimento durante o tempo. Posteriormente, são tecidas análises sobre como as animações se encontram presentes nas diferentes plataformas de mídia. Na quarta parte analisa-se como os desenhos In A Heartbeat (Estados Unidos, 2017, 4 minutos, R-L[36]), Dirty Paws (Estados Unidos, 2015, 5 minutos, R-L), Steven Universo (Estados Unidos, 2013, 11 minutos por episódio, R-L), Wall-E (Estados Unidos, 2008, 98 minutos, R-L) e Peixonauta, Agente Secreto da O.S.T.R.A (Brasil, 2012, 11 minutos por episódio, R-L) tratam os três temas contemporâneos em sua narração. Por fim, nas considerações finais retoma-se os objetivos da pesquisa e se expõe sobre a funcionalidade dos recursos analisados.

2 A TRANSVERSALIDADE NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Em relação a BNCC, em 2017, foram aprovadas as orientações para as etapas da Educação Infantil e do Ensino fundamental e, em 2018, aprovou-se as do Ensino Médio. A base

[36] R-L é uma das seis classificações indicativa ou faixas etárias utilizadas para informar a partir de qual idade aquele conteúdo é indicado para o público. A R-L é indicada para o público Livre, onde qualquer pessoa pode consumir o que está sendo exibido, pois não possui um conteúdo potencialmente prejudicial.

é um documento de caráter normativo, obrigatório, possuindo em sua estrutura uma matriz orgânica que busca por meio de uma parte geral e uma parte diversificada criar um ambiente de aprendizagem efetivo dentro das escolas em conformidade com o Plano Nacional de Educação (PNE). Em seu processo de formação recebeu uma contribuição relevante dos PCNs[37].

Como não está vinculado a uma disciplina em específico ou uma realidade geral, necessitando ser trabalhado transversalmente em cada área de conhecimento, os temas contemporâneos precisam ser adaptados ao contexto dos alunos conforme o profissional da educação intervir em colaboração com aquela cultura ou sociedade em que a sua escola está inserida. Os temas podem ser a base para aulas ou projetos que tratam sobre a Ética, Pluralidade Cultural, Saúde, Cidadania, ou Meio Ambiente, Gênero e Sexualidade, que serão as partes investigadas neste artigo científico.

> Cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora (BRASIL, 2017, pg. 19).

Ainda, em busca de melhores resultados que pudessem incumbir um impacto maior no âmbito escolar, foram estabelecidos alguns parâmetros que filtrassem os assuntos de maior necessidade naquele momento político, cultural e social que estivesse ligado a nação como um todo. Estão entre esses critérios: a urgência social, a abrangência nacional, possibilidade de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e favorecer a compreensão da realidade e a participação social.

> A proposta de transversalidade traz a necessidade de a escola refletir e atuar conscientemente na educação de valores e atitudes em todas as áreas, garantindo que a perspectiva político-social se expresse no direcionamento do trabalho pedagógico; influencia a definição de objetivos educacionais e orienta eticamente as questões epistemológicas mais gerais das áreas, seus conteúdos e, mesmo, as orientações didáticas (BRASIL, 1997, p. 30).

Como os temas transversais não fazem parte das áreas de conhecimentos disciplinares ou não deriva delas, o professor tem a possibilidade de segmentar a aprendizagem e discussões sobre os mesmos, trabalhando pedagogicamente de forma estratégica de acordo com as necessidades da sala naquele momento. Além disso, a responsabilidade se torna mais

[37] Os PCNs são diretrizes elaborados pelo Governo Federal que auxiliavam os docentes a nortear os conteúdos fundamentais alinhados em cada disciplina. Eles são divididos do 1º ano até o 5º ano e do 6º ano até o 9ª ano, ainda fragmentando-se entre as disciplinas ministradas em sala de aula.

complexa à medida que não existe uma programação pré-estabelecida como ocorre com as disciplinas. O mediador, em seu planejamento diário, deverá encontrar estratégias que possibilitem a inserção dos temas em sua aula sem ser condescendente com a visão ínfima e reducionista de transformar algo tão importante como os temas transversais em um momento vago.

É relevante sempre se atentar quais são as ramificações presentes nos temas que podem ser exploradas, fazendo a relação com o que os alunos vivenciam no âmbito escolar e social. Faz-se necessário contextualizar com fatos, evidências, situações concretas vividas pelos alunos, estimulando o interesse pela aprendizagem dos temas. O que é fundamental para eliminar os (pré)conceitos e gerar atitudes, hipóteses e questionamentos.

É importante que os estudantes caminhem até as vicissitudes sociais, culturais e políticas que o professor deseja que eles possam, através da sua criticidade, de sua cidadania e de sua experiência civil, refletir em foco dessas urgências que se encontram parte de uma época que deveria não ser mais compatíveis com essas possíveis problemáticas estabelecidas em meio a discussão das temáticas.

A BNCC aponta para objetos de conhecimento e saberes que são partes integradores dos temas contemporâneos. Um exemplo claro é a unidade temática de vida e evolução, do 8º ano, que tem a sexualidade como um dos seus objetos de conhecimento, desenvolvendo habilidades que busquem o entendimento das múltiplas dimensões da sexualidade humana em seus aspectos biológico, sociocultural, afetivo e ético. Também é apresentado na mesma unidade temática do 1º ano o objeto de conhecimento de respeito a diversidade, que tem como objetivo a valorização, o respeito e o acolhimento as diferentes formas de expressões que há na sociedade. O meio ambiente se apresenta em várias unidades temáticas, como na de vida e evolução, visando os fenômenos e os impactos ambientais, não tratando unicamente do ecossistema, da fauna e da flora, mas também o meio social e os dilemas que o afligem, como enchentes.

Na Educação Infantil, a Base traz os campos de experiência “O eu, o outro e o nós”, “Corpo, gestos e movimentos”, “Escuta, fala pensamento e imaginação” e “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” para que o professor possa ter a possibilidade de trabalhar esses temas ainda no período infantil do sujeito, que é alguém que está construindo sua identidade pessoal e coletiva. A partir desses campos, o estudante poderá entender a si mesmo, formando sua personalidade por meio das suas experiências e aprendizagens, pois é na “[...] interação com os pares e com 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" (BASIL, 2017, pg. 40). Por fim, entender a dinâmica sociocultural e ambiental dos diversos espaços nos quais os alunos vivem, desenvolvendo a curiosidade sobre o funcionamento do mundo.

3 DAS ANTIGAS ANIMAÇÕES ATÉ O ATUAL PALCO ANIMADO

Os desenhos animados[38] são o resultado de um longo processo de desenho, criação de um enredo, dublagem e uma relação próxima do público-alvo com o que irá ser exibido naquele produto final. Através de vários desenhos, ou frame[39], a junção de milhares dessas composições visuais possibilitam a movimentação de personagens caricatos e de cenários que darão vida a uma história com diferentes pontos, uma jornada, um clímax, um final feliz, sejam eles segmentados em episódios, como uma série animada, ou em um corte por inteiro de alguns minutos a mais, como um curta ou longa-metragem. "A palavra 'animação' deriva do verbo latino *animare*, que significa dar movimento, ou dar vida, a algo. Porém esse termo só passou a ser utilizado para se referir a imagens em movimento no século XX" (BEZERRA, 2012, p. 1886).

> Justamente por consistir em uma ferramenta que desperta interesse nos alunos, pela estória e pelos dilemas que comumente a mesma apresenta, pode favorecer o trabalho pedagógico, inclusive a descentração de quem a assiste para o contexto em foco, bem como, a transposição do mesmo para a vida cotidiana. (SILVA JÚNIOR, TREVISOL, 2009, p. 5045).

A autora apresenta um perfil das animações a partir da concepção de que essas precisam estar vinculadas a algum interesse. Por mais que uma criança se sinta feliz por ver um personagem monocromático na tela, como ocorria há décadas com Walt Disney e o seu, ainda tão atual, Mickey, ela objetiva assistir o desenho com alguma intenção. Esse método de se ter a atenção do público precisa ser um dos critérios fundamentais, afinal, não está se falando apenas de entretenimento, mas também de um feedback que irá garantir o retorno financeiro esperado ao planejar-se toda a estrutura de um desenho animado.

Walt Disney foi um dos precursores das animações em todo o mundo. Em 1928 seria criado o primeiro desenho animado de seu longo portfólio, intitulado de *Steamboat Willie*,

---

[38] O desenho animado consiste no processo de construção de lâminas individuais de um filme, podendo ser através de computação gráfica (CGI) ou pela fotografia de desenhos realizados a mão, formando, no final, através da junção dos quadros e de uma determinada velocidade, um filme animado.

[39] Frame é uma palavra de origem inglesa que se refere aos quadros de um vídeo, ou seja, cada imagem presente dentro do filme.

protagonizado pelo tão famoso camundongo de seu grande elenco animado, Mickey Mouse. Posteriormente, em 1930 surgiram os companheiros do pioneiro de Disney, para que em 1937, ele arriscasse com sua primeira animação, Branca de Neve e os Sete Anões.

> As animações atuam da mesma forma que os filmes de ficção, pois têm como objetivo seduzir tanto adultos quanto crianças. Os desenhos conseguem articular características dos contos infantis com características da época que foram produzidos. Eles incorporam elementos audiovisuais a fim de dar movimento às imagens (tanto dos livros de contos quanto as imagens imaginadas pelo público) e expõe tensões e conflitos presentes no cotidiano das pessoas (VASCONCELLOS, 2015, p. 116).

Para Bezerra (2012) a animação, depois de ter passado como um objeto de arte, ela deixa de ser algo unicamente apreciável para se tornar mais um produto de entretenimento. Ainda que a autora relate a importância do espelhamento que as pessoas como seres sociais fazem mediante essa necessidade em se ver em algo, alguma ação, ou alguma situação, mesmo assim existe uma relação comercial envolvendo este meio de divertimento. O que nos remete a um estigma e uma verdade. Por mais que existam animações que busquem utilizar sua narração para transmitir ideologias, conceitos éticos e morais, as crianças nem sempre serão suscetíveis a serem receptoras desses tipos de vertentes de raciocínio.

O próprio ego[40] da criança pode rejeitar o que está tentando ser implantado à medida que ela notar que aquilo não é desejável naquele momento. Porém, em contrapartida, as animações com suas belas cores, personagens que transbordam carisma, cenários estonteantes e trilha sonora empolgante e etérea, não é necessário confabular muito para perceber que Bezerra (2012) está certa em esclarecer o grande jogo mercadológico que existe dentro dos desenhos animados. Formas de tentar vender produto que, muitas vezes, ofuscam os dilemas que são importantes na narrativa que acabam ficando em segundo plano, em que as crianças, sem nenhuma orientação, almejam pela mercadoria e não o impasse social, ético ou ambiental que está figurativamente representado na exibição.

Por mais que, com a chegada de outras mídias essa preocupação em vender produtos nos desenhos tenha diminuído, ainda existe a presença desse empecilho em histórias que possuem potencial para originar discussões que antigamente seriam mais difíceis de serem provocadas através de outra metodologia.

[40] Ego consiste em uma das instâncias que formam a psique humana que está liga a racionalidade, onde o indivíduo equilibra o seu ID, a sua parte primitiva, como desejos, vontade e necessidades, com a sua realidade.

4 A ANIMAÇÃO E SUA RELAÇÃO COM AS PLATAFORMAS DE MÍDIA

Segundo Silva Júnior e Trevisol (2009, p. 5043) "a televisão (do grego *tele* = distante e do latim *visione* = visão) é um sistema eletrônico de transmissão de imagens e sons de forma instantânea". Essa ferramenta de comunicação, como retratam os autores, ganhou um impulso na década de 80 com a grande taxa de desempregos que assombrava a época. Já para Luvielmo e Leivas (2009), o cinema, outro veículo de comunicação, faz parte dessa equipe também como um condutor cultural, uma forma de linguagem, um espetáculo ou uma experiência de vida. Percebe-se então uma similaridade entre as duas mídias apesar dos diferentes impactos que as duas causam na sociedade.

> Os meios de comunicação, sobretudo os eletrônicos e mais especificamente a televisão, além de promover a separação do tempo e do espaço funcionam como mecanismos de desencaixe cultural. Por mecanismos de desencaixe cultural nos referimos aos meios que possibilitam o "deslocamento das relações sociais de contextos locais de interação e sua reestruturação por meio de extensões indefinidas de tempo e espaço". (FELIPE, FERREIRA, 2010, p. 2).

Durante muito tempo a TV e o cinema foram utilizados como uma forma de se conseguir chegar mais rápido as crianças, possibilitando essa interação mais íntima e de confiança para poder exigir algo em troca daquele entretenimento gratuito ou não. Muitos desses objetivos de troca seria a confabulação em espalhar alguma ideia, algum tipo de vivência, alguma previsão, alguma sugestão inconsciente através de mensagens subliminares, alguma forma de avaliar teorias através da reação e crítica do público. Tudo isso varia através de mecanismos de análise como o Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística (IBOPE) ou, atualmente, o *Rotten Tomatoes*.

A internet, tendo como foco principal deste artigo, o *Youtube*[41], propõe a criadores de conteúdos independentes liberar suas animações em troca de um feedback rápido e seguro

[41] O Youtube consiste numa plataforma de compartilhamento de vídeos criada em 2005 que tem como objetivo socializar ideias através do audiovisual por meio de sistemas integrados como a sinalização de elementos interativos como o *like* e o *deslike* que contribuem para saber se o público gostou ou não gostou do conteúdo apresentado. Além disso é possível compartilhar o vídeo ou se inscrever no canal, local onde os vídeos de uma determinada pessoa são lançados, para receber mais filmes daquele membro. É possível receber outros feedbacks por meio da caixa de comentários, onde os inscritos podem deixar suas críticas em relação ao conteúdo lançado.

por um meio de sistema de *likes* e *deslikes*, e por um mecanismo de monetização[42] chamado *Adsense*. Porém, isso não tira o peso da quantidade de desenhos eruditos, ou não, que podem ser usadas nesse método educacional diligente, que é a aplicação da animação. Além disso, o próprio *Youtube* se adapta as categorias de vídeo mais buscadas pelo usuário da conta, podendo recomendar outras animações que façam parte daquilo que você busque para a próxima aula.

As animações podem funcionar como uma ferramenta de reconfiguração ou até mesmo reprodução de princípios morais, políticos, sociais e culturais. Cabe ao professor garantir como as animações serão utilizados e quais desenhos devem ser apropriados. Saber fazer as perguntas certas e levar os alunos a refletirem sobre as temáticas discutidas no que será exibido.

5 UMA ANÁLISE DOS TEMAS TRANSVERSAIS EM SUA VERSÃO ANIMADA

Os temas contemporâneos garantem aos alunos a ideia de que é possível discutir coisas do cotidiano, muitas vezes inatas ao ser, que antes eram negadas como se fossem conceitos promíscuos ou irrelevantes até aquele momento. Para o professor, recém saído de um mundo acadêmico ou não, lidar com esses temas é algo cauteloso e, dependendo da temática, um tabu. Desmistificar toda essa ideologia é algo intenso e demorado. Porém, o caminho pode ser facilitado ao se trabalhar com o respaldo das animações. Segundo Morin (2014 p. 30) “ao mesmo tempo que essa imagem estranha, nova, divertida, uma outra imagem, banal, quotidiana, impunha seu fascínio”. O educador usa de um conceito que compõe os dois lados de uma moeda. Uma animação a princípio pode parecer que está ocasionando algo negativo por apresentar de uma forma deliberada um tema delicado. Contudo, não elimina o fato de que essa representação nova faça parte da conjuntura social do aluno. E que, apesar de forte, precisa ser discutida

Segundo Ribeiro e Arnoni (2018) a relação dialética formada entre o professor e o aluno disseminada, também, pela animação, fornece uma ligação dinâmica entre a mediação do conhecimento pela metodologia adotada pelo mediador e a intervenção pedagógica feita logo após a exibição da animação, ou seja, não é uma via de mão única a demonstração da atividade visual, mas sim um processo não linear que foge aos padrões de emissor-receptor. Todas as

[42] Mecanismos de monetização são sistemas que possuem como objetivo gerar alguma receita ou renda por meio da oferta de algum serviço, geralmente fornecido por indivíduos independentes.

opiniões, comentários, complementos devem ser explorados o máximo possível em coexistência ao que foi transmitido no vídeo, e além do que esse transmite de forma objetiva as ideologias e os temas que estão na superfície dissolvidos naturalmente na produção do curta ou do longa.

> A imagem não é apenas o entrocamento entre o real e o imaginário, é o ato institutivo radical e simultâneo do real e do imaginário. Daí, então, pode ser concebido o caráter paradoxal da imagem-reflexo ou "duplo" que, por um lado, carrega um potencial de objetificação (distinguindo e isolando os "objetos", permitindo o recuo e o distanciamento) e, por outro, simultaneamente, um potencial de subjetivação (a virtude transfigurada do duplo, o "encanto" da imagem, da fotogenia) (MORIN, 2014, p. 14).

No caso de crianças e jovens, elas veem os personagens como possíveis modelos capazes, ou seja, seres que são utilizados como base para a construção da sua própria identidade, de sua personalidade, a sua mimese e de seu processo de aprendizagem, o indivíduo se torna uma esponja ao se deparar com o seu próprio mundo imagético protagonizado por vários seres com ideias diferentes, formas de pensar e até atitudes distintas o que pode gerar um choque de estranheza ao perceber que alguns dos seus personagens favoritos discordam ou agem em polos diferentes um do outro.

Para Siqueira (2017) cada animação pode possibilitar ao professor conduzir o processo de ensino-aprendizagem posterior a sua exibição de forma lúdica e criativa, mas não deve ser esquecido o contexto vivenciado pelos alunos. Apesar de haver elementos discrepantes no curta ou no longa, como os fatores fantasiosos dos filmes animados, o que deve ser refletido em sala deve estar vinculado a realidade do aluno e ao que foi visto no desenho animado. A dualidade precisa existir para que apesar da confusão momentânea, haja, *a posteri*, uma conclusão coerente e justa das ideias compartilhadas.

> O educador deve compreender que a socialização de conhecimento não ocorre somente na escola, e que neste ensejo, o cinema de animação é uma pedagogia não escolarizada, portanto, está no universo escolar de forma direta e/ou indireta, e é uma prática usual que desempenha o papel de formação do imaginário infantil. (BENTO, NEVES, 2008, p. 10, grifo nosso).

A perspectiva de compreensão, pelo educador, sobre as animações destacada pelos autores ratifica a ideia das diferentes vivências e bagagens sociais compostas fora do âmbito escolar. O cinema, a televisão ou até mesmo a internet configuram meios de se chegar a um outro tipo de aprendizado que precisa ser debatido e explorado em sala de aula.

5.1 Sexualidade e Gênero em curtas e desenho em série

É notório que apesar de tantos debates progressistas que vêm apresentando-se na educação, os temas de sexualidade e gênero ainda parecem ser termos censurados constantemente. Há sempre uma cautela em buscar entender como é tratar dessas duas vertentes da própria orientação sexual sem deixar claro para a comunidade escolar que você não está trabalhando algo inadequado para a própria cognição e fase de desenvolvimento do aluno. Desde a década de 70 essas discussões sobre esses temas se fortaleceram em meio a um *background* de preconceito enraizado, mas que ainda assim fazia parte da formação global ao qual o indivíduo estava inserido.

> A sexualidade tem grande importância no desenvolvimento e na vida psíquica das pessoas, pois independentemente da potencialidade reprodutiva, relaciona-se com a busca do prazer, necessidade fundamental dos seres humanos. (BRASIL, 1996, p. 81).

A sexualidade, de uma forma bem simplista, está diretamente relacionada aos interesses sexuais do indivíduo. Sobre questões de consentimento, sinais de abuso, conhecimento do próprio corpo, puberdade, além de vários outros aspectos que podem ser observados no desenvolvimento maturacional do ser humano.

Assim como falar sobre sexualidade parece ser um estigma, falar sobre gênero ainda é bastante laborioso, já que existe uma resistência a tentar entender esse tema e sua diferença com o sexo biológico, que é algo que se apresenta na sua nascença e é definido pelo genital que o indivíduo nasce. Porém, o gênero transcende esse conceito à medida que se constitui por meio de uma formação social, cultural, psicológica e sociológica.

> O primeiro a formalizar um conceito sobre gênero foi o psicanalista norte-americano Robert Stoller, em 1963, ao tratar de identidade de gênero. Stoller pretendia com o conceito de identidade de gênero fazer a distinção entre o que era natureza e o que era a cultura atuando sobre um sujeito. Assim sendo, podia-se falar de sexo como estando no domínio da natureza (genes, hormônios) e gênero (sociologia, psicologia) estando no domínio da cultura (MATOS, SOUTO, AIRES, SILVA, 2014, p. 79).

O gênero precisa ser uma expressão direta da identidade do indivíduo, geralmente baseada nos padrões que existem na sociedade. Ainda que se encaixar pareça ser algo

ultrapassado, projetar-se em um grupo que não define ou reconhece o indivíduo pelo seu órgão sexual parece ser reconfortante e seguro.

As três animações apresentadas nesta pesquisa podem ser utilizadas para discutir essas temáticas que mantém uma relação estreita entre si. Entre elas está Steven Universo. Em um mundo onde existe uma espécie alienígena chamada Crystal Gems, seres que esteticamente possuem uma aparência mais feminina, o desenho parece brincar com os dois termos abertamente. Por mais que exista um visual mais feminino, já foi reportado pela produtora da série, Rebecca Sugar, que as próprias Gems não são do gênero, e sim são não-binárias, ou seja, não se identificam com os gêneros binários, masculino e feminino. É possível ver durante vários episódios da série Gems que não performam feminilidade ou o contrário, possuindo uma passabilidade[43] de cem por cento, mostrando que numa sociedade onde a questão de gênero foi ultrapassada, não importa como elas se expressam.

Outro aspecto que é possível analisar seria a habilidade de fusão das Crystal Gems, que ocorre por meio de uma dança de sintonia entre duas das alienígenas. É possível observar que a própria representação da dança é similar ao sexo, conforme o sentimento que uma Gem tem pela outra, como é possível ver na formação de Garnet que é uma fusão resultante da paixão entre a Rubi e a Safira. Elas, em harmonia, formam uma das guerreiras mais fortes presentes no time de Steven pelo consentimento na fusão. No entanto, a fusão entre outras duas Gems, Lapis Lazuli e Jasper, não é consentida, além de ser abusiva. Jasper tenta, a todo custo, forçar uma fusão com a pequena Gem azul, o que implica em uma fusão chamada Malaquita, que não funciona bem e não é harmoniosa. É possível, atribuir em uma metáfora, esse tipo de fusão ser associada a um estupro.

> O corpo é também uma construção social. A maneira como pensamos sobre o nosso corpo, o direcionamento que damos às nossas paixões (no sentido sexual e passional), o que nos permitimos ou não fazer sexualmente falando é mediado pela cultura. [...] Sexualidade é, pois, um tema que permite pensar diversos temas que a permeiam. É através dela que pensamos reprodução, casamento, família, gênero, parentesco e todas as implicações que estes assuntos têm para toda sociedade (MATOS, SOUTO, AIRES, SILVA, 2014, p. 77).

Rebecca Sugar ainda se preocupa em distanciar o gênero das Gems com a própria sexualidade delas na narrativa ontológica nas 5 temporadas. É possível ver que a Rose Quartz,

[43] Passabilidade é o termo utilizado para referir-se, em porcentagem, o quanto uma pessoa apresenta fenótipos e características estéticas como roupas e acessórias vinculadas a um determinado gênero.

mãe de Steven, se apaixona por Greg, pai de Steven, que é um indivíduo que se identifica com o gênero masculino. Em contrapartida, Pérola, que é outra Gem, possui uma paixão secreta pela própria Rose. Revelando o quão variegados, distintos e fluidos são a sexualidade e o gênero.

Numa outra animação chamada In a heartbeat é possível ver um garoto que perde o controle do seu coração, literalmente. Em um pequeno curta é importante perceber a suavidade em representar a sexualidade como algo incontrolável e, quase selvagem. O garoto, ao ver outro jovem menino, não entende o que está sentindo, mas seu coração o leva até ele. Essa cena quebra o paradigma de que a orientação sexual de um indivíduo é algo opcional, como se a qualquer momento fosse conveniente gostar de algo, o gênero, que é o oposto do que você gostava antes, ou até mesmo dos dois. É possível debater a possibilidade de uma construção social à proporção que o curta vai passando e o clímax vai chegando.

Por fim, em um *thriller* sobrenatural curto intitulado de Dirty Paws nos são apresentados dois personagens. Um jovem garoto moreno chamado de Aldo e um garoto ruivo conhecido como Skelly. À princípio, tudo ocorre tão natural que os alunos podem não esperar que os dois protagonistas sejam namorados, já que ainda existe a primeira concepção da amizade. Porém, com o passar da narrativa, é descoberto que Skelly é um lobisomem, e que, juntamente com Aldo, em toda noite de lua cheia um cuida do outro para que não fuja e cause algum perigo. Contudo, coisas acontecem e Skelly escapa e acaba se machucando protegendo Aldo. Terminando com ambos na cama abraçados. Por mais que a animação não aborde temos complexos sobre sexualidade é possível discutir o primeiro impacto com algo real fora da ideia heteronormativa que se espera que os pais ensinem em casa.

Ter esse feedback por meio do que os alunos entendem sobre o que é ser menina, o que é ser menino, o que é se reconhecer no outro e gostar do outro pode fundamentar atividades dinâmicas que os ajudem a assimilar esse mundo de diversidade que fazem parte sem parecer algo agressivo e turbulento quando estiverem mais próximos da própria identidade sexual.

> Os meninos percebem que a puberdade e a adolescência será um momento positivo em suas vidas; momento no qual ganharão mais liberdade, autonomia, maior interação com os colegas, descobertas demais atividades prazerosas, a descoberta do sexo oposto e elaboração de novos projetos de vida. Para as meninas, a adolescência e a puberdade são representadas como um momento permeado por muitos inconvenientes que elas deverão passar, carregados de obstáculos e transtornos. As mudanças corporais, tais como o desenvolvimento dos seios, deixam-nas envergonhadas e incomodadas. (YANO, RIBEIRO, 2011, p. 1320).

Como as próprias autoras relatam, é na puberdade que o indivíduo é inserido na sexualidade. Antes de possuí-la, o que ele pode compreender como um possível conceito seria o ato sexual e a identidade sexual, mesmo que ainda fossem repreendidas e censuradas, geralmente pela figura paterna. O que acaba gerando na criança vergonha e receio de tratar abertamente sobre os assuntos, quando forem consideradas aptas a saber sobre o que é a sexualidade, como retrata Yano e Ribeiro (2011).

5.2 O meio ambiente em dois polos de intensidade

O meio ambiente parece ser um tema bastante presente no âmbito escolar apesar de geralmente ser apresentado por uma paisagem irrealista ou de décadas atrás, como se ainda apresentassem o nível de preservação e cuidado que existia anteriormente. Como se a própria atividade agrícola, a indústria de móveis, de construção não estivessem aniquilando, juntamente com ações mínimas como um papel na rua, para a degradação do próprio espaço no qual se vive.

> A perspectiva ambiental consiste num modo de ver o mundo no qual se evidenciam as inter-relações e a interdependência dos diversos elementos na constituição e manutenção da vida. À medida que a humanidade aumenta sua capacidade de intervir na natureza para satisfação de necessidades e desejos crescentes, surgem tensões e conflitos quanto ao uso do espaço e dos recursos. (BRASIL, 1997, p. 173).

Existe uma ideia errônea de que a comunidade científica pode lidar com as prováveis consequências ambientais que surgirão caso os problemas existentes atualmente não sejam sanados ou minimizados. É inerentemente humano querer entregar ao outro a responsabilidade pelo resultado de algo que reivindica o esforço individual e coletivo. Nem toda inovação tecnológica é suficiente para deter a gravidade dos problemas ambientais que coexistem no mundo, como a intensificação do aquecimento global, que para alguns é mito, mas para os animais, como os ursos polares que vivem no hemisfério norte, o derretimento das geleiras está causando uma escassez alimentar e de moradia que está prejudicando o desenvolvimento da sua espécie. Existem diversos problemas e situações que poderiam ser discutidos relativos ao meio ambiente.

A educação ambiental ainda parece ser uma medida de condicionamento do que um conjunto de reflexões, criticidade e atitudes conscientes. Isso quer dizer que muitos professores buscam consertar um comportamento sem nem mesmo explicar o porquê desse comportamento

ser considerado inadequado e nas consequências futuras que aquelas ações, talvez não sustentáveis, possam causar a geração futura.

Em Wall-E, filme de ficção-científica que retrata o mundo depois de uma calamidade global que vinha se arrastando durante o tempo, um robozinho sucateado pode ser a representação da classe pobre, deixada sobre o lixo, atual residente da superfície planetária da Terra, com o ar aparentemente tóxico e o solo improdutivo. Eva, uma robô que se torna, posteriormente, amiga do pequeno autômato, seria a representação da classe rica, que está acima da classe pobre em um veículo intergaláctico que sustenta a vida de milhares de pessoas em estado de obesidade, um problema de saúde grave que está assolando a atual geração, e que se encontram dependentes de máquinas para manterem a sobrevivência na nave.

A comodidade da humanidade de ter buscado um atalho em sua fuga para fora do globo invés de encontrar uma saída mais respeitável em tratar a doença dos ecossistemas da Terra revela um lado obscuro e não tão omisso da psique humana[44] de autopreservação. Porém, como a planta encontrada por Wall-E e que causa um disparo de esperança em Eva, a reflexão, a atitude consciente, a discussão segura são as respostas para a solução da degradação ambiental. O impacto de ver a natureza violada agressivamente pela ação humana pode causar um choque aos alunos e mostrar que pequenas atitudes em nível populacional global podem gerar resultados terríveis.

Porém, no outro polo dessa discussão, Peixonauta, um desenho nacional mais tranquilo que fala sobre como preservar a natureza, protagonizado por um peixe voador de mesmo nome, uma garota chamada Marina e um símio chamado Zico, busca trazer leveza sobre a forma como se deve agir perante alguns comportamentos irregulares, trazendo questões diferentes em cada um dos episódios. A animação é mais lúdica, trazendo a POP, uma bola que apresenta pistas secretas em cada momento as quais irão auxiliar na resolução do mistério.

É um desenho interativo que busca trazer o público mais infantil a participar ativamente das decisões que os protagonistas irão decidir para alcançar a preservação do meio ambiente. Aqui vemos tanto problemas relacionados ao meio aquático como a poluição, ou ao meio terrestre como o desmatamento ou perturbações com a fauna.

Por ser mais lúdico e menos desconcertante como o filme Wall-E, Peixonauta é recomendado para alunos mais novos, ainda que o pequeno peixe proporcione conversas que provoquem a curiosidade e a capacidade dissociativa que as crianças possuem e que é tão

[44] A psique humana está relacionada aos processos psíquicos conscientes e inconscientes, segundo Carl Jung. Segundo Sigmund Freud ela se divide entre o ID, o Ego e o Superego, partes que estão vinculadas sequencialmente as nossas necessidades biológicas, a racionalidade e as regras da sociedade que são internalizadas.

julgada pela sociedade adulta. A primeira a causar os problemas que a eles estão sendo apresentados.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi possível notar que os desenhos indicados se preocuparam em focar em assuntos que anteriormente pareciam não ter tanta relevância aos olhos de uma sociedade conservadora. Porém, com a evolução dos desenhos animados e os investimentos nos audiovisuais, as novas animações avançaram em temas que eram omitidos e silenciados devido ao caráter conservador da sociedade e a tentativa de manter os indivíduos passivos e alheios aos problemas sociais, culturais e políticos que rodeiam o palco da realidade concreta.

As animações, ainda que não sejam a única ferramenta existente para que o estudante construa conhecimento sobre os temas transversais, podem ser usadas pelo educador como recurso significativo, lúdico e interativo, que estimula o interesse e auxilia na mediação de conteúdos que por vezes são inibidos no meio educacional, ou por omissão da escola ou pela timidez do aluno, a exemplo da sexualidade e do gênero.

É preciso manter uma coerência nos conteúdos mediados pela escola, de forma a possibilitar que os alunos possam e tenham o direito de conhecerem o que é necessário para viverem em sociedade e saberem agir a partir da reflexão e da criticidade com criatividade sobre o mundo. A própria ausência de conhecimento pode fornecer os meios necessários para a ingenuidade e a perda dessa capacidade de conduzir-se perante as questões de gênero, da sexualidade e do meio ambiente.

O professor deve sempre, a partir de estratégias e de outros recursos didáticos, saber mobilizar os conhecimentos para construção de aprendizagens dos alunos que conduzam a objetivos claros e seguros, por meio de discussões adequadas e a partir de embasamento epistemológico que resguarde o que as animações irão elucidar no decorrer de suas narrativas.

REFERÊNCIAS

BENTO, Franciele; NEVES, Fátima Maria. **A educação e o cinema de animação:** em estudo a Turma da Mônica. Maringá: PPGE:UEA, 2008.

BEZERRA, Larissa Rogério. História do desenho animado e sua influência na formação infantil. In: XI ENCONTRO CEARENSE DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO; I ENCONTRO NACIONAL DO NÚCLEO DE HISTÓRIA E MEMÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2012,

Fortaleza. **História da educação:** real e virtual em debate. Fortaleza: Imprece, 2012, v. 1, p. 1182-1195.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular:** Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRASIL. **Parâmetros curriculares Nacionais:** Meio Ambiente. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Parâmetros curriculares Nacionais:** Orientação Sexual. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Parâmetros curriculares Nacionais:** Temas Transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

FELIPE, Eloisio Lopes; FERREIRA, Susana da Costa. **Escola, televisão e desenho animado:** possibilidades e limitações. Tecnologia e Sociedade. Curitiba, v. 6, n. 10, 2010.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica**. 5 ed. Campinas: Editora Alínea, 2008.

LUVIELMO, Marisa de Mello; LEIVAS, Regina Zauk. Um pedido de socorro do planeta Terra: cinema de animação e educação ambiental. **Revista de PPGEA.** Rio Grande do Sul, v. 22, 2009, p. 487-508.

MALHEIROS, Bruno Taranto. **Metodologia da pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: LTC, 2011. (Educação)

MORIN, Edgar. **O cinema e o homem imaginário.** São Paulo: É Realizações, 2014.

MATOS, Cândida Margarida Oliveira; SOUTO, Enedina Maria Soares; AIRES, Lídia Marcelle Arnaud; SILVA, Patrícia Santos. **Fundamentos antropológicos e sociológicos.** Aracaju: UNIT, ed. 3, v. 1, 2014.

RIBEIRO, Patrícia Vieira; ARNONI, Maria Eliza Brefere. A utilização do desenho animado como recurso tecnológico e pedagógico no ensino de conceitos científicos: a questão metodológica da atividade educativa. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS; ENCONTRO PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 2018, São Carlos. **Anais...** CIET:ENPED. São Carlos: CIET:ENPED, v. 1, 2018, p. 1-6.

SILVA JÚNIOR, Aldhemar G.; TREVISOL, Maria Teresa Ceron. Os desenhos animados como ferramenta pedagógica para o desenvolvimento da moralidade. In: IX CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE; III ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 2009, Curitiba. **Anais...** Congresso Nacional de Educação. Curitiba: PUCPR, 2009, p. 5043-5054.

SIQUEIRA, José Leonardo Silveira. **Cinema e educação:** filmes em animação como recurso pedagógico. Revista Científica Semana Acadêmica. Fortaleza, v. 01, n. 000099, 2017, p. 1-15.

VASCONCELLOS, Andréa Colin. Desenho animado, uma fonte histórica. **Encontros.** Rio de Janeiro: Departamento de História do Colégio Pedro II, v. 13, n. 24, 2015.

YANO, Karen Murakami; RIBEIRO, Moneda Oliveira. **O desenvolvimento da sexualidade de crianças em situação de risco.** São Paulo: Revista da Escola de Enfermagem/USP, v. 46, 2009, pg. 1315-1322.

DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: O USO DE JOGOS E BRINCADEIRAS

Joseane Cruz dos Santos[1]
Márcia Alves de Carvalho Machado[2]

RESUMO: Este trabalho teve como objeto a desenvolvimento da psicomotricidade, com vistas ao uso de jogos e brincadeiras no ensino fundamental, anos iniciais. O objetivo geral foi discutir a importância da psicomotricidade no desenvolvimento da criança, com vista a compreender como utilizar jogos e brincadeiras nos anos iniciais do ensino fundamental. E como objetivos específicos identificar os conceitos e significados da psicomotricidade, compreender as fases do desenvolvimento psicomotor das crianças de 6 a 14 anos e, por fim, sugerir intervenções pedagógicas para uso no desenvolvimento dos educadores no ensino fundamental, anos iniciais. O estudo visou contribuir para ampliar as discussões e aprofundar informações sobre o trabalho docente com o desenvolvimento corporal e motor dos alunos. A metodologia pautou-se na pesquisa descritiva com uso do procedimento da pesquisa bibliográfica. Tratou-se, quanto a natureza dos dados de pesquisa qualitativa. Conclui-se que o estímulo ao desenvolvimento psicomotor nas crianças é de grande importância para o processo de ensino- aprendizagem, destacando a compreensão de que, o desenvolvimento psicomotor contribui para a construção do processo corporal e das habilidades cognitivas e afetivas da criança, possibilitando uma melhor aprendizagem.

Palavras-chave: Desenvolvimento psicomotor. Criança. Ensino fundamental.

RESUMEN: Este trabajo tuvo como objetivo el desarrollo de la psicomotricidad, con miras al uso de juegos y juegos em la escuela primaria, en los primeiros años. El objetivo general era discutir la importancia de la psicomotricidad en el desarrollo del niño, con el fin de comprender cómo usar los juegos y juegos en los primeiros años de la escuela primaria. Y como objetivos específicos para identificar los conceptos y significados de la psicomotricidad, compreender las fases del desarrollo psicomotor de los niños de 6 a 14 años y, finalmente, sugerir intervenciones pedagógicas para su uso en el desarrollo de educadores en la escuela primaria, en los primeros años. El objetivo de estudio fue contribuir a ampliar las discusiones y profundizar la información sobre el trabajo de enseñanza con el desarrollo motor y del cuerpo de los estudiantes. La metodología se basó en la investigación descriptiva utilizando el procedimiento de investigación bibliográfica. Fue tratado, en relación con la naturaleza de los datos de investigación cualitativa. Se concluye que el estimulo para el desarrollo psicomotor en los noños es de gran importancia para el proceso de enseñanza-aprendizaje, destacando la comprensión de que el desarrollo psicomotor contribuye a la construcción del proceso corporal y las habilidades cognitivas y afectivas de niño, permitiendo un mejor aprendizaje.

Palabras-clave: Desarrollo psicomotor. Niño. Enseñanza fundamental.

[1] Acadêmica do curso de Pedagogia da Faculdade São Luís de França. E-mail: joseane.cruz@sousaoluis.com.br
[2] Doutora em Educação pela Universidade Tiradentes. Professora regente da disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso. E-mail: marcia.alves@sousaoluis.com.br.

1 INTRODUÇÃO

O estudo sobre o desenvolvimento psicomotor no ensino fundamental serie iniciais, fazendo o uso de jogos e brincadeiras, são de extrema valia para o processo de aprendizagem, porque por meio de pesquisas, chega-se aos resultados positivos a cerca do desenvolvimento lógico e da psicomotricidade da criança.

A psicomotricidade contribui de forma benéfica para o desenvolvimento das habilidades, competências e atitudes corporais, que irão possibilitar a construção de novos conhecimentos, visando contribuir para a formação enquanto sujeito histórico social. Observa-se, assim, a necessidade de um trabalho com mais qualidade na área da motricidade, fazendo com que se estimulem as habilidades cognitivas e psicoafetivas das crianças durante seu processo de aprendizagem.

Nesse sentido, é fundamental que o ambiente escolar ofereça oportunidades para que as crianças possam se movimentar, buscando se orientar com noções de espaço, fazendo o uso do corpo nesse processo de coordenação corporal e movimento. A psicomotricidade tem que ser considerada como uma educação que faz parte do processo de alfabetização, em que leva a criança a conhecer e identificar como seu corpo se mantém diante do espaço em que se encontra. A prática psicomotora tem que ser entendida como uma parte da educação infantil e que se estende para os outros níveis de ensino, com isso surge um questionamento: Qual a importância do trabalho com a psicomotricidade nos anos iniciais do ensino fundamental?

Visando responder a esse questionamento, a presente pesquisa teve como objetivo geral discutir a importância da psicomotricidade no desenvolvimento da criança, com vista a compreender como utilizar jogos e brincadeiras nos anos iniciais do ensino fundamental. E como objetivos específicos identificar os conceitos e significados da psicomotricidade, compreender as fases do desenvolvimento psicomotor das crianças de 6 a 14 anos e, por fim, sugerir intervenções pedagógicas para uso no desenvolvimento dos educadores no ensino fundamental, anos iniciais.

Na fundamentação metodológica, a investigação, quanto aos objetivos, configurou-se como uma pesquisa descritiva, pelo uso do procedimento da pesquisa bibliográfica e análise de dados qualitativos. De acordo com Ruiz (1996, p. 58) “[...] a pesquisa bibliográfica consiste no exame do manancial teórico, para o levantamento e análise do que já se produziu sobre determinado assunto que se tem como tema de pesquisa cientifica”.

O presente estudo contribui para ampliar as discussões e aprofundar informações sobre o trabalho docente com o desenvolvimento corporal e motor dos alunos, a fim de que passem a interagir na aprendizagem lógica e psicomotora de crianças em idade escolar, utilizando atividades para que elas desenvolvam seus movimentos, que podem ser por meio de jogos e brincadeiras.

2 CONCEITOS E SIGNIFICADOS DA PSICOMOTRICIDADE

Para o entendimento sobre psicomotricidade tem-se a concepção da capacidade do movimento que o indivíduo produz com seu corpo, sendo capaz de determinar e coordenar as interações sensoriomotoras, psíquicas, cognitivas e sociais. É uma prática que tende a contribuir para o desenvolvimento da criança auxiliando no seu processo de aprendizagem, com resultados positivos na forma de comunicação e transformação de tudo que está ao seu redor.

Segundo Galvani (2002) o conceito de psicomotricidade ganha uma expressão significativa, uma vez que traduz a solidariedade profunda e original entre a atividade psíquica e a atividade motora, ou seja, trata-se de relacionar elementos do desenvolvimento.

A psicomotricidade é o movimento que está vinculado ao processo evolutivo do corpo, sendo transformado em um instrumento de realização de expressão, estímulos e pensamentos, envolvendo a sensibilidade e a emoção. Não há uma postura padronizada para a garantia da atenção em toda ou qualquer atividade, pois a atitude do movimento corporal mais adequada vai variar conforme o tipo de atividade e seu estímulo.

Na análise de Negrine (1995, p. 33) "[...] etimologicamente, a psicomotricidade tem sua origem no termo grego *psyqué*, que significa alma e no verbo latino moto, que significa mover frequentemente, agitar fortemente". Nesse sentido a psicomotricidade tem seu surgimento através de ações e de movimentos espontâneos do corpo da criança, fazendo com que seu desenvolvimento motor comece a surgir estimulados por atividades apropriadas para cada fase nas séries iniciais. Ainda de acordo com Negrine (1995, p. 15):

> A educação psicomotora é uma técnica que através de exercícios e jogos adequados a cada faixa etária, leva a criança ao desenvolvimento global do ser. Devendo estimular, de tal forma, toda uma atitude relacionada ao corpo, respeitando as diferenças individuais (o ser único, diferenciado e especial) e levando autonomia do indivíduo como lugar de percepção, expressão e criação em todo seu potencial.

O desenvolvimento motor da criança depende de outros fatores, como por exemplo, do ambiente da sala de aula que deve ser favorável e estimulador e também do trabalho que o professor irá realizar através de atividades lúdicas, como jogos e brincadeiras associados ao processo de ensino aprendizagem. Dessa forma, a motricidade passa a ser a primeira estrutura de relação com o meio social da criança, ou seja, a relação com ela mesma, com o outro e com o mundo que o cerca.

> O aluno sentir-se-á bem na medida em que se desenvolver integralmente através de suas próprias experiências, da manipulação adequada e constante dos materiais que o cercam e também das oportunidades de descobrir-se. E isto será mais fácil de conseguir se estiverem satisfeitas suas necessidades afetivas, sem bloqueios e sem desequilíbrios tônico-emocionais. Neste sentido pode-se afirmar o cuidado que se deve tomar com as crianças em seus primeiros anos de escolaridade. (OLIVEIRA, 2002, p. 37).

Segundo Galvani (2002), o conceito de psicomotricidade ganha uma expressão significativa, uma vez que traduz a solidariedade profunda e original entre a atividade psíquica e a atividade motora, ou, seja, trata-se de relacionar elementos do desenvolvimento. Desta forma existe uma importante colaboração para o processo de ensino aprendizagem, uma vez que, contribui com o desenvolvimento das competências e habilidades da criança, aliando suas funções motoras e psíquicas, trabalhando a sua relação com o mundo interno e externo. Entende-se, ainda, como psicomotricidade a

> [...] ciência que tem como objeto de estudo o homem através do seu corpo em movimento e em relação ao seu mundo interno e externo, esta relacionada ao processo de maturação, onde o corpo é a origem das aquisições cognitivas, afetivas e orgânicas. É sustentada por três conhecimentos básicos: o movimento, o intelecto e o cognitivo. (GALVÃO, 1995, p. 10)

O desenvolvimento motor esta relacionado às áreas cognitivas e afetivas do comportamento humano, sendo influenciado por muitos fatores. Dentre eles destacam os aspectos ambientais, biológicos, familiar, entre outros. Esse desenvolvimento é a continua alteração da motricidade ao longo do ciclo da vida, proporcionada pela tarefa, a biologia do individuo e as condições do ambiente (GALLAHUE, 2005).

Gonçalves (2010), afirma que “[...] o corpo como porta de entrada e saída da aprendizagem, utiliza-se da psicomotricidade para expor toda a transcendência de sua experiência”. Fica evidente a importância que a psicomotricidade aplicada em sala de aula traz para o processo de construção da aprendizagem da criança, uma vez que, ela é responsável por sua interação corporal na busca dos seus movimentos.

No entendimento de Gonçalves (2010, p. 21), o movimento psicomotor tem o objetivo de olhar o ser humano em sua totalidade, sem separar "[...] o corpo da afetividade, pois por meio da ação motora, estabelece o equilíbrio desse ser, dando-lhe possibilidades de encontrar seu espaço e de se identificar com o meio do qual faz parte".

O desenvolvimento psicomotor tem total relevância para o surgimento dos movimentos corporais da criança, mas para que isto aconteça, é necessário que os professores estejam preparados para poder identificar suas dificuldades, buscando conhecer cada aluno, observando ao longo da convivência diária escolar o estágio do seu desenvolvimento, respeitando seus limites e individualidades. O profissional deve incentivar o aluno com criatividade e técnicas apropriadas para a realização das atividades e levando isso consideração é necessário entender que, "a psicomotricidade existe nos menores gestos e em todas as atividades que desenvolvem a motricidade da criança, visando ao conhecimento e o domínio do se próprio corpo", (ALVES, 2008, p.127).

Assim, podemos compreender que a aprendizagem e o desenvolvimento estão interligados desde que a criança passa a ter contato com o mundo a sua volta, isso significa que o professor em sua totalidade, é responsável por instigar esses comportamentos e gerar subsídios para que os alunos participem ativamente de todas as práticas educativas.

Ainda de acordo com Alves (2008, p. 17), "[...] o movimento assim como o exercício é de fundamental importância no desenvolvimento físico, intelectual e emocional da criança, estimula a respiração e a circulação". Trabalhar o sistema motor da criança no seu processo de crescimento irá auxiliar no entendimento sobre as mudanças que estão ocorrendo consigo mesmo e com o seu entorno, instigando a buscar novos conhecimentos e habilidades.

3 FASES DO DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR DA CRIANÇA E ADOLESCENTE (6 A 14 ANOS)

De acordo com Gonçalves (2004), as fases do desenvolvimento psicomotor levam em conta não somente os aspectos da maturação neurológica, mas também o resultado de um processo relacional. A psicomotricidade está organizada nas seguintes fases: 1ª fase: é caracterizada pela estruturação motora, do tônus de fundo, e do não aparecimento das reações primitivas; 2ª fase: nesta fase através das relações sociais há o aperfeiçoamento do espaço temporal e a 3ª fase: Por meio da ação do sujeito as aquisições motoras serão automatizadas.

Para Gallahue (2005, p. 54) "[...] o desenvolvimento motor apresenta fases, estágios". A fase principal é a chamada fase dos movimentos especializados, que é um período em que as habilidades locomotoras são fundamentais para o desenvolvimento corporal da criança, ela tem sua representação por meio de três estágios:

1º) Estágio Transitório: que ocorre dos 6 aos 8 anos de idade, onde a criança começa a desempenhar habilidades com atividades relacionadas ao esporte e à recreação (correr e saltar, correr e lançar a bola, etc.);

2º) Estágio de Aplicação: ocorre dos 11 aos 13 anos de idade, onde os movimentos são realizados com mais qualidade, com base ampliada de experiências e fatores, como por exemplo, a liderança. Atividades de pular corda, danças folclóricas, saltos e rolamentos, são atividades que devem ser desenvolvidas com essas crianças;

3º) Estágio de Utilização Permanente: começando a partir dos 14 anos e continua por toda vida, esta fase é representada pelo ponto alto do processo do desenvolvimento psicomotor.

É importante destacar que nem todos os indivíduos chegam ao estágio maduro em todas as habilidades motoras fundamentais, pois a conquista de novas capacidades não está relacionada somente a idade da criança, mas também com a vivência e o contexto da sua interação social com as pessoas. Sobre esse aspecto, Galvão (1995, p. 110-112) afirma que,

> [para] alcançarmos o enriquecimento das alternativas posturais, é preciso romper com a visão tradicional de disciplina, que tem por expectativa uma classe com alunos permanentemente sentados e atentos as atividades propostas pelo professor. É preciso deixar de olhar o movimento somente como transgressão e fonte de transtornos, buscando enxergar nele sua multiplicidade de dimensões e significados. É preciso, enfim, olhar a criança como ser concreto e corpóreo, uma pessoa completa.

A psicomotricidade integra o movimento do comportamento humano, neste aspecto, ela busca o equilíbrio corporal da criança, já que a mesma, não nasce pronta, tudo vai se construindo aos poucos por meio de suas experiências e de suas próprias ações. De acordo com Le Boulch (1987 apud GONÇALVES, 2004, p. 21),

> a educação psicomotora deve ser considerada uma educação de base na escola primária. Ela acondiciona todos os aprendizados pré-escolares levando a criança a tomar consciência do seu corpo, da lateridade e situar-se no espaço, a dominar seu tempo, adquirir habilmente sua coordenação de seus gestos e movimentos. A educação psicomotora deve ser praticada desde tenra idade; conduzida com perseverança permite prevenir inadaptações difíceis de corrigir quando já estruturadas.

Conforme se observa no comentário do autor, a prática de atividades psicomotoras em sala de aula auxilia no aprendizado, na coordenação motora e corporal da criança e estas, terão que ser trabalhadas no início de sua vida escolar. Dessa forma, o desenvolvimento psicomotor possui seus elementos básicos, que são fundamentais no processo de estímulos dos movimentos corporais, são eles:

Esquema Corporal: é um elemento fundamental para a formação da personalidade da criança, ela começa a tomar consciência e entendimento do seu corpo. De acordo com De Meur e Staes (1991, p.32) "[...] excetuando-se os casos referentes a problemas motores e intelectuais, todas as perturbações na definição do esquema corporal são de origem afetiva". É a partir do esquema corporal que a criança passa a ter um conhecimento mais elaborado sobre seu corpo, juntamente com o desenvolvimento cognitivo construído a partir de sua vivencia diária.

Lateralidade: define o domínio de um lado em relação ao outro apresentado pela criança durante seu crescimento, ela passa a adquirir o conhecimento fixo de direita e esquerda. Para De Meur & Staes (1991, p.13) "[...] o conhecimento estável da esquerda e da direita só é possível antes dos seis anos e a reversibilidade (possibilidade de reconhecer a mão direita ou esquerda de uma pessoa a sua frente) não pode ser abordada antes dos seis anos, seis anos e meio". Nesta etapa, a criança que tem por volta de 6 a 8 anos de idade, passa a ter noção de direita e esquerda e dos dois lados do corpo, bem como do seu deslocamento. Ao mesmo tempo em que também aprenderá a reprodução de formas de escrita e gestos gráficos.

Estrutura Espacial: por meio dela que a criança se situa no meio em que vive, faz observações, compra e combina as coisas. De acordo com De Meur e Staes (1991, p.13) "portanto a estruturação espacial é a parte integrante de nossa vida; aliás, é difícil dissociar os elementos fundamentais da psicomotricidade: corpo-espaço-tempo [...]". Neste sentido, ter noção espacial é de extrema valia para o desenvolvimento da criança , pois através dela observa-se a relação das coisas e objetos a sua volta, notando sua forma, estrutura e composição.

Estrutura Temporal: constitui-se em um elemento que determina o tempo do movimento dentro do espaço, está integrada para analisar, processar e armazenar informação a respeito do tempo junto as noções do corpo e do espaço. De Meur & Staes (1991) define a estruturação temporal como sendo a capacidade de situar-se em função da sucessão dos acontecimentos como antes, após e durante; da renovação cíclica de certos períodos; do caráter irreversível do tempo.

Coordenação Motora: fase na qual a criança desenvolve as habilidades de manipular objetos, o domínio do equilíbrio e desenvoltura para movimentar-se no espaço. Divide-se em coordenação motora fina e global.

A coordenação motora fina, segundo Fonseca (2008, p.565), "[...] ilustra a coordenação fina da mão e dos dedos em tarefas que implicam funções corticais superiores, envolvendo destrezas como o construir, o manusear, o recepcionar e o projetar de objetos, assim como o desenhar, o escrever [...]". Portanto, ela é responsável pela habilidade manual da criança, onde a mesma passa a dominar movimentos com as mãos, interagindo com pequenas coisas e objetos que os cercam.

Fonseca (2008) define coordenação global como: coordenação geral do corpo e da motricidade e interação, precisão e harmonia dos padrões posturais e locomotores onde participam os grandes músculos. Com a coordenação global a criança passa a desenvolver a capacidade de realizar movimentos variados ao mesmo tempo, aonde ela vai buscando e adaptando um equilíbrio das posturas do seu corpo.

4 INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS PARA USO NO DESENVOLVIMENTO DOS EDUCADORES NO ENSINO FUNDAMENTAL, ANOS INICIAIS

A psicomotricidade trabalhada em sala de aula proporciona a criança benefícios no seu desenvolvimento através do corpo em movimento. Por meio de atividades psicomotoras, a capacidade sensorial, perceptiva e motora se desenvolve, fazendo com que a criança melhore sua coordenação e equilíbrio corporal.

Segundo Diniz (2007), a falta de estímulo e atenção com as crianças possivelmente acarretará uma dificuldade na aprendizagem da mesma. É necessário que o professor tenha a sensibilidade de observar as etapas do desenvolvimento da criança, acompanhando suas fases, proporcionando a elas atividades que utilizem o corpo para se expressar, imaginar e brincar, etc. dessa forma, as vivências e experiências possibilitam um melhor desenvolvimento psicomotor.

No que diz respeito ao ambiente escolar, que exerce também grande papel no desenvolvimento da criança, é importante que o grupo docente trabalhe de forma compreensiva e que estimule esse aluno a aprender (Diniz, 2007). Todas as crianças que são estimuladas desde cedo, seja em casa ou na escola tendem a ter mais facilidade de aprender e se desenvolver positivamente, com resultados satisfatórios.

Ainda de acordo com Diniz (2007), os alunos que têm atraso no seu desenvolvimento são vitimas de suas escolas, pois as escolas são incapazes de se ajustar as diferenças que existem

nelas. Ou seja, para um bom desenvolvimento escolar, essas crianças devem ser encorajadas com ações e práticas educativas desenvolvidas por meios de aulas dinâmicas, fazendo uso de jogos e brincadeiras, dentre outros recursos pedagógicos.

Segundo Fonseca (2008), não se deve iniciar uma aprendizagem antes de uma maturidade neurológica mínima, isso traria resultados negativos, assim como não se deve conduzir uma aprendizagem isolada de um contexto relacional e afetivo. Então, o momento inicial para que a aprendizagem comece a ser trabalhada tem que levar em consideração os aspectos sociais da criança. Então se pode observar na teoria que a motricidade é "[...] uma das mais ricas formas de interação com o desenvolvimento externo e é, na sua essência, um instrumento privilegiado de comunicação da vida psíquica" (FONSECA, 2008).

Para que a intervenção aconteça e de certo, é necessário que o mediador do conhecimento, proporcione seguridade e estímulo a criança, envolvendo-a em condições emocionais positivas para que seu desenvolvimento motor se construa de forma aprimorado e consciente. O brincar assume um caráter lúdico capaz de explorar, imaginar e comunicar o corpo e o pensamento do individuo em todas as suas formas de comunicação. Os jogos e as brincadeiras são elementos importantes para serem trabalhados nas series iniciais na escola, eles irão estimular os conhecimentos já existentes dos alunos além de criar laços de afetividade, amizade e respeito entre todos no ambiente da sala de aula.

Sobre isso, afirma Almeida (2003) que o professor que desperta na criança a paixão por aprender, está proporcionando a ela a sua própria busca pelo conhecimento. Nessa perspectiva, podemos perceber que ao despertar na criança o prazer e encantamento pelo aprendizado ela passa a se reconhecer e conhecer o mundo a sua volta de uma forma diferente, com um olhar mais aguçado e participativo, com capacidade de desenvolver suas habilidades psicomotoras usando os movimentos corporais. Ainda de acordo com Almeida (2003. p. 59)

> [o] brincar é tão importante, não porque é coisa de criança, mas porque é a melhor forma de aproximar o mundo da fantasia do mundo real, que mesmo com toda sua complexidade, se torna simples pelo olhar de uma criança. Desta forma, poderá aprender de uma maneira mais profunda e significativa. Enquanto a criança se oportuniza a aprender a aprendizagem se torna importante para ela.

Nesta perspectiva, o professor é responsável por desenvolver técnicas e elementos fundamentais que, juntamente com a psicomotricidade irão proporcionar experiências inovadoras a cerca do conhecimento a ser adquirido. Ele tem que intervir nesse processo de

desenvolvimento psicomotor de uma maneira que integre os aspectos sociais, motores, cognitivos e intelectuais da criança.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir deste estudo pode-se concluir que o estímulo ao desenvolvimento psicomotor nas crianças é de grande importância para o processo de ensino- aprendizagem. Desta forma, a psicomotricidade contribui para melhorar a coordenação motora, sendo esta, estimulada e, respeitando a individualidade e o tempo de aprendizagem de cada criança.

Conclui-se que a psicomotricidade tem que ser considerada numa perspectiva de educação que se preocupa com o processo intelectual, motor e cognitivo do indivíduo, permitindo que se conhecer suas habilidades corporais. É fundamental que os professores dos anos iniciais do ensino fundamental tenham conhecimento dessa ciência, a fim de propiciar estratégias e atividades que incorporem o movimento psicomotor.

Destaca-se que fazer o uso de jogos e brincadeiras nas práticas pedagógicas é imprescindível, pois auxilia a identificar seus estímulos relacionados à psicomotricidade, uma vez que, os mesmos, participam do movimento corporal da criança como correr, pular, girar, dar cambalhotas etc. Sendo assim, é preciso refletir sobre o processo de desenvolvimento psicomotor como sendo fundamental para auxiliar na aprendizagem da criança.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação lúdica:** técnicas e jogos pedagógicos**.** São Paulo: Editora Loyola, 2003.

ALVES, Fátima. **Psicomotricidade: corpo, ação e emoção.** 4 ed. Rio de Janeiro: Wak editora, 2008.

DE MEUR, A.; STAES, L. **Psicomotricidade:** educação e reeducação- níveis maternal e infantil. São Paulo: Manole, 1991.

DINIZ, Maria dos Milagres. **Um olhar direcionado às dificuldades de aprendizagem**. João Pessoa-PB, 2007.

FONSECA, Vitor da. **Desenvolvimento psicomotor e aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

GALLAHUE, David L; OZMUN John C. **Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos.** 2 ed. São Paulo: Phorte, 2005.

GALVANI, Claudia. A formação do psicomotricista, enfatizando o equilíbrio tônico-emocional. In: COSTALLAT, D. M. M. (Org.). **A psicomotricidade otimizando as relações humanas.** São Paulo: Arte e Ciência, 2002.

GALVÃO, Izabel; HENRI, Wallon. **Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis; Vozes, 1995.

LE BOULCH, Jean. **Educação psicomotora:** Psicocinética na idade escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987. In: GONÇALVES, Alessandra de Araújo. **Psicomotricidade da educação infantil:** a influência do desenvolvimento psicomotor na educação infantil. Rio de Janeiro, 2004. Disponível em: <http://www.avm.edu.br/monopdf/7/ALESSANDRA%20DE%20ARAUJO%20GONCALVES.pdf>.Acesso em: 09 jan.2014.

GONÇALVES, Fátima. **Do andar ao escrever. um caminho psicomotor**. Camajar: Ed. C. C. Cultural. RBL, 2010.

NEGRINE, Airton. **Aprendizagem e desenvolvimento infantil:** psicomotricidade alternativas pedagógicas. Porto Alegre: Prodil, 1995.

OLIVEIRA, Gislene Campos de. **Psicomotricidade:** educação e reeducação num enfoque psicopedagógico. 7 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

RUIZ, João Álvaro. A **metodologia científica:** guia para eficiência nos estudos. 4 ed. São Paulo: Atlas, 1996.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA MODALIDADE DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOSA

Karollayne Rodrigues dos Santos[45]
Márcia Alves de Carvalho Machado[46]

RESUMO: A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino cujo objetivo é permitir que os jovens e adultos, que não tiveram a oportunidade de frequentar a escola na idade certa, possam retomar os estudos. Este artigo tem como objetivo geral discutir a importância da alfabetização e do letramento na Educação de Jovens e Adultos. E como objetivos específicos compreender sobre os processos de alfabetização e letramento e identificar estratégias para desenvolver esses processos no ensino da EJA. Trata-se de uma pesquisa teórica, cujo referencial fundamentou-se em autores como: Freire (2011); Gadotti; Romão (2018); Leal; Albuquerque e Morais (2010); Soares (2010, 2011) e Vóvio (2002). Verificou-se a necessidade de alfabetizar letrando na EJA, por meio de intervenções que tenham relação com o cotidiano dos alunos. Conclui-se que a prática pedagógica na EJA deve permitir que os alunos tenham o conhecimento do funcionamento do uso da escrita e simultaneamente proporcionar a eles a fazerem o uso social desse conhecimento.

Palavras-Chave: Alfabetização e letramento. Educação de Jovens e Adultos. Práticas de leitura e escrita.

ABSTRACT: Youth and Adult Education (EJA) is a teaching modality that aims to allow young people and adults, who did not have the opportunity to attend school at the right age, to resume their studies. This article aims to discuss the importance of literacy and literacy in Youth and Adult Education. And as specific objectives, understand about the literacy and literacy processes and identify strategies to develop these processes in the teaching of EJA. It is a theoretical research, whose reference was based on authors such as: Freire (2011); Gadotti; Romão (2018); Loyal; Albuquerque and Morais (2010); Soares (2010, 2011) and Vóvio (2002). There was a need to teach literacy by writing at EJA, through interventions that are related to students' daily lives. It is concluded that the pedagogical practice in the EJA should allow the students to have the knowledge of the functioning of the use of writing and simultaneously provide them to make the social use of that knowledge.

Keywords: Literacy and literacy. Youth and Adult Education. Reading and writing practices.

[45] Acadêmica do curso de Pedagogia da Faculdade São Luís de França. E-mail: Karol.rsantos@hotmail.com
[46] Doutora pela Universidade Tiradentes, professora regente da disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso. E-mail: marcia.alves@sousaoluis.com.br.

1 INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e adultos (EJA) é uma modalidade de ensino destinada para os jovens e adultos que abandonaram a escola ou que, por motivos diversos, não tiveram como frequentar esse ambiente. Devido à complexidade de fatores que influenciam na educação, como por exemplo, (social, econômica e cultural), a EJA é vista como uma área desafiadora, mas de extrema importância.

Os estudantes da EJA possuem conhecimentos construídos ao longo da sua vida. No entendo, ao ingressam ou retornam para escola, muitos ainda não são alfabetizados, necessitando aprender a ler e escrever, com também aprender operações básicas de matemática e serem capaz de aplicar esses conhecimentos no seu cotidiano.

Diante do exposto, destaca-se a relevância de alfabetizar letrando no ensino da EJA, uma vez que contribui para o desenvolvimento do aluno na aprendizagem significativa da leitura, da escrita e dos usos e funções na sociedade. Como afirmar, Soares (2010) alfabetizar e letrar são duas práticas diferentes, mas sendo importante o uso de forma conjunta, pois alfabetizar letrando o aluno aprende a ler e escrever nas circunstâncias das práticas sociais da leitura e da escrita, tornando o sujeito mais reflexivo, e ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado.

Por isso, a alfabetização e o letramento proporcionam ás pessoas uma maior autonomia para dar continuidade aos estudos, permitindo a ampliação desse saber, já que a EJA tem uma função reparadora, equalizadora e qualificadora, e possibilitando um desenvolvimento pessoal, pois, o indivíduo letrado sempre procura adquirir novos conhecimentos.

Este artigo tem como objetivo geral discutir a importância da alfabetização e do letramento na Educação de Jovens e Adultos. E como objetivos específicos compreender sobre os processos de alfabetização e letramento e identificar estratégias para desenvolver esses processos no ensino da EJA.

Trata-se de uma pesquisa teórica, cujo referencial fundamentou-se em artigos, leis e autores como: Freire (2011); Gadotti; Romão (2018); Leal; Albuquerque e Morais (2010); Soares (2010,2011); Tfouni (2002) e entre outros. Diante da natureza dos dados, a pesquisa é do tipo qualitativa, que de acordo com Richardson (2012, p. 80), “[...] em geral, as investigações que se voltam para uma análise qualitativa têm como objeto situações complexas ou estritamente particulares.” Dessa Forma, a pesquisa se torna qualitativa, pois busca descrever, compreender e analisar as práticas educativas no processo da alfabetização e letramento no ensino da EJA.

Portanto, o trabalho tem como objetivo contribuir para os docentes e para àqueles que ainda estão no processo de formação acadêmica, permitindo um ensino de melhor qualidade, diante da necessidade de realizar uma prática docente exitosa. Mostrando a importância de trabalhar o letramento junto com alfabetização no ensino da EJA, falando da necessidade do uso da leitura e escrita nas práticas pedagógicas de ensino.

2 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

A alfabetização é a aprendizagem da escrita e da leitura, Soares (2011, p. 15) refere-se à alfabetização como um "[...] processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita". É, também, um procedimento pelo qual as crianças, os jovens ou os adultos passa no seu primeiro contato com a escrita constroem e reconstroem suposições sobre o mundo e o funcionamento da língua escrita. Nessa perspectiva, a autora menciona que a alfabetização tem dois significados, a saber: o domínio da habilidade de codificar e decodificar e a compreensão dos significados do código escrito, assim como da leitura de diversos objetos.

Portanto, antes de iniciar o trabalho pedagógico, é preciso conhecer os alunos, pois, eles possuem vivencias diferentes e um conhecimento prévio que trazem consigo diante da leitura e da escrita. Alguns entram na escola conhecendo as letras do alfabeto, porém não sabem juntá-las, a maioria dos alunos dizem que não sabem ler ou escrever, mas utilizam mediadores para tal. Assim, o docente que leciona na EJA deve resgatar esses conhecimentos para subsidiar a elaboração da proposta pedagógica que possa atender a cada indivíduo. Como afirmar, (GADOTTI; ROMÃO, 2018, p. 85):

> É preciso dar voz aos jovens e adultos, resgatar suas histórias, seus "casos", fazê-los interagir com os textos, levantando hipóteses, validando-as ou não, mesmo que a leitura inicial seja realizada pela voz do alfabetizador. É nessa interação entre os seus conhecimentos prévios e os conhecimentos presentes nos textos que os alfabetizandos vão construindo os seus possíveis sentidos.

Freire (2011) afirma que na fase da alfabetização, o que devemos ter como objetivo não é um entendimento profundo da realidade que se está observando, mas desenvolver o ato da curiosidade, assim estimulando a capacidade crítica e reflexiva dos educandos enquanto sujeitos do conhecimento, instigados pelo objeto a ser conhecido. Sendo assim, o professor deve adotar práticas pedagógicas que possuam métodos de problematizações trazendo palavras geradoras do seu cotidiano e levar para sala de aula, para aplicar no funcionamento da língua escrita para ser questionado pelo próprio educando, com o auxílio do docente ele vai procurar

as repostas para solucionar esses “problemas” e, com isso, compreender esse complexo do sistema notacional. De acordo com (LEAL, ALBUQUERQUE e MORAIS, 2010, p. 129).

> [...] o professor precisa ser um mediador do processo de aprendizagem, cabendo a ele planejar situações didáticas, selecionar e criar bons recursos didáticos, avaliar e redimensionar o ensino, fornecer informações necessárias, gerir o tempo e o espaço escolar. No processo de alfabetização, tal mediação vai promover o contato do estudante com a escrita e vai ajudá-lo a construir os conhecimentos de modo gradativo, cabendo ao professor auxiliá-lo a sistematizar os saberes.

Portanto, o aluno alfabetizado deve estar apto para entender as variadas normas que esse sistema notacional abrange, sabendo utilizar de forma adequada para a leitura, entendimento de textos diversificados e para a comunicação. No entanto Carvalho, fala que “uma pessoa alfabetizada conhece o código alfabético, domina as relações grafêmicas, em outras palavras, sabe que os sons e as letras representam, é capaz de ler palavras e textos simples, mas não necessariamente é usuário da leitura e da escrita na vida social.”(CARVALHO, 2015, p.66). As práticas de leitura e escrita vigente nessa sociedade cada vez mais grafocêntrica, devem ser dissociadas daquela leitura e escrita que são desvinculadas da realidade.

Soares (2010, p. 45-46), afirma quanto ao processo de alfabetização que as pessoas quando

> [...] se alfabetizam, aprendem a ler e escrever, mas não necessariamente incorporam a prática da leitura e da escrita, não necessariamente adquirem competência para usar a leitura e a escrita, para envolver-se com as práticas sociais da escrita: não leem livros, jornais, revistas, não sabem redigir um ofício, um requerimento, uma declaração, não sabem preencher um formulário, sentem dificuldade para escrever um simples telegrama, uma carta [...].

Com isso, recentemente surgiu o letramento, um novo termo que veio para dialogar com alfabetização e fazer a parte das práticas sociais e escolares. A palavra letramento traz um conceito que nomeia os comportamentos e práticas sociais na área da escrita, mas que vai além do domínio do sistema de escrita alfabética. Visto que, nesta sociedade tão grafocêntrica, revela que, no significado de alfabetizar, e no que diz respeito ao processo de codificação e decodificação, existisse a necessidade de um desenvolvimento que pudesse abranger os comportamentos e práticas de uso do sistema da escrita, num contexto social em que as mesmas ocorrem. Soares (2010) afirma

> [...] que o letramento depende essencialmente de como a leitura e a escrita soa concebidas e praticadas em determinados contextos social; letramento é

> um conjunto de práticas de leitura e escrita que resultam de uma concepção de quê, como, quando e por que ler e escrever. (SOARES, 2010, p. 75).

Muitos acreditam que um indivíduo letrado é uma pessoa alfabetizada, entretanto, letramento é um processo amplo, que se dá por meio de ações sociais. Já alfabetização está relacionada a um sujeito que domina a leitura e a escrita. Embora, a alfabetização não tenha o mesmo intuito que o letramento, porém, um complementa o outro, pois a alfabetização ocorre quando o letramento faz parte, visto que o indivíduo só vai compreender um texto e ter habilidade na escrita se tiver um conhecimento de mundo que possibilita a sua interpretação, e esta contribuirá para simplificar a compreensão da leitura e desenvolver uma escrita coerente e adequada para o texto. Como se faz presente na fala de Soares (2010, p. 39-40):

> [...] um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que saber ler e escrever, já o indivíduo letrado, indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita.

É fundamental, portanto, expor os alunos da EJA uma multiplicidade de textos que permeiem distintas respostas ao "porquê" e ao "para quê" da necessidade das práticas de leitura e da escrita na sociedade, já que têm se tornado cada vez mais complexas, exigindo habilidades que vão além da codificação e da decodificação. Tfouni (2002, p. 9) sinaliza para diferenciação entre alfabetiza e letrar:

> A alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem. Isso é levado a efeito, em geral, por meio do processo de escolarização e, portanto, da instrução formal. A alfabetização pertence, assim, ao âmbito do individual. O letramento, por sua vez, focaliza os aspectos sócio histórico da aquisição da escrita, entre outros casos, procura estudar e descrever o que ocorre nas sociedades quando adotam um sistema de escrita de maneira restrita ou generalizada; procura ainda saber quais práticas psicossociais substituem as práticas "letradas" em sociedades ágrafas. Desse modo, o letramento tem por objetivo investigar não somente quem é alfabetizado, mas também quem não é alfabetizado, e, nesse sentido, desliga-se de verificar o individual e centraliza-se no social.

Com base nessas breves definições de ambos os processos, é notório que alunos da EJA chegam às salas de aula com experiências de letramento e conhecimentos de gêneros diferenciados as quais faz parte do seu cotidiano, como ressaltado anteriormente, essas

vivencias não garantem que estes poderão desenvolver uma autonomia para ler e escrever textos variados, em diferentes contextos.

Tornar-se alfabetizado contribui para o desenvolvimento do aprendizado da escrita alfabética e este seria um conhecimento que é um direito de todo cidadão, porém, o aprendizado das funções e usos de gêneros textuais são práticas de letramento e são, também, imprescindíveis no contexto social da atualidade. Portanto, são conceitos fundamentais e que só surtem o efeito quando são aplicados, e praticados juntos. Soares (2010, p. 47) salienta que "[...] o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado".

3 ALFABETIZAR LETRANDO NA EJA

Os estudantes da EJA quando ingressam ou retornam ao ambiente escolar chegam cheios de expectativas e uma delas é a de aprender a ler e a escrever. Isto é resultado de uma necessidade que eles encontram ao longo de suas vidas, pois estão rodeados de grafemas e fonemas e não sabem como se apropriar deles para sua inclusão na sociedade. Como Leal, Albuquerque e Morais (2010, p. 15), ressalta que "[...] pessoas analfabetas se inserem em práticas de leitura e escrita, possuem conhecimentos sobre a escrita alfabética, mas não têm autonomia para ler e escrever textos que circulam na sociedade". Essa é uma situação que coloca o indivíduo à margem de uma marginalização, isto é, o indivíduo fica à margem de uma cultura letrada, fica limitado a fazer ou realizar certas atividades cotidianas, como: ler o nome do transporte público que informa para onde ele vai, ou ler um panfleto informando um benefício para o leitor ou até ler um jornal.

A escola não é o único espaço alfabetizador, mas é neste lugar que a habilidade da escrita e da leitura ocorre de forma organizada pedagogicamente. A escola, como um dos espaços mais importante para a alfabetização e o letramento, deve criar as condições necessárias para concretização desses processos, apoiando o trabalho dos docentes quanto ao desenvolvimento das práticas de leitura e escrita. Carvalho (2015, p. 69), ressalta que

> Para alfabetizar letrando, deve haver um trabalho intencional de sensibilização, por meio de atividades de comunicação, por exemplo: escrever para alguém que não está presente (bilhetes, correspondência escolar), contar uma história por escrito, produzir um jornal escolar, um cartaz etc. Assim a escrita passa a ter função social.

Dessa forma, a autora evidencia que para alfabetizar na perspectiva do letramento, é importante o professor levar para a sala de aula diferentes gêneros textuais que mais circulam na sociedade e que faça parte da realidade do aluno de modo que eles possam identificá-los e construí-los de forma autônoma.

O docente deve entender que os alunos da EJA, já possuem um certo grau de letramento, pois participam e enfrentam várias situações no seu cotidiano. Os alunos já possuem contato com diversos textos que circulam na sociedade, como, por exemplo, uma cozinheira que, não domina o sistema de escrita alfabética, mas sabe várias receitas e consegue transmitir de forma oral para outras pessoas, utilizando somente suas experiências e o seu conhecimento de mundo. Por isso, é necessário que os docentes realizem práticas pedagógicas que parta dos conhecimentos que os alunos já possuem e os ampliem com diálogos/debates em sala de aula e com práticas de escrita, que sejam criadas a partir de reflexões sobre a realidade do aluno.

Portanto, podemos compreender que a alfabetização e o letramento são processos indissociáveis, mas que possuem, cada um, características específicas. É importante que nas práticas docentes, essas duas dimensões estejam em harmonia no processo de aprendizagem da língua escrita. Sendo assim, as aulas devem ser planejadas de forma que os alunos interajam na cultura escrita e participem de diversas experiências com a leitura e a escrita. Além disso, serão capazes de conhecer os variados tipos e gêneros de textuais, para que compreendam a função social de cada um deles.

> O desafio é formar praticantes da leitura e da escrita e não apenas sujeitos que possam "decifrar" o sistema de escrita. É formar leitores que saberão escolher o material escrito adequado para buscar a solução de problemas que devem enfrentar e não alunos capazes apenas de oralizar um texto selecionado por outro. É formar seres humanos críticos, capazes de ler entrelinhas e de assumir uma posição própria frente à mantida explícita ou implicitamente, pelos autores dos textos com os quais interagem, em vez de persistir em formar indivíduos dependentes da letra do texto e da autoridade de outros [...]. O desafio é promover a descoberta e a utilização da escrita como instrumento de reflexão sobre o próprio pensamento[...]. (LERNER, 2002, p. 27-28).

Assim, o trabalho pedagógico desenvolvido na escola precisa ser baseado numa proposta de alfabetizar letrando, em que o ensino e a aprendizagem do código estejam associados pelas práticas sociais de utilização da escrita. Nesse sentido, teríamos, pois, uma escola educando para as diversas práticas sociais.

Apesar disso, devemos entender que essa perspectiva não se constitui em um novo método de alfabetização, porém é um processo de reconstrução da leitura e da escrita por meio de práticas relacionadas com a realidade da comunidade escolar, contextualizadas e que auxiliam o aluno a construir conhecimento. Essa perspectiva de prática exige que o professor coloque os alunos em contato com diferentes gêneros textuais na sala de aula, oportunizando o contato com diversas práticas sociais da leitura e escrita. Assim, o aluno pode tornar-se um cidadão mais reflexivo e crítico diante das situações que acontece na sociedade. Freire (2011, p. 69), destaca a importância do uso dessas práticas na sala de aula:

> Praticando a leitura e praticando a escrita os camaradas e as camaradas aprendem a ler e escrever ao mesmo tempo em que discutiram assuntos de interesse de nosso povo. Não aprenderam a ler decorando ou memorizando ba-be-bi-bo-bu; ta-te-ti-to-tu, para depois simplesmente repetir. Por isso, enquanto aprendiam a ler e a escrever, os camaradas e as camaradas discutiram sobre reconstrução nacional, sobre produção, sobre saúde; discutiram sobre a unidade, a disciplina e o trabalho do nosso povo na reconstrução nacional.

Para que esse entendimento se transforme em realidade na modalidade da EJA, é preciso que mudanças sejam feitas. E uma dessas mudanças é compreender a alfabetização não como um ensino mecânico, mas como uma prática que visa levar ao aluno transformar a sua realidade. Ensinando a ler e a escrever textos em situações reais de comunicação, substituindo as práticas tradicionais dos livros, por práticas que façam sentido para a vida do aluno, relacionando o assunto ao seu cotidiano. Dessa forma, ele será um sujeito mais crítico e participativo na sociedade.

3.1 PRÁTICA DA LEITURA

No processo de aprendizagem, a leitura exige do leitor muito mais do que decodificar as letras e as palavras, necessitam das experiências e conhecimentos prévios, os quais facilitam na compreensão. Sendo assim, para que consiga estimular na EJA práticas de leitura, que colabore para formação crítica dos jovens e adultos, é importante que o professor leve para sala de aula textos que desperte o interesse nos estudantes. Assim, utilizando metodologias adequadas a realidade dos educandos, para incentivar o gosto da leitura e compreensão do texto, mas eles se entusiasmam e se dedicam. O uso da leitura na aula deve ser problematizado e discutido para fazer com que os estudantes ampliem sua habilidade de criticidade, defendendo sua opinião. Como faz presente nas palavras de Schwartz (2013, p. 156):

> Para ler, o aluno precisa de informações para refletir. O desenvolvimento de estratégias de leitura pode ser estimulado de diversos modos. Um deles é fornecendo pistas para antecipar o que está escrito. Para tal, pode-se utilizar o texto com imagens. Esse texto pode ser constituído de jornais, revistas, livros ilustrados, cartazes. O professor mostra uma foto de um estádio de futebol cheio e pergunta. O que pensam que está escrito aqui?

Além disso, o educador deve considerar as experiências socioculturais do seu aluno, garantindo uma diversidade nos assuntos, para que o jovem ou adulto se identifique com o contexto. Portanto, para auxiliar o docente na proposta pedagógica faz-se necessário saber quem é esse sujeito, onde e como vive e qual o seu histórico de vida. Como Vóvio (2007, p. 92) evidência, é preciso adequar "[...] o processo de aprendizagem à realidade social dos estudantes e de suas comunidades, tornando esse processo mais significativo para todos envolvidos".

Com base nesse conhecimento, o educador vai poder planejar sua aula e disponibilizar materiais passíveis de leitura variadas, impressos, visuais, audiovisuais, "[...] de gêneros e textos significativos, que tratam de temas e assuntos de interesse dos jovens e adultos. Teriam lugar nesse acervo também os materiais que os estudantes gostam e com os quais costumam conviver" (VÓVIO, 2007, p. 93).

Sobre a leitura, Vóvio (2007, p. 93) destaca que:

> [...] no processo de aprendizagem pela própria função da EJA é o objetivo de *ler para aprender*, que implica a organização de propostas coletivas que abordam informações, conhecimentos e competências substanciais para o tratamento de temas e problematizações. Assim, a organização desses acervos demandaria a inclusão de textos informativos de diversas áreas do conhecimento, textos jornalísticos, relatos históricos, textos literários e didáticos, além de listas, esquemas, tabelas, gráficos, mapas e imagens; todos voltados à apreensão de novos conhecimentos por parte dos estudantes. A apropriação desses textos pelos estudantes estaria atravessada por oportunidades de aprender estratégias de estudo, que vão acompanhá-los no enfrentamento de atividades nos mais variados âmbitos.

Considerando esses aspectos, percebe-se que o ato da leitura no ensino da EJA não deve tratar somente, de aprender a ler, mas sim, ler e compreender o assunto que está sendo lido, ser capaz de identificar o problema e pensar em uma solução para resolver, o professor deve incentivar o aluno a procurar mais informações para agregar o seu conhecimento na leitura.

3.2 PRÁTICA DA ESCRITA

O uso da escrita é importante para o desenvolvimento da sociedade, pois faz parte do cotidiano das pessoas, independente do grau de escolaridade, pois vivemos em uma sociedade grafocêntrica, ou seja, a escrita é o centro da sociedade e possibilita a sua ascensão. Como ressalta Marcuschi (2010, p. 16) nas sociedades atuais "[...] a escrita, enquanto manifestação formal dos diversos tipos de letramento, é mais do que uma tecnologia. Ela se tornou um bem social indispensável para enfrentar o dia a dia, seja nos centros urbanos ou na zona rural".

Com base nesse autor, percebe-se que o uso da escrita traz benefícios sociais, como também intelectuais esse conhecimento normalmente se dá durante o processo da alfabetização. O ensino da escrita na escola possibilita aos alunos a habilidade de produzirem diversos textos com coerência e coesão, cumprindo as características de um gênero textual.

Dessa maneira, para que a escola leve os alunos a obterem êxito na escrita, é necessário que o docente possibilite aos alunos contato com os diversos gêneros textuais, fazendo-os conhecer a estrutura e como se apresenta as informações. Não esquecendo que o texto deve possuir informações precisas e que o mesmo possa contribuir no desenvolvimento da sociedade, uma vez que, quando alguém escreve algo, não escreve para si, mas para outras pessoas terem conhecimento do que se escreve. Como afirma Matta (2009, p. 136),

> Os alunos devem ser levados a escrever textos que correspondam aos diferentes usos sociais da escrita. Para isso, deve-se ter cuidado com as tradicionais práticas da redação escolar, pois cada jeito de escrever determinado texto ganha sentido e se justifica porque respondem a uma diferente função interativa. Ou seja, só se escreve bem um texto quando se sabe a função que ele vai cumprir na sociedade.

Evidencia-se, assim, a importância de saber planejar a escrita do texto sem fugir do objetivo que o tema está solicitando, de forma a despertar o interesse dos alunos pelo texto. Logo, é necessário que os professores busquem diferentes práticas que auxilie na aprendizagem da EJA. Eles precisam analisar se os discentes já possuem relação com a escrita, mesmo que estes não sejam alfabetizados. Como se faz presente nas palavras de Soek, Haracemiv e Stoltz (2019, p. 41),

> Os alfabetizandos jovens e adultos, por mais que não tenham frequentado a escola regular, convivem no meio social com diferentes tipos de escritas, tais como documentos, propagandas, rótulos, etc. Além disso, ao iniciar o processo de alfabetização já trazem consigo diferentes hipóteses sobre o

> mundo letrado, função da leitura e da escrita, assim como toda uma experiência com oralidade.

Ao trabalhar a escrita, o educador deve considerar vários aspectos que o aluno tem para colaborar na elaboração do texto. Inicialmente, o professor deve verificar se o texto que vai trabalhar em sala de aula, está de acordo com a realidade dos seus alunos, se eles já tiveram contato com esse gênero e se o tema que vai ser abordado eles possuem algum entendimento, pois o uso da escrita é complexo, sobretudo, para quem não tem o costume de praticar a escrita no seu cotidiano.

Portanto, ao propor uma produção textual, é importante contar com a interação dos alunos para saber como eles gostariam que essas aulas ocorressem, fazendo com que eles participem, dando sua opinião sobre as atividades propostas, cativando o aluno, a sentir prazer no desenvolvimento da escrita.

4 CONSIDERAÇÃO FINAIS

Este trabalho discutiu a relevância da alfabetização e letramento no ensino da EJA, discutindo sobre a importância desses dois métodos serem trabalhados na sala de aula, em virtude de proporcionar um melhor aprendizado para os educandos, visto que, esta é uma modalidade de ensino que possui uma turma com idades variadas, além disso, os alunos possui várias vivências e experiências, por isso, muitos docentes sentem dificuldades em ministrar aula, pois possuem práticas pedagógicas que foge das especificidades da modalidade.

Verificou-se a necessidade de alfabetizar letrando, promovendo práticas pedagógicas que tenha relação com o cotidiano. Além disso, tratou sobre as práticas de leitura e escrita na escola, apresentando práticas voltadas ao letramento, com metodologias que tenha relação com a realidade dos estudantes.

Conclui-se que a prática pedagógica na EJA deve permitir que os alunos tenham o conhecimento do funcionamento do uso da escrita e simultaneamente proporcionar a eles a fazerem o uso social desse conhecimento. Para isto, constata-se que as atividades devem ser desenvolvidas por meio de gêneros textuais adequados a realidade dos alunos.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e letrar**: um diálogo entre a teoria e a prática. 12 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que completam. 51.ed -São Paulo: Cortez, 2011. – (Coleção questões da nossa época; v.22)

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. **Educação de jovens e adultos**: Teoria, prática e proposta. 12.ed. São Paulo: Cortez, 2018.

LERNER, Délia. **Ler e escrever na escola**: o real, o possível e o necessário. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; MORAIS, Arthur Gomes de. **Alfabetizar letrando na EJA**: fundamentos teóricos e propostas didáticas. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita:** atividade de retextualização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MATTA, Sozâgela Schemim da. **Português – Linguagem e interação.** Cutiliba: Bolsa Nacional do Ltda. 2009.

RICHARDSON. Roberto Jarry. **Pesquisa Social**: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

SCHWARTZ, Suzana. **Alfabetização de jovens e adultos**: teoria e prática, 3.ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

SOARES, Magda. **Letramento:** um tema em três gêneros. 4. ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOEK, Ana Maria; HARACEMIV, Sonia Maria Chaves; STOLTZ, Tania. **Mediação Pedagógica na Alfabetização de jovens de adultos.** Curitiba: Positivo. 2009.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

VÓVIO, Claudia Lemos. Práticas de leitura na EJA: do que estamos falando e o que estamos aprendendo. **Revej@:** Revista de Educação de Jovens e Adultos, Minas Gerais, v. 1, n. 0, p. 85-96, ago.2007.

CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL À LUZ DA BNCC: UMA DISCUSSÃO SOBRE OS DIREITOS DE CONVIVER E BRINCAR

Katia Santos Barboza[1]
Márcia Alves de Carvalho Machado[2]
Alana Danielly Vasconcelos[3]

RESUMO: O presente trabalho tem como objeto entender como trabalhar o currículo da educação infantil, na perspectiva dos direitos de conviver e brincar. O objetivo geral é discutir sobre os direitos de conviver e brincar da criança, com vistas a propor atividades para o trabalho pedagógico na educação infantil. E como objetivos específicos: compreender sobre os direitos de conviver e brincar orientados pela Base Nacional Comum Curricular (2017); identificar estratégicas metodológicas que promovam a aprendizagem da criança a partir da convivência e das brincadeiras; e propor sugestões de atividades para promoção dos direitos investigados. O estudo, quando aos objetivos, utilizou o procedimento da pesquisa bibliográfica e, quanto a natureza dos dados, pautou-se na abordagem qualitativa, na perspectiva de Ludke e André (2018). Na base teórica considerou as orientações normativas da Lei n.º 9.394/1996, da BNCC (2017) e do Currículo de Sergipe (2018), e as concepções de Oliveira (2010) e Ramos (2010). Neste trabalho foi possível observar que, por meio do brincar e das brincadeiras a criança se torna independente, pratica o respeito mútuo, assim como aprende a conviver. Também através do brincar a criança desenvolve capacidades físicas, verbais e intelectuais, tendo uma compreensão de mundo de significados, desenvolvendo a afetividade, a cognição e a criatividade pelo uso da imaginação, assim como aprende a respeitar não somente o tempo como o espaço do outro.
Palavras-Chave: Educação infantil. Direitos. Conviver e brincar.

ABSTRACT: This work aims to understand how to work the curriculum of early childhood education, from the perspective of the rights to live and play. The general objective is to discuss the rights to live and play with the child, with a view to proposing activities for pedagogical work in early childhood education. And as specific objectives: to understand about the rights to live and play guided by the National Common Curricular Base (2017); identify strategic strategies that promote children's learning from living together and playing; and propose suggestions for activities to promote the investigated rights. The study, when the objectives, uses the procedure of bibliographic research and, regarding the nature of the data, shows the qualitative approach, the perspective of Ludke and André (2018). On the theoretical basis, normative guidelines from Law n.o. 9,394 / 1996, from the BNCC (2017) and from the Sergipe Curriculum (2018) are considered, and as conceptions by Oliveira (2010) and Ramos (2010). In this work, it was possible to observe that, through play and earrings, the child becomes independent, practice or mutual respect, just as it happens with living together. Also through playing with a developed child, exercising, verbs and intellectuals, having an understanding of the world of meanings, developing an affectivity, knowledge and creativity through the use of imagination, as well as learning not to use only time as space from the other.
Keywords: Childhood Education. Rights. Coexist and play.

[1] Acadêmica do curso de Pedagogia da Faculdade São Luís de França. E-mail: Ksantosbarboza@gmail.com
[2] Doutora em Educação pela Universidade Tiradentes. Professora regente da disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso. E-mail: marcia.alves@sousaoluis.com.br.
[3] Mestre em Desenvolvimento e Meio Ambiente (PRODEMA/UFS). Doutoranda em Educação (UFS). Professora do curso de Pedagogia na Faculdade São Luis de França. Coorientadora do TCC. E-mail: alana90@sousãoluis.com.br

1 INTRODUÇÃO

Passa-se grande parte de nossa vida na escola, ambiente considerado ícone fundamental e indispensável para que haja a integração e a vivência em sociedade. É na educação infantil que é dada a partida do processo educacional do ser em desenvolvimento, pois, a criança amplia os espaços educativos, além do familiar, passando a frequentar a escola onde também aprenderá a socializar-se com outras pessoas.

Ramos (2010) por meio de discussões acerca da aprendizagem e do desenvolvimento infantil aponta para a necessidade de refletir propostas pedagógicas para creches e pré-escolas engloba organizar condições em ofertar que essas crianças interajam com outras crianças e com adultos em diferentes situações sobre si e o mundo, no tempo em que desenvolvam competências mais complexas de pensar, sentir e solucionar problemas com autonomia e cooperação.

A partir da homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 20 de dezembro de 2017, foi iniciado pelos estados um plano de trabalho com foco na pactuação entre as redes de ensino tanto pública quanto privada, tendo o objetivo de orientá-las na elaboração de novos currículos, que garantam os direitos de aprendizagens e as competências gerais contidas na BNCC para a educação infantil e o ensino fundamental.

Diante desses interesses, a BNCC (BRASIL,2017), foi estruturada por diversos profissionais das áreas de conhecimento com importantes participações críticas e propositivas da sociedade civil, tanto para a educação infantil quanto para o ensino fundamental.

Levando-se em consideração, o ensino da educação infantil, a BNCC traz seis direitos de aprendizagens e desenvolvimento, são eles: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se onde, neste artigo, terá como objeto os dois primeiros e como questão de partida: Como o professor pode trabalhar na educação infantil os direitos de conviver e brincar?

Desta maneira, este artigo tem por objetivo geral discutir sobre os direitos de conviver e brincar da criança, com vistas a propor atividades para o trabalho pedagógico na educação infantil. E como objetivos específicos: compreender sobre os direitos de conviver e brincar orientados pela BNCC e identificar estratégicas metodológicas que promovam a aprendizagem da criança a partir da convivência e das brincadeiras.

Quanto aos objetivos a pesquisa é explicativa e, quanto a natureza dos dados, qualitativa. De acordo com Ludke e André (2018) a pesquisa qualitativa, na área educacional contribui para compreensão das questões relacionadas à escola.

Trata-se de uma pesquisa de cunho teórico, com uso do procedimento da pesquisa bibliográfica, fundamentada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, na BNCC (BRASIL, 2017), no Currículo de Sergipano (SERGIPE, 2018) e em autores da área educacional, tais como, Oliveira (2010) e Ramos (2010).

2 DIREITO DE CONVIVER E BRINCAR DE ACORDO COM A BNCC

A BNCC tem a finalidade de normatizar dentro da educação básica todas as aprendizagens fundamentais que os educandos precisam desenvolver durante todo seu percurso estudantil, de modo que seja assegurado os direitos de aprendizagens e desenvolvimento, conforme estabelece o Plano Nacional de Educação (PNE).

Desde os finais do século XX e ao longo do século XXI, o pensar no desenvolvimento de competências orientou a maior parte dos estados e municípios brasileiros referente a construção dos seus currículos. A BNCC (BRASIL, 2017, p. 8) define competência como a [...] mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho". Tais competências visam possibilitar aos educandos a garantia na aprendizagem e em seu desenvolvimento uma formação humanizada de forma integral que objetiva à construção de uma sociedade justa, democratizada e inclusiva.

Em relação a etapa da educação infantil a base orienta que são seis os direitos de aprendizagens das crianças: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, para que a criança desempenhe sua cidadania e possa resolver possíveis conflitos em seu cotidiano. Diante disso, será explanado os dois primeiros: "Conviver e o Brincar".

2.1 Direito de conviver

A palavra "conviver" tem origem no latim *convivere* "viver com", e significa ter uma vida em comum, ser próximo de alguém, possuir convivência, ter uma boa convivência com alguém, coexistir, partilhar um mesmo local, ambiente ou recinto.

Considerando este conceito, a convivência tem uma grande proporção significativa diante das relações humanas, ela vai além do simples fato de estar junto um do outro, pois é preciso "aprender a viver juntos" que é sem dúvida uma tarefa não muito fácil, mas também

não impossível. Por essas questões é indispensável que se invista em estudos que tragam abordagens sobre a convivência na escola, e para isso é importante considera-la como um ambiente social e não somente lugar de aprendizagens intelectuais, pois deve-se pensar na escola como um todo, ambiente de aprendizagens que levem seus alunos a adquirir um Q.I.[1]considerável, mas que devem aprender a desenvolver capacidades emocionais, que possam ter atitudes que respeitem os valores humanos, sociais e morais, que despertem em seu eu a empatia com o outro e assim possa ser solidários e cooperativos para uma vida partilhada no âmbito escolar.

Nesse sentido, para a construção de convivência no espaço escolar é preciso de muito diálogo, pois essa tarefa não responsabiliza somente a escola, ela é de competência de toda a sociedade em geral, inclusive da família. De acordo com a LBD/1996, na seção II - Da educação infantil, em seu art. 29, define que a educação infantil, ´é a "[...] primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 05(cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 2020).

Um bebê ao vir ao mundo, interage de diversas maneiras com o ambiente físico ou social. Ao ser colocado em uma entidade organizacional de caráter educativo, ele passará por situações de interação diferentes da qual estava acostumado a viver com sua família, pois ao ser separado de seus pais para interagir com outras pessoas, compartilhar do mesmo ambiente, dividir brinquedos com outras crianças, de fato irá conviver em ritmos diferentes ao qual vivia, e envolver-se em um universo onde os objetos, ações e relações ainda são desconhecidos para o mesmo.

> Quando um recém-nascido é colocado ao seio materno para ser alimentado pela primeira vez, precisa ser ajudado a encontrar o ponto certo para sugar. Se o faz com muita força, a quantidade de leite que sai é maior que sua capacidade de engolir, fazendo-o engasgar, necessitando ser novamente ajudado para se livrar do excesso de leite e ar que acaba engolindo também. Conforme os dias vão passando, esta ocorrência se torna cada vez mais rara. (OLIVEIRA. 2010, p. 27 e 28).

Oliveira (2010), afirma que diante da situação acima descrita, podemos levar em consideração que a criança sendo um ser social, seu desenvolvimento se dá por meio de outros seres humanos, e em espaços e tempo determinados, ou seja, é da naturalidade do ser em

[1] Q.I – Quociente de Inteligência. Um fator que mede a inteligência das pessoas com base nos resultados de testes específicos. O Q.I mede o desempenho cognitivo de um indivíduo comparando a pessoas do mesmo grupo etário. Disponível em: https://www.significados.com.br/qi/. Acesso em: 27 de abril de 2020.

desenvolvimento ir aprendendo a interagir por meio dos direcionamentos de um adulto, e com essa ajuda ao passar dos dias ela vai se adaptando à convivência.

A interação social faz com que a criança se utilize de instrumentos mediadores desde pequeninos. A precisão e a vontade de compreender o mundo de significados que a cerca leva-a a organizar ideias e ações com objetivos a solucionar problemas que a ela se apresentam. Em situações tais como: observar-se no espelho, rolar uma bola no chão, ser alimentada por um adulto em sua volta, ouvi-lo cantar uma música, receber carinho de outra criança, ou ter seu brinquedo tomado de suas mãos, se faz presente em sua mente diversos processos elaborados simultaneamente. A vivência entre humanos, na atividade instrumental e na interação com outras pessoas permitirá que a criança se desenvolva em um novo e difícil sistema psicológico.

É importante frisar a importância para o educar para a cidadania, levar as crianças a uma reflexão de se ter atitudes solidárias para com os outros, e em particular com as crianças que tem necessidades educativas especiais, segundo Oliveira (2010). Destacando uma das qualidades básicas e fundamentais para se ter uma boa convivência que é o respeito, pois sem ele a convivência se torna impossível, e transforma-se em um tipo de convivência propício a violência.

Cabe enfatizar que diante de uma sociedade de pluralidade o respeito a singularidade é indispensável a forma de pensar. Ter a experiência de interagir e conviver com essas crianças possibilita ter a oportunidade valiosa de aumentar o entendimento de amizade, a percepção, a aceitação e o valor das diferenças entre as pessoas. Com base nessas informações a BNCC sinaliza que "[conviver] com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas. (BRASIL, 2017, p. 36), pode dessa forma auxiliar o entendimento dessa concepção orientando melhor como o professor pode trabalhar a questão da convivência com as crianças.

É necessário refletir que para aprender a conviver não é de competência exclusiva da escola como já foi mencionado, a família também é responsável para que isso aconteça e é de suma importância no papel da educação para a convivência. Disso se dá a importância de ter mais aproximação entre família e escola, pois na perspectiva para uma aprendizagem da convivência de uma educação de qualidade, onde não somente envolve o progresso de conhecimentos, habilidades, e competências cognitivas, mas também entende-se a necessidade de continuação do trabalho para a construção da convivência na escola. E para isso é

imprescindível que a escola de educação infantil seja democrática, que integre ações que intensifique a participação das famílias no contexto educacional dos seus filhos.

2.2 Direito de brincar

Por muito tempo a educação infantil era vista apenas como um ambiente para brincadeira desconstruindo assim seu fundamento na construção da aprendizagem da criança, e também vista por muitos apenas como uma simples etapa sem muito valor que antecedia o ensino fundamental, enfim, era visto como uma ocupação para as crianças no ambiente escolar.

Somente após a Constituição Federal de 1988 que as instituições de creches e pré-escolas tornaram-se dever do Estado, e com a promulgação da LDB a partir do ano 1996 que a educação infantil passou a ser parte integrante da educação básica, tornando-se assim etapa de escolarização. As brincadeiras tem um papel fundamental na educação infantil e o brincar faz parte dessa etapa pois devem ser consideradas como parte importante e fundamental para o desenvolvimento integral do aprendizado da criança. Conforme Velasco (1996), declara que,

> Brincando a criança desenvolve suas capacidades físicas, verbais ou intelectuais. Quando a criança não brinca, ela deixa de estimular, e até mesmo de desenvolver as capacidades inatas podendo vir a ser um adulto inseguro, medroso e agressivo. Já quando brinca a vontade tem maiores possibilidades de tornar um adulto equilibrado, consciente e afetuoso. (VELASCO. 1996, p.78).

É essencial viabilizar brincadeiras que tenham o objetivo de construir conhecimento e desenvolver aprendizagens que proporcione às crianças o brincar enquanto aprende, pois é dessa forma que a criança vai aprendendo e explorando o mundo em sua volta.

Decorrente disso, o Currículo de Sergipe (SERGIPE, 2018) foi construído visando orientar a prática pedagógica na educação infantil com o intuito de atender as suas especificidades, proporcionando experiências que garantam a interação na convivência escolar. Nesse aspecto a criança deve estar qualitativamente com outras pessoas, com outras crianças, com adultos, e que essa interação seja estruturada pedagogicamente para garantir qualidade. O brincar também está fundamentado no currículo pedagógico para a educação infantil. O documento reforça que,

> O ambiente educativo, que por excelência, deve ser alcançado pela escola, tem como tarefa primordial a preservação da estreita relação entre a dimensão cognitiva e afetiva na mediação do trabalho pedagógico, que precisa ser

> assegurado por um currículo que aproxima o mundo dos objetos ao mundo das pessoas, de modo a proporcionar a formação de humanização da infância a partir de aprendizagem que de forma significativa promoverá o desenvolvimento (SERGIPE, 2018, p.49).

De acordo com a BNCC (BRASIL, 2017), em relação a educação infantil, a interação durante o brincar define o dia a dia da criança, oportunizando as mesmas a ter muitas aprendizagens e capacidades para que tenham um desenvolvimento integral. Ainda em concordância com a base brincar de diversas maneiras, em diferenciados espaços e tempos, com pessoas diferentes sejam elas crianças ou adultos, de maneira a aumentar e variar as possibilidades ao ingresso a produções culturais se caracterizam como um dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento que é proposto para essa etapa e por meio dele é possível reconhecer por exemplo, a manifestação dos afetos, a mediação de frustrações, a resolução de conflitos e regulação das emoções. É importante frisar que não somente o direito de brincar como também todos os outros já mencionados asseguram nessa modalidade de ensino condições para que as crianças possam ter um papel ativo em espaços onde as convide a experienciar desafios e a sentirem-se instigados a resolvê-los, dando-os possibilidades para que construam significados sobre si, os outros e o mundo como um todo.

A criança sendo um ser social e histórico em desenvolvimento, se faz integrante de uma organização familiar que tem sua cultura social determinada. Diante de sua cultura cada criança tem um jeito singular de compreender o mundo em que vive, e assim sendo ela comporta-se da forma como ver e sente esse mundo. No desenvolver desse conhecimento ela utiliza as mais variadas linguagens na tentativa de esclarecer o que quer descobrir para entender melhor. Na ação de brincar ela expressa os anseios e desejos que sente, pois é no ato do brincar que ela descobre o mundo e acaba se inserindo nele. De acordo com Kishimoto, entende -se que

> [a] criança brinca para conhecer a si própria e aos outros em suas relações recíprocas, para aprender as normas sociais de comportamento, os hábitos determinados pela cultura, para conhecer os objetos em seu contexto, ou seja, o uso cultural dos objetos, para desenvolver a linguagem e a narrativa, para trabalhar com o imaginário, para conhecer os eventos e fenômenos que ocorrem a sua volta (KISHIMOTO, 1994. p. 19)

Para as crianças pequenas o brincar é atividade essencial para que elas interajam com o outro, se expressem e criem relação de convivência para entender mais o mundo em que vivem. Por essa razão as escolas de educação infantil devem dar prioridade ao brincar, dando uma atenção ao considerar o ambiente em que essa criança ocupa em seu desenvolvimento infantil. Também é importante reconhecer que esse brincar é a base crucial em relação a singularidade

de cada criança, entender as necessidades que cada uma possui, valorizar e respeitá-las enquanto brincam.

O brincar, ainda, proporciona diagnósticos importantes sobre o que as crianças já sabem, do que querem aprender, e do que precisam. Em razão disso, é importante propor o diálogo, escutá-las, estimulá-las à imaginação e criatividade, dando-as assim a chance de se expressar através da comunicação por meio dessa linguagem que é o brincar.

3 ESTRATÉGIAS METOLÓGICAS PARA TRABALHAR OS DIREITOS DE CONVIVER E BRINCAR

Diante das fases que compõe o trabalho pedagógico, o planejamento está em primeiro lugar. Esta é uma fase singular do professor, pois é o momento em que dará procedência na organização sistemática de suas concepções, ideais, e fundamentos teóricos para seu fazer pedagógico, que esteja de acordo ao Projeto Político Pedagógico (PPP) proposto pela escola. O segundo passo do planejamento do trabalho do docente relaciona-se na efetivação da metodologia de ensino através da proposta de aplicação das atividades. De acordo com Oliveira,

> [o] planejamento não deve ser visto como peça burocrática prevista para encher pastas e gavetas da instituição na ilusão de um trabalho realizado. Deve, antes, ser o espelho real do processo e produto organicamente construído para ser executado ao longo de um período de trabalho, em compasso com o que veio anteriormente e o que virá depois. Deve, ainda, espelhar o empenho do professor na execução de um fazer objetivado, intencionado e que sistematicamente deverá ser revisto, analisado à luz da proposta de formação infantil na qual se acredita e na qual a instituição como um todo aposta. (OLIVEIRA, 2010, p. 71)

Preparar o ambiente para garantir as interações que promovam o desenvolvimento nas crianças compreende à necessidade de que as condições de aprendizagem associem adequadamente aos conteúdos, atividades, aos horários, espaços e objetos.

É importante que o espaço esteja organizado adequadamente com a proposta pedagógica da instituição. Não basta que a sala de aula esteja organizada em “cantinhos” se o que prevalece é a pedagogia centrada no docente, pois o espaço poderá impedir que as crianças se movimentem e interajam entre si. Embora, por mais que não seja esta a intenção do professor, a forma de organização do espaço pode promover brigas e outros comportamentos considerados como indisciplina.

O ambiente escolar estabelece várias práticas sociais que desenvolvem competências diferenciadas. Esse é um ambiente físico e social relevante para o desenvolvimento dos pequenos, pois estrutura as funções motoras, simbólicas, lúdicas, sensoriais e relacionais. Pensando-se no espaço para as crianças, leva-se em consideração que o ambiente é constituído por toque, odores, luzes e cores, mobílias, equipamentos, regras de uso do espaço, dentre outras características. E é diante do uso deste espaço que é promovido a identidade pessoal da criança, o desenvolvimento das competências, é promovido a construção de diversas atividades, e é possível também possibilitar oportunidades para o contato social.

A estrutura de espaços de atividades variadas tem sido considerada, a exemplo dos "Cantinhos" seja eles da casinha, do supermercado, da leitura ou do descanso. Estes permitem que as crianças interajam em pequenos grupos e de forma melhor para que desempenhe uma boa coordenação de movimentos e ações como também podem criar um enredamento costumeiro na brincadeira, dessa forma oportunizando-os adquirir a troca e aperfeiçoamento da linguagem. Para garantir os direitos em discussão, o docente tem diversas formas metodológicas para que de fato cumpra os objetivos estabelecidos na BNCC.

Como já sabemos as crianças pequenas interagem a partir das brincadeiras na maior parte de seu desenvolvimento, e é partindo desse ponto que o professor deve pensar estrategicamente a aula para oferecer aos seus alunos meios que oportunize momentos significativos. Diante disso o professor pode organizar em um espaço fora da sala atividades livres que possibilite a criança vê-lo e ao mesmo tempo possa interagir com outras crianças, outros grupos, dando-lhes assim uma atenção mais individual, modificando os cantinhos de vez em quando, e assim irão sem perceber produzindo conhecimentos e significações partilhada num momento de tranquilidade e concentração.

Esses espaços podem efetivar determinadas situações que favorece à brincadeira simbólica, como também a atividades que sejam exploratórias ou expressivas. Assim, em cantinhos parecidos é possível trabalhar várias atividades diferentes. Oliveira (2010) destaca alguns exemplos:

- Oficina de pinturas – Com esta atividade é possível desenvolver na criança a representação plástica, pois é uma atividade que possibilita trabalhar com cor, tamanho, forma, linha, volume, estrutura, entre outros.
- Teatro de marionetes – Nessa atividade garante a representação de vivências, pois trabalha com personagens, oralidade e musicalização

- Cantinho de construção com blocos – É trabalhado nessa atividade a representação do espaço e a desenvoltura da psicomotricidade das crianças. Para as pequenas é interessante montar espaços que tenha almofadas, superfícies mais elevadas, espelhos, caixas de papelão para que elas entrem dentro ou façam de túneis deixando-as usar a imaginação a vontade sobre aquele cenário. A utilização de cartazes contendo personagens para auxiliá-las no desenvolvimento da memória, imaginação, a condução da fala também é uma forma estratégica para o desenvolver das competências.

No capítulo XIV do livro da autora Oliveira (2010), diz que nas salas de aula a organização deve ser pensada de modo a facilitar a orientação das crianças no seu dia a dia em relação a rotina. A autora ressalta que para que isso aconteça o professor pode confeccionar para sua sala painéis com os dias da semana, outro contendo os nomes dos alunos para fazer com eles a famosa "chamadinha" onde terá nele os nomes dos alunos presentes e os ausentes, painel com o nome do ajudante do dia, confeccionar e expor na parede o alfabeto, também cenas de histórias da literatura infantil em forma de desenho, entre outros recursos pedagógicos. Em relação aos armários, eles devem estar em locais de fácil acesso para as crianças poderem buscar e guardar os materiais orientados pelo professor, permitindo assim ao professor trabalhar a autonomia dessas crianças, oportunizando-os interagir e ser participativo nas aulas.

Ainda Oliveira (2010), ressalta que nas creches e pré-escola todos os espaços devem ser planejados pelos professores e equipe escolar. As áreas que possibilitem atividades para correr, pular, subir, descer, pintar, manuseio com argila, escorregar, entre tantas outras, dispõe ao professor a capacidade de garantir a interação das crianças através das brincadeiras.

O êxito dos famosos "cantinhos" que tem o objetivo de ofertar condições para o brincar, o interagir e a imaginação da criança vai depender como o professor observa como elas ocupam e utilizam esses espaços, podendo o professor modificá-los para atingir os objetivos almejados. O que importa é que a criança seja acolhida e estimulada, inseri-las em um ambiente aconchegante para um bom desenvolvimento.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No percurso da pesquisa constatou-se a necessidade em saber como o trabalho docente na educação infantil poderia assegurar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento regidos pela BNCC, aprovada em 2017, quanto ao que orienta sobre o currículo da educação infantil e os direitos da criança.

O estudo evidenciou que ao promover a convivência da criança com o outro auxilia na sua interação com as outras crianças e com os adultos possibilitando-as ter uma compreensão de que cada um tem seu espaço e estes devem ser respeitados. Em relação ao brincar, foi possível entender que a brincadeira na infância tem um papel importante, pois por meio dela a criança pode desenvolver suas capacidades físicas, verbais e intelectuais.

Verificou-se que os docentes devem planejar as aulas de forma estratégica, buscando aplicar atividades que levem essas crianças a adquirir competências e habilidades para seu desenvolvimento integral. Estratégias estas que promovam espaços prazerosos, pensando em um ambiente que auxilie na promoção das interações entre as crianças e que dê condições de aprendizagens significativas associando o momento adequadamente ao que elas precisam aprender.

Desta forma é imprescindível que o professor no exercício da profissão esteja atento para perceber e entender que é nas relações durante as brincadeiras que as crianças obtém uma compreensão de mundo de significados e, ainda, desenvolver a afetividade, a cognição e a criatividade, pelo uso da imaginação e aprender a respeitar o tempo e o espaço do outro. Essas aprendizagens são de fundamental importância para auxiliar no desenvolvimento de seres humanos capazes de conviver melhor no ambiente social.

REFERÊNCIAS

BANDEIRA, Fábio de Melo. **Propostas metodológicas para trabalhar educação infantil**. Disponível em: https://www.anais.ueg.br/index.php/sepeg/article/view/3307. Acesso em: 20 abr.2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Dário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez.1996. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/544283/lei_de_diretrizes_e_bases_2ed.pdf. Acesso em: 14 abri. 2020.

GOOGLE. **Conviver.** Disponível em: https://www.dicio.com.br/conviver/. Acesso em: 10 abr.2020.

COSTA, Maria Rosilane da. **A importância das brincadeiras para a aprendizagem na educação infantil:** o que propõe a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Disponível em:http://www.editorarealize.com.br/revistas/joinbr/trabalhos/TRABALHO_EV081_MD4_SA107_ID1325_06092017121440.pdf. Acesso em: 14 abri.2020.

GOMES, Jaqueline Feliciano. **Base Nacional Comum Curricular e educação infantil**: Análises e Realidades. Disponível em:

https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/4091/1/JFG15032018.pdf. Acesso em: 13 abri.2020. João Pessoa-PB, 2017.

KISHIMOTO. Tizuco Morchida. **O jogo e a educação Infantil.** São Paulo: Pioneira, 1994.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. 2ª. Ed. Rio de Janeiro: GEN, 2013.v.1. 112p.

MOSTACHIO, Rosimeiry. **O brincar na educação infantil e a convivência**. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23628_12846.pdf. Acesso em: 13 abri.2020.

OLIVEIRA. Zilma Ramos de. **Educação infantil:** fundamentos e métodos.7. ed. São Paulo: Cortez, 2010. (Coleção Docência em Formação).

RAMOS, Zilma Moraes de Oliveira (org). **Educação infantil:** muitos olhares. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SERGIPE. **Currículo de Sergipe**, 28 de dezembro de 2018. Regulamentado no Sistema Estadual de Ensino por meio do Parecer nº 388/2018/CCE e da Resolução nº 04/2018/CCE. Disponível em: https:/cocesc.seduc.se.gov.br/pagina/currículo-de-sergipe. Acesso em: 14 abri.2020. Aracaju-SE, 2018.

VELASCO. Casilda Gonçalves. **Brincar, o despertar psicomotor.** Rio de Janeiro: Sprint, 1996.

UMA DISCUSSÃO SOBRE OS DESAFIOS DA EFETIVAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO BÁSICA A PARTIR DA ANÁLISE DE PUBLICAÇÕES CIENTÍFICAS

Katy Evelin Souza da Cruz[1]
Márcia Alves de Carvalho Machado[2]

RESUMO: O presente trabalho tem como objetivo discutir sobre os desafios enfrentados pela escola para a efetivação da educação inclusiva na educação básica. E como objetivos específicos identificar nas legislações educacionais como deve se efetivar a educação inclusiva no âmbito da escola e apontar os obstáculos encontrados na educação básica para efetivar a educação inclusiva. Para tanto, fez uso dos procedimentos das pesquisas bibliográfica e de campo. Na pesquisa de campo realizou um levantamento sistemático de dados na base de dados da Scientific Electronic Library Online (SciELO). Os dados foram tratados pela análise de conteúdo à luz de Bardin (2011). Constatou-se a partir das publicações científicas analisadas que o Brasil ainda tem muito a avançar a fim de garantir a inclusão escolar para as pessoas com deficiência. Os desafios têm relação com o trabalho que se realiza nas salas de recursos multifuncionais; a necessidade de repensar concepções, posturas e ações educativas para o enfrentamento das dificuldades de efetivar a inclusão escolar; o atingimento das metas do PNE relativas à educação especial; e a criação de condições efetivas de participação da pessoa com deficiência na sociedade e no espaço escolar. Conclui-se, no entanto, que apesar dos desafios a inclusão pode vir a ser uma realidade para a educação nacional.

Palavras-Chave: Educação inclusiva. Educação básica. Desafios.

ABSTRACT: This paper aims to discuss the challenges faced by the school for the implementation of inclusive education in basic education. And as specific objectives, identify in educational legislation how inclusive education should be carried out within the school and point out the obstacles found in basic education to implement inclusive education. For that, it made use of the bibliographic and field research procedures. In the field research carried out a systematic survey of data in the database of the Scientific Electronic Library Online (SciELO). The data were treated by content analysis in the light of Bardin (2011). It was found from the scientific publications analyzed that Brazil still has a long way to go in order to guarantee school inclusion for people with disabilities. The challenges are related to the work carried out in the multifunctional resource rooms; the need to rethink conceptions, attitudes and educational actions to face the difficulties of making school inclusion effective; the achievement of the PNE targets for special education; and the creation of effective conditions for the participation of people with disabilities in society and in the school environment. It is concluded, however, that despite the challenges, inclusion can become a reality for national education.

Keywords: Inclusive education. Basic education. Challenges.

[1] Acadêmica do curso de Pedagogia da Faculdade São Luís de França. evelin.katy@gmail.com
[2] Doutora em Educação pela Universidade Tiradentes, professora regente da disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso. E-mail: marcia.alves@sousaoluis.com.br.

1 INTRODUÇÃO

A Lei n.º 13.146, denominada de Lei Brasileira de Inclusão, sancionada pela Presidente Dilma Rousseff, em 06 de julho de 2015, apresentou sobre a perspectiva jurídica, de forma a ser tomado como base, o chamado modelo social de deficiência, que considera em seu art. 2º pessoa com deficiência aquela que apresenta impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, de forma a prejudicar a sua interação com outras pessoas, ou mesmo sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2015).

Neste contexto, observa-se que o conceito de deficiência passou a ser mais aberto e dinâmico, a fim de considerar de forma mais abrangente as diversas deficiências tendo em vista as necessidades e dificuldades existentes e não apenas o julgamento médico.

Conforme o Censo Demográfico de 2010, publicado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Brasil possui 45 milhões de pessoas com deficiência, o que torna a inclusão uma discussão mais que necessária na atual conjuntura da educação brasileira. Levando-nos a questionar: quais os desafios enfrentados pelas escolas para efetivação da educação inclusiva no Brasil?

O presente estudo teve como objetivo geral discutir sobre os desafios enfrentados pela escola para a efetivação da educação inclusiva na educação básica. E como objetivos específicos identificar nas legislações educacionais como deve se efetivar a educação inclusiva no âmbito da escola e apontar os obstáculos encontrados na educação básica para efetivar a educação inclusiva.

A temática da inclusão vem sendo amplamente discutida no contexto social e educacional nas últimas décadas e merece ser analisada a fim de despertar a discussão a fim de que se busquem melhores condições de ensino às pessoas com deficiência.

Este trabalho se justifica pela necessidade da construção de um sistema de ensino que viabilize o processo de inclusão de forma sistematizada e concreta, com ações planejadas tendo em vista a adequada formação do professor e o acompanhamento especializado para o estudante deficiente no ambiente escolar, de forma a tornar possível o seu desenvolvimento integral.

No delineamento metodológico, quanto aos objetivos, esta investigação é descritiva e utilizou os procedimentos das pesquisas bibliográficas e de campo. O primeiro procedimento, fundamenta teoricamente o estudo, a partir de fontes secundárias, textos científicos e os dispositivos legais que regem a educação nacional, entre eles os que regulam e orientam a modalidade da educação inclusiva no Brasil. No segundo, foi realizado um levantamento

sistemático na base de dados Scientific Electronic Library Online (SciELO), a fim de identificar as produções científicas que tratavam sobre os desafios da educação inclusiva na educação básica. Os dados foram tratados pela análise de conteúdo à luz de Bardin (2011).

O processo de inclusão social permite a formação e a construção da autonomia da pessoa com deficiência, mas embora seja um direito do cidadão, requer ações decisivas por parte dos sujeitos envolvidos no processo inclusivo e daqueles que participam de sua socialização e interação com o meio.

O conhecimento sobre a deficiência e sobre as implicações para o indivíduo que a possui, possibilitam a realização de uma inclusão eficaz, visto que, permite a realização de atividades que objetivem desenvolver potencialidades, ampliar habilidades e construir conhecimentos de forma rica e participativa, direito assegurado também aos que possuem deficiências.

2 O MOVIMENTO PELA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: LEGISLAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A inclusão, de forma geral, é um movimento educacional, mas também social e político que vem defender o direito de todos os indivíduos a participarem, de uma forma consciente e responsável, na sociedade de que fazem parte, e de serem aceitos e respeitados naquilo que os diferencia dos outros. (FREIRE, 2008, p. 5).

Nesse sentido, a prática inclusiva no ensino regular, tem preocupado pais e educadores que trabalham diretamente com estas crianças, por refletir a falta de condições tanto da escola como dos profissionais que pouco sabem acerca das deficiências e de práticas voltadas para estimular as necessidades em cada caso. Assim, é preciso que escola atual busque se organizar a fim de garantir os direitos educacionais de todos os cidadãos, realizando mudanças tanto em sua estrutura física, como nas práticas utilizadas pelos professores, que devem incluir a todos de forma igual. Conforme consta na Declaração de Salamanca:

> As escolas inclusivas devem reconhecer e responder às diversas necessidades de seus alunos, acomodando tanto estilos como ritmos diferentes de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de currículo apropriado, modificações organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parceiras com a comunidade [...] Dentro das escolas inclusivas, as crianças com necessidades educacionais especiais deveriam receber qualquer apoio extra que possam precisar, para que se lhes assegure uma educação efetiva (UNESCO, 1994, p. 34).

Este documento deixa claro que a inclusão requer da escola uma nova forma de olhar para a educação, não apenas voltando-se para as questões práticas como estrutura física adequada com rampas, carteiras especiais, banheiros adaptados, ou mesmo salas especiais e atividades elaboradas de forma diferenciada, mas percebendo cada aluno com suas especificidades e limitações. É importante destacar que mesmo os alunos que não possuem algum tipo de deficiência apresentam suas especificidades e aprendem de forma diferenciada requerendo do professor uma postura dinâmica para as suas aulas a partir das necessidades de seus alunos, uma vez que:

> [...] aceitar a diferença implica, segundo a perspectiva inclusiva, reconhecer em cada criança estilos e ritmos de aprendizagem distintos, interesses, motivações e projetos de vida diversos, e implica adequar, a cada uma, estratégias e recursos educativos de forma a promover o seu desenvolvimento global. (FREIRE, 2008, p. 12)

Segundo a Constituição Federal de 1988 (CF), em seus artigo 206, fica estabelecida a igualdade de condições de acesso à permanência na escola, que obriga o Estado a "Oferecer ensino fundamental gratuito para todos, independentemente da idade e o atendimento educacional especial às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino".

Nesse sentido, a partir da Portaria Ministerial n,º 1.793, de dezembro de 1994, foi reconhecida a importância de complementar os currículos de formação de docentes e de outros profissionais que atuam em áreas afins, sendo recomendada a inclusão de disciplina específica focalizando aspectos ético-político-educacionais relativos às pessoas com necessidades especiais, prioritariamente nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em outras licenciaturas, assim como a inclusão de conteúdo específicos em cursos da área da Saúde e em outras áreas". (MIRANDA; FILHO, 2012, p. 29)

A Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que firmou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, reafirma a educação especial como parte integrante da educação geral, com o princípio de que "[o] ensino deve ser ministrado a todas as crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais, preferencialmente no sistema comum de ensino (BRASIL, 1996).

Ainda, quando à Declaração de Salamanca, o documento legitima o processo de inclusão com o princípio fundamental de que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas e outras . No entanto, o investimento nas escolas tem sido insuficiente para suprir as necessidades

regionais, sendo necessário intervenções legais para atender a alguns casos e fazer valer o direito dos deficientes. Dessa forma, o direito só tem sido garantido para alguns.

Entende-se que tais dispositivos legais orientam sobre a inclusão de alunos com deficiência no ensino regular, na prática ainda há muito a ser conquistado para que todos tenham os mesmos direito, uma vez que

> [os] caminhos propostos por nossas políticas (equivocadas?) de educação continuam insistindo em "apagar incêndios". Elas não avançam como deveriam, acompanhando as inovações, e não questionam a produção da identidade e da diferença nas escolas. Continuam mantendo um distanciamento das verdadeiras questões que levam à exclusão escolar (MANTOAN, 2003, p. 26).

Assim, o desenvolvimento de uma educação inclusiva leva a grandes mudanças organizacionais e funcionais em diferentes níveis do sistema educativo, mudanças na articulação dos diferentes agentes educativos, na gestão da sala de aula e do currículo e principalmente no próprio processo de ensino-aprendizagem, o que pode originar resistências e medos, inibindo a ocorrência dessas mudanças. (FREIRE, 2008, p. 6)

O trabalho de inclusão requer do profissional extrema dedicação e responsabilidade, visto que, apesar da regulamentação da modalidade desde 1996, as escolas ainda se encontram em processo de adaptação de sua infraestrutura, sendo essa uma realidade nacional. Nesse contexto, surgem o atendimento educacional especializado (AEE), que consiste em um serviço da educação especial que identifica, elabora, e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas" (SEESP/MEC, 2008).

Como exemplos práticos de atendimento educacional especializado tem-se: o ensino da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e do código BRAILLE, a introdução e formação do aluno na utilização de recursos de tecnologia assistiva, como a comunicação alternativa e os recursos de acessibilidade ao computador, a orientação e mobilidade, a preparação e disponibilização ao aluno de material pedagógico acessível, entre outros.

Desta forma, é preciso que este profissional procure adquirir o máximo de conhecimento possível, por vezes pela autoformação, para realizar um bom trabalho com as crianças e jovens deficientes. Como também, precisa procurar ter contato com os pais para que orientem nas características e no comportamento dos alunos, estabelecendo uma rotina que favoreça o desenvolvimento da aprendizagem e de estímulos positivos.

Verifica-se que, ainda, durante a formação, é preciso que o estudante de pedagogia busquem participar de cursos, encontros, seminários para que possa estar atualizado com as questões da inclusão, no intuito de obter orientações para a realidade da modalidade no cotidiano escolar. Mas, tudo isso são investimentos caros pelos quais muitos licenciandos não têm condições de arcar e findam perdendo oportunidades e conhecimentos.

Sobre a formação de professores para a educação inclusiva o parágrafo 1º, do art. 18 da Resolução CNE/CEB n.º 2,/ 2001, de 11 de setembro de 2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na educação básica, estabelece que:

> São considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para" I- Perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva; II- Flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo, aguardar às necessidades especiais de aprendizagem. III- Avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades especiais de aprendizagem. IV- Atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial. (BRASIL, 2001, p. 3)

Na prática o que se observa na escola é a presença de professores sem a adequada formação para trabalhar com os vários tipos de deficiências e que não possuem formação específica o trabalho com crianças deficientes. Nesse ponto, o Plano Nacional de Educação (2014-2024) apresenta como meta:

> Universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

É preciso que os gestores do ensino e órgãos competentes percebam este abismo entre as diretrizes que regem a educação inclusiva em nosso país e a realidade das escolas e dos professores, como explica Mantoan "Chegamos a um impasse, pois, para se reformar a instituição, temos de reformar as mentes, mas não se pode reformar as mentes sem uma prévia reforma das instituições". (MANTOAN, 2003, p. 14)

É importante chamar a atenção para o fato de que é preciso que haja uma reorganização do sistema educacional, na perspectiva inclusiva, que vise um novo modelo de escola e,

consequentemente, de formação docente tendo em vista um professor formado para atuar em uma escola que apresente como base a diversidade. Este profissional em sua prática cotidiana deve considerar diferentes modos de aprender e ensinar, contrários a cultura escolar tradicional até então vigente, historicamente excludente, seletiva, pautada em um modelo de ensino homogeneizador. (MOSCA; GIROTO; BORTOLINI; OMOTE. 2012. p 13)

Segundo Saviani (1992) é importante entender que a inclusão é algo mais abrangente , que não se dirige apenas àqueles que apresentam algum tipo de deficiência, mas a todos de forma a não permitir que nenhuma criança fique fora da escola. Cabe à escola se adequar para receber todos os alunos, com ou sem deficiência, proporcionando a estes uma educação de qualidade. Este é um grande desafio que se impõe a todos que trabalham nesta área e o conceito de inclusão só vem a aumentar a responsabilidade diante dessa nova realidade.

É importante destacar que, nas últimas décadas, têm sido implementadas políticas, fruto de políticas implementadas pelo MEC , visando a inclusão de pessoas com deficiência a este setor por meio de investimentos na parte física, materiais e capacitação de professores.

Observa-se, no entanto, que a realidade vista por professores e alunos está bem distante destes resultados. Na prática a escola não possui recursos e as dificuldades encontradas por professores e gestores acaba tornando o processo educacional destas crianças ainda mais atrasado, como demonstra Amaral (1998):

> [...] esta nova demanda de trabalho pode ser difícil para o professor, visto que no Brasil ainda persiste um sistema educacional em que as classes são bastante numerosas, existe a escassez de recursos pedagógicos; professores que dobram ou mesmo triplicam de turno, o que pode inviabilizar o seu tempo para a preparação dos planos individualizados de ensino; falta de motivação decorrente da baixa remuneração salarial, condições de trabalho etc (AMARAL, 1998, p. 45).

É importante chamar a atenção para o fato de que a utilização de recursos para desenvolver práticas educativas voltadas para um ensino de melhor qualidade não atinge apenas os alunos com necessidades especiais, mas todos os envolvidos neste processo sofrem com a falta de qualidade e da preparação de aulas que venham a oferecer um ensino que torne o educando mais crítico e capaz de refletir sobre a realidade à sua volta. Segundo Mantoan (2003, p. 11):

> Inclusão é a nossa capacidade de entender e reconhecer o outro e, assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós. A educação inclusiva acolhe todas as pessoas, sem exceção. É para o estudante com deficiência física, para os que têm comprometimento mental, para os

> superdotados, para todas as minorias e para a criança que é discriminada por qualquer outro motivo.

O entendimento de que deve existir uma educação específica voltada para aquelas pessoas que apresentam algum tipo de deficiência precisa deixar de fazer parte do pensamento inclusivo. O ideal é que as escolas sejam melhor preparadas e utilizem recursos adequados para garantir um ensino de qualidade para todos.

Somente quando a escola estiver preparada para realizar um trabalho voltado para as reais necessidades do educando, por meio do trabalho coletivo entre pais, comunidade, professores e direção é que a inclusão será tratada da forma como precisa ser, ou seja, como uma realidade que faz parte das escola e que não pode ser solucionada à parte.

Por fim, destaca-se a importância da participação dos pais para que a inclusão seja efetivada no ensino regular, uma vez que esta pode orientar acerca da rotina da criança e de suas necessidades. Desta forma, com o auxílio da família, o profissional de educação terá um maior respaldo para entender as necessidades daquele caso em especial e desenvolver estratégias para estimular a aprendizagem.

É importante que esta criança receba acompanhamento médico e psicológico adequados para orientar em cada caso. O professor só irá desenvolver de forma adequada o potencial dessa criança se ela estiver realizando um acompanhamento visando o seu desenvolvimento.

3 CAMINHOS DA PESQUISA

No levantamento das produções científicas do tipo artigo para fundamentação teórica deste estudo considerou-se a concepção de produção científica na perspectiva do caráter complexo exposto por Morosini (2015), que congrega relações interdisciplinares de conhecimento. A autora, ao mencionar Stoleroff e Patrício (1995), afirma que se busca clarear esta complexidade, identificando como componentes do trabalho científico a leitura e a reflexão, realização de investigação, redação de artigos e livros científicos, entre outros.

O levantamento dos artigos foi realizado por meio de uma busca nas bases de dados do site Scientific Electronic Library Online (SciELO)[1]. Essa busca ocorreu entre os meses de

[1] Este é um site que faz parte do Projeto FAPESP/BIREME/CNPq e um dos produtos da aplicação da metodologia para preparação de publicações eletrônicas em desenvolvimento, especialmente o módulo de interface Internet. Tem o objetivo de implementar uma biblioteca eletrônica que possa proporcionar um amplo acesso a coleções de periódicos como um todo, aos fascículos de cada título de periódico, assim como aos textos completos dos

abril e maio de 2020, sendo utilizados inicialmente os descritores: educação inclusiva (150), educação especial (635), educação especial e inclusiva (1)., sendo localizados 786 produções na área da educação inclusiva. Na sequência optou-se por refinar a busca, nos artigos encontrados, com o descritor "desafios". Dessa seleção resultaram 46 artigos, dos quais passaram a ser tratados pela técnica de análise de conteúdo (AC) à luz de Bardin (2011). Esse tipo de análise constitui-se em

> [...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações. (BARDIN, 2011 , p. 31).

A AC divide-se em diferentes fases, assemelhando-se a um inquérito sociológico ou a experimentação e organizam-se em torno de três pólos cronológicos: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação".

Na pré-análise foram lidos os resumos dos 46 trabalhos, a fim de estabelecer contato com os documentos e selecionar aqueles que se referiam à educação básica. Dessa leitura, resultaram um total de quatro artigos válidos como *corpus* de análise. Esse último, constitui-se no "[...] conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos. A sua constituição implica, muitas vezes, escolhas, seleções e regras" (BARIN, 2011, p. 96).

O quadro 1 relaciona as produções científicas que foram analisadas na fase seguinte:

Quadro 1 – Produções científicas da base SciELO sobre desafios na educação inclusiva

Ano	Título do Artigo	Autores	Periódico
2012	Sala de recursos no processo de inclusão do aluno com deficiência intelectual na percepção dos professores	LOPES, Esther and MARQUEZINE, Maria Cristina	Rev. bras. educ. espec. [online]. vol.18, n.3,
2016	A Subjetividade Social da Escola e os Desafios da Inclusão de Alunos com Desenvolvimento Atípico	SANTOS, Geandra Cláudia Silva and MARTINEZ, Albertina Mitjáns	Rev. bras. educ. espec. [online]. vol.22, n.2
2019	Política de Educação Especial e os Desafios de uma Perspectiva Inclusiva	NEVES, Libéria Rodrigues; RAHME, Mônica Maria Farid and	Educ. Real. [online]. vol.44, n.1

artigos. O acesso aos títulos dos periódicos e aos artigos pode ser feito através de índices e de formulários de busca. Disponível em: https://www.scielo.br/?lng=pt#about.

.

		FERREIRA, Carla Mercês da Rocha Jatobá	
2019	A função social da escola em discussão, sob a perspectiva da educação inclusiva.	DAINEZ, Débora and SMOLKA, Ana Luiza Bustamante	Educ. Pesqui. [online], vol.45

Fonte: Própria autoria, 2020.

As fase seguinte da AC foram a exploração do material, na qual serviu para aumentar a propensão de descobertas sobre o que os estudos evidenciaram acerca dos desafios para efetivação da inclusão na educação básica, tema investigado. E na última fase, tratamento dos resultados, os dados brutos coletados foram tratados a fim de obter uma representação simplificada. Assim, a AC assenta implicitamente na crença de que a passagem de dados brutos a dados organizados não introduz desvios, mas descortina novas descobertas.

4 DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: O QUE APONTAM AS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS

As pesquisa analisadas apontam para diversos desafios para efetivação da educação inclusiva na educação básica no Brasil. Lopes e Marquezine (2012), analisam a percepção dos professores sobre a importância da sala de recursos multifuncional Tipo I-AEE, no processo de inclusão do aluno com deficiência intelectual no ensino regular. Ao refletirem sobre o trabalho na sala de recursos afirmam que este apenas terá resultado se for realizado de forma contínua, sem interrupções, no final de cada ano letivo, ou com mudanças de gestão.

Além disso, eles chamam a atenção que o trabalho nas salas de recurso não deve e não pode ser confundido com reforço escolar, ou repetição de conteúdos programáticos da classe regular, citando o entendimento de Oliveira (2009, p.74) de que "[cabe] à escola criar condições necessárias para o desenvolvimento do aluno e para a superação de seu próprio limite". Nesse sentido, é observado que somente por meio de ações firmes e contínuas dentro do espaço escolar é possível tornar a inclusão algo possível, nas escolas brasileiras.

Santos e Martinez (2016), analisam os principais elementos da subjetividade social de uma instituição de ensino público, para refletir sobre os desafios concretos a serem enfrentados ante a inclusão escolar de alunos com desenvolvimento atípico. Os autores destacam o papel relevante do estudo da subjetividade, visto que este possibilita a compreensão da processualidade na qual os sujeitos agem nos espaços sociais, a forma como marcam a sua experiência individual no cenário de sua ação, e como se inscrevem aderindo ou resistindo às proposições tecidas nas relações internas, ou advindas de outros âmbitos sociais.

Os autores afirmam que por meio desse procedimento é possível identificar implicações que geram obstáculos à aprendizagem e ao desenvolvimento dos alunos, em especial aqueles com deficiência e/ou nos transtornos de desenvolvimento diagnosticados. A partir da pesquisa que realizaram em escola pública de educação básica verificaram que

> [os] profissionais da escola, sobretudo, os professores, de algum modo, criaram mecanismos para conduzirem a prática educativa sem maiores problemas e sem mudanças significativas na organização pedagógica e na configuração da subjetividade social da instituição. Identificamos em diferentes momentos de realização da pesquisa, que houve um silenciamento das queixas relacionadas aos alunos, sem que isso tenha representado resolução dos problemas. (SANTOS; MARTINEZ (2016, p. 263).

Para os autores a inquietação e a insatisfação decorrentes da presença desconcertante "[...] da alteridade representada pelos alunos com desenvolvimento atípico foram substituídas pela naturalização das suas presenças, das suas demandas e das dificuldades geradas na escola." (SANTOS; MARTINEZ (2016, p. 263).

Os pesquisadores entendem que a mudança subjetiva necessária ao enfrentamento dos desafios da inclusão escolar deve ser de natureza significativa, pela qual se repense concepções, posturas e ações educativas, articuladas, necessariamente, à assunção da condição de sujeito dos atores escolares (OLIVEIRA, 2010 apud SANTOS; MARTINEZ (2016).

Deste modo, para eles, no plano organizacional de cada escola, faz-se necessário levar em consideração o percurso e a cultura das instituições, respeitando o caminho de cada sujeito, tendo em vista que estes se reconheçam na trajetória das ações a serem implementadas, a fim de que se tornem parte delas e tomem para si essa tarefa histórica.

O estudo de Neves, Rahme e Ferreira, (2019), analisa os significados do documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), e sua relevância para a definição dos rumos da escolarização dos estudantes com deficiência no Brasil, nos últimos dez anos. Eles tratam da temática sob a perspectiva de se atingirem as ações do Plano Nacional de Educação (PNE), sancionado em 2014, pelo Congresso Nacional, cujo objetivo foi direcionar esforços e investimentos para a melhoria da qualidade da educação no país e estabelecer 20 metas a serem atingidas nos próximos 10 anos, o observatório do PNE divulgou em junho de 2017 o seguinte balanço:

> [...] com a situação após 3 anos de vigência do Plano. O balanço demonstrou que oito (8) das vinte (20) metas, que tinham prazo para o seu cumprimento, já estavam vencidas. O balanço ainda indicou que "apenas seis (6) dos trinta (30) dispositivos relacionados à Educação Básica que deveriam ter sido

> cumpridos até o ano de 2017 foram realizados total ou parcialmente, segundo dados reunidos por parceiros do Observatório do PNE". (BRASIL, 2017, p.1)

Os autores sinalizam que os principais desafios do plano estão relacionados à evolução dos indicadores de alfabetização e inclusão, à formação continuada de professores, além da expansão do ensino profissionalizante para adolescentes e adultos.

Assim, no que tange à Meta 4 do PNE, com vencimento para 2016, o estudo apontou que apesar de terem ocorrido consideráveis avanços na inclusão escolar nos dez anos anteriores e um crescimento de 56% durante todo o período, não foi possível ainda consolidar um sistema de medição único, que pudesse estabelecer uma relação entre os dados das crianças com deficiência, entre 4 e 17 anos que estavam frequentando a escola e os dados do total desse segmento na população, uma vez que as informações eram gerados por diferentes órgãos de medição: Censo Escolar (realizado pelo MEC) e Censo Demográfico (realizado pelo IBGE). Além disso, observou-se que suas bases não eram combináveis.

E quanto a estratégia 4.14, que tinha como proposta a criação de indicadores de qualidade e políticas de avaliação e supervisão para o funcionamento de instituições públicas e privadas, prestadoras de atendimento a alunos com deficiências, transtornos globais e altas habilidades, como superlotação, até a finalização do estudo verificou-se que ainda não haviam sido cumprida.

Neves; Rahme e Ferreira (2019), afirmam, ainda, que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), configura-se em um divisor comum na história brasileira da educação das pessoas com deficiência. Segundo eles, apresentar a Educação Especial na perspectiva de uma modalidade educativa transversal ao ensino comum, não chega a alegar um reducionismo tecnicista, da mesma forma, propor o AEE como um dispositivo articulador nesse processo, demonstra sua aposta numa inovação. Ainda que com algumas contradições, o documento apresenta uma perspectiva positiva, no intuito de eliminar a exclusão educacional.

Desse modo, faz-se necessária a afirmação de ações legitimadas por leis, e efetivada por decretos, a fim de tornar possível garantias aos princípios democráticos no que tange aos direitos sociais dessa população.

O estudo de Dainez, Smolka e Bustamante (2019), objetivou problematizar a função social da escola no contexto das políticas de educação inclusiva, com base em um trabalho investigativo a respeito das práticas educativas e do processo de escolarização de dois alunos com deficiência, intelectual e múltipla. A partir dos dois casos analisados os autores concluírem

que "[os] alunos com deficiência são aprovados não pela condição de conhecimento e sim de desconhecimento e impossibilidades pressupostas pela escola." Ou voltam para uma instituição especializada ou passam a frequentar a escola com menos frequência.

Diante do processo de escolarização de um dos alunos, os autores questionam sobre o lugar das instituições especializadas que

> [...] embora na legislação sejam apresentadas enquanto serviços de apoio, complementar ou suplementar, continuam recebendo e assumindo o aluno que o setor público não dá conta de acolher para assegurar um processo de ensino significativo. Novamente, seja diante da função socializadora da escola inclusiva, seja diante do ensino homogêneo de conteúdos circunscritos em disciplinas fragmentadas, o aluno com deficiência parece continuar tornando-se responsabilidade de instituições especializadas filantrópicas e assistencialistas. A escolha da família, frente à ausência de opções, merece ser destacada não como uma opção individual, mas como um grave problema de política pública de educação. (DAINEZ, SMOLKA E BUSTAMANTE (2019, p. 15).

Para Dainez, Smolka e Bustamante (2019), sendo a atividade de ensinar orientada para o desenvolvimento humano, é preciso criar condições efetivas de participação da pessoa com deficiência nas atividades sociais, laborais, alargando as formas de relação com o conhecimento, o que demanda repensar e ressignificar a função social da escola

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio desta pesquisa foi possível contribuir para a discussão sobre os desafios enfrentados pela escola na efetivação da educação inclusiva, a partir da análise de produções científicas que tiveram como foco a modalidade investigada no âmbito da educação básica.

Os resultados relativos às publicações científicas analisadas demonstram que o Brasil ainda tem muito a avançar a fim de garantir uma inclusão efetiva para as pessoas com deficiência na educação básica. Esses desafios têm relação com o trabalho que se realiza nas salas de recursos multifuncionais; a necessidade de repensar concepções, posturas e ações educativas para o enfrentamento das dificuldades de efetivar a inclusão escolar; o atingimento das metas do PNE relativas à educação especial; e a criação de condições efetivas de participação da pessoa com deficiência na sociedade e no espaço escolar.

Conclui-se com esta pesquisa que apesar dos desafios a inclusão pode vir a ser uma realidade para o ensino no país. É preciso, no entanto, que este tema seja discutido por todos os

envolvidos neste processo, pais, gestores, professores, aqueles que sabem das necessidades e dificuldades dos deficientes e que podem realmente pensar em propostas que sejam efetivas para um ensino que garanta a inclusão escolar com qualidade.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Lígia Assumpção. Histórias da exclusão e de inclusão? na escola pública. In: **Educação especial em debate.** São Paulo: Casa do Psicólogo,1997. p.23- 34. Boletim de Educação. Um salto para o futuro. 1998

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Ed. rev. e act. Lisboa: 70, 2011;

BRASIL. Ministério da Justiça. **Declaração de Salamanca:** linha de ação sobre Necessidades educativas especiais, de 1994. Brasília: CORDE, 1997.

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

BRASIL **Resolução nº 2**, de 11 de Setembro de 2001. Institui as diretrizes da educação especial na educação básica. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Brasília, 2001.

BRASIL. Lei nº 9.394/96. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: https://www.geledes.org.br/ldb/?gclid=EAIaIQobChMIn--Ql9KT6QIVioORCh1W1A8eEAAYASAAEgLZd_D_BwE . Acesso em: 4 mar. 2020.

DAINEZ, Débora and SMOLKA, Ana Luiza Bustamante**. A função social da escola em discussão, sob a perspectiva da educação inclusiva.** Educ. Pesqui. [online], vol.45, 2019.

FREIRE, SOFIA. Um olhar sobre a inclusão. **Revista de Educação**, v. XVI, n. 1, 2008, p. 5-20. Disponível em: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5299/1/Um%20olhar%20sobre%20a%20Inclus%C3%A3o.pdf. Acesso em: 04 mar. 2020.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012. Disponível em: <de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S151797022012000100002&script=sci_abstract&tlng=pt>.

LOPES, Esther; MARQUEZINE, Maria Cristina. Sala de recursos no processo de inclusão do aluno com deficiência intelectual na percepção dos professores. Rev. bras. educ. espec. [online]. vol.18, n.3, 2012.

MANTOAN. Maria Teresa Eglér **Inclusão escolar:** o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003. (Coleção cotidiano escolar) Disponivel em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/INCLUS%C3%83O-ESCOLARMaria-Teresa-

Egl%C3%A9r-Mantoan-Inclus%C3%A3o-Escolar.pdf?1473202907. Acesso em: 04 mar. 2020.

MIRANDA, Theresinha Guimarães; FILHO, Teófilo Alves Galvão. **O professor e a educação inclusiva:** formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012.

MOSCA, Claudia Regina; GIROTO, Rosimar; BORTOLINI, Poker; OMOTE, Sardão. **As Tecnologias nas práticas pedagógicas Inclusivas.** Marília. Oficina Universitária. São Paulo, 2012. Disponível em https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/as-tecnologias-nas-praticas_e-book.pdf. Acesso em: 05 mar.2020.

NEVES, Libéria Rodrigues; RAHME, Mônica Maria Farid and FERREIRA, Carla Mercês da Rocha Jatobá. Política de Educação Especial e os Desafios de uma Perspectiva Inclusiva. Educ. Real. [online]. vol.44, n.1, 2019.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de. Estratégias para o ensino inclusivo na área da deficiência intelectual: alguns apontamentos. In: MARQUEZINE, M.C.; MANZINI, E.J.; BUSTO, R.M.; TANAKA, E.D.O.; FUJISAWA, D.S. (Org.). *Políticas públicas de formação de recursos humanos em educação especial***.** Londrina: ABPEE, p.69-82, 2009

SANTOS, Geandra Cláudia Silva and MARTINEZ, Albertina Mitjáns. A Subjetividade Social da Escola e os Desafios da Inclusão de Alunos com Desenvolvimento Atípico. Rev. bras. educ. espec. [online]. vol.22, n.2, 2016.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. : 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1992.

SERGIPE. **Rede estadual**. Disponível em: https://seed.se.gov.br/redeEstadual/escolas-rede.asp. Acesso em: 05 mar.2020.

A RELEVÂNCIA DO ENSINO CRÍTICO-REFLEXIVO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Laura Alves Viana Aragão[1]
Márcia Alves de Carvalho Machado[2]

RESUMO: Esta pesquisa tem como objetivo discutir a relevância do ensino crítico-reflexivo na educação básica. Tratou-se de uma pesquisa cientifica bibliográfica de cunho qualitativo, que teve como principais teóricos Freire (2013), Libâneo (2018) e Sacristán (2017) bem como as orientações da Base Nacional Comum Curricular (2017). Faz-se muito importante que as escolas em cooperação com os professores, promovam uma educação voltada para a autonomia do pensamento crítico-reflexivo do alunado, pois ensinar não é criar pessoas reprodutoras do conhecimento já existente, mas sim ensiná-las que através deste conhecimento elas têm a capacidade de criar novos conhecimentos, e então o educador tornar-se verdadeiramente professor-orientador, pois irá orientar o aluno no caminho da aprendizagem, ao invés de somente depositar informações. Com este trabalho percebi a importância do ensino critico-reflexivo na vida dos alunos, tanto na sua vida acadêmica, quanto na sua vida profissional e pessoal, pois através dele o estudante passa a formar suas próprias opiniões, tendo como base fontes confiáveis, e assim tornam-se pessoas ativas na sociedade e agentes transformadores de sua realidade.

Palavras-chave: Ensino crítico-reflexivo. Educação básica. Professor-Orientador.

ABSTRACT: This research aims to discuss the relevance of critical-reflective teaching in basic education. It was a qualitative bibliographic scientific research, which had as main theorists were Freire (2013), Libâneo (2018) and Sacristán (2017) as well as the guidelines of the Common National Curricular Base (2017). It is very important that schools, in cooperation with teachers, promote an education focused on the autonomy of students' critical-reflexive thinking, as teaching is not about creating people that reproduce existing knowledge, but rather teaching them that through this knowledge they have the ability to create new knowledge, and then the educator becomes truly a teacher-advisor, as it will guide the student on the path of learning, instead of just depositing information. With this work I realized the importance of critical-reflective teaching in the students' lives, both in their academic life, as in their professional and personal life, because through it the student starts to form their own opinions, based on reliable sources, and so they become active people in society and agents that transform their reality.

Keywords: Critical-reflective teaching. Basic education. Teacher advisor.

1 INTRODUÇÃO

[1] Acadêmica do curso de Pedagogia da Faculdade São Luís de França. E-mail: inslaura@yahoo.com.br
[2] Doutora pela Universidade Tiradentes, professora regente da disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso. E-mail: marcia.alves@sousaoluis.com.br.

Essa pesquisa busca refletir sobre a relevância do ensino crítico-reflexivo na educação básica, pois na atual sociedade, repleta de informações, é preciso refletir e criticar o conhecimento que chega, questionando-o, para não se deixar influenciar por conteúdos incertos e/ou infundados, quando estas informações chegam às pessoas sem conhecimento e sem poder questionador, acaba por influenciá-las, orientando-as e conduzindo-as num caminho desconhecido que pode até prejudica-las.

Os educadores têm a função de conduzirem os educandos à reflexão crítica, para que compreendam o que acontece na sociedade. Devem ensinar a buscar informações respaldadas, verídicas, retiradas de fontes confiáveis e seguras e orientá-los de forma que desenvolvam autonomia de pensamento.

Devemos ensinar a identificar os problemas e suas raízes para que possam analisá-los profundamente, desde o seu princípio, e este ensino crítico-reflexivo é possível desde a educação infantil até o ensino médio, com uma escola voltada para uma educação crítico-reflexiva e com a colaboração de professores que saibam desenvolver métodos de ensino que instiguem os alunos a refletirem, questionarem, a serem capazes de solucionarem problemas, e assim formar sujeitos que sejam agentes transformadores da realidade.

Essa forma de ensino, só é possível com a colaboração da escola, do professor e do próprio aluno, por meio de um trabalho conjunto e colaborativo que estimule o pensamento crítico-reflexivo, por meio do desenvolvimento de ações significativas e transformadoras, adequadas e adaptadas à realidade do estudante.

Essa pesquisa é de suma relevância para a área da educação, pois demostra que por meio de um ensino crítico-reflexivo, o alunado pode compreender melhor o seu lugar no mundo, e se tornar um agente questionador sobre os gargalos percebidos na sociedade.

Portanto tem o objetivo de discutir a relevância de um ensino voltado para a autonomia crítico-reflexiva na educação básica explicitando a importância do educador e da escola promoverem estratégias de ensino que os levem a refletir e a pensarem em soluções de problemas de forma crítica, a fim de se tornarem no futuro pessoa ativas na sociedade e agentes transformadores de sua realidade. Assim, este trabalho trata-se de uma pesquisa teórica, com uso do procedimento da pesquisa bibliográfica. Quanto à natureza dos dados constitui-se numa pesquisa qualitativo, segundo Richardson (2012, p. 79) “[...] difere, em princípio, do quantitativo à medida que não emprega um instrumental estatístico como base do processo de análise de um problema”. O estudo considerou como principais teóricos Freire (2013), Libâneo (2018) e Sacristán (2017), bem como as orientações Base Nacional Comum Curricular (BNCC), 2017.

2 A RELEVÂNCIA DO ENSINO CRÍTICO-REFLEXIVO NAS ETAPAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

O sistema de ensino brasileiro possui dois níveis de educação, o básico e o superior. A educação básica que é subdividida em três etapas: a educação infantil (atende as crianças de 0 a 6 anos), o ensino fundamental – anos iniciais (1° ao 5° ano) e anos finais (6° ao 9° ano) e por fim, o ensino médio com duração de três anos.

Em todas essas etapas é necessário voltar o ensino para reflexão crítica. Em toda a educação básica pode-se utilizar atividades adequadas às séries e a faixa etária, colaborando, assim com o desenvolvimento do pensamento reflexivo, e isto é possível porque em todas elas podemos utilizar exercícios adequados que colaborem com o desenvolvimento do alunado, preparando-os para os anos seguintes e para a sua vida como cidadão.

> Ao longo da educação básica – na educação infantil, no ensino fundamental e no ensino médio -, os alunos devem desenvolver as dez **competências gerais da educação básica,** que pretendem assegurar, como resultado do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, uma formação humana integral que vise à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. (BNCC, 2017, p. 25).

Na educação infantil, a criança ainda está se adaptando a escola, aprendendo a socializar, a compartilhar, ela está descobrindo o sentido do mundo, “Aprender a descobrir o sentido. Existem muitos tipos de sentidos. Existe sentido científico, sentido social, sentido artístico, sentido matemático, sentido filosófico, e outros pontos quando interpretamos, reconhecemos o sentido.” (RATHS, 1977, p. 340). Sua mente está aberta para diversas possibilidades e experiências do conhecimento, então é a partir dessa etapa inicial do ensino que o estudante começa a criar e desenvolver sua identidade, seus hábitos, costumes e seus gostos.

> A BNCC do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, ao valorizar as situações lúdicas de aprendizagem, aponta para a necessária **articulação com as experiências vivenciadas na educação infantil.** Tal articulação precisa prever tanto a **progressiva sistematização** dessas experiências quanto o desenvolvimento, pelos alunos, de **novas formas de relação** com o mundo, novas possibilidades de ler e formular hipóteses sobre os fenômenos, de testá-las, de refutá-las, de elaborar conclusões, em uma atitude ativa na construção de conhecimentos. (BNCC, 2017, p. 57-58).

Nos anos iniciais do ensino fundamental, o aluno, recém-saído da educação infantil, inicia a alfabetização, fase na qual o ensino deve proporcionar novas formas de relação com o mundo através de atividades que proporcionem uma atitude ativa na construção de conhecimentos, e assim o ensino vai lhes preparando para entrar no Ensino fundamental series finais.

É nessa etapa que o ensino crítico-reflexivo pode ser realizado, por meio de leituras e elaboração de pequenos textos, e até através da resolução de simples questionamentos que os instigue a refletir em torno de problemas simples que se articulam aos conteúdos aprendidos e que, o aluno passa a ter um maior entendimento da sua realidade, do que está acontecendo, do que se espera dele e passa a "assumir-se" como cidadão.

> Outro sentido mais radical tem a função de assumir quando digo: - Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-critica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque é capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. (FREIRE, 2011, p. 18-19).

Na fase do ensino fundamental anos finais para o ensino médio, os desafios vão aumentando, por isso o ensino crítico-reflexivo deve firmar a autonomia dos estudantes. Como explicito na BNCC (2017, p. 60):

> Ao longo do **Ensino Fundamental – Anos Finais**, os estudantes se deparam com os **desafios de maior complexidade,** sobretudo devido à necessidade de se apropriarem das diferentes lógicas de organização dos conhecimentos relacionados às áreas. Tendo em vista essa maior especialização, é importante, nos vários componentes curriculares, **retomar e ressignificar as aprendizagens do Ensino Fundamental – Anos Iniciais no contexto das diferentes áreas.** Visando ao aprofundamento e à ampliação de repertórios dos estudantes. Nesse sentido, também é importante **fortalecer a autonomia** desses adolescentes, oferecendo-lhes condições e ferramentas para acessar e interagir criticamente com diferentes conhecimentos e fontes de informação.

Conforme as orientações da base, na etapa da educação infantil é relevante fortalecer a autonomia dos estudantes, proporcionando condições e ferramentas que lhes possibilite a criticidade, através da utilização de diversos conhecimentos e informações.

Durante a educação infantil até o ensino fundamental anos iniciais o pedagogo é o responsável pela aprendizagem e formação dos alunos, eles devem unir a teoria e a prática e assim realizar suas aulas. Entendo, assim, pedagogia:

> [...] como a teoria e a prática da Educação. A educação é uma ação e um processo de formação pelo qual os indivíduos podem integrar-se criativamente na cultura em que vivem. genericamente, a pedagogia é uma ciência da formação humana. Quanto ao seu objeto - o ato educativo -, é plural, por isso há várias vias de acesso para analisá-lo e compreendê-lo: o sociológico, o econômico, psicológico e biológico etc. A pedagogia situa-se entre as ciências que dão suporte teórico a essas vias de acesso; entretanto, :distingue-se delas porque a tarefa de integrar os enfoques parciais do fenômeno educativo para analisá-lo em sua globalidade. além disso, há múltiplas modalidades de prática educativa, portanto, muitas formas de intervenção pedagógica, tais como a pedagogia familiar, a pedagogia profissional, a pedagogia social, a pedagogia escolar. (LIBANÊO, 2018, p. 162).

Como o pedagogo é um profissional capaz de correlacionar à teoria e a prática da educação, ele também é capaz de desenvolver metodologias de ensino voltadas a uma aprendizagem significativa, critico-reflexiva, por meio de estratégias como leitura, redação, trabalhos em grupo e individuais, pesquisas e questionários, de forma que possibilite a aprendizagem do estudante e a "antinomia da pedagogia da pesquisa: ela deve transmitir ao mesmo tempo instrumento de construção da realidade, problemáticas, conceitos, técnicas e métodos, e uma formidável atitude crítica" (BOURDIEU, 2011.)

Quando o estudante adentra o ensino médio, ele traz conhecimentos assimilados anteriormente que devem se aprofundados e ouros que serão construídos durante essa etapa. Nessa fase escolar, ele também será preparado para concorrer ao nível superior, e desde a educação infantil ele é preparado para o mundo do trabalho, por isso deve escolher qual a profissão quer seguir, ou pode decidir-se em cursar o ensino tecnológico, é também um momento repleto de dúvidas e incertezas, o ensino reflexivo deve orientá-lo a fazer suas escolhas de forma coerente e assertiva. Assim, o ensino crítico-reflexivo deve ajudá-lo a entender a realidade social e as formas de atuação.

Pimenta (1999, p. 18) afirma que "[a] identidade não é um dado imutável. Nem externo, que possa ser adquirido, mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado". Durante a Educação básica o sujeito está em processo de construção e é por isso que um ensino crítico-reflexivo é tão importante nesta etapa.

> A educação é um processo de humanização que ocorre na sociedade humana com a finalidade explícita de tornar os indivíduos participantes do processo civilizatório e responsáveis por levar adiante. Enquanto prática social é

> realizada por todas as instituições da sociedade. Enquanto o processo sistemático e intencional ocorre em algumas, dentre as quais se destaca a escola. A educação escolar, por sua vez, está sentada fundamentalmente no trabalho dos professores e dos alunos, cuja finalidade é contribuir com o processo de humanização de ambos pelo trabalho coletivo e interdisciplinar destes com conhecimento, numa perspectiva de inserção social crítica e transformadora. (PIMENTA, 1999, p. 23).

Os principais agentes da educação formal são o professor e o aluno, ambos têm seu papel na promoção do ensino-aprendizagem, a escola deverá por meio de seu currículo e de seu Projeto Político Pedagógico (PPP) traçar diretrizes para que seja possível oferecer um ensino crítico-reflexivo na instituição e o educador deverá ser capaz de elaborar estratégias que corroborem com essa necessidade de aprendizagem e formação do estudante.

3 A ESCOLA COMO PROMOTORA DO ENSINO CRÍTICO-REFLEXIVO

A escola é uma instituição de ensino que deve seguir um currículo para que consiga trabalhar a inteligência dos alunos a fim de obter resultados positivos desta ação, ou seja, seus estudantes devem adquirir conhecimentos para se tornarem cidadãos aptos a conviverem em sociedade.

O ensino oferecido pelas instituições escolares ainda precisa dotar de autonomia os alunos, pois as escolas trabalham conteúdos prontos, questões em que não é necessário refletir ou criar, mas apenas reproduzir o pensamento de determinado autor, que na maioria das aulas já vem explícito em textos e livros, perguntas e respostas pré-prontas, robotizando o ensino. Assim, “[a] escola tem representado até aqui um complô contra a livre pesquisa intelectual, fornecendo fórmula já acabadas que robotizam a solução dos problemas.” (FALCÃO, 2003, p. 208).

Muitas escolas ainda são reféns da teoria tradicional do currículo, pela qual o conhecimento é transmitido de maneira repetitiva e enfadonha, o que Freire (2013) denominou de uma educação bancária. “Na concepção ‘bancária’ que estamos criticando, para qual a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos.” (FREIRE, 2013, p. 34). Onde o professor é o detentor do conhecimento e não pode ser questionado e os alunos são tabuas rasas que estão na escola apenas para receber o conhecimento que já está pronto.

> Na visão 'bancária' da educação, 'saber é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais a ideologia da opressão - a absolutização da ignorância, que constitui O que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro. (FREIRE, 2013, p. 33).

Essa perspectiva de educação não estimula os educandos a refletirem, criarem, transformarem, questionarem e construírem novos conhecimentos, mas, apenas a receberem as informações e armazená-las para repeti-las em suas provas. Não é uma educação crítica-reflexiva, onde os estudantes podem ser agentes criadores de novos conhecimentos.

> Esta visão 'bancária' anula o poder criador dos educandos ou minimiza, estimulando sua ingenuidade e não sua criticidade, satisfaz os interesses dos opressores: para estes, o fundamental não é o desnudamento do mundo, a sua transformação. O seu "humanitarismo", e não humanismo, está em preservar a situação de que são beneficiários e que lhes possibilita a manutenção de sua falsa generosidade (FREIRE, 2013, p.34).

Ainda existem escolas nas quais o aluno é avaliado positivamente se responder as atividades propostas sem alterar uma palavra do que foi respondido pelo professor, ou sem trocar nenhuma letra do pensamento do autor, escolas onde o estudante não é ensinado a pensar com autonomia para dar suas opiniões sobre diversos temas, e essas escolas, estão impossibilitando a autonomia do pensamento crítico-reflexivo do discente, pois neste modelo de instituição ele está apenas reproduzindo e não criando.

> Acreditamos que a escola pode e deve ser um espaço de formação ampla do aluno, que aprofunde o seu processo de humanização, apropriando as dimensões e habilidades que fazem de cada um de nós seres humanos. O acesso ao conhecimento, às relações sociais, as experiências culturais diversas podem contribuir assim como suporte no desenvolvimento singular do aluno como sujeito social cultural e no aprimoramento da sua vida social. (LIBÂNEO, 2018, p. 160).

A escola deve levar em conta que os educandos precisam de uma educação indagadora, motivadora, construtora e reconstrutora de conhecimentos, uma educação reflexiva e libertadora, [...] uma educação que almeje gerações que saibam decidir com responsabilidade social e política". (FREIRE, 2011) a fim de formá-los como sujeito social e cultural.

É por isso as instituições devem ter em seu Regimento, currículo e PPP, formas para promover o ensino crítico-reflexivo, propiciando aos professores autonomia para realizarem um trabalho de forma a despertar os alunos para uma educação transformadora, inovadora,

instigadora e acima de tudo, geradora de novos conhecimentos. “Para que o ensino voltado para o pensamento possa desenvolver-se e ter um impacto em nossas escolas, os professores devem constituir um dos seus elementos básicos.” (RATHS, 1977, p. 314).

As escolas devem estimular seus professores, orientá-los e formá-los por meio de uma coordenação pedagógica eficiente e também da formação continuada, o profissional que não se atualiza acaba ficando ultrapassado, pois em plena era da informação, o educador deve estar sempre se atualizando já que novos conhecimentos e saberes que podem ser utilizados na educação são desenvolvidos em todo momento, por isso a escola e o profissional professor devem buscar por uma formação continuada de qualidade, para oferecerem um ensino cada vez melhor.

4 O EDUCADOR COMO ORIENTADOR DE UM ENSINO CRÍTICO-REFLEXIVO

O professor adepto de um ensino critico-reflexivo deve primeiramente compreender que a educação é a única arma capaz de mudar o mundo, por meio de uma prática significativa que promova a construção de novos conhecimentos com seus alunos; É preciso que o educador tenha noção da, da relevância do seu papel profissional e social, e que compreenda a importância de ensinar o seu aluno a refletir criticamente sobre tudo o que acontece em seu entorno.

> Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, as perguntas dos alunos, as suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento. (FREIRE, 2011, p. 21).

Para que um educador consiga ensinar de forma crítica e reflexiva, ele deve romper com as práticas educativas tradicionais, de ensino bancário, e desenvolver um ensino dinâmico, questionador, libertador, onde os alunos possam se expressar, pensar. Para Freire (2011, p. 17), essa é “[uma] prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer.”.

Para trabalhar com esse tipo de ensino o educador deve estar ciente das diferenças individuais em sala de aula, cada aluno é um ser singular, então a diversidade numa turma é muito grande, e o professor precisa saber trabalhar o ensino-aprendizagem com estas diferenças. “Como dois seres humanos nunca são exatamente iguais, aprendizagem é estimulada quando o professor

está consciente das diferenças e ensina de diferentes formas, de modo a considerar tais diferenças". (RATHS, 1977, p. 314).

O ensino crítico-reflexivo requer uma didática diferenciada, voltada para a criticidade, a reflexão, a autonomia de pensamento, por isso o educador deve estar disposto a inovar suas práticas e métodos de ensino, para, assim, por meio de aulas dinâmicas ele consiga alcançar a aprendizagem de seus alunos.

> O **papel mediador do professor** para que os alunos obtenham resultados e significados concretos, partindo dos conteúdos assinalados pelo currículo, **é evidente em diferentes tipos de métodos**, situações, etc; mais ainda naqueles conteúdos que os alunos aprendem unicamente se lhes é ensinado algo sobre eles. Mas inclusive no caso de **atividades menos estruturadas**, com mais margens de **atividade autônoma** por parte dos alunos, como pode ser uma saída fora da escola com o objetivo de aprendizagem ou uma tarefa para realizar em casa, uma pesquisa, etc., A estruturação das atividades, a provisão de guias por parte do professor, materiais, etc. São elementos letivos muito importantes da aprendizagem por ele introduzidos. (SACRISTÀN, 2017, p. 177, grifo nosso).

Confirma-se dessa forma, a importância de atividades dinâmicas, como resenhas, debates, pesquisas individuais e em grupo, leitura e interpretação desde textos simples a artigos científicos a depender da escolaridade do educando, questões de raciocínio lógico entre outras, essas atividades podem ser trabalhadas com o auxílio de equipamentos conectados à internet (computadores, tabletes, notebooks, smartphones, conectados à internet), como também com materiais de ensino tradicionais (livros, revistas e textos impressos).

Por meio de uma aula inovadora, seja fora da sala de aula, ou com instrumentos diferenciados, o professor consegue uma maior participação por parte do alunado, pois se encontram motivados a descobrirem com mais facilidade, e vão dispostos a realizar o que for solicitado pelo professor.

Um dos papeis do professor é incentivar os alunos, e evidenciar por meio de suas aulas que eles são capazes de aprender e dessa forma, levá-los a compreender que aprender é algo muito bom, a educação é obrigatória, porém não precisa ser realizada de maneira hostil.

O educador atingirá um ensino crítico-reflexivo com aulas dinâmicas e integradoras, onde os alunos possam participar expor suas opiniões, questionamentos, e nas quais apreenda caminhos, com o auxílio do educador, para buscar informações seguras. Essa deve ser uma prática educativa sem discriminação, pela qual professor e aluno aprendam, pois ninguém entra numa escola sem conhecimentos prévios, mesmo que estejam relacionados ao senso comum.

Para que uma educação seja libertadora, e para que o ensino crítico-reflexivo tenha o efeito desejado os docentes e discentes deve ser agentes críticos do conhecimento, pois nessa perspectiva, Freire e Shor:

> [a] educação é libertadora, fundamentalmente, uma situação na qual tanto os professores como os alunos devem ser os que aprendem; devem ser os sujeitos cognitivos, apesar de serem diferentes. Este é, para mim, o primeiro teste de educação libertadora: que tanto os professores como os alunos sejam agentes críticos do ato de conhecer. (FREIRE, SHOR, 2013, p. 27).

Educador quanto o educando são agentes principais no processo de ensino-aprendizagem, um não existe sem o outro, ambos estão interligados, o professor tem que conhecer sua turma, saber de que forma eles aprendem melhor, quais são os métodos utilizados para lecionar que seus alunos mais gostam e assim ir trabalhando nas suas aulas, e o aluno precisa compreender que o educador é quem pode orientá-lo no caminho da aprendizagem, que um precisa do outro.

Os alunos também são responsáveis pela sua aprendizagem, o professor está para orientá-lo e mediar ações entre os estudantes e o conhecimento, e para que eles possam construir seu conhecimento precisam estar dispostos a aprender e criar seus hábitos de estudo. Sobre isso Saviani diz: “Só se aprende, de fato, quando se adquire um hábitus, e isto é uma disposição permanente” (SAVIANE, 2005, p. 20).

Os estudantes devem sim, criar seu hábito de aprendizagem, Saviane: [...] adquirir um hábitus significa criar uma situação irreversível. Para isso, porém, é preciso ter insistência e persistência; faz-se mister repetir muitas vezes determinados atos até que eles se fixem. (SAVIANI, 2005, p. 21).

Sendo que Saviani(2005) relata a importância de repetir atos e não atividades, como por exemplo: o ato (hábito) de chegar cedo à escola, prestar atenção à explicação do professor enquanto o mesmo leciona alguma disciplina, separar um horário para realizar as atividades passadas para casa, entre outros atos que colaborem para que o aluno crie sua rotina de aprendizagem escolar.

Nessa direção, o professor buscar estratégias, métodos pedagógicos, elaboram recursos pedagógicos, para tornar tudo o mais simples e compreensível possível em prol de um desenvolvimento que favoreça o alunado a aproveitar cada momento, tornando a aprendizagem com mais funcionalidade, com maior significância, para facilitar a sua participação no desenrolar, do dia a dia.

Com escolas, discentes e docentes interessados numa aprendizagem significativa, libertadora, que favoreça a autonomia de pensamento, uma educação crítico-reflexiva, são formados sujeitos sociais ativos, com poder questionador, que conseguem diferenciar as informações corretas das incorretas, sabem formar suas opiniões com base sólida, adquiridas de fontes confiáveis, conseguindo assim enxergar o profundo dos problemas, podendo analisá-los, compreendê-los e solucioná-los de forma coesa.

As pessoas que têm acesso a um ensino crítico-reflexivo se tornam indivíduos ativos de forma positiva na sociedade, de forma a se tornar profissionais, éticos, responsáveis e comprometidos com as mudanças em seu entorno.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finaliza-se este trabalho com plena convicção da extrema relevância do ensino crítico-reflexivo na educação básica, já que infelizmente muitas pessoas não conseguem adentrar na educação superior por diversos motivos, então na educação básica este ensino consegue alcançar muitas pessoas.

O ensino crítico-reflexivo é aquele que ensina a pensar, a refletir com autonomia, sem formar uma opinião acerca de algum assunto, com uma base frágil, como opiniões de terceiros e ser guiados por ela, pois cada um tem seu ponto de vista, geralmente guiados por motivos individuais e por isso as pessoas devem possuir pensamentos diferentes, e aprenderem a refletir por si mesmas.

Pessoas que não tiveram acesso a um ensino que estimule o aluno a pensar, a pesquisar, tem muita dificuldade em ter sua opinião, geralmente creem que toda informação divulgada está correta, são pessoas de fácil manipulação, elas não questionam, apenas obedecem cegamente, não sabem o que, porque, para quem ou para quê, estão fazendo algo, elas simplesmente fazem o que lhe dizem.

Por isso, o empenho em pesquisar sobre a relevância do ensino critico-reflexivo nas etapas da educação básica, para que seja demostrado que em todas as etapas da educação básica, o ensino crítico-reflexivo pode ser trabalhado com os estudantes, os preparando para avançarem as próximas etapas, formando assim sujeitos sociais firmes em seus posicionamentos, não sendo facilmente manipulados.

Conclui-se, portanto, que este trabalho é de importância significativa para a área da educação, pois visa à prática de um ensino libertador, expressivo, estimulador da autonomia de

pensamento, defensor do estímulo à construção de novos conhecimentos e de um ensino promovido de forma diversificada e não repressora do conhecimento no discurso do processo de ensino-aprendizagem. Acredita-se que se todos estivessem conscientes os benefícios advindos com esse ensino, o cobrariam em todas as redes de ensino e em todos os níveis da educação.

REFERÊNCIAS

ARAGÃO, Laura Alves Viana. **A importância da autoridade e humanização do professor.** 2017. X Mostra de Iniciação Cientifica Faculdade São Luís de França. **Anais...** Aracaju Se, 2017.

BOURDIEU, Pierre Félix. **O poder simbólico**. 2 ed. Rio de Janeiro: Record, Bertrand Brasil, 2011.

BRASIL. **Base nacional comum curricular:** educação é a base. Brasília: MEC, 2017.

FALCÃO, Gerson Marinho. **Psicologia da aprendizagem.** 10 ed. São Paulo: ática, 2003.

FREIRE, Paulo Reglus Neves. **Pedagogia da autonomia:** Saberes necessários a prática educativa. 43 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo Reglus Neves. **Educação como prática da liberdade**. 34 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo Reglus Neves. **Pedagogia do oprimido.** 67 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo Reglus Neves. SHOR, Ira **Medo e ousadia:** o cotidiano do professor. 10 ed Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogias e pedagogos, para quê?** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores:** Identidade e saberes da docência. 1 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

RATHS, Louis Edward, **Ensinar a pensar:** teoria e aplicação, Trad. Dante Moreira Leita, 2 ed. São Paulo: Editora Pedagógica e universitária LTDA, 1977.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social:** métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 2012.

SACRISTÁN, José Gimeno**. O Currículo:** uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto alegre: Penso, 2017.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: Primeiras Aproximações. 9 ed, São Paulo: Autores Associados, 2005.

NEUROCIÊNCIA E EDUCAÇÃO: UMA PERSPECTIVA DIFERENCIADA DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Maria Cecília dos Santos[1]
Márcia Alves de Carvalho Machado[2]
Alana Danielly Vasconcelos[3]

RESUMO: Tendo como base a busca em compreender o processo de alfabetização e letramento, por meio da inter-relaçãoda neurociência com a educação, este estudo preocupa-se com as dificuldades que os docentes encontram no cotidiano de sala de aula quando lidam com as mudanças do cérebro no desenvolvimento daaprendizagem dos alunos.O objetivo geral desta pesquisa foidiscutir a neurociência, na perspectiva da sua contribuição para o processo de ensino e aprendizagem, mais especificamente na alfabetização e letramento. A base metodológica do trabalho está fundamentada na revisão bibliográfica, sendo sua abordagem qualitativa na perspectiva de Richardson (2012).Os estudos sobre o cérebro, advindos da neurociência, buscam compreender a infinidade de possibilidades com que se pode aprender, mas que se faz necessário uma constante atualização de metodologias que considerem as diversidades dos alunos.Compreendeu-se que uma das principais contribuições da neurociência para o campo educacional se relaciona ao favorecimento da compressão dos processos comportamentaisà medida que propicia ao professor entender a organização do processo de aprendizagem. Ao proporcionar métodos diferenciados, o professor utiliza a capacidade do cérebro do aluno, fazendo com que ele deixe a sua zona de conforto, utilizando ao máxima a capacidade do seu cérebro. Concluindo-se pela necessidade de os professores assumirem seu compromisso em ensinar as crianças a ler e escrever.

Palavras-chave: Desenvolvimento da aprendizagem. Alfabetização e letramento. Neurociência.

ABSTRACT: Based on the search to understand the process of literacy and literacy, through the interrelationship of neuroscience with education, this study is concerned with the difficulties that teachers encounter in the daily classroom when dealing with brain changes in the development of student learning. The general objective of this research was to discuss neuroscience, with a view to its contribution to the teaching and learning process, more specifically in literacy and literacy. The methodological basis of the work is based on the literature review, and its qualitative approach in the perspective of Richardson (2012). Studies on the brain, arising from neuroscience, seek to understand the infinite possibilities with which one can learn, but that it is necessary to constantly update methodologies that consider the diversity of students. It was understood that one of the main contributions of neuroscience to the educational field is related to favoring the compression of behavioral processes as it allows the teacher to understand the organization of the learning process. By providing differentiated methods, the teacher uses the capacity of the student's brain, making him leave his comfort zone, making the most of his brain's capacity. In conclusion, teachers need to commit to teaching children to read and write.

Keywords: Learning development. Literacy and literacy. Neuroscience.

[1]Acadêmica do curso de Pedagogia da Faculdade São Luís de França. E-mail: ceciliasantos1999@outlook.com
[2] Doutora em Educação pela Universidade Tiradentes. Professora do curso de Pedagogia na Faculdade São Luis de França. Regente da disciplina Trabalho de Conclusão de Curso. E-mail: marcia.alves@sousaoluis.com.br
[3] Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Sergipe e mestra em Desenvolvimento e Meio Ambiente pelo PRODEMA/UFS. Professora do curso de Pedagogia na Faculdade São Luís de França. Professora co-orientadora do TCC. E-mail: alana90@sousãoluis.com.br

1 INTRODUÇÃO

O ensino no Brasil tem buscado permanentemente novos métodos visando romper com as concepções tradicionais da educação, onde o aluno é o centro e o professor com o papel de mediador dessa aprendizagem.

Nessa direção, observa-se que, segundo Soares (2006), a alfabetização e o letramento são aspectos fundamentais para o desenvolvimento da aprendizagem. A Neurociência pode potencializar esse desenvolvimento, na busca por melhorar as condições para se compreender o cérebro humano e os mecanismos que envolvem a aprendizagem.

A neurociência educacional como uma área que tem muito a contribuir com a aprendizagem, é decorrente da Neurociência Cognitiva, pois trabalha com a aprendizagem do ser humano. Partindo dessas premissas, essa pesquisa tem como objetivo geral discutir a neurociência, na perspectiva da sua contribuição para o processo de ensino e aprendizagem, mais especificamente na alfabetização e letramento. A hipótese indica que compreender a neurociência torna-se cada vez mais necessário para educação, em vista de ser uma ciência que busca explicar a melhor forma desse processo e seus benefícios, no objetivo de auxiliar o aluno a ser um indivíduo pensante e participante da sociedade.

Buscando compreender o processo de alfabetização e letramento, por meio da inter-relação da neurociência com a educação, este estudo preocupa-se com as dificuldades que os docentes encontram no cotidiano de sala de aula quando lidam com as mudanças do cérebro ao se desenvolver a aprendizagem dos alunos, causadas pelo exercício da leitura e da investigação.

Dessa forma, o trabalho justifica-se por decifrar essa complexidade, pois o conhecimento da alfabetização, do letramento e da neurociência explica e torna essa união rica e importantíssima nessa trajetória de modelagem de cidadãos críticos e pensantes.

Esse trabalho foi elaborado através de uma pesquisa de revisão bibliográfica, com ideais e troca de conhecimentos estabelecidos através de estudos dos referenciais teóricos que, serão apresentados posteriormente, com abordagem qualitativa, a perspectiva de Richardson (2012).

2 CONCEITOS DE ALFABETIZAÇÃO E DE LETRAMENTO

Segundo Soares (2006), a representação de fonemas (sons) e grafemas (letras), na alfabetização e no letramento, vai muito além da codificação/decodificação (símbolos e

caracteres), pois é um processo de "compreensão/expressão de significados do código escrito" (SOARES, 2006, p. 16). A definição da autora, sobre esses dois termos são bem objetivos e claros

> [...] letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar e aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita. [...] Já alfabetizado nomeia aquele que apenas aprendeu a ler e escrever, não aquele que adquiriu o estado ou a condição de quem se apropriou da escrita, incorporando as práticas sociais que as demandam (SOARES, 2006, p. 18).

Nesse sentido, o alfabetizado é aquele que é capaz de ler, escrever e compreender textos, já o indivíduo letrado é o que consegue utilizar essas competências no seu cotidiano. Sendo então necessário, que os dois processos sejam trabalhados juntos, desde a educação infantil (SOARES, 2006). Assim, segundo a autora, para alfabetizar letrando o professor precisa compreender e criar situações com leitura e escrita de materiais reais, como: rótulos, cartas, bilhetes, panfletos, revistas, ou seja, o aluno deverá perceber, reconhecer e refletir sobre a importância da leitura e escrita para sua vida em sociedade.

Os profissionais da educação acreditam ser mais fácil dar início ao processo de ensino pela linguagem escrita ao invés das unidades e regras da escrita (TEBEROSKY, 2001, p. 41). Porém, é preciso deixar de lado a ideia de que a linguagem escrita é diferente da linguagem oral. Pelo contrário, as duas representam uma mesma e única linguagem. Por outro lado, o termo "letramento" já passou a ser trabalhado em sala de aula, não somente desenvolvendo as habilidades de leitura e escrita, mas, também, tentando estimular o hábito pela leitura e escrita, com isso, fazem com os mesmos envolvam-se em práticas sociais.

Desse modo, segundo Soares (2006), o papel da escola é fundamental em aperfeiçoar as habilidades em produzir diferentes textos, levando o aluno a desenvolver tanto a produção, quanto à escrita. Adquirindo condições de utilizar no seu cotidiano. Emília Ferreiro (1999) afirma que, "a alfabetização não é um estado ao qual se chega, mais um processo cujo início é na maioria dos casos, anterior a escola e que não termina ao finalizar a escola primária" (FERREIRO, 1999, p.47).

De acordo com KLEIMAN (2001, p.25) desde que a escola acolheu o papel de transferir a "todos" a escrita alfabética, se tornou quase impossível desfazer a mescla ideológica entre letramento. A escola precisa desenvolver suas práticas, trabalhando de forma contextualizada, exigido pelos programas e currículos para o ensino da escrita, porém, para que a aprendizagem

ocorra de forma efetiva, é necessário que a prática dos professores seja voltada para a necessidade de cada aluno, utilizando método mais adequado para fazer com que essa criança se interesse pelo aprendizado. Aos docentes é dada a tarefa de levar em consideração os saberes já adquiridos pela criança, ou não, através da escrita e leitura de *outdoors*, revistas, letreiros de lojas etc.

Diante desses conceitos apresentadosa alfabetização é um processo de aprendizagem contínuo, ocorrendo antes, durante e depois do período escolar, levando a aprendizagem da leitura e da escrita. Quando a escrita surgiu, não se dava importância a alfabetização, já nos dias atuais, se torna de suma relevância, pois está presente em todos os momentos. Para Soares (2003), o letramento é a capacidade de entendimento que o sujeito tem sobre o que vê, escuta e lê. A leitura e a escrita são práticas sociais, onde as crianças devem se envolver precocemente, oportunizando a todos. A escola se constituí em um dos principais espaços na busca de novos conhecimentos, enfatizando a importância da mediação do professor nesse processo, onde o mesmo deve construir conhecimentos, conduzindo seu trabalho para que a criança construa o conhecimento e adquira as habilidades, escritas e orais.

A autora, Soares (2003), explica que o processo de alfabetização depende também do ambiente familiar no qual o aluno está inserido, pois o mesmo antes de iniciar sua vida escolar já possui conhecimento de leitura por meio de revistas, livros, internet e até mesmo nas ruas (placas de sinalizações, panfletos, entre outros), ou seja, as letras e os símbolos e as letras que a criança vê podem não ter significado, mas, ao chegar a escola possibilita compressão sobre o significado das palavras.

Assim, conforme Soares (2003) aprender a ler e a escrever é buscar construir sentido, por meio de textos escritos, usando experiências e conhecimentos prévios. A reinvenção da alfabetização, segundo a autora, remete à concepção de que a aprendizagem da língua escrita é mais ampla e multifacetada que apenas a aprendizagem do código, das relações grafo-fônicas.

De acordo com Vieira (2013), existem pessoas que são pródigas em reter na memória em tudo o que desejam até mesmo uma lista telefônica, por exemplo. O autor acrescenta que, assim como os nomes e os números numa lista telefônica não passam de simples dados, o mesmo ocorre no cérebro dessas pessoas, elas guardam transformando-os em informações quando alguém solicitar um número ou um nome para determinada finalidade.

Dessa forma,aneurociência educacional é uma área que tem muito a contribuir com a aprendizagem, pois trabalha com a aprendizagem do ser humano, mesmo [...] a educação cognitiva tendo tradições e herança de quase cem anos, a aplicação dos seus conceitos à

educação regular e nas salas de aula comuns é relativamente recente, e [...] ainda não consta nos currículos de ensino (FONSECA, 2011, p. 9).

Portanto,a inter-relação da neurociência com o campo educacional torna-se.um novo caminho para a alfabetização e o letramento, pois oportuniza compreender como esse processo acontece, trazendo uma nova possibilidade de se trabalhar com a aprendizagem do ser humano, exigindo dos profissionais da educação, pois enfrentamos uma nova realidade, uma constante busca por novas aquisições de técnicas, para uma metodologia eficiente no processo de alfabetização.

3 A NEUROCIÊNCIA NA EDUCAÇÃO

A neurociência da aprendizagem, em termos gerais, é o estudo de como o cérebro aprende e como as redes neurais se estabelecem no momento da aprendizagem, reagindo aos estímulos até chegar ao cérebro e como essas memórias se consolidam, tendo acesso as informações que foram armazenadas, onde se

> [...] descobrem os princípios da estrutura e do funcionamento neural, proporcionando compreensão dos fenômenos observados. A educação tem outra natureza e sua finalidade é criar condições (estratégias pedagógicas, ambientes favoráveis, infraestrutura, material e recursos humanos) que atendam a um objetivo específico, por exemplo, o desenvolvimento de competências pelo aprendiz, num contexto particular. A educação não é investigada e explicada da mesma forma que a neurotransmissão. Ela é regulada apenas por leis físicas, mas também por aspectos humanos que incluem sala de aula, dinâmica do processo ensino-aprendizagem, escola, família, comunidade, políticas públicas (GUERRA, 2011, p. 3).

O funcionamento das redes neurais junto com a educação propõe o conhecimento de novas estratégias pedagógicas, favorecendo a aprendizagem, com o objetivo de estudar o cérebro humano. Corroborando com Oliveira (2011), a neurociência se estabelece como a ciência do cérebro e a educação, como ciência do ensino e da aprendizagem, e ambas têm uma relação de proximidade, já que o cérebro tem uma importância significativa no processo de aprendizagem.

Quando falamos em educação e aprendizagem, estamos falando em processos neurais, que compõem um maravilhoso e complexo processo do cérebro. As necessidades diárias de evoluções tecnológicas buscam cientificamente respostas para questões ainda sem respostas, por exemplo, entender como o cérebro aprende. Sendo a parte mais importante do sistema

nervoso, onde temos a consciência e onde acontecem os processamentosdas informações que chegam pelos órgãos dos sentidos. Cosenza; Guerra (2011) referem-se as respostas voluntárias e involuntárias, pois fazem com que emanem sobre o corpo que atuam.

Diante dessa complexidade, a neurociênciaaplicada à educação visa uma nova área do conhecimento interdisciplinar e tem como objetivo compreender de maneira mais específica os processos de aprendizagem,[...] não só deve ser considerada uma disciplina, mas um conjunto de ciências cujo sujeito de investigação é o sistema nervoso com particular interesse em como a atividade do cérebro se relaciona com a conduta e a aprendizagem (SILVA, MORINO, 2012, p. 31).

E ao considerar essa área como uma disciplina, o educador deve colaborar e contribuir com conhecimento, pensamento crítico e reflexivo, [...] porque está comprometida com a 50 expansão do potencial de aprendizagem dos estudantes e não com a assimilação ou reprodução acrítica e irrefletida de conhecimentos (FONSECA, 2011, p. 14).

Na busca por uma nova perspectiva de compreender os processos de aprendizagem, não se pretendendo somente ensinar conteúdos, mas compartilhar estratégias cognitivas que promovam e enriqueçam o pensamento crítico e auxiliem na resolução de problemas dos discentes. Os profissionais envolvidos e interessados precisam discutir sobre essa nova possibilidade que é a neurociência, percebendo a necessidade de se compreender eventos biológicos relacionados ao desenvolvimento e à aprendizagem. (OLIVEIRA, 2011)

Os estudos são importantíssimos para o desenvolvimento da educação, pois as descobertas contribuem de forma que possibilitem novas sugestões e ideias. Sendo notório o interesse educacional pelo cérebro, mostrando um crescendo por esse tipo de pesquisa e refletindona opinião de cientistas e educadores, sobre a probabilidade da neurociência contribuir com a educação, principalmente nos aspectos do desenvolvimento e da aprendizagem [...] (OLIVEIRA, 2011, p. 24).

Nessa possibilidade de contribuição na educação, surge um diálogo multidisciplinar, entre Relvas (2007) e Vieira (20013), onde os pesquisadores acrescentam que as pessoas podem reter na memória praticamente tudo o que desejam, os dados que elas guardam só serão transformados em informações quando alguém solicitar, para uma determinada finalidade e só depois que for compreendida, ou seja, a pessoa alfabetizada será capaz de identificar as palavras que tiverem sentido no seu contexto social. Vieira (2013), alerta que é necessário ter muito cuidado em não tornar a neurociência em uma tecnologia aplicada a guardar dados no cérebro, sem que haja uma compreensão do motivo pelo qual está se guardando esses dados e a sua importância.

Relvas (2007) e Vieira (2013) discutem sobre como o funcionamento do cérebro acontece e como são processadas as informações na memória e no sistema nervoso, contribuindo para que os professores possam desenvolver o seu trabalho com mais dinamismo, aumentando a capacidade dos seus alunos em compreender a realidade do seu dia-a-dia. Em outras palavras, entender que o funcionamento do cérebro não significar maior capacidade de realizar provas, cálculos matemáticos, passar em concursos, mas, compreender o significado disso tudo.

Relvas (2007) afirma que o cérebro atua de modo a trabalhar com todos os tipos de estímulos ao mesmo tempo, também o conhecimento dos alunos deve adquirir uma dimensão mais abrangente, multidisciplinar, mais envolvente em relação ao contexto em geral. Segundo o autor, a capacidade do cérebro é tamanha em processar informações e produzir conhecimento, que se torna um desperdício condicionar os alunos ao estudo fragmentado e descontextualizado. Nesse contexto, compreende-se que

> [...] cada inteligência deve apresentar um grupo de componentes que formam a base do mecanismo de processamento de informações necessárias para lidar com um determinado tipo de material. A teoria das inteligências múltiplas afirma que as habilidades para se compor um música, construir um computador ou uma ponte, organizar uma campanha política, produzir um quadro requerem algum tipo de inteligência, mas não necessariamente o mesmo tipo de inteligência, por isso é considerada múltipla (RELVAS, 2015, p. 118-119).

Assim, o contexto da inteligência, Gazzaniga, Ivry e Mangun (2006), afirmam que o aprendizado e a memória podem ser subdivididos hipoteticamente nos principais estágios: codificação, armazenamento e evocação.

> A codificação refere-se ao processamento da nova informação a ser armazenada. Ela envolve duas fases: aquisição e consolidação. A aquisição registra as informações em arquivos sensoriais e estágios de análise sensorial, enquanto a consolidação cria uma forte representação da informação através do tempo. O armazenamento, resultado da aquisição e da consolidação, cria e mantém um registro permanente adquirimos novas informações e formamos novas memórias. A evocação utiliza a informação armazenada para criar uma representação consciente ou para executar um comportamento aprendido como ato motor (GAZZANIGA; IVRY; MANGUN, 2006, p.320).

Nessa perspectiva, pode-se dizer que a aprendizagem são alterações cerebrais e pode ser compreendida, através do processo de aprendizagem. Construído no cérebro em um processo de conhecimentos e modificação cerebral, que recebe o nome de plasticidade neural, sendo

definida como “reorganizações de funções e estruturas cerebrais, localizadas, portanto, no maior órgão do sistema nervoso, o cérebro” (SANT‘ANA, 2015, p. 73).

Portanto, se faz necessário uma nova prática escolar, evidenciando que cada pessoa tem sua forma particular de aprender. Metodologias e procedimentos pedagógicos que possibilitem o favorecimento do aprendizado do educando. Considerando as necessidades de cada aluno, buscando estratégias que atendam às suas especificidades e particularidades. Devendo ser consideradas as características e possibilitando a busca pela aprendizagem condizente com as necessidades de cada aluno. No entanto, é importante que cada docente aprimore seus conhecimentos e entendimentos, em relação ao funcionamento do cérebro, buscando a formação adequada o para participar do processo de construção do saber.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo ao discutir a inter-relação da neurociência com a educação no processo de alfabetização e letramento apontou para a utilização de métodos que levem os alunos à uma leitura e escrita significativa, capaz de compreender a realidade em que vive. Ao proporcionar métodos diferenciados, o professor utiliza a capacidade do cérebro do aluno, fazendo com que ele deixe a sua zona de conforto, utilizando ao máxima a capacidade do seu cérebro.

Assim, conclui-se pela necessidade de os professores assumirem seu compromisso em ensinar as crianças a ler e escrever. Procurando dar significado a esse processo, deixando-o mais motivador e empolgante para o aluno, pois se refere a sua realidade, podendo-se afirmar que o letramento é uma prática.

Os estudos sobre o cérebro, advindos da neurociência, buscam compreender a infinidade de possibilidades com que se pode aprender, mas que se faz necessário uma constante atualização de metodologias que considerem as diversidades dos alunos, e por meio do qual se considere a compreensão do conteúdo, relacionados aos diversos contextos que podem ser utilizado, pois quanto mais o cérebro é utilizado, maior é a perspectiva de aprendizagem.

Portanto, compreende-se que uma das principais contribuições da neurociência para o campo educacional se relaciona ao favorecimento da compressão dos processos comportamentais, a medida que propicia ao professor entender a organização do processo de aprendizagem e como ele se desenvolve de forma diferenciada, uma vez que os alunos aprendem de forma peculiar, cada um a sua maneira, mas integralmente a todos.

REFERÊNCIAS

COSENZA, Ramon Moreira; GUERRA, Leonor Bezerra. **Neurociência e educação:** como o cérebro aprende. Porto Alegre: Artmed, 2011.

FERREIRO, Emília. **Com todas as letras**. São Paulo: Cortez, 1999.

FONSECA, Vitor da. **Cognição, neuropsicologia e aprendizagem**: abordagem neuropsicológica e psicopedagógica. Petrópolis: Vozes, 2011.

GAZZANIGA, Michael S. Ivry, RichardBerkeley- Mangun, George Ronald **Neurociência cognitiva:** a biologia da mente. 2 ed. Porto Alegre: Artmed,2006

GUERRA, Leonor Bezerra (2011). O diálogo entre a neurociência e a educação: da euforia aos desafios e possibilidades. **Revista Interlocução**, 4(4), 01-10. Recuperado em 23 dezembro, 2016, de http://interlocucao.loyola.g12.br/index.php/revista/article/viewArticle/91 Herculano-Houzel, S. (2002).

KLEIMAN, Ângela Bustos. **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. 3. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

MINELLO, Roberto Domingos. Alfabetização e Letramento Sob a Perspectiva da Neurociência. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. a.2, e.1, v. 13, pp. 47-60. janeiro de 2017. ISSN:2448-0959

OLIVEIRA, Gilberto Gonçalves de. **Neurociência e os processos educativos**: um saber necessário na formação de professores. Dissertação (Mestrado em Educação).Uberaba: Universidade de Uberaba, 2011.

RELVAS, Marta P. **Fundamentos biológicos da educação***:* despertando inteligências e afetividade no processo de aprendizagem. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2005.

RELVAS, Marta Pires. **Neurociência e transtornos de aprendizagem:** as múltiplas eficiências para uma educação inclusiva. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social:** métodos e técnicas. Colaboradores José Augusto de Souza Peres (et. al.). 3. ed. 14. reimpr. São Paulo: Atlas, 2012.

SANT'ANA, Débora de Mello Gonçales. **Plasticidade neural:** as bases biológicas da aprendizagem. In CHITOLINA, C. L., PEREIRA, J. A. e PINTO, R. H. (Orgs.). Mente, cérebro e consciência: um confronto entre a filosofia e ciência. Jundiaí, SP: Paco Editorial. 2015.

SILVA, Fiderisa; MORINO, Carlos Richard Ibanez. A importância das Neurociências na Formação de Professores.**Momento:** Diálogos em Educação. v. 21, n.1, p. 29- 50, 2012.

SOARES, Magda B. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Contexto, 2003.

SOARES, Magda B.**Letramento:** um tema em três gêneros. 2 ed. Belo Horizonte, Autêntica, 2006.

TEBEROSKY, Ana. Aprendendo a escrever. **Perspectivas psicológicas e implicações educacionais** – 3ª edição 3ª impressão. São Paulo.Ática. 2001

VIEIRA, Eduardo Paiva de Pontes. Neurociência, Cognição e Educação: limites e possibilidades na formação de professores. UNIFOA, **Revista Práxis.** a.4, n.8, v.4, agosto de 2012. pp.1-8

ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL À LUZ DAS ORIENTAÇÕES DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Maria da Glória dos Santos[1]
Marcia Alves de Carvalho Machado[2]

RESUMO: O presente artigo tem o objetivo de discutir o ensino da arte na educação infantil a partir das orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2017. Trata-se uma pesquisa teórica com uso do procedimento de revisão bibliográfica e da abordagem qualitativa, quanto a natureza dos dados, na perspectiva de Richardson (2012). Na base teórica considerou-se Ferraz e Fusari (2010) e Craidy e Silva (2001) quanto as concepções sobre a arte na educação infantil e as orientações da BNCC para o trabalho com o ensino da arte. A pesquisa observou que a arte na educação infantil tem uma função primordial, já que por meio dela a criança desenvolve suas habilidades e cognição. A escola é um espaço relevante para a inclusão da arte, que se constitui como recurso para promover a experiência estética, do fazer artístico, reflexão e contextualização das produções. Conclui-se que a BNCC orienta com relação ao modo como deve ser desenvolvido o ensino da arte em sala de aula e quanto a execução de atividades que englobam a arte e suas quatro linguagens - artes visuais, dança, música e teatro.

Palavras-chave: BNCC. Ensino de arte. Educação Infantil.

ABSTRACT: This article aims to discuss the teaching art in early childhood education based on the guidelines of the National Common Curricular Base (BNCC), approved in 2017. This is a theoretical research using the literature review procedure and the qualitative approach, regarding the nature of the data, in the perspective of Richardson (2012). On the theoretical basis, Ferraz and Fusari (2010) and Craidy and Silva (2001) were considered regarding the conceptions about art in early childhood education and the BNCC guidelines for working with the teaching of art. The research observed that art in early childhood education has a primary function, since through it the child develops his skills and cognition. The school is a relevant space for the inclusion of art, which is a resource to promote the aesthetic experience, artistic making, reflection and contextualization of the productions. It is concluded that the BNCC provides guidance on how to teach art in the classroom and on the execution of activities that encompass art and its four languages - visual arts, dance, music and theater.

Keywords: BNCC. Art teaching. Child education.

[1] Acadêmica do curso de Pedagogia da Faculdade São Luís de França. Email: mgloriaeduc@gmail.com
[2] Doutora em Educação pela Universidade Tiradentes, professora regente da disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso. E-mail: marcia.alves@sousaoluis.com.br.

1 INTRODUÇÃO

Compreender a importância do ensino da arte como fator de desenvolvimento de uma criança, é algo essencial na formação do pedagogo, pois, a arte, é reconhecida pelos estudiosos da infância como sendo uma expressão do mundo infantil. Para tanto, é preciso reconhecer a diversidade de saberes, experiências e práticas artísticas como modos legítimos de pensar, de experienciar e de fluir a arte, o que coloca em evidência o caráter. Como orientado no conteúdo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o componente curricular arte engloba quatro linguagens: artes visuais, dança, música e teatro, constituindo-se uma unidade temática que reúne objetos de conhecimento e habilidades articulados dimensões de aprendizagem. Assim, as artes integradas exploram as relações e articulações entre as diferentes linguagens e suas práticas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação. (BRASIL, 2017). Eles podem ser inseridos no ensino da educação infantil para desenvolver e auxiliar nos campos de experiência.

A exigência do trabalho com arte na educação infantil demanda a necessidade de formação de professores para a mediação desse conteúdo. Nesse sentido, a arte se insere nos cursos de licenciatura, sendo estudada como um componente a ser aplicado em sala de aula. No entanto, verifica-se algumas críticas à o ensino da arte nas licenciaturas. Uma delas é a de que as novas técnicas de ensino fazem com que os docentes se predam ao tecnicismo e não torne o processo criativo algo natural no aprendizado infantil. A respeito desta concepção Ferraz e Fusari, (2009, p. 52) afirmam que “[...] para desenvolver o processo de ensino e aprendizagem, a educação escolar necessita de uma base técnica, que é necessária e bem-vinda.” O que ocorreu, no entendimento do autor, a partir da introdução da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 5.692, 11 de agosto de 197, com a supervalorização da dimensão técnica da educação sem bases reflexivas e acabou no seu desvirtuamento para o tecnicismo.

Nos dias atuais, o conteúdo proposto pela BNCC surge como orientação para mediar o ensino de objetos artísticos na educação infantil de forma mais lúdica e não tecnicista, propiciando autonomia as escolas para que elas possam utilizar as orientações da BNCC como parâmetros básicos para desenvolver o trabalho a ser realizado em sala de aula. Ou sejam a base fornece direcionamentos mínimos para o trabalho pedagógico, cabendo as redes de ensino e as escolas construírem seus currículos, mediante ajuda dos professores.

Com o intuito de explanar sobre a base como mediadora no trabalho com arte na primeira etapa da educação básica, questiona-se: Quais as orientações da BNCC para o trabalho com componente curricular Arte no ensino infantil?

O presente trabalho tem como objetivo geral discutir sobre a arte no contexto da educação infantil a partir das orientações da BNCC. E como objetivos específicos: a) compreender a importância da arte como promotora de desenvolvimento social, emocional e cultural das crianças; b) identificar como a BNCC orienta o trabalho com o ensino da arte na educação infantil.

A investigação organizou-se metodologicamente pela revisão bibliográfica com uso da pesquisa de abordagem qualitativa. Na base teórica considerou-se Ferraz e Fusari (2010) e Craidy e Silva (2001), quanto as concepções sobre a arte na educação infantil e as orientações da BNCC (BRASIL, 2017) para o trabalho com o ensino da arte.

2 A ARTE COMO PROMOTORA DE DESENVOLVIMENTO SOCIAL, EMOCIONAL E CULTURAL DAS CRIANÇAS

As crianças ao serem envolvidas em ambiente e sugestões artísticas são incentivadas e preparadas pelo estímulo do desenvolvimento da criatividade, cognição senso estético e motricidade que os faz compreender de forma lúdica o mundo a sua volta. Desta forma é necessário a participação do professor na busca de mostra claramente os sentidos propostos por aquela prática, como Lavelberg (2003, p. 12). afirma ser

> [...] necessário que o professor seja um ‘estudante’ fascinado por arte, pois só assim terá entusiasmo para ensinar e transmitir a seus alunos a vontade de aprender. Nesse sentido, um professor mobilizado para a aprendizagem contínua, em sua vida pessoal e profissional, saberá ensinar essa postura a seus estudantes.

A criança, por meio do estudo da arte percebe e reconhece o ambiente onde vive e assimila o convívio com outras crianças e adultos que são referência para formação da sua personalidade podendo assim melhor se expressar e comunicar artisticamente, reconhecendo, analisando e identificando a consciência artística que se manifesta em sala de aula e que pode ser levada para fora dela. Conforme Almeida (1992, p. 48),

> [...] a maioria dos professores acredita que desenhar, pintar, modelar, cantar, dançar, tocar e representar é bom para o aluno, mas poucos são capazes de apresentar argumentos convincentes para responder 'Por que essas atividades são importantes e devem ser incluídas no currículo escolar?'[...].

A arte na infância tem um papel imprescindível na evolução das habilidades sociais da criança. Grande parte das atividades artísticas propostas em sala de aula acontece em grupo, consequentemente as crianças adquirem a capacidade para trabalhar de modo coletivo. Desta forma, elas também aprendem a dar valor a diversidade e praticar empatia com seus colegas de turma. Elas exercitam essa empatia devido o contato com várias obras de diversos artistas de vários segmentos, assim elas irão perceber que não há uma maneira certa ou errada de pintar, de fazer uma colagem, de combinar notas musicais, dentre outras coisas. Assim, como afirma Sarmento apud Tufano,

> A arte tem sido usada como um dos principais meios de expressão dos sentimentos, crenças, valores e emoções dos seres humanos, sejam quais forem suas raízes culturais. Entre suas formas de manifestação, a literatura, oral e escrita, tem a palavra como material de expressão. (SARMENTO, TUFANO, 2004, p. 12)

Ao introduzir a arte no contexto da educação infantil, é notável os benefícios no que concerne o aspecto afetivo, pois, são muitos. Por meio dela, as crianças podem reconhecer, expressar seus sentimentos e impulsos. Percebe-se que as artes são linguagens diferenciadas que complementam a linguagem verbal e cabe ao professor, no ambiente educativo conduzir as crianças aos saberes da arte. De acordo com Leão (2003, p. 1),

> [sendo] a escola o primeiro espaço formal onde se dá o desenvolvimento de cidadãos, nada melhor que por aí se dê o contato sistematizado com o universo artístico e suas linguagens: artes visuais, teatro, dança, música e literatura. No entanto, é perceptível que o trato dado à arte (ou o ensino da arte) sempre fica em segundo plano e seu fazer é reduzido a mera atividade de lazer e recreação em um processo extremamente mecânico.

Portanto, o que a criança não consegue processar e expressar pela fala é manifestado por meio da arte. Como percebemos, a apresentação teatral, por exemplo, é de extrema relevância e de grande auxílio para crianças com dificuldades de dialogar e interagir com outras pessoas por falta de autoconfiança e pela timidez. Assim percebe-se a necessidade desse tipo de arte na vida de uma pessoa, porém este trabalho tem que

começar logo na infância, onde é preciso observar além das aparências para a inserção ser eficaz, como afirma Vygotsky:

> De igual maneira é possível e exequível o pós-efeito cognitivo da arte. Uma obra de arte vivenciada pode efetivamente ampliar a nossa concepção de algum campo de fenômenos, levar-nos a ver esse campo com novos olhos, a generalizar e unificar fatos amiúde inteiramente dispersos. É que, como qualquer vivência intensa, a vivência estética cria uma atitude muito sensível para os atos posteriores e, evidentemente, nunca passa sem deixar vestígios para o nosso comportamento. (VYGOTSKY, 2004, p. 342)

Como foi observado, é preciso haver esse contato com a arte desde cedo para que, posteriormente as benesses oriundas da introdução artística venham a favorecer o ser que dela utilizou.

3 A ARTE NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL E COMO ENSINO A PATIR DAS ORIENTAÇÕES DA BNCC

Quando falamos em arte na educação infantil, pensamos em práticas comuns como, oferecer um lápis de cor ou giz de cera a uma criança para que se faça movimentos em uma folha em branco ou com uma imagem previamente impressa, o fornecimento de massinha colorida para modelagem e tintas de várias cores e texturas. Pensamos ainda em atividades com sucatas, recortes, rasgaduras e colagem de papel, sendo muito frequente nas salas de aulas de crianças pequenas para que seja possível produzir realmente uma arte ou como uso de prêmio pelo bom comportamento ou apenas para ocupar o restante do tempo da aula. Essas atividades podem ser observadas nas definições da BRASIL (2010) para a educação infantil, em seu art. 9º, ao estabelecer quem devem ser garantidas nas instituições experiências que:

> [...] favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical, bem como [...] promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura. (BRASIL, 2010, p. 25-26).

Numa perspectiva de significações mais amplas, a arte pede uma linguagem especial linguagem especial onde o ser humano desenvolve emoções do próprio ser podendo traduzir o seu interior e chegar ao interior das outras pessoas. Quando tal fato acontece percebemos neste

ser um artista. Como afirma Pires, 2009, p. 47 em seu livro. “somos potencialmente criadores, possuímos linguagens, fazemos cultura”.

A arte na educação infantil se relaciona ao brincar, experenciar, percepção do corpo, experiências coletivas, que vão fortalecer as crianças para as fases que se seguirão já que os anos iniciais é um marco importante e essencial que conduzirá as próximas etapas educacionais, nesse contexto, as creches e pré-escolas necessitam incluir em seus objetivos a ampliação do universo de conhecimentos, experiências e habilidades, trabalhando de forma diversificada e criativa, potencializando a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, em especial quando se refere a educação de crianças bem pequenas onde as emoções é a parte indispensável já que é novo e leva a descobertas.

> [...] durante as criações ou fazendo atividades de seu dia a dia, as crianças vão aprendendo a perceber os atributos constitutivos dos objetos ou fenômenos à sua volta. Aprendem a nomear esses objetos, sua utilidade seus aspectos formais (tais como linha, volume, cor, tamanho, textura, entre outros) ou qualidades, funções, entre outros... Para que isso ocorra é necessário a colaboração do outro – pais, professoras, entre outros - sozinha ela nem sempre consegue atingir as diferenciações, muitas vezes sua atenção é dirigida às características não - essenciais e sim às mais destacadas dos objetos ou imagens, como por exemplo, as mais brilhantes, mais coloridas, mais estranhas... (FERRAZ; FUSARI, 2010, p. 49).

É observado tal preocupação na BNCC (BRASIL, 2017), onde o conteúdo referente ao que concerne ao campo de experiência em Artes Visuais que se refere a traços, sons, cores e formas. A base orienta para essa etapa que se crie objetivo de aprendizagem, conforme (EI03TS02)[59] Expressar-se livremente por meio do desenho, pintura, colagem, dobradura, escultura, criando produções dimensionais e tridimensionais. Segundo a base, o desenvolvimento infantil dar-se a partir dos direitos de aprendizagem (conviver, brincar, participar, expressar, conhecer-se e explorar) seguido dos campos de experiência (eu, o outro e o nós; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaço, tempos, quantidades, relações e transformações; corpo, gestos e movimentos) que são representados pelos objetivos de aprendizagem que são os códigos que serve como um guia para alcançar o objetivo proposto, sendo a arte muito relevante dentro de os campos de experiência.

[59] (EI03TS02) São códigos alfanuméricos que servem para identificar os objetivos de aprendizagem. Referem-se a identificação da etapa de ensino, da faixa etária e do campo de experiência relacionado ao objetivo de aprendizagem.

A partir o campo de experiência o Eu, o Outro e o Nós, a intenção é de que as crianças poderão compreender a si mesmas e ao outro em qualificadas relações humanas de convivência, contribuído para a construção da identidade dos valores éticos e da cidadania.

No campo de experiência Corpo, Gestos e Movimentos, afirma: que a criança começa a se reconhecer no mundo através do seu corpo. Expressando-se de diferentes formas, ela aprende a comunicar as suas emoções, necessidades e desejos, ganhando a cada interação um sentido maior de pertencimento.

No campo de experiência Traços, Sons, Cores e Formas, afirma: que nos processos de trabalho é fundamental trabalhar tanto com "o fazer" artístico quanto com a "apreciação estética" e com "a reflexão e apropriação de conhecimento sobre as artes".

No campo de experiencia Escuta, Fala, pensamento e Imaginação, afirma: ao nascerem, os bebês têm capacidades determinadas por seu aparato psicológico, de ouvir e emitir uma infinidade de sons. Ao entrar em mundo em que as interações são mediadas, predominantemente pela linguagem oral, vão se relacionando com o sujeito de sua cultura e com os sons produzidos por eles. Já no campo de experiência Espaço, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações, afirma: Este campo de experencia concentra os conhecimentos relativos à compreensão de si mesmo, da sociedade e da natureza e deve possibilitar a criança a percepção de que o mundo social, o mundo físico-natural e o mundo pessoal estão intimamente relacionados.

Segundo a BNCC (BRASIL, 2017) no que relaciona o ensino da arte na educação infantil, existem quatro componentes, são eles: artes visuais, dança, música e teatro. As artes visuais são os processos e produtos artísticos e culturais, nos diversos tempos históricos e contextos sociais, que têm a expressão visual como elemento de comunicação. Essas manifestações resultam de explorações plurais e transformações de materiais, de recursos tecnológicos e de apropriações da cultura cotidiana. Verifica-se como exemplo na base, (EI03CG03) Criar movimentos, gestos, olhares e mímicas em brincadeiras, jogos e atividades artísticas como dança, teatro e música.

A Dança se constitui como prática artística pelo pensamento e sentimento do corpo, mediante a articulação dos processos cognitivos e das experiências sensíveis implicados no movimento dançado. Os processos de investigação e produção artística da dança centram-se naquilo que ocorre no e pelo corpo, discutindo e significando relações entre corporeidade e produção estética. (EI01CG03) Imitar gestos e movimentos de outras crianças, adultos e animais.

A Música é a expressão artística que se materializa por meio dos sons, que ganham forma, sentido e significado no âmbito tanto da sensibilidade subjetiva quanto das interações sociais, como resultado de saberes e valores diversos estabelecidos no domínio de cada cultura. (EI03TS01) Utilizar sons produzidos por materiais, objetos e instrumentos musicais durante brincadeiras de faz de conta, encenações, criações musicais, festas.

O Teatro instaura a experiência artística multissensorial de encontro com o outro em performance. Nessa experiência, o corpo é lócus de criação ficcional de tempos, espaços e sujeitos distintos de si próprios, por meio do verbal, não verbal e da ação física. Os processos de criação teatral passam por situações de criação coletiva e colaborativa, por intermédio de jogos, improvisações, atuações e encenações, caracterizados pela interação entre atuantes e espectadores. Verifica-se, também, como exemplo na base, (EI03CG01) Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente trabalho, foi observado que a arte na educação infantil tem uma função primordial, já que por meio dela a criança desenvolve suas habilidades e pensamentos, pois apresenta especificidades em cada um de seus componentes, são eles: dança, música, teatro e artes visuais. Expressões vivas da diversidade cultural da humanidade; visando à formação estética, crítica e social da criança, na busca de formação social começando pela primeira infância do ser humano refletidas no convívio social.

A BNCC, a educação infantil não tem a preocupação de apresentar conteúdos e um currículo fechado com disciplinas estabelecidas, ela orienta que os alunos são os protagonistas na sala de aula, compreendendo que eles possam construir conhecimento e desenvolver a arte de forma livre, buscando auxiliar o professor na execução do planejamento pedagógico por meio do exercício diário da docência, na qual ocorre uma partilha constante entre professor/aluno de forma efetiva.

A escola é um espaço relevante para a inclusão da arte, que se constitui como recurso para promover a experiência estética, do fazer artístico, reflexão e contextualização das produções artísticas, a fim de contribuir para a descoberta do ser, conhecendo suas formas de ser, pensar e agir, que se constroem e vivenciam de formas diversas dependendo da classe social, cor, raça, enfim do contexto social em que a criança vive.

Pela pesquisa constatou-se que a BNCC orienta com relação ao modo como deve ser desenvolvido o ensino da arte em sala de aula. Guia, ainda, quanto a execução de atividades que englobam a arte e suas quatro linguagens - artes visuais, dança, música e teatro, apontando exemplos dessas orientações que servem como norteador para o trabalho docente na educação infantil.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC C_20dez_site.pdf. Acesso em: 02 mar.2020.

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

CRAIDY, Carmem Maria; SILVA, Gladis Elise Pereira. **Educação infantil:** para que te quero? Porto Alegre :Artmed, 2001.

FUSARI, Maria Felisminda de Resende; FERRAZ Heloísa Corrêa de Toledo. **Arte na** educação escolar. 4. ed. - São Paulo: Cortez, 2010

FUSARI, Maria Felisminda de Resende; FERRAZ Heloísa Corrêa de Toledo. **Metodologia do ensino da arte:** fundamentos e proposições. 2. ed. rev. e amp. – São Paulo: Cortez, 2009.

LAVELBERG, Rosa. **Para Gostar de Aprender Arte:** sala de aula e formação de professores**.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

LEÃO, Raimundo Matos. **A Arte no Espaço Educativo**. Disponível em:< http://caracol.imaginario.com/paragrafo_aberto/rml_arteduca.html>. Acesso em: 7 abr.2020.

PIRES, E. **Proposta curricular da educação infantil**. Campinas: Prefeitura Municipal de Campinas, 2009.

RICHARDSON. Roberto Jarry. **Pesquisa Social**: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

SARMENTO, Leila Lauar; TUFANO, Douglas. **Português: literatura, gramática, produção de texto.** São Paulo: Moderna, 2004

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A imaginação e a arte na infância.** Madri: Akal, 2009.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

PEDAGOGIA SOCIAL COMO INSTRUMENTO PARA O COMBATE À INVISIBILIDADE SOCIAL: A EDUCAÇÃO DA POPULAÇÃO EM SITUAÇÃO DE RUA

Maria Edileuza de Jesus Santos[1]
Marcia Alves de Carvalho Machado[2]

RESUMO: Esta pesquisa teve como objetivo geral analisar o papel da pedagogia social na promoção de ações que visem ressignificar a educação das pessoas em situação de rua. E como objetivos específicos: discutir as formas de invisibilidade dos sujeitos, tecendo considerações sobre o contexto atual da população em situação de rua no Brasil; compreender os sentidos e significados da pedagogia social; e identificar como se desenvolve esse campo na prática junto aos moradores de rua na cidade de Aracaju. Delineou-se pela pesquisa explicativa, com uso dos procedimentos das pesquisas bibliográfica e de campo e pela pesquisa qualitativa, à luz de Rodrigues et al. (2011. No aporte teórico considerou-se as contribuições de Jacques Delors (1996), Freire (2013 e 2019) e Brandão (2007). Verificou-se que as pessoas em situação de rua vivem à margem da sociedade e têm sua vivência marcada pelo preconceito e os diversos tipos de violências. Assim, se necessário um trabalho educativo por meio do diálogo-escuta, o respeito, a valorização do ser e de suas vivencias. Essas são estratégias possíveis de serem desenvolvidas pela pedagogia social, conforme no trabalho realizado pela pedagoga pesquisada na cidade Aracaju. Conclui-se, a partir dos relatos analisados, que ir ao encontro do outro por meio da educação, em particular pela pedagogia social, é buscar entender o ser como inacabado, as em constante aprendizado. O professor nessa perspectiva pedagógica deve estar aberto à promoção da alteridade e da solidariedade, como também ao exercício constante da práxis.
Palavras-chave: Pedagogia Social. Pessoas em situação de rua. Centro Pop/Aracaju.

ABSTRACT: This research had the general objective of analyzing the role of social pedagogy in promoting actions that aim to reframe the education of people living on the streets. And as specific objectives: to discuss the subjects' forms of invisibility, making considerations about the current context of the homeless population in Brazil; understand the senses and meanings of social pedagogy; and to identify how this field develops in practice with the homeless in the city of Aracaju. It was designed by explanatory research, using the procedures of bibliographic and field research and by qualitative research, in the light of Rodrigues et al. (2011. The theoretical contribution considered the contributions of Jacques Delors (1996), Freire (2013 and 2019) and Brandão (2007). It was found that people living on the streets live on the margins of society and have their experience marked due to prejudice and the various types of violence, so, if necessary, educational work through dialogue-listening, respect, appreciation of being and its experiences, these are possible strategies to be developed by social pedagogy, as in the work carried out by the pedagogue researched in the city of Aracaju. It can be concluded, from the analyzed reports, that to reach the other through education, in particular through social pedagogy, is to seek to understand being as unfinished, those in constant learning. The pedagogical perspective must be open to the promotion of otherness and solidarity, as well as to the constant exercise of praxis.
Keywords: Social pedagogy. Homeless people. Pop Center/Aracaju.

[1] Graduanda do curso de Pedagogia na Faculdade São Luís de França. E-mail: maria.jesus82@soudasaoluis.com.br
[2] Doutora em Educação pela Universidade Tiradentes. Professora do curso de pedagogia na Faculdade São Luís França. Regente da disciplina, trabalho de conclusão de curso. E-mail: marcia.alves@soudasãoluis.com.br

1 INTRODUÇÃO

As tendências progressistas trouxeram mudanças significativas uma delas foi dar dimensão política ao ato de ensinar. Isso fez com que a aprendizagem faça sentido para aquelas pessoas que são excluídas da sociedade. A discussão sobre a invisibilidade social foi escolhida com intuito de retratar a condição de marginalização em que a pessoa em situação de rua é submetida. Elas são estigmatizadas, sofrem com diversas formas de violência e preconceitos, entre outros estereótipos atribuído a essa população.

Esta pesquisa teve como objetivo geral analisar o papel da pedagogia social na promoção de ações que visem ressignificar a educação das pessoas em situação de rua. E como objetivos específicos: discutir as formas de invisibilidade dos sujeitos, tecendo considerações sobre o contexto atual da população em situação de rua no Brasil; compreender os sentidos e significados da pedagogia social; e identificar como se desenvolve esse campo na prática junto aos moradores de rua na cidade de Aracaju.

No aporte teórico considerou-se as contribuições de Jacques Delors (1996) relativo a proposta para a educação do século XXI, Freire (2013) e a perspectiva da pedagogia do oprimido, Brandão (2007) sobre o entendimento da pedagogia pautada na antropologia da proximidade, hospitalidade e serviço e Baptista (2007) quanto às políticas de alteridade e cidadania solidária.

Este trabalho delineou-se, quanto aos objetivos, pela pesquisa explicativa, utilizando como procedimentos as pesquisas bibliográfica e de campo. Quanto à natureza dos dados, tratou de uma pesquisa qualitativa, que conforme Rodrigues et al. (2011) caracteriza-se por não empregar procedimento estatísticos na abordagem investigativa.

Na pesquisa de campo foi realizada uma entrevista com uma pedagoga que atua junto a moradores de ruas na cidade de Aracaju/Sergipe/Brasil. Esse procedimento considerou o que dispõe Resolução n.º 466, de 12 de dezembro de 2012, sobre as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Assim, foi assinado, pela participante, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, no qual informou-se os dados gerais da pesquisa e os benefícios e risco provenientes dela.

A motivação surgiu devido a uma perceptível necessidade de transformação na maneira como se configura o ensino no Brasil e pela defesa de uma educação para todos independentes do local, da condição social, da idade, pela qual o sujeito tenha a oportunidade

de aprender na e com a vida. Essa educação não pode ser excludente já que todos, sem exceção, possui o direito de aprender.

2 INVISIBILIDADE NO CONTEXTO ATUAL DA POPULAÇÃO EM SITUAÇÃO DE RUA NO BRASIL

Em pleno século XXI estima-se que existam mais de 100 mil pessoas morando na rua no Brasil. Os motivos são diversos, desemprego, vicio em algum tipo de entorpecente, violência, entre outros. Em geral, são pessoas que sentem sua dignidade perdida, romperam com laços familiares, estão numa condição extrema de vulnerabilidade. Elas, algumas das vezes participam de movimentos por meio de entidade religiosa, organizações não governamentais (ongs) e outros segmentos da sociedade para reivindicar seus direitos, o qual se encontram protegidos pela Constituição Federal, mas não são efetivados.

A mobilização para reivindicar direitos básicos inerente ao ser humano não é recente. Nas décadas mais recentes no país esses movimentos foram ganhando importância em acidades como São Paulo, Belo Horizonte, Fortaleza, Salvador. Em Belo Horizonte foi criado em 1993 o programa de população em situação de rua e promoveu um fórum sobre este tema. São Paulo realiza o censo sobre a população de rua desde 1991. Com o Decreto Municipal n.º 40.232, de 2 de janeiro de 2001, São Paulo ficou obrigada a realizar o censo como também alguns direitos foram conquistados.

Em 2007/2008 foi realizada a primeira pesquisa em âmbito nacional, organizada pelo Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, na qual constatou-se informações significativas sobre a população em situação de rua do Brasil, tais como: a pobreza extrema – sendo uma condição comum a quase todos, grupo composto por homens pretos – embora estivesse em idade ativa para o trabalho e pessoas que não conseguiam emprego formal – por não terem escolaridade como também por sua condição de esta na rua.

Apesar da inexistência ou baixa escolaridade, essas pessoas desenvolviam atividades como catadores de materiais recicláveis, flanelinha, carregadores, como forma de garantir alguma renda para a sobrevivência. Em relação perfil racial foi constado que 39,1% se auto identificam como pardos, 29,51% como brancos e 27% como preto. Quanto ao tempo que eles residiam na rua, a pesquisa identificou que 48,4% dormiam na rua ou em casa de acolhimento há mais de 2 anos e, aproximadamente, 30% viviam nessas condições há mais de 5 anos. Existiam também pessoas em situação de rua desde que nasceu, os filhos oriundos dessas

famílias somavam em 2007, aproximadamente, 1,3% dos entrevistados. Essa pesquisa de âmbito nacional foi importante por apresentar a intersetorialidade e com isso torna-se mais abrangente, reunindo a presença de vários setores do governo federal e da sociedade civil. Essa pesquisa, reuniu temas como, saúde, educação, moradia, esporte, trabalho, cultura e direitos humanos. Essa reunião de saberes são fundamentais para atender as demandas na sua complexidade que o tema exige. A pesquisa de 2016 sugeriu que a contagem da população de rua fosse incluída no censo de 2020. Constatou-se que somente 47,1% dessa população estava inserida no Cadastro Único (CadÚnico)[62].

Em 2009, foi instituída pelo Governo Federal a Política Nacional para a População em Situação de Rua (PNPSR), por meio do Decreto n.º 7.053, de 23 de dezembro de 2009. Entre os objetivos dessa política, o Art. 7º estabelece, "[...] assegurar o acesso amplo, simplificado e seguro aos serviços e programas que integram as políticas públicas de saúde, educação, previdência, assistência social, moradia, segurança, cultura, esporte, lazer, trabalho e renda" (BRASIL, 2009, não paginado). Implementou também o comitê Intersetorial de acompanhamento e monitoramento (CIAMP-Rua). Como é caracterizada a população de rua segundo o Decreto n.º 7.053, de 23 de dezembro de 2009. O trabalho desse grupo junto aos movimentos sociais foi consolidado no texto da política nacional de população em situação de rua constituída pelo decreto n.º 7.053 infere-se que

> Para fins desse decreto, considera-se população em situação de rua o grupo populacional heterogêneo que possui em comum a pobreza extrema, os vínculos familiares interrompidos ou fragilizado e a inexistência de moradia convencional regular, e que utiliza os logradouros públicos elas áreas degradadas como espaço de moradia e de sustento, de forma temporária ou permanente, bem como as unidades de acolhimento para pernoite temporário ou como moradia provisória. (BRASIL, 2009).

Quanto aos movimentos sociais vinculados à reivindicação dos direitos dessa população, tem-se que sua organização tem ocorrido desde 1960. Alguns movimentos, como O Grito dos Excluídos, iniciado em 7 de setembro de 1995, teve grande repercussão no seu início e chamou a atenção da sociedade civil para a situação desumana no qual vive esse grupo. O movimento teve a participação da Pastoral Social da Igreja Católica e outras instituições religiosas que faziam parte do Conselho Nacional de Igrejas Cristã. Numa sociedade que raízes

[62] Esse cadastro foi criado no governo de Fernando Henrique Cardoso, por meio do Decreto n.º 9.364, em 24 de outubro de 2001 da Presidência da República. Foi disciplinado pelo Decreto n.º 6.135, de 26 de junho de 2007 e regulamentado pela Portaria n.º 376, de 16 de outubro de 2008. A iniciativa busca identificar as famílias brasileiras de baixa renda por meio de dados concedidos pela população.

culturais de preconceito como a brasileira, a população em situação de rua é estigmatizada e vítima de violências diversas (BRASIL, 2009, não paginado).

Geralmente sai nos noticiários só quando são acometidos por barbárie, a exemplo dos assassinatos que aconteceram na estação da Sé, ocorrido entre 19 a 22 de agosto de 2004. Esse fato gerou comoção nacional e internacional e impulsionou a criação, em 2005, do Movimento Nacional da População de Rua (MNPR), (BRASIL,2009, não paginado).

Chama a atenção ao se pesquisar sobre esses sujeitos, a inexistência de dados mais abrangentes e específicos sobre essa população, o que dificulta a implementação de políticas públicas que de fato sejam capazes de atender as suas necessidades concretas e possa eliminar o caráter único de assistencialismo. (BRASIL, 2009, não paginado). Implementou também o comitê Intersetorial de acompanhamento e monitoramento (CIAMP-Rua).

Verifica-se pelo exposto, que a população em situação de rua sofre com preconceito e problema de violência por conta da sua condição. No país tão desigual como o Brasil não é sábio culpabilizar esses sujeitos por sua condição, já que uma das características em comum entre esse grupo diverso, é a pobreza extrema. Além disso, o processo histórico no qual se assenta a sociedade brasileira, desde a escravidão até os dias atuais, aponta para falta de políticas públicas capazes de assegurar de forma integral e efetiva a população em situação.

3 ATRIBUIÇÕES E CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA SOCIAL NO TRABALHO COM POPULAÇÃO EM SITUAÇÃO DE RUA

A pedagogia social situa-se como uma subárea da pedagogia. A pedagogia social atua em diversos segmentos tais como, penitenciaria, lar para idosos, a rua, centro de reabilitação, entre outros. Alguns autores advogam, que o curso de pedagogia deveria preparar o aluno para atuar como educador social. Outra perspectiva, apresentada por Graciani (2015), é a falta de especificidade nas atribuições do profissional da pedagogia social na Classificação Brasileira de ocupação (CBO). Nesse sentido, tem-se que o educador social é representado por qualquer profissional que trabalhe com grupos de maior grau de vulnerabilidade, não sendo formado, especificamente, como pedagogo social.

A pedagogia social se faz necessária para problematizar e desvelar uma dinâmica complexa no qual se assenta a sociedade brasileira. Na qual a relação de trabalho modificou a relação intersubjetiva, essa modificação distanciou as pessoas, que passaram a ser reconhecidas

não como seres de uma mesma espécie que habita um mesmo planeta, mas pela função que desempenham na sociedade. Assim, são frequentemente ensinadas a competir, de forma desumana na qual vale a máxima do "salve-se quem puder".

> Uma constatação difícil de aceitar por um certo discurso de teor neoliberal que tantas vezes de modo exacerbado e socialmente irresponsável, apela ao empreendedorismo, à capacidade eletiva e performativa dos sujeitos, como se, em última análise, tudo dependesse da sua motivação ou vontade pessoal. (BAPTISTA,2007, p.141).

O neoliberalismo econômico se assenta na lógica da meritocracia, no qual supõe que todo sujeito tem capacidade de se erguer sozinho, sem levar em consideração as dificuldades que impossibilita a sua ascensão. A tendência libertadora preconizada por Paulo Freire (1921-1997), concebe a educação como instrumento de emancipação do sujeito, tendo em vista o contexto social do aluno. A pedagogia social compreende que é necessário romper com a visão unidimensional que impossibilita uma intervenção integradora.

> [...] quatro visões se inter-relaciona de forma dialógica, de modo a permitir uma transversalidade dinâmica e complementar entre elas, possibilitando uma nova perspectiva de construção social: visão transdisciplinar, visão do ser contextualizado, visão da concepção de educação e visão compartilhada. (GRACIANI, 2015, p. 51).

A visão transdisciplinar é uma abordagem dupla uma interrelacionada com a disciplina o outra para além dela. Superando uma visão fragmentada da disciplina. A visão do ser contextualizado na pedagogia social, caracteriza por considerar a dimensão, social, política, cultural artística, afetiva e espiritual na medida que suas ações assegure e respeite a inteireza do ser. Visão da concepção de educação na pedagogia social, a práxis pedagógica deve levar em consideração o ser humano, a sociedade e o mundo. No que tange ao ser humano refere-se a existência e suas relações tecidas de significados e significantes. A visão compartilhada refere-se a uma postura de humildade e uma postura de abertura a fim coletivizar seus sucessos e fracassos ao seu colega de trabalho com a finalidade juntos superar os entraves que surgem.

> Educar é ir ao encontro do outro na atitude de humildade e acolhimento o que implica a capacidade de dar e dar-se aos outros em gratuidade. Esta pressupõe a consciência da responsabilidade exigente e comprometedora que é contribuir para o desenvolvimento total do indivíduo: espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal e espiritualidade, e não com o intuito de ser "possuído ou transformado em mais um meio ao serviço dos nossos fins. (BRANDDÃO, 2007, p. 107).

Grupos de pesquisa da pedagogia social da Universidade de São Paulo (USP), estabeleceram quatro domínio da pedagogia social são eles: epistemológico, socio pedagógico, sociopolítico, sociocultural. O domínio epistemológico compreende como processo de aquisição do conhecimento de forma consciente e critica (SILVA, 2020). Já o domínio socio pedagógico consiste basicamente em utilizar as habilidades para construir, criar, colocar em pratica o que foi aprendido de maneira que possa ressignificar o eu estar no mundo. O domino sociopolítico vincula-se ao direito inerente a pessoa humana é conquistado historicamente, diz respeito ao aprender a ser. E por fim, o domínio sociocultural pretende, basicamente, valorizar a diferentes manifestações artísticas, como também fomentar o reconhecimento, ao empoderamento, a noção de pertencimento e a fruição estética.

A pedagogia social é utópica no sentido de sonhar com uma educação no qual todos vejam valorizados e estimulados a compartilharem de suas dores e fraquezas, seus fracassos e sucessos. E, assim, formar uma rede de convivências fraternas uns para com os outros. Mas essa utopia não é paralisante, ela mobiliza para a criação de estratégias com fins aos objetivos educacionais esperados. Constitui-se em um importante instrumento mobilizador para transformação da sociedade. A educação social constitui um meio privilegiado para garantir o acesso de todos a oportunidade de humanização de vida social, sobretudo dos que se encontram em situação de maior risco (AZEVEDO, 2017, p. 9).

O que está em jogo não é só ensina é também aprender, ou seja, uma aprendizagem significativa para cada indivíduo e que possibilite mudança de atitude perante os desafios da vida. Aprender junto compartilhando experiencias, incentivando a solidariedade, creditando no outro um sentimento de compaixão, amorosidade de tal forma que este outro sinta-se respeitado e importante como de fato devem ser. As pessoas que vivem em situação de rua quase sempre passam despercebidas, invisíveis em sua existência, e quando são vistas ocorre em situações nas quais sua presença incomoda ou pode representar uma ameaça as outras pessoas. Por isso uma prática pedagógica consciente e intencional pode contribuir para o desenvolvimento do autoconhecimento, autoconfiança, sentimento de pertencimento entre outros aspectos que levem ao reconhecimento de si, do outro e do meio.

4 PRÁTICAS E TEORIAS DO EDUCADOR SOCIAL DE RUA DA CIDADE DE ARACAJU

A pesquisa de campo, a partir da aplicação da entrevista, possibilitou compreender como se desenvolve na prática o trabalho do pedagogo social. O roteiro de entrevista aplicado foi dividido em duas partes, sendo a primeira com o objetivo de identificar formação e atuação da educadora o campo educacional e a segunda na perspectiva de compreender suas concepções acerca da pedagogia social e o trabalho que realiza na cidade de Aracaju.

Na análise da primeira parte do roteiro verificou-se que a pedagoga possui formação de pós-graduação *lato sensu* e atua há mais de 30 anos na área educacional. Constatou-se a significativa contribuição da profissional para educação sergipana diante das funções que já exerceu: secretária escolar, vice diretora, coordenadora da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), gestora na cidade de Aracaju do Programa Brasil Alfabetizado, docente alfabetizadora do Projeto Aracaju Alfabetiza, destinado à pessoas em situação de rua e professora formadora. Há dois anos a pedagoga tem realizado trabalhos como educadora social de rua.

A segunda parte da entrevista possibilitou compreender as concepções da pedagoga acerca da pedagogia social. Em seu entendimento, quanto a promoção ao direito à educação junto à população de situação rua, a pedagógica social pode

> Oportunizar aos cidadãos já excluídos pela sociedade, transformar os seus ‘saberes’ em saberes sistematizados. Como não existe uma prática sem teoria, a teoria Bachelardiana nos diz que é necessário mudar a cultura experimental, substituir o saber fechado e estático por um conhecimento aberto e dinâmico, dialetizar todas as variáveis experimentais, oferecer enfim a razão, razões para evoluir. (PEDAGOGA, 2020).

Verifica-se no seu relato tanto a perspectiva humanística, pautada no direito dos excluídos a aprenderem e também evoluir como pessoas, quanto de cientificidade, ao citar Bachelard, teórico do campo epistemológico das ciências, defensor de uma filosofia das ciências aberta. Para Freire (2001) o ato de ensinar é um ato político carregado de sentidos e significados, não é neutro na medida em que o conhecimento sem ser contextualizado gera alienação que favorece a classe dominante consequentemente perpetua a desigualdade social.

Destaca-se quanto a função pedagógica de mediar os saberes e conhecimentos, que o papel mediador e problematizador do conhecimento pode interferir no processo de alienação,

rompendo-o e promovendo o conhecimento por meio de práticas que possibilitem o despertar da consciência crítica e levar os sujeitos a atuarem de forma ativa em sua realidade.

Quanto à compreensão dos aspectos humanos pela pedagogia social, a educadora entende que a prática nesse campo "[...] vai além da informação e acredita no ser humano como ser incompleto e que está sempre sendo, um ser inacabado em constante desenvolvimento." (PEDAGOGA, 2020). Destaca-se em sua concepção uma perspectiva de pedagogia social que considera o inacabamento do ser humano, o que remete a Freire (2019) quanto a relação do ensino e a exigência de consciência do inacabamento do ser e do reconhecimento do ser condicionado. A educadora reconhece esse inacabamento e o constante desenvolvimento no qual os indivíduos se encontram em sua trajetória de vida. Quanto a esses aspectos o educador afirmava

> Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou **um ser condicionado**, mas consciente do inacabamento sei que posso ir mais além dele. Esta é a diferença profunda entre o ser condicionado e **o ser determinado**. A diferença entre o inacabado que não se sabe como tal e o inacabado que histórica e socialmente alcançou a possibilidade de saber-se inacabado. Gosto de ser gente porque, como tal, percebo afinal que **a construção de minha presença no mundo**, que não se faz no isolamento, isenta da influência das forças sociais, que não se compreende fora da tensão entre o que herdo geneticamente e o que herdo social, cultural e historicamente, tem muito a ver comigo mesmo (FREIRE, 2019, p. 59, grifo nosso) .

Nesse sentido, a educação por meio da pedagogia social pode levar os sujeitos a saírem de uma situação de condicionados a determinados, de forma a se situarem e se tornarem protagonista na construção de sua própria existência. Destaca-se, ainda, que nesse processo de ensino a relação professor-aluno pela aproximação possibilita a construção de confiança respeito e igualdade no que se refere a condição humana, quanto em creditar no aluno a confiança de sua capacidade intelectual de aprender de forma ativa.

Relacionada ao exposto, quanto a forma como a pessoa que está em situação de rua recebe a intervenção pedagógica e como são realizadas as primeiras abordagens, a educadora afirmou:

> O diálogo pedagógico humanizado é o elemento articulador para o fortalecimento da identidade dos sujeitos em situação de rua; nossas primeiras palavras e depois transformadas em Projetos Temáticos numa Concepção Pedagógica Sociointeracionista, possibilita o reconhecimento e o respeito aos seus saberes no ambiente escolar, o encorajamento para ações futuras, o desejo de aprender sempre de novo, em cada nova situação. (PEDAGOGA, 2009).

Percebe-se nas estratégias apontadas mecanismos que buscam a mudança na relação professor-aluno e vice-versa, por meio da abordagem sociointeracionista, do diálogo e do respeito, valorizando os conhecimentos já construídos em sua vivência, a fim de que entendam que eles são importantes e podem ser ressignificados, como também novas aprendizagens serão construídas.

Destaca-se que ouvir é extremamente importante nesse processo, principalmente. E, se tratando de pessoas que não são vistas pela sociedade, muitas vezes o fato de ter alguém que lhes ouçam pode ter implicações positivas nas mudanças de atitudes que se espera em relação a aprendizagem. Para a educadora a escuta social nesse contexto representa "[...] uma condição existencial da vida e de todo e qualquer processo de emancipação humana" (PEDAGOGA, 2020) Compreende-se, assim, que essa escuta não é meramente ouvir, ela está envolta a uma atitude interessada, de respeito, de se colocar no lugar do outro ou de, pelo menos, buscar entender a sua ótica sem fazer julgamentos e de ter alteridade e solidariedade.

Em relação à metodologia utilizada na prática do seu trabalho social a pedagogia enumerou as principais diferenças metodológicas entre o ensino formal e o de rua:

> Metodologia de intervenção;
> Ruptura da ação docente 'tradicional';
> A ação da docência que não pode reduzir-se a puro processo técnico e mecânico de "transferir conhecimentos".
> A marca da intersetorialidade com a Secretaria Municipal da Assistência Social e Cidadania e outras instituições são fundamentais.
> O diálogo-escuta afetiva que permite a interação, conscientização, conhecimento emancipação. (PEDAGOGA, 2020).

Verifica-se nesses aspectos a busca por romper com a pedagogia tradicional, empreendendo uma perspectiva de educação humanizada, que compreendo o atendimento as necessidades básicas das pessoas em situação de rua, pelos órgãos de assistência social, permeada pela abordagem do diálogo-escuta afetiva, visando a interação e a criação da conscientia para a emancipação dos sujeitos.

Ressalta-se, ainda, no relato da entrevistada o seu entendimento da necessidade de ações intersetoriais a serem efetivadas em favor da população de rua, compreendida a perspectiva da intersetorialidade como uma rede de apoio composta por entidades da esfera pública de diversos setores, saúde, educação, assistência social, habitação, direitos humanos, entre outros, com fins a contribuir com uma formulação e a execução de políticas públicas para atendimento às demandas dessa população.

É importante destacar que a abordagem da pedagogia social de rua enfrenta algumas dificuldades que difere da abordagem no ambiente escolar, pois nesse ambiente a sala de aula é um espaço, em geral, estruturado fisicamente a fim de que se realize o processo de ensino-aprendizagem e na educação na rua, por vezes, o local de encontro é aquele no qual o educando reside, sem condições mínimas até mesmo para sua sobrevivência. É preciso considerar também que acontece de os moradores de rua não aceitarem de forma compreensiva esse tipo de intervenção, pela descrença devido a sua vivência marcada por constantes atos de preconceito, violência simbólica e física, entre outros. A descrença no processo educativo de rua por parte dos moradores também está relacionada a falta dos itens básicos para uma vivência com dignidade. (PAIVA, 2020). Nesse sentido, verificou-se que o planejamento pedagógico para a população em situação de rua é organizado por meio

> [...] vivências e situações problemas com a finalidade de construir 'conhecimento refinado' dando o espaço que lhes cabe no sistema educativo, contribuindo para realização pessoal. E a prática educativa como uma possibilidade reflexiva e de problematização da ação do educador, para conduzir da melhor forma as mais diversas situações que possam surgir na sala de aula nesse contexto. A pedagogia social exige um processo permanente de teorização sobre a prática. (PEDAGOGA, 2020).

Pelo exposto, percebe-se que na dinâmica de intervenção da pedagogia social, nesse caso em sala de aula, busca-se desenvolver estratégias pedagógicas que envolvam construção de conhecimento inter-relacionado com a vivência do educando. Sobressai, ainda, a atitude de reflexão sobre ação educativa, realizada pela educadora, ou seja, o desenvolvimento do que Freire (2019) denominou de práxis pedagógica, que se constitui no resultado da razão entre a ação e a reflexão e que representa uma ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo e pela qual a educação se refaz. Tal atitude entrevistada evidencia o compromisso com o fazer pedagógico na função de educadora social.

Diante do questionamento acerca das principais dificuldades que o educador social enfrenta para realizar o trabalho no campo da pedagogia social, em particular no trabalho com pessoas em situação de rua, a Pedagoga (2020) afirmou que é a "[falta] de ações efetivas por parte do poder público, a precariedade do serviço de abordagem de rua". Esse relato sinaliza que embora existam políticas que asseguram direitos às pessoas nessa situação, os serviços não são ofertados de forma que se efetivem esses direitos.

Em relação as principais reivindicações dessa população em Aracaju a educadora apontou que

> [as] principais reivindicações são moradia e emprego. A participação é mínima; no Movimento dos Trabalhadores Sem Teto (MTST); visando ao atendimento habitacional das famílias oriundas da ocupação ficam a mercê dos coordenadores do movimento. No caso dos alunos em situação de rua cadastrados e frequentes no Centro Especializado para Pessoas em Situação de Rua - Centro Pop eles aguardam também o favorecimento dessas reivindicações através da Instituição. (PEDAGOGA, 2020).

Constata-se pelo exposto, que as reivindicações das pessoas em situação de rua na cidade de Aracaju estão relacionadas às necessidades básicas para a sobrevivência e condições dignas de vida. Verifica-se quanto à questão da participação nos movimentos sociais, a necessidade de mudança, uma vez ser é relevante que a população de rua tenha lugar nos movimentos, pois eles se constituem em espaços nos quais os diversos grupos organizam ações em prol de suas lutas por direitos e pela conquista da cidadania. Destaca-se a denúncia na fala da pedagoga à dependência dessa população em relação a coordenação do movimento social citado.

5 CONSIDERACÕES FINAIS

Com base no que foi apresentado percebe-se que a pedagogia social tem no seu cerne a promoção da equidade socia e seu desenvolvimento junto à população de rua se configura como um importante instrumento integrador, emancipatório e de caráter humanizante, que permite a visibilidade dos sujeitos que compõe esse grupo.

As pessoas em situação de rua vivem à margem da sociedade e têm sua vivência marcada pelo preconceito e os diversos tipos de violências, por isso é preciso que no trabalho educativo realizado com elas se faça uso do diálogo-escuta, do respeito e da valorização do ser e de suas vivencias. Essas são estratégias possíveis de serem desenvolvidas pela pedagogia social, conforme evidenciado pela pesquisa de campo e o trabalho desenvolvido pela educadora pesquisada na cidade Aracaju.

Conclui-se a partir dos relatos analisados que ir ao encontro do outro por meio da educação, em particular pela pedagogia social, é buscar entender o ser como inacabado, que embora possuam diversos saberes, esses podem ser ressignificados e complementados com novos conhecimentos, pois ele está em constante aprendizado. O professor nessa perspectiva pedagógica deve estar aberto à promoção da alteridade e da solidariedade, como também ao exercício constante da práxis.

REFERÊNCIA

ABRAMOVAY, Miriam et al. **Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina:** Desafios para políticas públicas. Brasília: UNESCO Brasil, 2002.

AZEVEDO, Joaquim. Aprendizagem ao longo da vida e regula socio comunitária da educação. **Cadernos de Pedagogia Social**. Lisboa. Católica Editora, 2007.

BRANDÃO, Paulo Sergio da Silva. A Pedagogia Social, uma antropologia de proximidade, hospitalidade e serviço. **Cadernos de Pedagogia Social.** Lisboa. Católica Editora, 2007.

BAPTISTA, Isabel. Políticas de alteridade e cidadania solidaria: as perguntas da pedagogia social. **Cadernos de Pedagogia Social.** Lisboa. Católica Editora, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia.** 60 ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2019. ISBN-10: 857753409X. ISBN-13. 978-8577534098.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Paz e terra, 2019.

GRACIANI, Juliana Santos. **Prática educativa à luz da pedagogia social e da psicologia social comunitária**: estudo do programa integração AABB comunidade. São Paulo: PUCSP/programa de estudos pós-graduados em psicologia social, 2015.

GONÇALVES, Jose Luís. Invisibilidade e reconhecimento: a construção da literacia moral em pedagogia social. **Cadernos de Pedagogia Social.** Lisboa. Católica Editora, 2007.

PAIVA, Jacyara Silva**. Educação social de rua**: renovando os debates e as práticas. Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/pdf/cips/n4v1/38.pdf. Acesso em: 02 de março de 2020

PASSOS, Jacy Marques. **A pedagogia social**: os precursores e suas influências. Disponível em: https://www.google.com/search?q=A+pedagogia+social%3A+os+precursores+e+suas+influ%C3%AAncias&oq=A+pedagogia+social%3A+os+precursores+e+suas+influ%C3%AAncias&aqs=chrome.6. Acesso em: 12 jan.2020.

RODRIGUES, Auro de Jesus. et al. **Metodologia cientifica**. 4 ed. Aracaju: Unit, 2011.

SANTANA, Vanessa Silva de; CASTELAR, Marilia. **A população em situação de rua e a luta pela cidadania.** Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/273899625_A_populacao_em_situacao_de_rua_e_a_luta_pela_cidadania.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. São Paulo: Record, 2001.

SILVA, Sheila Agda Ribeiro da. et al. **O direito à educação sob a perspectiva da pedagogia social**. Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/pdf/cips/n4v2/32.pdf. Acesso em: 12 abr. 2020.

EDUCAÇÃO DOMICILIAR: METÓDOS DE ENSINO ADOTADOS NO BRASIL

Muana Iramaia Aquino Santos[1]
Márcia Alves de Carvalho Machado[2]

RESUMO: Esta pesquisa teve como objeto a educação domiciliar com vistas a contribuir para aprofundar a compreensão sobre a modalidade, também conhecida como *homeschooling*. O objetivo geral foi caracterizar a educação domiciliar a partir da perspectiva histórica e dos métodos de ensino adotados para sua prática no Brasil. E como objetivos específicos compreender como a educação domiciliar é praticada e identificar os métodos de ensino utilizados para seu desenvolvimento. No delineamento metodológico fez uso dos procedimentos de revisão bibliográfica e da pesquisa de campo, aplicando no tratamento dos dados a abordagem qualitativa. Os resultados indicaram a relevância das discussões em torno da educação domiciliar no âmbito da educação brasileira, uma vez que é reconhecida em mais de 60 países. Identifica uma variedade de métodos de ensino praticados pelas famílias adeptas à ED no país, entre eles: Montessori, Educação Desescolarizada, Educação Clássica e Escola em Casa. Entende-se que as famílias têm o direito de escolher como as crianças e jovens devem trilhar a educação, sendo um dos caminhos possíveis a educação domiciliar, desde que regulamentada e orientada em âmbito nacional. No Brasil existem muitas famílias praticantes desta modalidade por sua autonomia no processo de ensino aprendizagem.

Palavras-chave: Educação domiciliar. Métodos de ensino. Brasil.

ABSTRACT: This research aimed at home education in order to contribute to deepen the understanding of the modality, also known as homeschooling. The general objective was to characterize home education from the historical perspective and from the teaching methods adopted for its practice in Brazil. And as specific objectives, understand how home education is practiced and identify the teaching methods used for its development. In the methodological design, he made use of bibliographic review procedures and field research, applying a qualitative approach to data treatment. The results indicated the relevance of the discussions around home education within the scope of Brazilian education, since it is recognized in more than 60 countries. It identifies a variety of teaching methods practiced by families adhering to DE in the country, among them: Montessori, Unschooled Education, Classical Education and School at Home. It is understood that families have the right to choose how children and young people should follow education, one of the possible ways being home education, provided it is regulated and guided at the national level. In Brazil there are many families that practice this modality due to their autonomy in the teaching-learning process.

Keywords: Home education. Teaching methods. Brazil.

[1] Acadêmica do curso de Pedagogia da Faculdade São Luís de França. E-mail: muanairamaia@bol.com.br.
[2] Doutora em Educação pela Universidade Tiradentes. Professora regente da disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso. E-mail: marcia.alves@sousaoluis.com.br.

1 INTRODUÇÃO

O Governo brasileiro busca inserir uma nova modalidade de ensino, chamada de educação domiciliar (ED) ou homeschooling. É uma prática que vem ganhando adeptos em todo país, sendo que no mundo já existe e vem sendo desenvolvida há décadas.

A educação domiciliar[1] é reconhecida, permitida ou regulamentada em mais de sessenta países, presente e nos cinco continentes, sendo praticada em países de regime político diversos, democráticos ou não Associação Nacional de Educação Domiciliar (ANED, 2019). Segundo a Associação de Defesa Legal da Educação Domiciliar (HSLDA), entidade que realizou maior pesquisa com pessoas que receberam educação domiciliar, essa prática educativa forma adultos bem-sucedidos que participam ativamente de suas comunidades e valorizam a educação para si e para seus filhos.

Nesse sentido, a ED vem ganhando força e adeptos no Brasil, devido a sua forma de aplicação, ao considerar a particularidade, interação, socialização e singularidade da criança, pois, é desenvolvido no contexto familiar, a partir da realidade na qual ela está inserida e de acordo com a faixa etária do aprendente. Além disso, utilizam-se estratégias que despertam a curiosidade e a imaginação da criança, aguçando o interesse em aprender e desenvolvendo a autonomia para construção do conhecimento.

Assim, percebe-se que essa nova possibilidade de modalidade vem sendo reconhecida pela partilha de conhecimento entre os pais que optam por essa prática, na perspectiva de apreender, promover, socializar e formar cidadãos conscientes, críticos, pensantes, autônomos, autodidatas e reflexivos.

A motivação para a pesquisa surgiu de leituras iniciais no curso de Pedagogia e de questionamentos sobre o que seria a educação domiciliar, seu funcionamento, sua estrutura, bem como pela necessidade de entender quais as estratégias de ensino são utilizadas na modalidade de ensino.

O presente trabalho tem como objetivo geral caracterizar a educação domiciliar a partir da perspectiva histórica e dos métodos de ensino adotados para sua prática no Brasil. E como objetivos específicos compreender como a educação domiciliar é praticada e. E como objetivos

[1] Optou-se em utilizar o termo Educação Domiciliar por ser a tradução do termo *homeschooling*, uma vez q pesquisa foi realizada em um país de língua portuguesa.

específicos: a) compreender como a educação domiciliar é praticada; e b) identificar os métodos de ensino utilizados para seu desenvolvimento.

Justifica-se este trabalho pela necessidade em dar a conhecer as características da ED aos agentes educativos, entre eles, gestores e educadores, bem como aos pais/responsáveis e a sociedade em geral, na busca por apresentar estratégias de ensino para desenvolver a modalidade com crianças e jovens.

Na base teórica considerou-se as determinações da Constituição Federal de 1988 (CF), e as contribuições de Zamboni (2017) e Gatto (2019), acerca da escolarização obrigatória, Callihan, Jones e Wilson (2017) sobre a educação clássica e educação domiciliar; e Freire (1989) quanto à alfabetização em casa, entre outros autores.

Trata-se de um estudo descritivo, com uso dos procedimentos de revisão bibliográfica e pesquisa de campo. Quanto a natureza dos dados, configura-se como uma pesquisa qualitativa. Esse tipo de pesquisa para Richardson (2012), difere da pesquisa quantitativa à medida que não emprega um instrumental estatístico como base do processo de análise de um problema.

No procedimento de pesquisa de campo, utilizada com o objetivo de ampliar o conhecimento acerca do problema investigado (PRODANOV; FREITAS, 2013) e compreender a realidade investigada, buscou-se, a partir da indicação de educadores que pesquisam sobre a educação domiciliar, estratégias de ensino para uso na modalidade. Nesse sentido, identifica-se atividades para o desenvolvimento dessa prática.

2 EDUCAÇÃO DOMICILIAR: HISTÓRIA E TRAMITAÇÃO DA REGULAMENTAÇÃO NO BRASIL

O conceito de educação domiciliar está longe de ser um conceito novo, apesar de muitos a considerarem como incipiente. Vieira (2012) e Vasconcelos (2007) afirmam que desde o século XVIII essa era uma prática realizada nos EUA na época colonial. Os autores consideram que o país foi o percursor do movimento, similar aos moldes atuais, sendo que à época existiam famílias que educavam os filhos por meio desse tipo de educação.

Considera-se também que a prática da ED, em âmbito mundial, existe desde tempos mais remotos, pois em seu dia a dia, as crianças eram educadas em casa aprendiam as responsabilidades rotineiras da família, como criar o gado, produzir ferramentas, costurar, construir casa, trabalhar no campo, cozinhar e assim iniciava-se o aprendizado.

A escolarização compulsória obrigatória por meio s das leis iniciou com a exigência da frequência escolar que foi introduzida em 1852 nos Estados Unidos (EUA), mas, antes a educação de uma criança já acontecia em casa. Era uma época na qual as necessidades de desenvolver as habilidades práticas para sustento e sobrevivência era considerada mais essencial, do que o desenvolvimento das habilidades cognitivas, ou seja, da pessoa aprender a ler e/ou escrever. Antes de existir uma instituição responsável pela educação, a prática comum era que as próprias famílias fossem as provedoras da tarefa de educar, de construir conhecimentos, ensinar as primeiras letras e introduzir no mundo cultural (KLOH, 2014).

A eficiência da ED não era questionada ou indagada no período dos séculos XVIII e XIX. Diversos intelectuais e inventores reconhecidos e renomados foram educados em casa, a exemplo de: Benjamin Franklin - líder da Revolução Americana, Charles Dickens – romancista inglês, Alexander Graham Bell, o inventor do telefone, Clive Staples Lewis - escritor famoso e professor na universidade de Oxford no Reino Unido e autor do livro: "As crônicas de Nárnia", Thomas Edison, – inventor de muitos dispositivos importantes, que chegou a ir para escola primária, mas só frequentou por apenas três meses, sendo ensinado pela mãe e registrou diversas patentes, entre elas a lâmpada elétrica incandescente. Courtney (2019, p. 57), afirma que a "[...] própria natureza da educação domiciliar, os pais desfrutam dos benefícios e da beleza do modelo de uma escola de sala de aula única que no passado instruiu grandes líderes, homens piedosos e pensadores sensatos por gerações a fio."

O desenvolvimento exato da ED moderna no mundo é difícil de comprovar. A prática desenvolveu e sobreviveu de forma escondida até que as demandas educacionais na década de 1970 o trouxeram à tona, através do movimento liderados por John Holt, um professor dos EUA, que estava inconformado como a educação estava sendo desenvolvida na época. O momento mais crucial e mais significativo foi quando defensores e autores no âmbito educacional, passaram a analisar e discutir a analisar e discutir as técnicas utilizadas, como também, os produtos das escolas públicas.

Entre defensores mais importantes estão Ivan Illich, autor do livro Sociedade sem Escolas, Charles Eliot Silberman, autor do livro Crise na Sala de Aula, o remanescente do americano Educação, e o renomado John Holt, educador de escola pública que debatia e propunha mudanças na forma com que os Estados Unidos educavam os alunos. Holt, escreveu livros como, How Children Fail, Instead of Education: Ways to Help People Do Things Better, num esforço de reformar o sistema e fundou a revista Growing Without Schooling. Por meio dessa revista constituiu-se uma rede para famílias adeptas dessa prática

educativa e empenhava-se em incentivar os pais a fazerem uso do seu direito de educar os filhos em casa.

Nos Estados Unidos da América, devido às altas taxas de matrícula, prematuridade prejudicial a vida escolar e outros fatores da época, a educação domiciliar decolou. E, a partir do início da década de 1980, a quantidade de adeptos da educação domiciliar tem um crescimento em média 7% ao ano. É ED é considerada uma modalidade plural, pois está presente onde há liberdade educacional em países como, Irlanda, Holanda, Bélgica, Chile, Finlândia, Espanha, Reino Unido, Dinamarca, Eslováquia, Malta. E também, em países com menos liberdade educacional como, Líbia, Cuba, Congo, Síria, Serra Leoa, Arábia Saudita, entre outros.

A origem da ED prática na atualidade é atribuída ao movimento de reforma educacional ocorrido na década 1960, sob o comando de John Holt, professor e escritor norte-americano.

> Holt reivindicava a necessidade de as escolas serem mais humanas e menos formais além de tornarem espaço de aprendizagens variados e repletos de estímulos, onde os aprendentes pudessem se desenvolver de acordo com sua curiosidade e, com as experiências que lhes fossem vivenciadas. (LEITE; CÓRDOBA, 2020, sem paginação)

A origem da ED no Brasil moderna é incerta, por não encontrar histórico e relatos antes dos anos 90. Conforme Vieira (2012), os primeiros casos tornados públicos pela imprensa datam de meados dos anos 1990, a maioria deles incentivada por líderes protestantes americanos emigrados ou em passagem pelo país. Devido às circunstâncias da não legalidade muitas famílias tendem a praticá-la de forma velada. É uma discussão antiga, porém pouco conhecida, entretanto, é recorrente.

Sob a influência norte-americana, nas últimas décadas, a ED no Brasil tem sido pauta de muitas discussões e polêmicas. Há um número crescente de famílias optando por essa modalidade de ensino no Brasil na atualidade. Conforme ANED (2019), a ED moderna galgou seus primeiros passos a partir de 1990 com famílias estrangerias adeptas à prática., momento no qual começa a se intensificar as discussões sobre a ED. Desde esse período tem estado em tramitação no Congresso Nacional projetos de lei que reivindicam a permissão do seu uso.

Em 1994 foi encaminhado à Câmara dos Deputados, pelo parlamentar João Teixeira com o Projeto de Lei (PL) n.º 4.657, de 16 de junho de 1994, solicitando a legalização da

prática do ensino domiciliar de 1º grau[1]. Em seguida, outras ações legais foram solicitadas, mas todas acabaram sendo arquivadas. Nos anos posteriores, outros projetos foram encaminhados à Câmara dos Deputados, podemos citar, os PL n. º 3.179, apresentado no dia 08 de fevereiro de 2012, n° 3.621, apresentado no dia 12 de novembro de 2015 e o mais atual que está em tramitação e n. º 2.401, apresentado no dia 17 de abril de 2019.

Em meio a todos esses debates e discussões, no Brasil a prática vem crescendo, o que reivindica a necessidade de maior entendimento sobre ela, em relação as demais modalidades existentes e à escolarização obrigatória compulsória. A Educação à Distância (Ead), anteriormente vista de forma marginalizada por não atender de forma presencial ao ensino convencionalmente, hoje se consolida no âmbito da ampliação do nível superior para as pessoas que cedo tiveram a necessidade de ingressar no mercado de trabalho.

Segundo os dados da ANED (2019) atualmente o Brasil possui cerca de 7.500 famílias adeptas a esta modalidade de ensino, são em média 15.000 estudantes entre 4 e 17 anos, e entre os anos de 2011 a 2018 houve um crescimento de 2000%, presente nas unidades da federação, cresce a uma taxa de aproximadamente 55% ao ano.

Nos dias atuais, com a pandemia do Coronavírus (Covid-19), a necessidade de contingências, como o isolamento social, demandado pela quarentena dos cidadãos, tem promovido e intensificado ações educativas no âmbito domiciliar. Denota ser um momento promissor para a educação domiciliar, i que poderá impulsionar o movimento em prol pela legalização da modalidade (ZANINI, 2020). No entanto, é importante que não leve a relacionar a ED com isolamento, pois essa caracteriza-se como uma prática de liberdade educacional.

Os pais e responsáveis adeptos da ED em quarentena, junto com as crianças e jovens, estão tendo a oportunidade de terem mais tempo em família e, assim, poder observar e acompanhar a educação dos seus filhos, como uma responsabilidade que lhes cabe. Todavia, não se deve associar o isolamento da quarentena com a ED, incorria-se a um erro achar que essa prática representa colocar o filho numa bolha, sendo a perspectiva defendida pela ED o inverso.

A ED permite entrever diversas possibilidades de aprendizado, relacionadas às circunstâncias reais, da necessidade de cada família e de cada filho. Assim, a prática promove

[1] A Lei n°11.274, altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. E, a Lei Federal n.º 11.114, aprovada em 16 de maio de 2005, altera quatro artigos da LDB/1996 e estabelece que o ensino fundamental de 1ª a 8ª séries devem ser estendidos para um total de nove anos, passando a ser chamado por ano, 1° a 9° ano do ensino fundamental, que era denominado como 1º grau.

conhecimento para ambos, condicionados às suas particularidades, (COURTNEY, 2019) que os pais recebam uma segunda oportunidade de educação, desta vez, ao lado de seus filhos. Dessa forma, renovamos a mente de duas gerações de uma só vez.

Recentemente, no dia quatro de abril de dois mil e vinte, de acordo com a Revista Época, o governo vai propor a regulamentação do homeschooling. O governo Bolsonaro irá propor a regulamentação da educação domiciliar, para vigorar também depois da pandemia do coronavírus. Uma medida provisória deve ser enviada pelo Palácio do Planalto ao Congresso na próxima semana. Na última quinta-feira, Damares Alves fez uma reunião virtual com auxiliares de Abraham Weintraub, para fechar os últimos detalhes do texto. Com isso, algumas novidades surgem sobre a regulamentação do ensino domiciliar. Dentre elas, há um boato de que uma nova medida provisória desta modalidade está em desenvolvimento no Ministério da Educação (MEC).

Para as famílias que anseiam pela legalização, esse é o lado bom, pois a decisão virá de qualquer forma nesses 16 dias, seja pela regulamentação ou não. Assim, as famílias sairão da angústia da espera sem fim. Podendo assim executar as estratégias de ensino que melhor for para a realidade da família, e por fim, praticar de forma legal. A Carta Magna, dispõe:

> Art. 205. À educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988, grifo nosso).

Assim, os pais/responsáveis poderão exercer o seu direito de educar os seus filhos em casa sem o receio de serem denunciadas e responderem processos. Pois, as famílias que fazem a ED procuram estratégias de ensino que, geralmente, são produzidas por professores com experiência escolar, sendo assim materiais pedagógicos relativos aos componentes curriculares orientados pela Base Nacional Comum Curricular e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica.

3 MÉTODOS DE ENSINO ADOTADOS NA EDUCAÇÃO DOMICILIAR

Verifica-se uma diversidade de métodos de ensino relativos ao desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem na educação domiciliar. No que diz respeito a escolha do método, é relevante considerar o objetivo educacional traçado para a necessidade de

aprendizagem da criança e respeitar sua subjetividade. Conforme, Dumas, Gates e Schwarzer (2008), a maioria das famílias utilizam uma variedade de abordagens, testando diferentes materiais, métodos e escolhendo o que melhor se adaptar a criança. Porque a ES fornece aos pais a habilidade de customizar um meio de aprendizado para cada criança.

Um dos principais benefícios da ED é poder harmonizar o ensino de acordo com as necessidades de cada criança e jovem e a possibilidade de trabalhar com os filhos de forma individual e com o método que melhor se adequar ao perfil da criança. Percebe-se que, em geral, as escolas têm um professor para cada grupo de alunado, não permitindo assim, que as especificidades e necessidades educacionais de cada aluno sejam realmente identificadas e trabalhadas. As famílias que praticam a educação domiciliar utilizam-se da grande variedade de métodos de ensino para alcançar o fim que desejam.

> Muitas famílias usam uma forma de abordagem que segue muito o estilo, escopo, sequência e materiais utilizados nas instituições de ensino tradicionais. Outras famílias escolhem abordagens padronizadas de modelos da educação clássica, incorporando lógica, latim e o desenvolvimento do pensamento crítico. Algumas famílias usam um modelo mais holístico de aprendizado, que integre arte e natureza dentro do currículo. Outros unem o trabalho de educar de forma que atendam as especificidades de cada criança e os problemas de aprendizado ou até mesmo o estilo que se encaixe melhor no perfil da criança, assim como a dificuldades com os materiais escolares, da forma como são apresentados nas "escolas tradicionais". (DUMAS, GATES; SCHWARZER, 2008, p. 10, tradução nossa)[1]

Verifica-se que a perspectiva da ED é de ser uma modalidade capaz de disponibilizar uma diversidade de métodos e, concomitantemente, de propiciar uma maior autonomia em avaliar e uma variedade de formas de promover a aprendizagem da criança.

Se, por ventura, os pais ou responsáveis considerar que o método escolhido não está promovendo a aprendizagem esperada, eles têm autonomia de inserir outro método que permita o os resultados esperados, pois existe a liberdade da família em realizar essa alteração, de forma gradual, desde que não ocorra prejuízo no desenvolvimento da aprendizagem do educando. Dessa forma, os pais são os principais responsáveis quanto ao desenvolvimento do processo educativo. Em decorrência disso, é que, além do desejo de escolarizar e educar em virtude dos

[1] Many families use an approach that follows much the style, scope, sequence and materials used in traditional educational institutions. Other families choose standardized approaches models of classical education, incorporating logic, Latin and the development of critical thinking. Some families use a more holistic model of learning that integrates art and nature within the curriculum. Others join the work of educating in order to meet the specificities of each child and learning problems or even the style that best fits the child's profile, as well as difficulties with school materials, as they are presented in "traditional schools". (DUMAS; GATES; SCHWARZER, 2008, p.10).

cuidados da paternidade, coloca-se mais empenho para que seus filhos aprendam e se desenvolvam.

No processo da ED, os pais são conscientes quanto a promoção de ensino orientado para as necessidades de aprendizagem, podendo seletivos, inclusive na escolha de um professor, se assim desejarem, para ensinar aos seus filhos, como também de na escolha das estratégias, recursos e materiais didáticos.

Além disto, pode-se perceber na pesquisa de Vieira (2012), que os filhos terão uma maior autonomia em seu desempenho na área das artes, pois, pode-se ter um maior número de opções de escolha, por exemplo, aula de piano, guitarra, trompete, bateria, pintura, escultura, desenho, colocando tudo isso à disposição da criança e jovem. Já que esta modalidade de ensino, possui uma liberdade de experimentos, a criança pode testar as opções vivenciando até que escolha um viés da arte em que melhor se desempenhe. Nesta modalidade há um desenvolvimento seriado, ou desenvolvimento em "ciclos", como é chamado comumente pelos praticantes da ED. Segundo Clark (2016), ao mesmo tempo em que é importante ter flexibilidade e, se necessário, fazer modificações no plano inicial, é melhor começar o ano com um cronograma definido e tentar mantê-lo por algumas semanas ou meses, se possível, antes de fazer modificações. Senso assim, os adeptos da ED constroem um certo cronograma a ser executado ao longo do ano, com os assuntos e matérias que os filhos devem aprender no decorrer do ano.

A ED no Brasil é influenciada pela perspectiva norte-americana. Assim, como o Brasil, muitos pais que praticam a modalidade utilizam livros didáticos produzidos para *homeschoolers* norte-americanos.

> A força da homeschool nos Estados Unidos encontra raízes profundas no prestígio que a prática gozava entre os founding fathers do país: George Washington, Abraham Lincoln, Thomas Jefferson e Benjamin Franklin foram todos educados em casa. (VIEIRA, 2012, p. 16).

Por isso, os adeptos da ED importam os livros dos EUA para poderem promoverem a educação dos filhos de pais brasil, e, constantemente, utiliza-se também, materiais didáticos produzidos aqui, no Brasil, e alguns são produzidos para as escolas do país como, o Instituto Cidade de Deus (ICD)[1].

[1] O ICD é formado por um grupo de professores que, após uma longa experiência no âmbito da escolarização obrigatória. Dedicam-se exclusivamente à elaboração de um programa educacional tradicional, o qual servirá de base para pais e mestres formarem seus educandos. Oferecem um material que abrange desde a idade de 3 anos

Devido a influência dos EUA, é possível encontrar uma diversidade de livros didáticos para os adeptos da ED. Conforme a pesquisa de

VIEIRA (2012), esses livros disponibilizam um grande número de plano curricular, materiais pedagógicos, estratégias de ensino, e alguns comentam das cooperativas de famílias adeptas desta modalidade, que se unem para contribuir uma com a outra, a exemplo, um pai que ensina matemática para a filha do vizinho o retribui dando aulas de latim para seu filho.

Clarck (2016) afirma que oferece orientações sobre a organização de um espaço de estudos, a montagem do cronograma, a importância de ter livros e outros materiais de estudo sempre à mão, técnicas para evitar distrações. Realizam atividades em conjunto, encontros mensais, brincadeiras, campeonatos, feiras, viagens etc.

Em comparação com o Brasil, onde o material sobre a modalidade ainda é incipiente a as atividades já acontecem entre as famílias que educam em casa. Acredita-se que a legalização, com a regulamentação, ampliaria o conhecimento das famílias e possibilitaria o aprofundamento da compreensão da modalidade e das formas de desenvolvê-la.

Na pesquisa realizada por Vieira (2012), com sessenta e duas famílias brasileiras adeptas da ED, verifica-se a influência da adoção de alguns métodos pedagógicos. Analisando essa pesquisa observa-se o predomínio de métodos comuns ao ensino escolar na prática das famílias que foram pesquisadas. Quanto ao índice de utilização evidenciado pela pesquisa têm-se: Montessori e o método Charlotte Mason (entre 0 a 5%); Educação desescolarizada (Unschooling) (entre 5 a 10%); Estudos de Unidade e Educação Clássica (entre 10 a 15%); Eclético (entre 15 a 20%); Escola em Casa (entre 25% a 30%); verifica-se, que a escolha pelo método mais utilizados pelas famílias adeptas da ED é o Escola em Casa.

Objetivando ampliar a compreensão dos métodos citados, destaca-se uma breve caracterização de cada um:

a) Montessori compreende a criança enquanto ser livre e protagonista no processo educacional e objetiva mais do que o desenvolvimento cognitivo da criança e a mera apreensão de conteúdos. Tem-se como foco uma formação humana, na qual a criança se auto educa e pode escolher suas próprias atividades com liberdade, “o que não quer dizer que seja um processo

---

até o Ensino Médio, distribuído em dez volumes por etapa (o ensino médio totaliza 15 módulos* ao longo dos três anos). Seguem o padrão curricular brasileiro e usam um referencial teórico totalmente fundamentado na Sagrada Escritura, na piedade, na Tradição Católica, no autêntico Magistério, nos escritos dos Santos e intelectuais católicos.

anárquico e desordenado, já que o educador continuará presente, mas será ele o ser passivo frente à atividade desenvolta de seu aluno" (ROSSI, 2015, p. 03).

b) Charlotte Mason é baseado nos princípios de ensino de Charlote Mason que são escritos nos seis volumes do livro, The Original Home Schooling. Aborda necessidade de se cultivar bons hábitos, adotando rotinas e horários que construíssem na criança, tanto na mente quanto no corpo, competências e habilidades que corroborassem para um melhor desenvolvimento infantil. Ela dedicou-se a desenvolver uma concepção de educação que pudesse alcançar o maior número de crianças possíveis, uma vez que em sua época, a questão educacional estava circunscrita numa perspectiva classicista (MASON, 2018).

c) Educação desescolarizada (Unschooling) diferencia-se dos métodos utilizados pelas escolas e aponta para o interesse do aluno em oposição a um currículo, rotinas e calendários, onde a criança é o centro da aprendizagem e a sua curiosidade natural. Para Griffith (1998, p. 2, tradução nossa)[1], esse método "[...] significa aprender o que a pessoa quer, quando quer, da forma como quer, onde quiser e pela razão que for. O aprendizado é direto; ajudantes ou facilitadores são procurados à medida que a pessoa quiser".

d) Estudos de unidade desenvolve uma metodologia com trabalho pedagógico interdisciplinar, direcionado por uma determinada temática, de modo que um tema específico é trabalhado a partir da ótica de várias disciplinas, buscando aprofundar tal assunto tendo por base múltiplas áreas do conhecimento (BAUER, 2015). Neste método da educação clássica, a perspectiva pedagógica é propor uma formação cognitiva, não tendo exclusividade na inserção no mercado de trabalho, mas também, permeia todas as demais áreas da vida, almejando uma formação humana completa.

e) Educação Clássica Joseph define que, a educação clássica ou método clássico medieval consiste no estudo das artes liberais corporificadas no Trivium (Gramática, Lógica e Retórica) e Quadrivium (Aritmética, Geometria, Música e Astronomia) e remontam ao século II, com origem na Alexandria. É uma educação que visão a verdade e a realidade, algo transcendente. Trata-se de uma formação propedêutica, isto é, que antecede a inserção nos ensinos superiores e que objetivava, para aqueles que se dedicavam a seus conteúdos, treinava suas mentes, preparando-os à compreensão da realidade. Realidade, neste caso, consistia na matéria e no espirito, pois, "as artes liberais, em contraste, ensinam a viver; treinam faculdades

[1] Unschoolers view the experience of homescholling as an opportunity to learn what they want, when they want, and how they want. Unscholing tens create their own learning experiences by following their own interests. Libraries become especially important places for these learners because the average collection, in its breadth and depth, allows them to delve deeply into nearly anything that interests them.

e as aperfeiçoam; permitem a uma pessoa elevar-se acima de seu ambiente material para viver uma vida intelectual, uma vida racional e, portanto, uma vida livre para adquirir a verdade" (JOSEPH, 2008, p. 29).

f) Eclético é considerado uma soma de metodologias, sem prende-se linearmente em um único método. Evidencia-se nesta modalidade metodológica a liquidez que pode permear a prática educativa, compreendida "como flexibilidade e não como ausência metodológica" (VILAÇA, 2008, p. 82).

g) Escola em casa é também chamado de método tradicional, que quer dizer, um ambiente idêntico ao que o aluno encontra em um ambiente escolar. Os pais ou responsáveis fazem o papel de "professor", recursam de um conteúdo programático que se aproxima ou é similar ao de uma escola. Com este método os pais podem adquirir o pacote de materiais didáticos de acordo com o conteúdo programático. Também é um método no qual os pais educadores apropriam-se de um currículo que passa a orientar a prática e os conteúdos a serem estudados, conforme relata uma das famílias participantes da pesquisa feita por (VIEIRA, 2012).

Pelo exposto, percebe-se como a ED possibilita a escolha de um método dentre uma diversidade de modelos já consagrados no campo educacional, permitindo uma liberdade de escolha dos pais. Entretanto, essa autonomia deve se seguir de um acompanhamento da execução do mesmo, que deve ser aplicado de forma contínua, estruturada e elaborada de acordo com a realidade e as necessidades de cada criança e jovem. Assim, a ED pode ser planejada e desenvolvida de acordo com as orientações e instruções de cada método, respectivamente,

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por intermédio desta pesquisa, foi possível apresentar um breve histórico da ED e conhecer aspectos da tramitação da proposta de lei para regulamentação da modalidade no Brasil. A pesquisa contribuiu para fomentar mais discussões no meio acadêmico, em particular da Pedagogia, ao expor as características dos métodos que vêm sendo utilizado para desenvolver a educação domiciliar, visto que é uma modalidade que visa a autonomia do responsável pelo ensino de acordo com a realidade da criança e jovem. Percebe-se que a proposta de regulamentação da modalidade não denota a extinção da escola regular, podendo coexistir os dois modelos de educação.

Como visto anteriormente, a quantidade de famílias cresce a cada ano, e devido a sua flexibilidade de currículo e métodos, ainda há um grande espaço neste campo para ser construído, pois há uma liberdade para a escolha do material, visto que as famílias utilizam os e as estratégias de acordo com a realidade e necessidade de cada filho. Podemos concluir que a escola poderá utilizar de alguns dos recursos que são utilizados pelos adeptos da ED, visto que, promove autonomia e liberdade para o aprendente como também, para o responsável da educação.

A educação domiciliar pode ser considerada com um recurso alternativo, no que tange a materiais didáticos e pedagógicos, pois seguem todas as normas legais do currículo escolar nacional, como também as diretrizes curriculares nacionais. Compreende-se que é possível realizar uma educação mais humana, autônoma e eficiente mesmo que tenha que seguir padrões e cronogramas estabelecidos referente a cada tipo de metodologia a ser desenvolvida pela família adepta da educação domiciliar.

Assim, compreendemos que a educação domiciliar mesmo que ainda não seja regulamentada, vem desempenhando um trabalho importante na sociedade na formação de crianças e jovens, possui uma estrutura bem solidificada e recursos suficientes para que seja reconhecida como uma modalidade de ensino. Através dos relatos lidos e ouvidos, e até mesmo, os observados nas reuniões do grupo de apoio há um desenvolvimento cognitivo notável, estimulados através dos métodos e materiais didáticos mencionados nesta pesquisa. E devido aos bons resultados alcançados pelos praticantes da educação domiciliar, que o número de adeptos continua a crescer. Sendo assim, a educação domiciliar pode ser vista como um exemplo a ser seguido e trabalhado no âmbito escolar.

REFERÊNCIAS

AMADO, Guilherme**. Governo vai propor regulamentação do homeschooling.** Disponível em:https://epoca.globo.com/guilherme-amado/governo-vai-propor-regulamentacao-do-homeschooling-24351388. Acesso em: 05 de abr. 2020.

BAUER, Susan Wise. **Como educar sua mente:** O guia para ler e entender os grandes autores. São Paulo: É Realizações, 2014.

BRASIL. **Projeto cria regras para educação domiciliar no Brasil.** Disponível em: https://www.camara.leg.br/noticias/556888-projeto-cria-regras-para-educacao-domiciliar-no-brasil/. Acessado em 29 de mar. 2020.

BRASIL. **Síntese das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=32621-cne-sintese-das-diretrizes-curriculares-da-educacao-basica-pdf&Itemid=30192. Acesso em 12 de abr. de 2020.

CLARK, Mary Kay. **Homeschooling católico:** um guia para os pais. Tradução: Lorena Miranda Cutlak. Brasil, Ed. Concreta, 2016.

COURTNEY, Jennifer, Organizador. **Educação clássica cristão acessível a todos**. Tradução: Eros Pasquini. Atibaia, EDi Brasil Homeschool, 2019.

GRIFFITH, Mary. **The Unschooling Handbook:** how to use the whole world as your child's classroom. 2. ed. New York: Three Rivers Press, 1998.

JOSEPH, Miriam**. O Trivium**: as artes liberais da lógica, gramática e retórica: entendendo a natureza e a função da linguagem. São Paulo: É Realizações, 2008.

KLOH, Fabiana Ferreira Pimentel. **Homeschooling no Brasil:** a legislação, os projetos de lei e as decisões judiciais. 2014. 235 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis, 2014.

KLOH, Fabiana Ferreira Pimentel. Quando a escola não faz parte da biografia: depoimentos de vida em homeschooling. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biografia,** v. 1 n.2, p.343-355,2016.

MASON, Charlotte. **Educação domiciliar.** Pindamonhangaba: Verbun, 2018.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. [recurso eletrônico] 2 ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

ROSSI, Aline dos Santos. **Diálogos de uma educação libertadora:** de Montessori a Paulo Feire. 2015. Disponível em: http://acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/4293/1/FPF_PTPF_01_0942.pdf Acesso em: 12 de abr. de 2020.

VASCONCELOS, Maria Celi Chaves. A educação doméstica no Brasil de oitocentos**. Revista Educação em Questão**, Natal, v. 28, n. 14, p. 24-41, jan./jun. 2007. Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/download/4463/3654/. Acesso em: 25 de mar. de 2020.

VENDER, JoAnn Christine (Jodi). **Geography in Homeschool America**: status and opportunities. College Station, Geographic Education National Implementation Project (GENIP), set. 2004.

VIEIRA, André de Holanda Padilha**. Escola? não, obrigado:** um retrato da homeschooling no Brasil. 2012. 76 f. Monografia (Bacharelado em Ciências Sociais). Universidade de Brasília, Brasília, 2012. Disponível em: Acesso em: 25 mar. 2020.

VILAÇA, Márcio Luiz Correa. Métodos de ensino de línguas estrangeiras: fundamentos, críticas e ecletismo. **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades da Unigrario.** v. VII. n. XXVI. jul.-set, 2008.

ZANINI, Fábio. **Isolamento em massa dá impulso a adeptos do ensino domiciliar**. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/03/isolamento-em-massa-da-impulso-a-adeptos-do-ensino-domiciliar.shtml. Acessado em: 24 mar. 2020.

RESPEITO AS DIFERENÇAS: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA DE COMBATE AO PRECONCEITO NO ENSINO FUNDAMENTAL

Priscila de Oliveira Santos[1]
Márcia Alves de Carvalho Machado[2]
Alana Danielly Vasconcelos [3]

RESUMO: A diversidade cultural é um fato no contexto brasileiro e sempre estará em evidência, inclusive, no ambiente escolar. Este artigo teve como objetivo geral discutir a relevância da temática da diversidade cultural no âmbito do ensino fundamental, anos iniciais. Tratou-se um estudo descritivo, com uso do procedimento de pesquisa de campo. Quanto a natureza de dados caracteriza-se pela pesquisa qualitativa, baseada nas concepções de Richardson (2012) tendo como base teórica a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional nº 9.394, além das contribuições de Cortella (2011), Pimenta (2013), Nunes (2013), dentre outros. A motivação em pesquisar a temática surgiu da experiência de estágio, no curso de Pedagogia, com alunos do 5° ano do ensino fundamental, na qual foram constatados comportamentos e atitudes preconceituosas deles em sala de aula. O desenvolvimento de um projeto pedagógico para promover a aceitação da diversidade cultural com os alunos possibilitou perceber que por meio de práticas pedagógicas significativas é possível trabalhar o respeito às diferenças com os educandos e levá-los a pensarem criticamente de forma a desconstruírem noções de preconceitos e valorizarem a diversidade.

Palavras-chave: Diversidade Cultural. Prática Pedagógica. Respeito ás diferenças.

ABSTRACT: Cultural diversity is a fact in the Brazilian context and will always be in evidence, even in the school environment. This article had as a general objective to discuss the relevance of the theme of cultural diversity in the scope of elementary education, early years. This was a descriptive study, using the field research procedure. As for the nature of data, it is characterized by qualitative research, based on the concepts of Richardson (2012) based on the Law of Guidelines and Basis for National Education No. 9,394, in addition to the contributions of Cortella (2011), Pimenta (2013), Nunes (2013), among others. The motivation to research the theme came from the internship experience, in the Pedagogy course, with students from the 5th year of elementary school, in which their prejudiced behaviors and attitudes were found in the classroom. The development of a pedagogical project to promote the acceptance of cultural diversity with students made it possible to realize that through significant pedagogical practices it is possible to work with respect for differences with students and lead them to think critically in order to deconstruct notions of prejudice and value diversity.

Keywords: Cultural Diversity. Pedagogical Practice. Respect for differences.

[1]Acadêmica do curso de Pedagogia da Faculdade São Luís de França. E-mail: priscilaoliveira1009@gmail.com
[2] Doutora em Educação pela Universidade Tiradentes, professora regente da disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso. E-mail: marcia.alves@sousaoluis.com.br.
[3] Mestre em Desenvolvimento e Meio Ambiente (PRODEMA/UFS). Doutoranda em Educação (UFS). Professora do curso de Pedagogia na Faculdade São Luis de França. Coorientadora do TCC. E-mail: alana90@sousãoluis.com.br

1 INTRODUÇÃO

A educação é uma fonte capaz de transformar a vida das pessoas, diante dessa perspectiva pode-se dizer que, visa contribuir para a aprendizagem do aluno através de tudo que vem sendo ensinado no seu cotidiano. Contudo, a escola como um lócus pedagógico onde existem crianças com culturas, etnias, religião, atitudes, pensamentos, características físicas e gêneros diferentes, deve propiciar formas significativas para reflexão e transformação. Cortella (2011) enfatiza que nós humanos somos, igualmente, um produto cultural; não há humano fora da cultura, pois ela é o nosso ambiente e nela somos socialmente formados (com valores, crenças, regras, objetos, conhecimentos, etc.) e historicamente determinados (com as condições e concepções da época na qual vivemos).

Diante dessa afirmação, não há ser humano que não esteja imerso a uma cultura, possuímos valores cultivados a nós por nossos ancestrais, e à medida que convivemos com outras pessoas adquirimos novos hábitos e valores. Desde a educação infantil a criança começa a construir a sua própria identidade, suas particularidades, se relaciona e socializa com o outro. Por isso, para que ocorra o desenvolvimento de forma integral nos aspectos cognitivos, sociais e intelectuais a criança precisa socializar, interagir e conviver com o outro de forma que identifique as diferenças, semelhanças entre si e as respeite.

O pedagogo como mediador do processo de ensino e aprendizagem deve discutir de forma significativa temas relacionados a diversidade cultural, com o objetivo de desenvolver indivíduos reflexivos que desconstruam qualquer tipo de preconceito e discriminação. Sendo assim, estimulará a interação de todos, de forma que as crianças reconheçam, valorizem e respeitem o outro independente das diferenças e assim iniciem desde pequenos a formação cidadã.

Portanto, a educação como meio de transformação dos educandos, deve perpassar a vida escolar, para que os alunos não tenham dificuldades de serem cidadãos que entendam e opinam sobre situações decorrentes do seu dia.

O presente artigo tem como objetivo geral discutir a relevância da temática da diversidade cultural no âmbito do ensino fundamental, anos iniciais, apresentando práticas pedagógicas relacionadas a essa temática. De forma que possa contribuir para resolução de conflitos em sala de aula e desperte nos educando a reflexão e a desconstrução de preconceitos e rótulos.

O estudo delineou-se quanto aos objetivos como uma pesquisa descritiva, com uso do procedimento de pesquisa de campo. Quanto a natureza de dados caracterizou-se pela pesquisa qualitativa que de acordo com Richardson (2012, p. 70) configura-se "[...] pelo emprego da quantificação, tanto nas modalidades de coleta de informações quanto no tratamento delas por meio de técnicas estatísticas".

A investigação se desenvolveu em 2017 na Escola Municipal Dr. Rosalvo Queiroz (EMRQ), a partir do projeto "Respeitando as diferenças" desenvolvido no 5° ano do ensino fundamental. A base teórica considera a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional nº 9.394, além das contribuições de Cortella (2011), Pimenta (2013) e Nunes (2013).

A motivação para realização deste trabalho decorreu da minha experiência em um estágio com alunos do 5° ano do ensino fundamental, no qual constatei comportamentos e atitudes preconceituosas dos mesmos em sala de aula e questionei sobre: de que forma os conteúdos mediados em sala de aula pode contribuir de forma significativa e desenvolver o pensamento crítico na desconstrução de preconceitos e valorização das diferenças.

2 A TEMÁTICA DA DIVERSIDADE CULTURAL NO ÂMBITO ESCOLAR

Diversidade, pluralidade e miscigenação são palavras que remetem a constituição do povo brasileiro. Todavia, apesar da notável riqueza cultural e os diversos avanços relacionados aos preconceitos, discutir as diferenças sociais, culturais e étnicas tem sido um grande desafio para a sociedade e, sobretudo para a instituição educacional que se apropria de um espaço que deve incluir e aceitar a diversidade cultural.

Quando falamos em aprendizagem, não se refere apenas a escola, mas todas as aprendizagens proporcionadas a partir das relações sociais. Todavia, a escola, como já mencionado recebe e acolhe crianças de diferentes culturas e níveis sociais e é um dos espaços onde as crianças permanecem mais tempo, ao longo da sua infância. Horn (2006) reforça que "[é] no espaço físico que a criança consegue estabelecer relações entre o mundo e as pessoas, transformando-o em um pano fundo no qual se inserem emoções. Essa qualificação do espaço físico é que o transforma em um ambiente." (HORN, 2006, p.28).

Dessa forma, a escola passa a ser um espaço significativo e de contribuição no processo de aprendizagem da criança. Sendo um espaço imprescindível na inclusão, aceitação das diferenças e produção do conhecimento devendo ensinar, desenvolver, ampliar e praticar uma pedagogia de democracia e participação, partindo das individualidades e singularidades de

cada criança, levando em consideração os seus conhecimentos e características culturais, reconhecendo a diversidade como parte da construção de sua identidade. De acordo com a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional nº 9.394, Artigo 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: II- Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; IV – Respeito a tolerância e apreço a liberdade; XII- Consideração com a diversidade étnico-racial (BRASIL, 1996).

A questão da diversidade no contexto escolar torna-se evidente desde a legislação educacional, pois esse é um espaço que deve contemplar a diversidade, não só racial, mas também cultural, devendo existir a promoção constante do respeito a todo. Segundo Nunes (2013 p.20) "[...] visando à integração, inclusão e acolhimento de todos, independentes dos seus percursos geográficos, históricos, culturais, linguísticos e psicológicos". Sendo assim, a escola deve levar em consideração as diferentes culturas e os saberes de todos os envolvidos do processo educativo.

Considerando Nunes (2013), é imperativo pensar sobre os desafios impostos pela diversidade cultural no contexto escolar, tendo em vista que os sujeitos que compõem o universo possuem personalidades distintas, pertencem a contextos familiares específicos e apresentam valores sociais, morais e éticos diversos. Assim, é necessário pensar a escola como uma micro sociedade, espaço que se concentra uma grande diversidade humana e que tem a responsabilidade de formar cidadãos críticos e conscientes.

Tem-se observado que em relação ao ensino das matrizes culturais formadoras do Brasil, as contribuições, lutas, resistências e conquistas dos diferentes povos que deram início a sociedade Brasileira , existe uma valorização apenas no dia no dia 20 de novembro data em que se comemora a consciência negra e que foi instituída pela Lei n.º 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".

Todavia, esse ensino é realizado de modo que não traz reflexão e não desperta nas crianças o interesse e a curiosidade pela busca de novos conhecimentos sobre as raízes de sua formação cultural. Dessa forma, para ocorrer transformações sociais e viver democraticamente em uma sociedade plural, é necessário que haja o estímulo para o conhecimento, o respeito e a valorização das diversas culturas.

> A escola possui importantes limites para o reconhecimento da diversidade cultural e social em suas práticas curriculares e para a integração equilibrada da diversidade existente no seu interior. Ela pratica discriminação por meio de práticas cotidianas. Os seus atores ou sujeitos - professores, funcionários e

> alunos - são agentes nesses processos (GENRO, GAREGNATTO, 2013, p. 40).

Diante do exposto atual, as práticas pedagógicas devem ser repensadas e desenvolvidas levando em consideração a realidade da criança. Com o propósito de contribuir para a realização de ações educativas que visem estimular a cultura dos direitos humanos, ajudando na aprendizagem integral, ou seja, na construção de cidadãos que saibam conviver e respeitar as diferenças.

Sobre a diversidade cultural como princípio educativo, Silva (2011) enfatiza que,

> o processo de torna-se sujeito é fruto daquilo que aprendemos por meio da e com a cultura que participamos. Trata-se de um processo que envolve o encontro de valores pessoais (simbólicos, sociais, culturais, etc.) com os valores de outros (SILVA, 2011, p. 15).

Dessa forma, entende-se que é imprescindível ter uma escola de qualidade, integrada socialmente que expresse a diversidade de cultura. Somente o conhecimento crítico das diversas culturas poderá contribuir para eliminar os preconceitos e estereótipos existentes na sociedade, formando assim cidadãos reflexivos que erradiquem qualquer tipo de preconceito.

3 O PEDADOGO COMO MEDIADOR

Por muito tempo o pedagogo era visto apenas como transmissor e possuidor do conhecimento no processo de ensino e aprendizagem e na pedagogia tradicional, a escola possuía a função de mera transmissora do conteúdo histórico e científico. Nesse modelo, a aplicação prática e o saber teórico eram vistos como distintos. O aluno era somente um personagem passivo e o professor o centro no processo de ensino e aprendizagem.

Porém, ao longo dos anos, esse modelo de ensino vem se modificando, pois cada vez mais a escola está se abrindo a diversidade, o que exige profissionais comprometidos com o processo de ensino e aprendizagem de alunos e um novo tempo e surge a necessidade de um profissional que simplifique e estimule o processo de aprendizagem para que as informações transmitidas aos alunos, sejam capazes de fazê-los pensar e essas informações se transformem em conhecimento e gere novas aprendizagens.

> Portanto, mais do que um **professor que ensina conteúdo** ou até mesmo um auxiliador do processo ensino - aprendizagem, torna-se necessário **buscar um novo perfil** de professor para corresponder aos anseios e exigências de uma

> geração que caminha para uma nova era na educação (PASSOS, 2016, p. 26, grifo nosso).

O pedagogo, nesse novo perfil, tem a resposansabilidade na idealização de novos saberes e agente transformador no ambiente escolar; cabe a ele refletir sobre a prática pedagógica em sala de aula, possibilitando que o meio seja cooperante, de respeito e valorização das diferenças.

Para Pimenta (2013), as competências pedagógicas do professor são desenvolvidas a partir da reflexão sobre a sua prática, e neste processo emanam diversos tipos de saberes docentes, dentre eles os pedagógicos e os da experiência que moldam a ação educativa.

Assim, o profissional deve estar atento ao contexto social ao qual o aluno se encontra, a fim de buscar estratégias que possibilitem uma maior interação entre professor e aluno. Além disso, como facilitador do processo, o educador deve elaborar atividades e desenvolver projetos que criem situações de interação, socialização e aprendizagens pelas quais se possa discutir, reconhecer, valorizar e respeitar as diversidade culturais existentes na sociedade.

Diante do exposto, fica claro que o papel do pedagogo vai muito além da construção de conhecimentos, por isso a importância da reflexão e desenvolvimento de práticas pedagógicas que respeite a diversidade cultural. Com ele está o compromisso de formar indivíduos que desenvolvam capacidade crítica e o propósito de fazer com que o aluno reflita numa educação que possibilite a transformação. Assim, formará cidadãos participativos e capazes de conviver com as diferenças, e tendo como objetivo construir uma sociedade mais inclusiva, igualitária, tolerante e mais justa.

4 RESPEITANDO AS DIFERENÇAS: Uma Prática Educacional Assertiva

O projeto “Respeitando as Diferenças” foi desenvolvido no período de 25 a 29 de setembro de 2017 na Escola Municipal Dr. Rosalvo Queiroz. A escola localiza-se na Rua do Grupo, n° 36, no Povoado Oiteiros, zona rural do Município de Nossa Senhora do Socorro/Sergipe/Brasil. O projeto foi apresentado no I Seminário de Práticas Pedagógicas Interdisciplinares da Prefeitura de Nossa Senhora do Socorro, no dia 1 de dezembro de 2017.

A fundação da escola correu em 30 de julho de 1999. A escola se impõe como a única instituição escolar do povoado e oferece a educação básica nos níveis da educação infantil e aos cinco primeiros anos do ensino fundamental. Sendo assim, a escola absorve quase 100% dos alunos residentes na comunidade na faixa etária e dos anos que a escola oferece. De acordo

com Projeto Político Pedagógico (PPP) escola é mantida pela Prefeitura Municipal de Educação do munícipio e recebe recurso do Fundo de Manutenção do Desenvolvimento da Educação (FNDE) por meio do Programa Dinheiro na escola (PDDE).

O PPP, ressalta a utilização de instrumentos da cultura e a consideração que se deve ter em relação os valores da comunidade onde a escola está inserida, a fim de que a aprendizagem se torne significativa para os educandos. Assim, considerando que todas as crianças atendidas pela escola pertencem a uma mesma cultura, embora possuam sua própria história e singularidades, o projeto foi desenvolvido com 11 alunos do 5° ano do ensino fundamental. A concepçao do projeto se deu a partir das observações, dos comportamentos e atitudes preconceituosas dos alunos em sala de aula, tendo como objetivo promover e incentivar ações e reflexões que os levassem a reconhecer o outro, valorizar e respeitar as diferenças, e assim desconstruir todo tipo de preconceito, rótulos e discriminação.

> O preconceito é "uma coisa feia", pois enfeia aquele que o pratica e porque quer tornar feio aquele que é vitimado. O preconceito não orna porque não combina com uma Humanidade que se deseja fraterna, solidária e feliz [...]. O preconceito é inevitável como possibilidade, porque é fruto da nossa liberdade de reflexão. E nós somos livres, inclusive para sermos tolos. Não se pode, portanto, impedir que o preconceito apareça, mas ele pode ser prevenido, recusado e rejeitado (FERRAZ & CORTELLA, 2012, p.12).

Esses autores compreendem, ainda que o preconceito não combina com a humanidade, pois ser humano é se colocar no lugar do outro, acolher e não julgar e enxergar que apesar das diferenças, todos merecem respeito (FERRAZ E CORTELLA, 2012).

As atividades realizadas com as crianças durante o projeto foram: **1º) Roda de conversa** – com o objetivo de apresentar o projeto e diagnosticar os conhecimentos prévios dos alunos acerca do tema, onde foi trabalhado interpretação do texto "Todo Mundo é Igual" de Ivan Alcântara, com o objetivo de levar os alunos a refletirem a respeito do preconceito e da igualdade entre as pessoas.

A identidade é uma construção, é a criação da consciência de si, de sua importância, sua cultura, origem, diferenças, características e sentimentos.

> Evidentemente as crianças diferenciam-se entre si enormemente, o que não é surpreendente. Assim, educar é confrontar-se com esta diversidade. O professor que transita diariamente entre seus alunos conhece muito bem tal diversidade. Dificilmente aceitaria qualquer premissa de homogeneidade dos seus alunos, pois sabe que são diferentes entre si, assim, como não há ser humano igual a outro (BEYER, 2010, p. 27).

Na sequência foi desenvolvido: **2º) Dinâmica: "Minha Identidade"** para incentivar o autoconhecimento e o respeito para com o outro e respeito às diferenças, etnia, gostos, religião e opiniões. Cada aluno realizou a escrita das próprias características e apresentou de forma oral para seus colegas.

A notícia é um importante gênero textual, pois está presente no nosso cotidiano e basta nos conectarmos à internet, folhearmos algumas páginas do jornal, ou até mesmo ligarmos a televisão que podemos tomar conhecimento de fatos importantes que aconteceram e que estão acontecendo na sociedade. Além disso, trabalhar notícia em sala de aula possibilita estimular o aluno a analisar de forma crítica os conteúdos noticiados.

Dessa forma, os alunos realizaram: **3º) análise de reportagens e notícias** relacionadas a atitudes preconceituosas ainda existentes na sociedade. Essa atividade ajudou os alunos a refletirem sobre atos de discriminação e preconceito, sendo trabalhado, em grupo, apresentações das notícias pesquisadas.

A música também está presente no nosso cotidiano, na TV, no rádio, no celular, entre outros dispositivos. Além de ser um importante instrumento para integração das crianças, a música estimula a harmonia, o bom convívio social e a capacidade de auxiliar na memorização de algo. Para Gainza (1988), a música é um elemento fundamental para o desenvolvimento integral do ser humano, pois conecta a absorção (internalização) com a expressão (externalização e comunicação) contribuindo para transformação e desenvolvimento.

Ao trabalharmos com a música no ensino fundamental, series iniciais, devemos considerar o fator sociocultural e as potencialidades de cada um, para que a aprendizagem dos conteúdos se torne significativa. Com objetivo de desenvolver a leitura, escrita, criatividade, capacidade de produzir interpretação, raciocínio lógico e o trabalho coletivo, os alunos realizaram: **4º) Criação de paródias** voltadas a temática do respeito onde permitiu uma reflexão crítica sobre a temática. O texto 1, constitui uma das paródias elaboradas durante a atividade.

Texto 1 – Paródia construída pelos alunos

Luis Fonsi - Despacito ft. Dad Yankee

Se o seu amigo você não respeitar
Deus vai te fazer se arrepender
E independente do seu modo de viver
Goste dele como gostam de você.

Tem respeito
Pelo teu amigo tem que ter respeito
Pelo teu amigo tem que ter respeito **2x**
Pelo teu amigo tem que ter respeito

Não importa a cor da pele, nem as diferenças
Todos devem ser iguais, independente de como sejam. **2x**
Sejam, sejam, sejam

Fonte: EMRQ, 2017.

No último dia do projeto foi realizou-se: **5º) Oficina "Quem Sou Eu"** que objetivou a confecção de bonecos e bonecas, a partir de retalhos de tecidos, lã, lápis de cor, espuma e etc. Cada aluno confeccionou seus bonecos de acordo com as suas próprias características. Por meio dessa oficina, foi possível refletir mais uma vez sobre as diferenças e principalmente mostrar que independente delas existirem, todos são iguais.

Por fim, o projeto foi publicado no I Seminário de Práticas Pedagógicas Interdisciplinares da Prefeitura de Nossa Senhora do Socorro, por uma aluna da turma que fez o relato sobre a sua participação, as contribuições e a importância da temática trabalhada em sala de aula.

A partir das atividades desenvolvidas durante o projeto verificou-se uma melhora significativa, principalmente nas relações interpessoais e convivência entre os alunos. Foi possível avaliar também que a partir da melhora na socialização, houve favorecimento na interação dos alunos durante a realização das atividades, tendo assim um melhor aproveitamento e mais chances de aprendizagem. Além disso, durante a sua execução, os alunos demostraram bastante entusiasmo e união, sendo capazes de compreender a diversidade e entender a importância do respeito às diferenças, tendo assim uma mudança de comportamento por parte deles e uma diminuição nos números de ocorrências motivadas por esse tema em sala de aula.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com as questões discutidas neste trabalho, pode-se dizer que, a diversidade cultural é uma é uma característica marcante da sociedade brasileira, caracterizando também o espaço escolar. A escola é de todos e, por isso, precisa assumir o compromisso social com a valorização das diferenças, levando os alunos a uma reflexão maior sobre temática da diversidade cultural e desenvolvendo práticas pedagógicas que discutam de maneira critica a Lei n.º 10.639/2003. Assim, estimulará o conhecimento sobre as diversas culturas e buscando combater atitudes e condutas preconceituosas principalmente no âmbito educacional.

Compreende-se também que o pedagogo como mediador e facilitador do processo de ensino e aprendizagem, precisa reconstruir o seu papel, deixando de ser o transmissor de conteúdos e atuar como mediador, criando situações significativas que favoreçam aos seus alunos condições de se apropriar de um conhecimento.

Em suma, além das descobertas de novas culturas, por meio de práticas pedagógicas que desenvolvam o respeito ás diferenças, o educando desenvolve de forma mais reflexiva o entendimento do conteúdo estudado, da sociedade em que vive, das individualidades e características de cada ser, pois a aprendizagem se dá de maneira significativa, levando o aluno ao pensamento crítico e desenvolvendo um cidadão consciente na desconstrução de preconceitos e rótulos.

REFERÊNCIAS

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola**: de alunos com necessidades educacionais especiais. 3.ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

BRASIL. Congresso Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988.

BRASIL. Lei diretrizes e bases da educação nacional. **Lei n° 9.394, de 20 dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. 14. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2017.

CORTELLA, Mario Sergio. **A escola e o conhecimento:** fundamentos epistemológicos e políticos. 14 ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

CORTELLA, Mario Sergio & FERRAZ, Janete Leão. **Escola e preconceito:** docência, discência e decência. São Paulo: Ática, 2012.

CAREGNATTO, Célia Elizabete; MEINERZ, Carla Beatriz. Educar para a diversidade: viver diferenças e tensionar desigualdades na escola. In: CAREGNATTO, Célia Elizabete; BOMBASSATO, Luis Carlos (org.). **Diversidade culturas: viver as diferenças e enfrentar as desigualdades na educação**. Erechim: Novello & Carbonelli, 2013.

GAINZA, Violeta Hemsy. de: **Estudos de Psicopedagogia musical**. Summus Editorial Ltda, vol. 31. São Paulo, 1988.

NUNES, Manuel Santiago Furtado. **Diversidade cultural no contexto escolar – Estudo de caso: escola secundaria de São Miguel**. 2013. (Monografia) – Universidade Jean Piaget de Cabo Verde, Cidade da Praia, Cabo Verde, 2013.

PASSOS, Jair. **Professor mediador e a Neurolinguística na sala de aula**. Curitiba: Apprie, 2016.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA. Selma Garrido. et al. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez. 2012. p. 15-38

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. Colaboradores José Augusto de Souza Peres (et. al.). 3. ed. -14. reimpr. São Paulo: Atlas, 2012.

SILVA, Natalino Neves da. A diversidade cultural como princípio educativo. **Revista Paideia**. Belo Horizonte, ano 8, n. 11, p. 16, jul.dez. 2011.

EDUCAÇÃO INFANTIL NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E NO CURRÍCULO SERGIPANO: PROPOSTA DOS CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS

Ruthe Santos de Novaes[1]
Marcia Alves de Carvalho Machado[2]
Alana Danielly Vasconcelos[3]

RESUMO: O presente estudo teve como objetivo geral discutir os campos de experiências propostos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que norteiam o desenvolvimento e aprendizagem na educação infantil. Para atingimento desse fim, buscou apresentar o percurso legal da educação infantil a partir da década de 1990; compreender os campos de experiências propostos pela BNCC para educação infantil; e identificar as orientações dadas pelo currículo sergipano para essa etapa da educação básica. Tratou-se de uma investigação teórica, construída a partir da pesquisa bibliográfica, por meio de fontes secundárias, cujo referencial fundamentou-se em leis e autores, como: Oliveira (2019), FOCHI (2015), Barbosa & Richter (2015), entre outros. Fez uso de documentos normativos que orientam a construção do currículo para a educação infantil, colocando em foco a BNCC e seus norteamentos quanto ao desenvolvimento infantil, a partir dos campos de experiências pelos quais o conhecimento deve ser organizado e estruturado de acordo com cada faixa etária, respeitando os direito à aprendizagem, bem como ao desenvolvimento integral da criança. Não sendo a BNCC um currículo, contém orientações para construção dele, concedendo espaço para que cada estado construa o seu, com respeito a diversidade de cada localidade.
Palavras-chave: Campos de Experiências. Currículo. Educação Infantil.

ABSTRACT: The present study had as general objective the discussion the fields of experience proposed in the National Common Curricular Base (BNCC), which guide the development and learning in early childhood education. To achieve this end, try to present the legal tracking of early childhood education from the 1990s; understand the fields of experience proposed by the BNCC for early childhood education; and identify as guidelines given by the Sergipe curriculum for this stage of basic education. It was a theoretical investigation, built from bibliographic research, through secondary sources, which referential is based on laws and authors, such as: Oliveira (2019), FOCHI (2015), Barbosa & Richter (2015), among others. Normative documents were used to guide the construction of a curriculum for early childhood education, focusing on BNCC and its guidelines on child development, based on the fields of experience by which knowledge must be organized and structured according to each age group, respecting the right to learning, as well as the integral development of the child. Not being a BNCC curriculum, it contains guidelines for its construction, granting space for each state of construction, with respect to the diversity of each location.
Keywords: Experience fields. Curriculum. Early childhood education.

[1] Acadêmica do curso de Pedagogia da Faculdade São Luís de França. E-mail: ruthe.novaes@yahoo.com.br
[2] Doutora em Educação pela Universidade Tiradentes. Professora regente da disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso. E-mail: marcia.alves@sousaoluis.com.br
[3] Mestra em Desenvolvimento e Meio Ambiente (PRODEMA/UFS). Doutoranda em Educação (UFS). Professora do curso de Pedagogia na Faculdade São Luís de França. Co orientadora do TCC. E-mail: alana90@sousãoluis.com.br

1 INTRODUÇÃO

A educação básica no Brasil tem como uma das suas finalidades o desenvolvimento do aluno de forma integral, sendo assegurada pela Constituição Federal de 1988 (CF) e pela Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996. É dever da família e do Estado, com base nos princípios de liberdade e dos ideais de solidariedade humana que tem por objetivo o desenvolvimento do educando, sua capacitação para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

A educação infantil, como a primeira etapa da educação básica, é regulamenta na atualidade por arcabouço legal, tendo entre os dispositivos: a LDB n.º 9.394/1996, o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI), de 1998, a Resolução CNE/CEB n.º 4, de 13 de julho de 2010, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica ,a Resolução CNE/CEB n.º 5, de 17 de dezembro de 2009, que fixou as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI), de 2009, como também a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2017. Esses são dispositivos que norteiam e sustentam as orientações para a construção de currículos das redes de ensino a fim de melhor atender as crianças na primeira etapa e escolarização.

A BNCC é um documento normativo regulamentar, criado para auxiliar na construção dos currículos dos sistemas educacionais de ensino público e privado e das escolas. visando a necessidades do desenvolvimento da criança, dispondo, assim, sobre as competências necessárias a formação das crianças e jovens. devem ser estimuladas a desenvolver, distribuindo assim em campos de experiências os quais delineia ações a serem trabalhadas de acordo com cada faixa etária.

Na educação infantil, a BNCC coloca os “Campos e Experiências” como orientações a serem seguida, para que possa possibilitar o desenvolvimento da criança de forma integral, os esses apontamentos buscam de acordo com cada faixa etária, respeitas os direitos de aprendizagem das crianças.

Nesse sentido, o objetivo geral deste trabalho é discutir os campos de experiências propostos na BNCC, que norteiam o desenvolvimento e aprendizagem na educação infantil. Para atingimento desse fim, os objetivos específicos são: apresentar o percurso legal da educação infantil a partir da década de 1990; compreender os campos de experiências propostos pela BNCC para educação infantil; e identificar as orientações dadas pelo currículo sergipano para essa etapa da educação básica.

O aporte teórico considera as orientações da BNCC, que vigorou em dezembro de 2017, além das contribuições de Oliveira (2019) quanto a discussão sobre currículos, FOCHI (2015) na compreensão dos campos de experiência e Barbosa & Richter (2015) quanto às possibilidades do currículo na educação básica, entre outros autores.

Trata-se de uma investigação teórica, construída a partir da pesquisa bibliográfica, por meio de fontes secundárias. Quanto à natureza dos dados, delineia-se como uma pesquisa qualitativa. Esse tipo de pesquisa se preocupa em compreender as relações sociais, as quais não podem ser quantificadas (GERHARDT & SILVEIRA, 2009).

2 BREVE PERCURSO LEGISLATIVO DA EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA

A educação infantil adentrou no cenário brasileiro marcada historicamente por políticas de atendimento à infância, apontado por diferenciações em relação à classe social das crianças (BRASIL, 2013). Era estruturada em dois modelos: o primeiro, delegado a crianças mais pobres, propunha o sistema assistencialista, do cuidar, sem intenções educativas, caracterizado pela vinculação de órgãos públicos de assistência social; o segundo, desenvolvido para crianças de classes abastadas, obteve o educar, modelo esse pensado e desenvolvido em práticas escolares, com intuito de ensinar e desenvolver práticas educativas.

Ao iniciar as políticas de assistencialismo nas classes menos favorecidas, nota-se que havia uma preocupação em amparar a criança por meio de cuidados higiênicos, alimentação dentre outros cuidados, porém, não existia a preocupação com o desenvolvimento intelectual infantil. Visto assim, surgiu a necessidades de dispositivos que afirmassem, além de cuidados, a importância de estímulos educacionais.

Um dos principais marcos legais para a garantia do cuidado e da educação infantil é o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990, que tornou-se um referencial na luta por creches, em movimentos sociais, orientando a compreensão de creches e pré-escolas como uma obrigação aos socialmente menos favorecidos, para o entendimento desses espaços como uma garantia à educação, que deve ser assegurada a todas as crianças, independentemente de sua classe social:

> Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:
> I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

> II - direito de ser respeitado por seus educadores;
> III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;
> IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;
> V - acesso à escola pública e gratuita, próxima de sua residência, garantindo-se vagas no mesmo estabelecimento a irmãos que frequentem a mesma etapa ou ciclo de ensino da educação básica. (BRASIL, 1990, p. 13566).

Ao pontuar sobre a composição dos níveis escolares, no art. 29. a educação infantil é colocada como a primeira etapa da educação básica, a Lei nº 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ressaltando que a educação básica tem por finalidade promover o desenvolvimento integral da criança, nos aspectos físicos, psicológico, intelectual e social, procurando complementar a ação da família e da comunidade. Logo adiante, no art. 30, é estabelecido que, as creches e suas semelhanças ficarão incumbidas de atender crianças de até três anos de idades, e a pré-escola para as crianças entre quatro e cinco anos (BRASIL, 1996).

Em 1998, a coleção relativa ao RCN, dividida em três volumes, apresentou propósitos para a educação infantil, para auxiliar no desenvolvimento integral do indivíduo de 0 a 6 anos, contribuindo assim na construção de propostas educativas das unidades de ensino (BRASIL, 1998). Essa coleção expõe relatos a educação, comentando sobre diferentes concepções de infância, como também orientações a serem pensadas na aprendizagem infantil, tais como: interações; diversidade e individualidade; aprendizagem significativa e conhecimentos prévios, dentre outros aspectos, sendo de caráter instrumental e didático.

No ano de 2009, pela Resolução CNE/CEB nº 05/2009, foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Tais diretrizes focam a atenção para as particularidades das crianças, direcionando para a importância do brincar e dos cuidados pessoais atrelados às metodologias pedagógicas, reconhecendo-as como sujeitos históricos e de direito que um conjunto de fatores possibilita a construção de suas identidades pessoais e coletiva, como também contribuir nos sentidos a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009).

A criança que é inserida na educação infantil passa a ser percebida como alguém que se desenvolve a partir de processos interacionais, resultantes de contatos com outros, sejam eles no ambiente familiar, escolar, ou no meio social ao qual estará inserido, não sendo um processo de desenvolvimento natural, em outras palavras:

> Na Educação Infantil, a experiência está circunscrita por algumas condições. A primeira delas é a interação. Estudos já mostraram que o desenvolvimento humano não é um processo natural, e sim o produto de processos sociais mediados pela cultura (AUGUSTO, 2015, p. 113).

Os currículos das redes de ensino, bem como o currículo de formação inicial de professores, passaram a ser norteados pelas DCN para educação infantil, orientado para as propostas pedagógicas, em observância aos princípios éticos, políticos e estéticos que devem contribuir na produção de conhecimento nas unidades de ensino infantis.

As propostas organizam-se em eixos de diferentes linguagens, com objetos de conhecimento a tratar de forma integral a criança, são eles: identidade e autonomia, movimento, música, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade, matemática, entretanto, os seis últimos são disposições contidas dentro do âmbito de experiência de conhecimento de mundo.

Os pressupostos pedagógicos elencados até então, permaneceram até a chegada da BNCC que, em diversos pontos reafirma diversos aspectos das DCNEI, no entanto, se diferenciando na forma normativa, mas ambas são orientações que devem ser cumpridas obrigatoriamente para a estruturação do currículo das redes de ensino.

3 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E A EDUCAÇÃO INFANTIL: CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS

A BNCC é um documento de natureza regulamentar que estabelece um conjunto fundamental de pressupostos pedagógicos, os quais são essenciais para o desenvolvimento da aprendizagem ao longo das etapas e modalidades de educação básica no Brasil (BRASIL, 2017), com sua apresentação, tem sido um dos temas mais comentados na área da educação, e conquistanto assim aqueles que a defende, como também aqueles que a contesta. Porém bastante discutida, por se tratar da normatização curricular, a qual irá orientar as unidades de ensino, seja em instituições privadas ou públicas.

Na etapa da educação infantil, o referido documento reforça a organização na construção curricular, normatizando as atividades a serem elaboradas nesta etapa da educação básica, colocando-as como direitos de aprendizagem, em seguida expõe seis bases norteadoras para o desenvolvimento das aprendizagens no dia-a-dia das crianças dentro das instituições de ensino, sendo eles: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se (BRASIL, 2017).

As seis bases citadas dão ramificações a serem desenvolvidas dentro de um conjunto de experimentações convenientes que beneficia o educando a desenvolver-se por intermédio das

colocações que a BNCC denota como "campos de experiencia", estruturada em cinco domínios, os quais define os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, construídos de forma estrategicamente didático, para que seja de fácil entendimento.

Para Fochi (2015, p. 226), é "[na] continuidade das experiências é que reside a força e a vitalidade da ação das crianças em compreender, explorar e aprofundar as suas hipóteses afetivas, cognitivas e sociais sobre o mundo". Em outras palavras, é por meio das orientações dos campos de experiências, que a construção do conhecimento ocorrerá respeitando-se experiências perceptíveis na vida cotidiana das crianças e suas bagagens pré-estabelecidas, fazendo a união aos conhecimentos existente com o conhecimento que faz parte do patrimônio cultural, dando continuidade a aprendizagem.

A definição e denominação dos campos de experiência se fundamenta no que as DCNEI apresentam em um elo que se vincula aos saberes e conhecimentos essenciais a serem ofertados para a criança, para que possa ser feita a conexão com suas experiências. Esses saberes e conhecimentos a serem considerados, estão distribuídos em 5 bases fundamentais, são elas: 1º) Eu, o outro e nós; 2º) Corpo, gestos e movimentos; 3º) Traços, sons, cores e formas; 4º) Escuta, fala, pensamento e imaginação; 5º Espaço, tempo, quantidades, relações e transformações (BRASIL, 2017).

Essas bases fundamentais ao serem colocadas no dia-a-dia da educação infantil, podem ser trabalhadas simultaneamente, através de atividades com objetivos pedagógicos, que na sua construção sejam colocadas de forma a fácil entendimento para a criança. Para que a mesma, mesmo que de forma mecânica, ou seja, mesmo que ao reproduzir um comportamento, possa se desenvolver, sendo assim pode-se dizer que:

> É no contexto escolar que a formação de atividades e valores ocorre. Aprender-se no convívio, e com os modelos de relacionamento, a lidar com as diferenças, a respeitar, a argumentar, a cuidar de se é do outro, a esperar, a se comprometer consigo e com o grupo, a exercer a empatia, o diálogo. (PEREZ, 2018, p. 12).

No entanto, para que o ensino e a aprendizagem seja conduzido adequadamente, foram caracterizados em três grupos com faixas etárias distintas, grupos estes divididos entre bebês com idades de zero a um ano e seis meses, crianças bem pequenas com idades entre um ano e sete meses a três anos e onze meses, esses dois enquadrados por creches, já o pré-escola agrega o terceiro grupo, de crianças pequenas, com idades entre quatro anos e a cinco anos e onze meses.

A BNCC não traz um currículo a ser trabalhado dentro das salas de aula, ele norteia o conhecimento que deve ser instigado nas crianças para que as mesmas se desenvolvam de forma integral. Mas, para que o ensino e aprendizagem aconteça de forma concreta, é preciso que aconteça uma sondagem para compreender o conhecimento que aluno traz consigo, de modo que o "professor cria mecanismos de registro e sistematização dos percursos das crianças, que geram pistas para a continuidade do trabalho pedagógico" (OLIVEIIRA, 2019, p. 296).

Desta forma, será possível desenvolver atividades, as quais auxiliem no desenvolvimento da criança de acordo com o que propõe a BNCC, considerando o conhecimento de mundo já adquirido pela criança, a colocando como centro de seu próprio desenvolvimento. Considerando então, o cuidar e o educar para formação do ser crítico:

> (I) para experiências concretas da vida cotidiana, ou seja, no dia a dia nada é banal, e ali residem situações importantes a serem consideradas e problematizadas para as crianças, tais como as atividades de higiene, alimentação, sono, ou, ainda (II) para o convívio no espaço da vida coletiva nas interações com outras crianças e adultos; (III) para a aprendizagem da cultura, na articulação dos saberes das crianças com aqueles que a humanidade já sistematizou, na apropriação de rituais e modos de funcionamento de cada cultura; (IV) para a produção de narrativas, individuais e coletivas, através de diferentes linguagens (FOCHI, 2015, p. 229-230).

A ideia de experiências para o desenvolvimento necessita da compreensão do meio social ao qual a criança está inserida, para que possa existir uma construção curricular que mais se adeque às necessidades de aprendizagem existentes em cada sociedade que as unidades de ensinos venham a fazer o atendimento. Na lição de Barbosa e Richter (2015, p. 196):

> [...] exige estar inserido na cultura, na vida das crianças, das famílias, das práticas sociais e culturais, ou seja, é um currículo situado que encaminha para a experiência não na perspectiva do seu resultado, mas naquela que contenha referências para novas experiências, para a busca do sentido e do significado, que considera a dinâmica da sensibilidade do corpo, a observação, a constituição de relações de pertencimento, a imaginação, a ludicidade, a alegria, a beleza, o raciocínio, o cuidado consigo mesmo e com o mundo.

Em virtude dos dados apresentados, é preciso lembrar que a BNCC não é um currículo, são normativas que orientam a construção do currículo, sendo essas normativas (re)afirmação do direito de aprendizagem da criança na educação básica. Assim, já que a base é de amparo nacional, se abre espaço para que exista construções distintas de currículos em polos diferente, levando em conta, as impressões culturais, ambientais e econômicas de cada região.

4 BNCC E CURRÍCULO SERGIPANO

Com a aprovação da BNCC, os estados começaram um plano de trabalho, que firmava o compromisso entre as redes de ensino, públicas e privadas, com a finalidade de participação na (re)elaboração dos currículos, para que houvesse a asseguração efetiva dos direitos de aprendizagem e as competências gerais contempladas na base para a educação infantil.

Nesse contexto, deu-se o ponto de partida para elaboração do currículo de Sergipe, de forma coletiva e democrática, com a participação dos seguintes órgãos. Ministério da Educação (MEC), o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e a União dos Dirigentes de Ensino e os Municípios (UNDIME). Estes, partindo do Regime de Colaboração, reunindo os gestores da Rede Estadual de Ensino e os Municípios, que tem por interesse a construção de forma coletiva do currículo sergipano (SERGIPE, 2018. p.8). Sendo regulamentado através do Parecer nº 388/ 2008 e da Resolução nº 4/ 2018 em 17 de dezembro de 2018.

Em sua construção, o Currículo de Sergipe teve discussões coletivas em cada etapa da elaboração do documento. Tendo como princípios norteadores, direitos do educando de uma educação integral, que visa o desenvolvimento como um todo e não somente intelectual, sendo assim:

> O Currículo de Sergipe tem como base 8 (oito) princípios norteadores, eleitos pela equipe de redação e coordenação do currículo, referendados na Consulta Pública, objetivando o desenvolvimento integral do aluno, sendo eles: Colaboração, Respeito à diferença, Criticidade, Inclusão, Equidade, Autonomia, Sustentabilidade e Criatividade. Cada um deles colaborando harmonicamente para a educação integral, que visa o desenvolvimento pleno dos educandos e a promoção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. (SERGIPE, 2018. p.10)

Em outras palavras, os princípios norteadores podem ser compreendidos como: a percepção de si como parte de um todo; como saber lutar contra a discriminação; o saber organizar as informações que chega a si e trabalhar as mesmas; o direito a participação em todo processo educativo; construção de um senso crítico perante a sociedade a qual esta inserida; o estímulo a tomar suas próprias decisões; o ensino do uso dos recursos naturais de forma consciente; como o estímulo a desenvolver ideias, soluções para problemas que existem ao seu redor. Ver-se aqui princípios para a formação e um ser pensante, capaz de compreender e lutar pelos seus ideais dentro da sociedade a qual está inserido.

O desenvolvimento do educando começa desde bebês, quando a criança começa a descobrir meios de se comunicar, compreendidos como o desenvolvimento das múltiplas

linguagens. Assim, para que exista o desenvolvimento no cotidiano pedagógico na educação infantil, podemos considerar na arte a possibilidade de imitação da realidade, como um dos aspectos que podem contribuir para as práticas de experimentação no cotidiano. Visto que, nenhuma prática termina em si, sempre existira uma ligação entre uma prática e outra, produzindo sentidos e uma aprendizagem constante. Como pode-se perceber:

> A experiência é fruto de uma elaboração, portanto mobiliza diretamente o sujeito, deixa marcas, produz sentidos que podem ser recuperados na vivência de outras situações semelhantes, constituindo um aprendizado em constante movimento. Aprender em si mesmo, como processo que alavanca o desenvolvimento, é uma experiência fundamental às crianças e um compromisso de uma boa instituição educativa. (AUGUSTO, 2015, p. 112).

Assim, ao pensar em aprendizagem constante, pensasse em “Campos de Experiências” como constituinte de amplo contexto de ensino e aprendizado, trabalhados e organizados pedagogicamente. Não sendo possível relacionar os campos de experiências ao modelo de currículo que é estruturado por meio das divisões de áreas do conhecimento.

Desse modo, a expressão “Campos de Experiências” empregados na estrutura do currículo apareceu da necessidade de coloca a criança como protagonista do processo educativo, ou seja, a colocação sistematizada e contínua dos conhecimentos ofertados as crianças, reforça o direito ao conhecimento. Fochi (2015) compreende os campos de experiências como momento em que a ação humana é desenvolvida, onde é acomodado o comportamento lúdico e isso manifesta na necessidade da organização de um contexto que possibilite o acesso a um conjunto de informações ampliadas, e cheias de significações.

A organização curricular na educação infantil é organizada da seguinte forma: "a)crianças com idade entre 0 a 1 anos e 6 meses; b) crianças com idade entre 1 ano e 7 meses e 3 anos e 11 meses; c) crianças com idade entre 4 anos e 5 anos e 11 meses” (SERGIPE, 2018, p. 65). Com essa estrutura por faixas etárias, seguindo o que é posposto pela BNCC, é feita a construção do currículo em sintonia com os campos de experiências, sendo ofertada para as crianças não somente interação com pessoas, mas também com objetos, situações, atribuindo assim sentindo pessoal a essas interações.

Para Barbosa & Richter (2015) o conhecimento a se oferecido para as crianças não devem ser delimitados de acordo com a idade. Compreendendo assim que devido os percursos históricos de determinada sociedade, pode-se ter a mesma faixa etária, com diferentes níveis de conhecimento. Portanto, pode-se dizer que mesmo que exista um currículo, e proposta pedagógicas pré estabelecidas para orientar em sala de aula, deve se lembrar que a construção

do conhecimento deve ser flexível para que sempre possa ofertar possibilidades distintas de conhecimento.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao fazermos a breve retrospectiva legal da educação infantil no Brasil, constatou-se que durante décadas existiu um olhar direcionado para compreender e adequar as atividades desenvolvidas pelas instituições de ensino designadas a ofertar educação infantil. Que por algum tempo teve seu sentido meramente assistencialista, mas que, posteriormente, a necessidade de incorporar o cuidar, compreendido para as classes menos favorecidas, e o educar posto para as classes mais privilegiadas, oportunizou a criação do RCNEI, com o passar de uma década, pode-se perceber a expansão das matrícula nas unidades de ensino para essa etapa, deixando de ser 6 anos, passando a ser a partir de 4 anos a obrigatoriedade em adentrar na educação infantil.

A partir desta pesquisa constatou-se que em 2009, com a apresentação das DCNEI, houve um novo olhar para a criança, na perspectiva dos direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento, criando-se assim eixos temáticos os quais fixava os objetos de conhecimento a serem trabalhados com elas, havendo um ganho notório para a educação infantil. Contudo, as constantes mudanças que ocorre na sociedade, viabilizou a introdução de novas concepções, com a aprovação da BNCC. Verificou-se que na educação infantil foi proposta a estruturação do conhecimento de acordo com cada faixa etária, procurando respeitar o desenvolvimento infantil, pensando temáticas que devem ser seguidas pelos que estão diretamente envolvidos em sua aplicabilidade, pensando assim o favorecimento do diálogo e das interações entre a criança e o meio ao seu redor, fazendo uso de linguagem acessível, para melhor compreensão pela criança.

Conclui-se que a BNCC normatiza a construção curricular da educação infantil, visando assegurar o direito de desenvolvimento integral da criança e a garantia da aprendizagem delas, considerando a educação para cada idade. O documento é de amparo nacional, não é um currículo e sim orientações para a construção desse e concede espaço para que cada estado construa o seu próprio currículo, respeitando assim a diversidade cultural de cada lugar. O Currículo de Sergipe foi um dos primeiros a ser aprovado dentre os demais estados, está articulado à BNCC, respeitando assim os direitos da criança, como também orientando as escolas e os profissionais da educação infantil. Os constantes questionamentos com o

desenvolvimento infantil, traz olhares para vez mais focados na construção do ser que queremos formar para a sociedade.

REFERÊNCIAS

AUGUSTO, Silvana de Oliveira. A experiência de aprender na educação infantil. In: FLORES, Maria Luiza Rodrigues, ALBUQUERQUE, Simone Santos de (Org.) **Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul:** perspectivas políticas e pedagógicas. EDIPUCRS, Porto Alegre, p.111-118, 2015.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira, RICHTER, Sandra Regina Simonis. Campos de Experiência: uma possibilidade para interrogar o currículo. In: FINCO, Daniela, BARBOSA, Maria Carmem Silveira, FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **Campos de experiências na escola da infância**: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. **Leitura Crítica**, Campinas, 2015.

FOCHI, Paulo Sergio. Ludicidade, continuidade e significatividade nos campos de experiência. In: FINCO, Daniela, BARBOSA, Maria Carmem Silveira, FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Leitura Crítica, Campinas, 2015.

PEREZ, Tereza. BNCC – a Base Nacional Comum Curricular na prática da gestão escolar e pedagógica / organização Tereza Perez. - São Paulo: Editora Moderna, 2018, vários autores, p. 11- 21.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 05 de abr. de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: 28 de març. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Resoução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009.
Disponível em: https://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-E-I.pdf. Acesso em: 09 de març. 2020.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 07 de abr. de 2020.

BRASIL. Diretrizes Nacionais Gerais da Educação, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file. Acesso em: 30 de març. de 2020.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 16 jul. 1990, seção I, p. 13563. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 05 de abr. de 2020.

FOCHI, Paulo Sergio. Ludicidade, continuidade e significatividade nos campos de experiência. In: FINCO, Daniela, BARBOSA, Maria Carmem Silveira, FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **Campos de experiências na escola da infância:** contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Leitura Crítica, Campinas, 2015.

GERHARDT, Tatiana Engel et al. Métodos de pesquisa. [Organizado por] Tatiana Engel Gerhardt e Denise Tolfo Silveira; coordenado pela Universidade Aberta do Brasil–UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica–Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009 Disponível em: http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf. Acesso: 12 de fev. de 2020.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Que desafios e perspectivas a base nacional comum curricular trazem à Educação Infantil. In: ALBUQUERQUE, Simone Santos de; FELIPE, Jane; CORSO, Luciana Vellinho. **Para pensar a docência na educação infantil.** Porto Alegre: Evangraf, 2019. p. 288-297.

SERGIPE, Secretaria de Estado da Educação de. Currículo de Sergipe – Educação Infantil e Ensino Fundamental. Aracaju, 2018, p. 19-102. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/documento_curricular_se.pdf. Acesso em: 18 de abri. de 2020.

IMPORTÂNCIA DA CRECHE NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL: UMA ANÁLISE À LUZ DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Sayonara Nyrley Costa Santana[1]
Márcia Alves de Carvalho Machado[2]

RESUMO: Este teve como objetivo geral discutir a importância da creche no desenvolvimento infantil, à luz da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). E como objetivos específicos: apresentar as conceituações atribuídas ao longo do tempo histórico à creche e expor as orientações da BNCC quanto ao desenvolvimento da criança no espaço da creche. O estudo delimitou-se metodologicamente quanto aos objetivos pela pesquisa descritiva, com uso do procedimento da pesquisa bibliográfica. Na base teórica considerou-se, em especial, as concepções de Barbosa (2009), Paschoal e Machado (2009), Azevedo (2013) e Moraes (2001), bem como as orientações BNCC (BRASIL, 2017). Verificou-se que ao longo dos tempos a creche passou do entendimento de um espaço assistencial para constitui-se como um lugar de aprendizagem, concstitui-se como pate da educação infantil no sistema educacional nacional. A pesquisa permitiu a desmistificação acerca das características voltadas a prática pedagógica neste espaço de ensino. Conclui-se que a creche é um importante espaço para o desenvolvimento da criança e, em especial, por prepará-las para as etapas subsequentes de ensino. Pensar o ensino infantil na instituição creche, é ter consciência do seu valor social e pedagógico, pois na base curricular desta etapa de ensino já se almeja a formação do sujeito de forma integral.

Palavras-chave: BNCC. Creche. Desenvolvimento infantil.

RESUMEN: Este objetivo general era discutir la importancia del desarrollo infantil, a la luz de la Base Curricular Común Nacional (BNCC). Y como objetivos específicos: presentar como conceptos atribuidos en toda la guardería histórica y exportar como pautas del BNCC con respecto al desarrollo del niño en la guardería. El estudio se delimitó metodológicamente en cuanto a los objetivos de la investigación descriptiva, utilizando el procedimiento de investigación bibliográfica. Sobre la base teórica considerada, en particular, como concepciones de Barbosa (2009), Paschoal y Machado (2009), Azevedo (2013) y Moraes (2001), así como las directrices de BNCC (BRASIL, 2017). Se descubrió que, con el tiempo, la guardería comenzó a comprender un espacio de asistencia para almacenarse como un lugar de aprendizaje, como si fuera una escuela para la educación de la primera infancia en el sistema educativo nacional. Una investigación permitió la desmitificación de las características dirigidas a la práctica pedagógica en este espacio de enseñanza. Concluya que una guardería es un espacio importante para el desarrollo del niño y, en particular, para preparar los pasos para las etapas posteriores de la enseñanza. Pensar en la educación de la primera infancia en la institución es ser consciente de su valor social y pedagógico, ya que la base curricular de esta etapa de la educación ya incluye la formación de la asignatura de manera integral.

Palabras-clave: BNCC. Guardería. Desarrollo infantil.

[1] Graduanda do curso de Pedagogia da Faculdade de São Luís de França. E-mail: sayocosta1994@outlook.com.
[2] Doutora em Educação pela Universidade Tiradentes. Professora do curso de Pedagogia na Faculdade São Luís de França. Regente da disciplina Trabalho de Conclusão de Curso. E-mail: marcia.alves@sousaoluis.com.br.

1 INTRODUÇÃO

A primeira infância está voltada ao desenvolvimento da criança de 0 a 6 anos e constitui-se em uma etapa fundamental da vida dos indivíduos. Nela, ocorrem as primeiras experiências vivenciadas pela criança e considera-se, que além de ser uma fase de cuidado, também é de suma importância para o desenvolvimento físico, afetivo e intelectual.

A educação e cuidados das crianças permaneceram muitos anos enraizados na nossa sociedade, como sendo um encargo das mães. Devido às transformações ocorridas com a emancipação da mulher, em particular pela entrada ao mercado de trabalho, surgiu assim a necessidade de entregar os filhos desde cedo aos cuidados de pessoas de fora do convívio familiar. Este foi o início das primeiras instituições nomeadas de creches voltadas às crianças com idades entre os três meses e os três anos de idade, que detinham de início a função de proporcionar a criança cuidados de saúde, alimentação e higiene. No âmbito educativo o cuidar passou a fazer parte do educar sendo estes relacionados às propostas curriculares e pedagógicas estruturadas que visam a também a promoção de aprendizagens.

No Brasil, em 2017, aprovou-se a Base Nacional Comum Curricular, (BNCC) documento que orienta o currículo, a fim de que as redes de ensino e s escolas estruturem práticas de qualidades com vistas a aprendizagem das crianças, inclusive em idade de creche, na educação infantil. Quanto a essa etapa de educação, esta investigação questiona: Quais as contribuições da creche para o desenvolvimento da criança?

A motivação para essa temática decorre da vivência da formada, durante a formação inicial, na educação infantil. Na qual percebeu-se a importância de um olhar mais pedagógico para as crianças em idade de creche, pois compreende-se que existe a necessidade de trabalhar nesse espaço práticas significativas que contribuam para o desenvolvimento dos pequeninos.

Nessa direção, o trabalho tem por objetivo discutir a importância da creche no desenvolvimento infantil, à luz da BNCC. E como objetivos específicos: apresentar as conceituações atribuídas ao longo do tempo histórico à creche e expor as orientações da BNCC quanto ao desenvolvimento da criança no espaço da creche.

A investigação quanto aos objetivos delineou-se pela pesquisa descritiva, com uso do procedimento da pesquisa bibliográfica. Diante da natureza dos dados, tratou-se de uma pesquisa qualitativa, na perspectiva de Richardson (2012). O autor entende que esse tipo de pesquisa é válido em situações nas quais evidencia-se a importância de compreender aspectos

qualitativos, cujos dados não podem ser coletados por outros tipos métodos, devido à complexidade que os caracterizam.

2 INSTITUIÇÃO CRECHE: CONCEITUAÇÃO AO LONGO DA HISTÓRIA NO BRASIL

No Brasil a história da creche está vinculada as mudanças do papel da mulher na sociedade e por consequência no âmbito da família em especial no que se refere á educação dos filhos. A vista disso com as transformações das condições sociais dos diversos grupos, cada vez mais as mulheres de diferentes posições sociais estão encarregando-se de trabalhos e outros afazeres fora de casa o que provoca o aumento da busca pelas creches, para o atendimento de seus filhos no período que elas têm a necessidade de ausentar-se de casa.

Segundo Barbosa (2009), desde que surgiu, no século XVIII, a creche foi sempre colocada com a função de guarda das crianças e quando não, com a função "alimentadora". As mulheres trabalhadoras que saiam para o mercado de trabalho deixavam seus filhos na creche como um lugar de proteção e cuidados como alimentação, banho e saúde.

Na segunda metade do século XIX, com algumas propostas na área da indústria, ouve a necessidade de incluir grande número de mulheres casadas ou solteiras a mão de obra nas fábricas. As que já tinham filhos tiveram que enfrentar o problema do cuidado dos filhos. Está questão do atendimento aos filhos dos operários só passou a ter uma nova forma de tratamento no início do século XX.

> As tendências que acompanharam a implantação de creches e jardins de infância, no final do século XIX e durante as primeiras décadas do século XX no Brasil, foram: a jurídico-policial, que defendia a infância moralmente abandonada, a médico-higienista e a religiosa, ambas tinham a intenção de combater o alto índice de mortalidade infantil tanto no interior da família como nas instituições de atendimento à infância. Na realidade, cada instituição "[...] apresentava as suas justificativas para a implantação de creches, asilos e jardins de infância onde seus agentes promoveram a constituição de associações assistenciais privadas" (KUHLMANN, 1998, p. 88 in PASCHOAL & MACHADO, 2009, p. 81).

Na década de 1920 e no início dos anos de 1930 buscou-se formar, nos centros urbanos mais industrializados do país, grupos de revolucionários composto por operários contra as condições a que se acharam submetidos nas fábricas e reivindicavam, dentre outras coisas, a oferta de creches para seus filhos.

Os proprietaries das indústrias que pretendiam o comando do comportamento dos trabalhadores, dentro e fora da fábrica, fundaram vilas operárias, clubes esportivos e também algumas creches e escolas maternais para os filhos de operários em cidades como Rio de Janeiro, São Paulo e várias outras fundadas por donos das fábricas creches essas que era vista como amenizadora para tornar mais suportável à situação, pois a ideia de mulher tida pelos patrões e próprios funcionários era a mulher voltada para a casa, só trabalhando por si caso tivesse necessidade financeira.

> As creches que foram criadas fora das fábricas, eram de carácter de organizações solidárias e religiosas e tinham o apoio traves de donativos de famílias ricas da região e alguma ajuda governamental, dispondo as creches da população mais carentes. As instituições de atendimento infantil foram surgindo na perspectiva de atendimento aos pobres. Tinha caráter de guarda e preocupavam-se apenas com alimentação, a higiene e a segurança física das crianças. (AZEVEDO, 2013, p. 59).

A creche, naquele momento, era vista como um ambiente solidário voltado à proteção para crianças que estivessem em situações vulneráveis. Descartando a possibilidade de implantar medidas para torná-la um espaço para aprendizagem. Com foco no assistencialismo, a preocupação não era pensá-la como um potencial de espaço de ensino.

É somente no século XX, no Brasil, segundo Rizzo (2003), com a promulgação da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que aprovou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que a creche passa a fazer parte do sistema de educação. O art. 29 da lei define estabelece que a creche em conjunto com a pré-escola, constitui-se como a primeira etapa da educação básica, sendo a sua 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.

3 A INSERÇÃO DO PROCESSO DE EDUCAR NA CRECHE

Em 1942, o Departamento Nacional da Criança (DNC), parte do Ministério da Educação e Saúde[78] criou a “casa da criança”. Voltada a população mais carente, em 1953, com a divisão dos ministérios, o DNC passou a integrar o Ministério da Saúde, sendo

[78] O órgão foi criado no Brasil em 14 de novembro de 1930 com o nome de Ministério da Educação e Saúde Pública, sendo um dos primeiros atos do Governo Provisório de Getúlio Vargas. O Ministério desenvolvia ações educativas e sanitaristas. Disponível em: https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/anos30-37/IntelectuaisEstado/MinisterioEducacao.

substituído, em 1970, pela Coordenação de Proteção Materno-Infantil. Nesse período as creches continuavam sendo de carácter assistencialista.

Com o surgimento, na década de 1940, de psicólogos para trabalhar em parques infantis, existentes em algumas cidades, reforçou-se o enfoque de higiene mental, de influência norte- Americana termo usado como justificativa para o trabalho nessa nova modalidade de atendimento pré-escolar inserida com ênfase na alternativa de as crianças matriculadas nas perspectivas das creches terem vantagens visando o multo desenvolvimento, linguístico e cognitivo das crianças.

A creche é um lugar onde a criança é cuidada, compreendida no sentido de observar, pensar, refletir, planejar. Cuidar da criança significa atender as suas necessidades de proteção, segurança, bem-estar e saúde. É estar dedicado a seus afetos, emoções e sentimentos, as relações com os outros (SILVA, 2001 p. 15), com os objetos e com o ambiente planejar um espaço que estimule inteligência e imaginação que permita descobertas e aponte sua curiosidade. Para Moraes (2001, p. 14):

> É relevante reconhecer a creche como tendo uma tarefa principalmente educativa. Foi preciso todo um movimento histórico que possibilitou mudanças significativas na forma de conceber a criança, o modo como ela se desenvolve e as funções da família. A creche teve que superar a visão assistencialista com que era identificada.

Como espaço educativo a creche deve garantir condições favoráveis para que a criança seja cuidada e conviva de forma harmoniosa com as demais, sendo necessário proporcionar condições para vivencia de momentos dos mais variados e significativos possíveis, pois é deste modo que ela desenvolve-se de forma plena no processo de aprendizagem ao longo dos anos.

Destaca-se que é importante também o contato com objetos diversificados em forma, tamanho, cor, textura, cheiro, gosto e na reação de prazer ou insatisfação. As crianças devem ser levadas a expressarem suas vivências, sensações, pensamentos, ideias, sentimentos e descobertas proporcionadas pelo contato com o outro. Dessa maneira, existira a oferta de um ambiente propício ao seu desenvolvimento. A creche nas últimas décadas ganhou

> [...] crescente atenção mundial após a comprovação de sua importância na formação e no desenvolvimento dos indivíduos. As evidências empíricas indicam impactos positivos das creches de boa qualidade, levando a diferenciais permanentes em diversos indicadores de desenvolvimento e bem-estar futuros. (CURI; MENEZESFILHO 2000 p. 56).

Vale ressaltar que as creches devem garantir à criança uma aprendizagem de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à convivência, ao respeito, à dignidade, à brincadeira e à interação com outras crianças, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil DCNEI (2010), a criança é:

> 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).

Essa resolução foi criada pelo Ministério da Educação (MEC) com a finalidade de fixar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Estas diretrizes trouxeram para a educação infantil, princípios éticos, estéticos e políticos, que norteiam as propostas pedagógicas nesta etapa de ensino. É importante salientar que as DCNEI (2010), têm como proposta a garantia de que a criança terá acesso aos processos de apropriação, da renovação e articulação das aprendizagens e dos conhecimentos relacionados às diferentes linguagens, como também, a garantia do seu direito a saúde, a proteção, a liberdade, a brincadeira entre outros.

O desenvolvimento *infantil* está relacionado à convivência que a criança tem com as pessoas, sendo um ser capaz de construir o conhecimento e sentido para sua vida através de experiências do mundo a sua volta. O ambiente escolar proporciona a essas crianças a oportunidade de desenvolver conceitos, habilidades e saberes, pois é neste ambiente que eles passam a receber o saber sistematizado, com ênfase pedagógica, ou seja, atividades com foco em seu desenvolvimento cognitivo, motor, emocional, social.

4 BNCC: A CRECHE E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

A BNCC é um documento no qual o MEC determina o conjunto de aprendizagens fundamentais nas quais todos os alunos da educação básica devem desenvolver. Este documento é muito importante por determinar as competências tanto gerais, como específicas, as habilidades e as aprendizagens essenciais que os estudantes precisam desenvolver ao longo de cada etapa de ensino.

> [A] BNCC desempenha papel fundamental, pois explicita as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver e expressa, portanto,

> a igualdade educacional sobre a qual as singularidades devem ser consideradas e atendidas (BRASIL, 2017, p. 15).

De forma abrangente esse documento busca orientar formas de trabalhar nos eixos estruturais o direito da criança à aprendizagem, contribuindo para que se compreendam as práticas pedagógicas e a rotina escolar. A estrutura da base apresenta-se de forma clara e objetiva. Na etapa da educação infantil, de acordo com os dois eixos estruturantes: interações e brincadeiras são relacionadas os seis direitos de aprendizagens e desenvolvimento da criança, sendo eles: conviver; brincar; participar; explorar; expressar; conhecer-se. (BRASIL, 2017).

Conforme As DCNEI (2010), no que diz respeito à proposta da prática pedagógica, o que se espera, é que as instituições de educação infantil, cumpram de forma plena a sua função pedagógica e política, e para isso ela deve oferecer condições e recursos para que as crianças possam desfrutar de seus direitos, também deve assumir a responsabilidade tanto de compartilhar como complementar a educação e o cuidado de seus alunos com as famílias.

As DCNEI (2010), também estabelecem como sendo importante, que a educação infantil permita a convivência entre os adultos e as crianças para que eles possam ampliar saberes e conhecimentos de naturezas diversas. Além de promover a igualdade, construir novas formas de sociabilidade d subjetividade que estejam engajadas com a ludicidade, a democracia, sustentabilidade, bem como rompimento de relações com dominação etária, social e econômica, étnico- racial, de gênero, regional, linguística e religiosa. Sobre o trabalho pedagógico, Oliveira (2010, p. 9) destaca que:

> O trabalho pedagógico organizado em creche ou pré-escola, em que cuidar e educar são aspectos integrados, se faz pela criação de um ambiente em que a criança se sinta segura, satisfeita em suas necessidades, acolhida em sua maneira de ser, onde ela possa trabalhar de forma adequada suas emoções e lidar com seus medos, sua raiva, seus ciúmes, sua apatia ou hiperatividade, e possa construir hipóteses sobre o mundo e elaborar sua identidade.

A BNCC estabelece cinco campos de experiências para a educação infantil. Sendo eles: 1) O eu, o outro e o nós; 2) Corpo, gestos e movimentos; 3) Traços, sons, cores e formas; 4) Escuta, fala pensamento e imaginação; 5) Espaços, tempo relações e transformações. Sobre os campos de experiências, a BNCC, Brasil (2017) explica que os campos de experiências se apresentam como uma base curricular que permite a formulação de experiências concretas das vivências diárias das crianças, considerando os seus saberes, proporcionando uma interação entre os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural. Sobre os campos de experiências:

> Os Campos enfatizam noções, habilidades, atitudes, valores e afetos que as crianças devem desenvolver de 0 a 5 anos e buscam garantir os direitos de aprendizagem dos bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas. Ou seja, o conhecimento vem com a experiência que cada criança vai viver no ambiente escolar. Dessa forma, os Campos estão organizados de forma a apoiar o professor no planejamento de sua prática intencional. (TREVISAN, 2016, p. 2).

Em cada campo de experiência, são definidos direitos de aprendizagem e desenvolvimento divididos por três grupos e faixas etárias. O foco é a creche (bebês de zero a um ano e seis meses), crianças bem pequenas (um ano e sete meses a três anos e onze meses), e crianças pequenas (de quatro anos a cinco anos e 11 meses). Segundo a BNCC (BRASIL, 2017) a entrada na creche ou na pré-escola significa, na maioria das vezes, a primeira separação das crianças dos seus vínculos afetivos familiares para se incorporarem a uma situação de socialização estruturada.

Quando inserida na escola a criança leva consigo toda uma herança social e histórica agregada pela família, e é neste ambiente que ela passa a se relacionar com o novo ensinamento que lhe é assegurado. Nesse sentido, a fim de garantir a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças a base estabelece alguns direitos para educação infantil:

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

No âmbito da garantia das experiências de aprendizagem a proposta pedagógica na creche está sustentada na formação da criança por meio dos princípios do desenvolvimento

da autonomia, solidariedade e responsabilidade. Leva-as a reconhecer seus direitos e deveres. O documento afirma que "[...] a educação deve firmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e também, voltada para a preservação da natureza" (BRASIL, 2013, p. 10).

A DCNEI (2010), explica que as práticas pedagógicas que fazem parte da proposta curricular da educação infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira. E salienta que "as creches e pré-escolas, na elaboração da proposta curricular, de acordo com suas características, identidade institucional, escolhas coletivas e particularidades pedagógicas, estabelecerão modos de integração dessas experiências". (BRASIL, 2010, p. 27).

A creche como espaço educativo deve voltar-se para o desenvolvimento da criança por meio de sua sensibilidade, desenvolvendo sua criatividade a partir das variadas atividades que devem ser desenvolvidas com elas. De acordo com os eixos estruturantes da educação infantil as atividades devem estar pautadas na interação e nas brincadeiras. Na prática pedagógica considera-se um professor atento a diversificar as atividades seja elas livres ou dirigidas, organizadas para as crianças de acordo com os valores e realidades.

Conforme Oliveira (2010), a meta do trabalho pedagógico nas instituições de educação infantil consiste em dar apoio às crianças desde o início de seu percurso escolar, assim é preciso que o educador, o conduza em suas experiências cotidianas, estabelecendo deste modo uma relação positiva com a instituição educacional e o fortalecimento da autoestima do aluno, bem como o seu interesse e curiosidade pelo conhecimento de mundo.

O que se espera a partir das diretrizes da BNCC (2017) é que as crianças aprendam mediante situações onde estas possam desempenhar papel ativo em ambientes que os convidem a vivenciar desafios, é preciso, conforme apresentado pela BNCC, que eles sintam-se provocados a resolvê-los, é a partir deste incentivo que as crianças nesta fase são capazes de construir significados sobre si, os outros e o mundo, tanto no aspecto social como natural.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa investigou a temática da creche na busca por discutir a sua importância para o desenvolvimento da criança. Assim, apresentou um breve histórico sobre a passagem do caráter assistencial da creche para sua regulamentação como parte da educação infantil, em conjunto com a pré-escola.

O aprofundamento das orientações da BNCC permitiu compreender o papel da creche pedagógico como campo pedagógico. A pesquisa permitiu a desmistificação acerca das características voltadas a prática pedagógica neste espaço de ensino. Verificou-se pelo entendimento dos campos de experiências e direitos relativos à educação infantil os aspectos que devem garantir a aprendizagem e o desenvolvimento da criança de 0 a 6 anos.

Conclui-se que a creche é um importante espaço para o desenvolvimento da criança e, em especial, por prepará-las para as etapas subsequentes de ensino. Portanto, pensar no ensino infantil na instituição creche, é ter consciência do seu valor social e pedagógico, pois na base curricular desta etapa de ensino já se almeja a formação do sujeito de forma integral.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Heloisa Helena de. **Educação infantil e formação de professores:** para além da separação cuidar-educar. 1ed. São Paulo, Editora UNESP, 2013.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **A escola de Educação Infantil nos contextos contemporâneos.** In: Práticas cotidianas na Educação Infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Projetos de Cooperação Técnica MEC e UFRGS para construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil. MEC/SEB: Brasília, 2009, p. 9-16.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI).** MEC, SEB, Brasília/DF, 2010.

BRASIL. Ministério da educação **Base nacional Comum Curricular (BNCC).** Brasília/DF, 2017.

CPDOC. **Anos de Incerteza (1930 - 1937):** Ministério da Educação. Disponível em: https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/anos30-27/IntelectuaisEstado/MinisterioEducacao. Acesso em: 08 mai.2020.

CURI, Andréa Zaitume; MENEZES-FILHO, Naércio Aquino. A relação entre educação pré-primária, salários, escolaridade e proficiência escolar no Brasil. **Revista Estudos de Economia.** São Paulo, v. 39, n. 4, p. 811-850, dez. 2009.

MORAES, Maria Célia. Recuo da teoria: dilemas da pesquisa em educação. **Revista Portuguesa de Educação**, Lisboa, v. 14, n. 1, p. 7-25, 2001.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **O currículo na educação infantil:** o que propõe as novas diretrizes nacionais? Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento, Belo Horizonte, 2010.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional.

Revista HISTEDBER On-line, Campinas, n.33, 2009. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639555. Acesso em 23 de abril de 2020.

RICHARDSON. Roberto Jarry. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

RIZZO, Gilda. **Creche:** organização, currículo, montagem e funcionamento. 3ª ed. Rio de Janeiro, 2003.

SILVA, Marcia Rosane Perete da. **A importância da instituição creche na sociedade moderna.** Rio de Janeiro, 2001.

TREVISAN, Rita. O que são os campos de experiência da educação infantil. **Revista Nova Escola-on-line.** 2016. Disponível em: https://nova-escola-producao.s3.amazonaws.com/JdyDVYh3RNcpRqKe2UDdaH5hPjDUZbFbqfWu6gkg9jPzZ8wKaCgXwN8MpmGa/bncc-educacao-infantil--ebook-nova-escola.pdf

.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: A IMPORTÂNCIA DA RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA PARA A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA

Simone Moreira de Oliveira Santos[1]
Márcia Alves de Carvalho Machado[2]
Alana Danielly Vasconcelos[3]

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo discutir a relação família-escola no processo de inclusão de crianças com deficiência e transtorno mental, especificamente, no processo de alfabetização e letramento. Tratou-se de um estudo teórico, de caráter descritivo quanto a metodologia, com uso do procedimento de revisão bibliográfica, a partir de fontes secundárias. No tratamento dos dados utilizou a abordagem qualitativa na perspectiva de Richardson (2012). O estudo evidenciou que os pais e/ou responsáveis precisam estar mais presentes na vida socioeducativa de seus filhos, sendo fundamental estabelecerem uma relação de proximidade com escola. A escola necessita da ajuda da família no processo de inclusão escolar e na etapa da alfabetização, também na escolarização de crianças com deficiência, essa aproximação é imprescindível. A instituição deve buscar a aproximação com a família, a fim de manter uma relação que demonstre o interesse pelo desenvolvimento escolar do aluno, sendo, além de mediadora no processo de ensino-aprendizagem, parceira da família.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Relação família-escola. Alfabetização.

ABSTRACT: This article aims to discuss the family-school relationship in the process of including children with disabilities and mental disorders, specifically, in the process of literacy and literacy. It was a theoretical study, of a descriptive nature as to the methodology, using the bibliographic review procedure, from secondary sources. In the treatment of data used the qualitative approach in the perspective of Richardson (2012). The study showed that parents and / or guardians need to be more present in their children's socio-educational life, and it is essential to establish a close relationship with school. The school needs the help of the family in the process of school inclusion and in the stage of literacy, also in the schooling of children with disabilities, this approach is essential. The institution must seek to get closer to the family, in order to maintain a relationship that demonstrates the interest in the student's school development, being, in addition to being a mediator in the teaching-learning process, a family partner.

Keywords: Inclusive education. Family-school relationship. Literacy.

[1] Acadêmica do curso de Pedagogia da Faculdade São Luís de França. E-mail: simone74@sousaoluis.com.br
[2] Doutora em Educação pela Universidade Tiradentes. Professora do curso de Pedagogia na Faculdade São Luís de França. Regente da disciplina Trabalho de Conclusão de Curso. E-mail: marcia.alves@sousaoluis.com.br
[3] Mestre em Desenvolvimento e Meio Ambiente (PRODEMA/UFS). Doutoranda em Educação (UFS). Professora do curso de Pedagogia na Faculdade São Luís de França. Coorientadora do TCC. E-mail: alana90@sousãoluis.com.br

1 INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objeto a relação família-escola no campo da educação inclusiva, em particular, de crianças com deficiência, com vistas a compreensão de aspectos relativos a etapa de alfabetização. Nesse sentido, entende-se que a educação na perspectiva da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 2996, a qual abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisas, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Teve como objetivo discutir a relação família-escola no processo de inclusão de crianças com deficiência na etapa da alfabetização. E como objetivos específicos: a) compreender o papel da família no desenvolvimento escolar de crianças com deficiência na etapa da alfabetização e b) discutir a relação família-escola no desenvolvimento da aprendizagem da criança com deficiência.

A Resolução CNE/CEB n.º 2, de 11 de setembro de 2001, que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na educação básica, em seu art. 5º considerou como os educandos que compõe esse grupo aqueles que, apresentam durante o processo educacional dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento; dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2001).

O citado dispositivo legal, ainda dispõe no art. 6º que, para identificação das necessidades educacionais desses alunos e para a tomada de decisões quanto ao atendimento a eles necessário, a escola deve realizar, com assessoramento técnico, avaliação do aluno no processo de ensino e aprendizagem, contando, para tal, entre outros aspectos, com a colaboração da família e outras entidades (BRASIL, 2001).

Compreende-se, assim, embasados também nos preceitos legais, que a participação e da contribuição da família para com a escola é de fundamental importância para o desenvolvimento da aprendizagem da criança com deficiência. Destaca-se que, em particular, na alfabetização a criança passa por um momento marcante que impulsionará os demais anos de escolarização, o que justifica refletir sobre o envolvimento da família no desenvolvimento dessa etapa.

Este trabalho delineou-se como um estudo teórico, de caráter descritivo quanto aos objetivos, com uso do procedimento de revisão bibliográfica, a partir de fontes secundárias,

legislações, livros e artigos. No tratamento dos dados utilizou a abordagem qualitativa na perspectiva de Richardson (2012).

2 A RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA NO DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA

É sabido que, o desenvolvimento inicial da criança se dá na relação familiar. Nessa instituição ocorre o início da aprendizagem dos primeiros sons, conhecimentos dos objetos e incentivos aos primeiros passos da criança para a sua vivência com o mundo social e educativo. Ferreiro (2001, p. 64) afirma que se convencionou considerar a "[...] a aprendizagem da leitura e escrita como um processo da aprendizagem escolar que se torna difícil reconhecermos que o desenvolvimento da leitura e da escrita começa muito antes da escolarização".

Então, é a partir do seio familiar que a criança é inserida no meio alfabético através do ensino do nome das pessoas que fazem parte do seio familiar, de um objeto que se dar para acalentar a criança de uma música que cantada para ela ou uma historinha para dormir e ao passar dos anos, a criança começa a perceber os valores, as crenças a cultura daquela família a qual pertence e os significados de cada atitude e gestos que estão presentes no ambiente familiar e na sociedade, e a escola tem o papel de ampliar todo aquele conhecimento passado antes pela família e ensinar a criança a lidar com a diversidade de etnias, valores, costumes e crenças dentro do ambiente escolar que se estende ao mundo.

Os destrato e abandono de crianças com qualquer tipo de deficiência vem muito antes do nascimento de Cristo, em sociedade antigas, nas quais, conforme Correio (1997), existiam políticas estremas de exclusão para crianças deficientes. Muitas eram sacrificadas no nascimento quando se observava alguma anomalia genética ou eram abandonados nas portas de igrejas, porém, com o passar dos séculos foram se criando leis que asseguravam o nascimento dessas crianças e a aceitação da mesma na sociedade tornando-se mais flexíveis até mesmo por parte de sua própria família dando lhes direitas a vários benefícios tais como assistência mantearia, a saúde e a educação.

Tem-se como princípio a esses direitos na educação brasileira, em 20 de dezembro de 1961, a Lei n.º 4.024 que aprovou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e fundamentou o atendimento educacional às pessoas com deficiência, naquele momento denominadas de "excepcionais", "[...] a Educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no

sistema geral de Educação, a fim de integrá-los na comunidade" (BRASIL, 1961, sem paginação).

No Brasil, conforme Mazzotti (1996) a modalidade se estruturou segundo modelos assistencialistas e segregativos e pela segmentação das deficiências. Nessa direção, Matoan (2020, sem paginação) afirma que,

> A despeito de alguns avanços, a educação especial no Brasil tem ainda um caráter eminentemente segregativo e discriminador. A proposta de se incluir todos os alunos em uma única modalidade educacional, o ensino regular, tem se chocado com uma cultura assistencialista/terapêutica da educação especial e com o conservadorismo de nossas políticas públicas na área.

Na perspectiva do processo de inclusão, as políticas educacionais têm fundamento no princípio da igualdade de direito entre as pessoas, tendo como objetivo uma educação de qualidade para todo, sem discriminação e respeitando acima de tudo as diferenças individuais e, dessa forma, garantindo não só o acesso a essa educação, mas também, à permanência desses indivíduos até a sua formação.

Um marco para elaboração das políticas no campo da educação inclusiva foi a Declaração de Salamanca (1994), que orientou aos Estados para assegurarem a educação de pessoas com deficiências seja parte integrante do sistema educacional. Quanto à estrutura de ação em educação especial, o documento ao orientar sobre as ações em níveis regionais e internacionais considera,

> Ao mesmo tempo em que escolas inclusivas provêm um ambiente favorável à aquisição de igualdade de oportunidades e participação total, o sucesso delas requer um esforço claro, não somente por parte dos professores e dos profissionais na escola, mas também por parte dos colegas, pais, famílias e voluntários. A reforma das instituições sociais não constitui somente uma tarefa técnica, ela depende, acima de tudo, de convicções, compromisso e disposição dos indivíduos que compõem a sociedade (UNESCO, 1994, p. 5).

Nesse sentido, a Declaração reflete a importância dos pais no processo de inclusão dos alunos com deficiência. Quanto aos pais, percebe-se que por vezes os eles não compreendem a sua função e a relevância de sua participação na vida escolar de seus filhos, acreditando que a sua principal função é trabalhar para sustentar a família ou simplesmente. De acordo com Ramos (2011, p.132), "[...] a família não é um objeto internalizado, mas um conjunto de relações internalizadas, laços que vão transformando-se em modalidade de aprendizagem".

A inclusão escolar é um dos maiores desafios que os profissionais se deparam pelo fato de não haver soluções prontas para reconhecer e valorizar diferenças, as desigualdades

sociais sem discriminar e segregar alunos, porque sabemos bem que as pessoas são desiguais entre si em todos os sentidos, especialmente aqueles com deficiência e ou desigualdades naturais ou sociais.

Compreende-se que a interação entre a família e escola propicia o sucesso escolar dos alunos e, de forma significativa, no processo de inclusão da criança com deficiência. Assim, as duas partes devem trabalhar unidas para levar as crianças a alcançarem um bom desenvolvimento educacional. Os pais ou responsáveis têm que trabalhar em conjunto com a escola para que a inclusão escolar se efetive.

É relevante ainda, para o atingimento desse processo, a contratação de professores que em conjunto com os demais agentes educativos trabalharão no ambiente escolar a fim de transpor as barreiras existentes para inclusão da criança com deficiência. Esse é um trabalho de caráter coletivo, mas que deve considerar as peculiaridades de cada criança e o tipo de deficiência que apresenta.

Segundo Szymanski (2010), a educação ocorre no encontro de pessoas que fazem parte de uma cultura e se dá tanto de modo formal na escola, como informal na família, no trabalho, na igreja, nos sindicatos, movimentos populares e demais organizações sociais. Tanto a família quanto a escola são os principais responsáveis pela disseminação de normas e valores necessários para a formação do indivíduo. Linhares (1995) diz que,

> [na] experiência da aprendizagem mediada, os eventos são selecionados, ordenados, filtrados e dotados de significado especifico por agentes mediadores (pais, professores ou qualquer pessoa mais habilitada), a fim de modificar o repertório das crianças e estimular a manifestação de níveis mais complexo de funcionamento, relevando o seu potencial para mudança ou para a aprendizagem (LINHARES, 1995, p. 95).

É fundamental o envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos, pois eles passam a perceber que a família confia em sua capacitação, fazendo com que essa confiança represente uma ponte para seu desenvolvimento cognitivo, podendo levá-la a vencer barreiras geradas pela deficiência e dificuldade na aprendizagem. A criança se sentirá estimulada e percebe a presença de carinho, atenção e o auxílio para cada etapa da sua aprendizagem e poderá romper com barreiras que surgem no processo de desenvolvimento cognitivo.

Nesse sentido, se faz necessário à intervenção e o aprofundamento da família na vida escolar da criança, principalmente em suas atividades extras curriculares, reforçando assim o conteúdo passado pelo professor em sala de aula, pois não é fácil para a escola, e, nesse âmbito, também para o professor.

A inclusão escolar é um dos maiores desafios que os profissionais se deparam pelo fato de não haver soluções prontas para reconhecer e valorizar diferenças, as desigualdades sociais sem discriminar e segregar alunos, porque sabemos bem que as pessoas são desiguais entre si em todos os sentidos, especialmente aqueles com deficiência e ou desigualdades naturais ou sociais.

Também na educação de crianças deficientes é fundamental que a família compreenda a sua importância e o seu papel, no processo de desenvolvimento da aprendizagem dos seus filhos e que a integração com a escola, e de forma mais direta, com o professor, se dê por meio de uma relação de proximidade no que tange ao acompanhamento do processo por todos. Só assim, se estará

3 O PAPEL DA FAMÍLIA NO DESENVOLVIMENTO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM DEFICIENCIA: A ETAPA DA ALFABETIZAÇÃO

A família é um grupo socialmente construído pela humanidade e como instituição social, tem se transformado ao longo dos tempos quanto a estrutura, organização e função. Osório (1996) nos diz que,

> [...] a família não é uma expressão passível de conceituação, mas tão somente de descrições; ou seja; é possível descrever as várias estruturas ou modalidades assumidas pela família através dos tempos, mas não a definir ou encontrar algum elemento comum a todas as formas com que se presenta este agrupamento humano (OSÓRIO 1996, p.14).

A família atual assume um novo papel quando se fala de exclusão ou inclusão social de seus filhos e principalmente quando apresenta alguma necessidade especial, a sociedade construiu uma nova estrutura mental, quanto aos preceitos morais e da realidade. Orsi (2003) nos descreve que,

> [...] a família burguesa começa a delinear-se a partir do período da industrialização, que sinalizou a modernidade, do surgimento da escola, da conquista, da privacidade, da preocupação com a educação dos filhos e do sentimento de família, também valorizado, sobretudo pela igreja. Com isso, os papéis, o lugar e as atribuições de cada um de seus membros começam a ser definidos (ORSI, 2003, p. 31).

Nos dias atuais a responsabilidade da família para com a criança na sociedade brasileira está fundamentada pela Constituição Federal de 1988, no art. 227,

> É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito,

> à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de coloca-los a salvo de toda forma de negligencia, discriminação, exploração e opressão. (BRASIL, 1988, p.148)

No entanto, percebe-se que muitas das vezes a família tem delegado a escola parte dessa sua responsabilidade. E como contraditório a escola espera que a família assuma seus deveres quanto a educação das crianças. Segundo Larocca (1999, p. 19) se por um lado "[...] as famílias esperam da escola o auxílio de que precisam para ajudar os filhos a resolverem impasses e dificuldades", por outro lado, "[...] a escola nutre também expectativas de que a família proporcione o mínimo de sustentação [...] para que o aluno seja bem-sucedido na escola". Larocca (1999, p. 19). Assim, se faz necessário à presença dos pais na vida escolar das crianças, pois somente a escola sozinha, dificilmente, conseguirá atingir resultados exitosos que a educação demanda.

É importante ressaltar que, na etapa da alfabetização, quando se dá a aprendizagem da escrita e da leitura, a criança deve ter um ambiente estimulador, ou seja, precisa do apoio de pessoas que também tenham gosto pela leitura. Freire (1987, p.49), afirma que, "[ninguém] educa ninguém, como tampouco ninguém educa a si mesma, os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo". O estímulo familiar é de fundamental importância para o processo de alfabetização e letramento da criança, possuir alguém em casa para se realizar leituras e auxiliar nas atividades extracurriculares é muito importante.

Percebe-se que as dificuldades encontradas com relação à aprendizagem na alfabetização tanto na escola quanto no seio familiar são muitas. A aproximação da família e da escola durante essa etapa é relevante para a aprendizagem da criança. Conforme Brilhante (2004),

> Por um lado, há uma espécie de sentimento de culpa dos pais, que se cobram por não conseguirem atender às necessidades dos filhos, e do outro lado, os filhos sentem-se abandonados pelos pais nas suas necessidades, e pôr fim a escola, que não consegue desempenhar o papel social para o qual foi designada.

Pelo exposto, podemos afirmar que a uma boa relação entre a escola e a família resultará num processo de ensino-aprendizagem com maiores condições de obtenção de sucesso, gerando um aprendizado qualitativo e significativo para as crianças.

É fundamental e necessário que tanto na escola como em casa se criem espaços e ambientes sugestivos com livros, cadernos para escrita e desenho, revistas e gibis, ou qualquer

objeto que estimule a curiosidade da criança em descobrir o mundo da escrita e da leitura. Assim, ela conhecerá e terá proximidade com diversas formas de leitura e escrita em ambientes propícios para sua formação.

Outras iniciativas também podem ser desenvolvidas para estimular a criança durante a etapa da alfabetização. Para Abramovich (1997 p. 23), "[...] ouvir histórias pode estimular o desenhar, o musicar, o sair, o ficar, o pensar, o imaginar, o brincar, o ver o livro, o escrever, o querer ouvir de novo".

Entende-se que pais ou responsáveis devem dedicar-se a seus filhos e, nesse sentido, precisam separar um tempo para incentivá-los e estimulá-los durante a alfabetização, a fim de que contribuam para o desenvolvimento crescimento intelectual e social deles.

Ressalta-se, ainda, que no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem a escola deve adotar práticas pedagógicas que considerem a cultura familiar, o contexto social e econômico de cada criança, visando, assim, alcançar o principal objetivo almejado pela educação, a aprendizagem.

Na alfabetização de crianças com deficiência, assim como nas demais etapas e modalidade que elas se inserem, é imprescindível que os professores tenham formação específica para atuarem com este público, uma vez que demanda o conhecimento das especificidades relativas a ele.

É de significativa importância à presença e o apoio na escola de profissionais com formação específica para a modalidade da educação inclusiva, quanto à escolarização dos alunos com deficiência. Assim, ressalta-se a urgência na continua formação dos docentes para o trabalho na modalidade. Uma vez que essa assegura-lhe clareza sobre o trabalho que deve desempenhar, bem como conhecimento para que realize intervenções adequadas e propiciarão o desenvolvimento e a aprendizagem necessários.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados da pesquisa indicam que é preciso sensibilizar os pais e/ou responsáveis em reconhecerem que a interação entre a família e a escola propicia melhores condições para desenvolver a aprendizagem da criança. A família deve entender que também é responsável pelo sucesso ou insucesso escolar, inclusive, da criança com deficiência. Os pais e/ou responsáveis precisam estar mais presentes na vida socioeducativa de seus filhos e precisam

estar mais preparados para lidarem com o tempo que dispõe para acompanharem o processo educativo, sendo fundamental estabelecerem uma relação de proximidade com a escola.

As análises empreendidas da revisão sugerem que os pais ou responsáveis precisam estar mais presentes na vida socioeducativa de seus filhos, precisam estar mais preparados para lidarem com o tempo que dispõe para acompanharem o processo educativo, sendo fundamental estabelecerem uma relação de proximidade com escola.

A escola necessita da ajuda da família no processo de inclusão escolar. Na etapa da alfabetização, também na escolarização de crianças com deficiência, essa aproximação é imprescindível. A instituição deve buscar a aproximação com a família, a fim de manter uma relação que demonstre o interesse pelo desenvolvimento escolar do aluno, sendo, além de mediadora no processo de ensino-aprendizagem, parceira da família, para que este aluno não seja esquecido, favorecendo o baixo fluxo nos índices das estatísticas educacionais. Os desafios para a concretização dos ideais inclusivos na educação brasileira são inúmeros, mas de mãos dadas e empenho, alcançaremos êxito.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. **Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC, 2001.

BRILHANTE, Érica Souto de Abreu. **Relações Família – Escola:** Sucessos e Fracassos, 2004. Disponível em: <htpp://www.psicopedagogia.com.br/artigo.asp?entrlD=>Acesso em 21 de maio 2008.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre a alfabetização**. 24 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREITAS, G. B., MAIMON, E. H. & SIQUEIRA, M. M. M. (1994). **Escala reduzida de envolvimento de pais na vida escolar do aluno (EEPVA).** XXIV Reunião Anual de Psicologia, da Sociedade Brasileira de Psicologia, 437.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 49 ed. São Paulo, Cortez, 2008.

LAROCCA, Priscila. **A psicologia na formação docente**. Campinas 1999, p. 19. Editora Alínea.

LINHARES, Maria Beatriz Martins. (1995). Avaliação assistida: fundamentos, características e implicações para a avaliação e medida psicológica. **Teorias e Pesquisas**, 11 (1), 23-31.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Uma escola mais que especial**. Disponível em: <http://www.lite.fe.unicamp.br/papet/2003/ep403/uma_escola_mais_que_especial.htm>. Acesso em: 06 mai.2020.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. (1996). **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez.

OSÓRIO, Luiz Carlos. **Família Hoje.** Porto Alegre: Artmed, 1996.

ORSI, Maria Julia Junqueira Scicchitano. **A família atual:** constituição, organização e recuperação na educação dos filhos e na aprendizagem escolar. Dissertação (Mestrado em educação). Universidade Estadual de Maringá, Paraná, 2003.

RICHARDSON, Roberto Jarry. Pesquisa Social: Métodos e Técnicas. São Paulo: Atlas, 2012.

SZYMANSHI, Heloisa. **A relação família/escola**: Desafios e perspectivas. 2 ed. Brasília: Líber livro, 2010.

TEIXEIRA, Ana Claudia. **Autoestima da criança:** A importância da autoestima do aluno no processo de ensino-aprendizagem. São Paulo: Faculdade das Américas, v. 1, n. 2, p.20-37, 12 ed. 2013.

UNESCO. **Declaração de Salamanca.** Espanha: Unesco, 1994.

YAEGASHI, Solange Franci Raimundo. Família, Desenvolvimento e Aprendizagem Escolar: Um olhar Psicopedagógico. In: ROSIN, S.; MONTEIRO, E. **Infância e Práticas Educativa.** Maringá: EDUEM, 2007.

A FAMÍLIA E A APRENDIZAGEM DO ALUNO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Thaís dos Santos Feitosa[1]
Márcia Alves De Carvalho Machado[2]

RESUMO: O presente artigo discorre sobre a importância do relacionamento entre família e escola. Teve como objetivo discutir a relação da família-escola para o desenvolvimento da aprendizagem da criança no ensino infantil. Tratou-se de uma pesquisa cientifica bibliográfica de cunho qualitativo, que considerou as contribuições de Vygotsky (2000), Bronfenbrenner (2011), Araújo (2015) e Colacino (2016). Conclui-se que a atuação da família é de suma relevância no processo de aprendizagem da criança. A pesquisa possibilitou que se refletisse sobre a responsabilidade da família quanto a educação das crianças. Verificou-se que a família em conjunto com a escola são os espaços vitais para que uma criança se desenvolva de forma integral. A relação escola-família deve ser constante, a fim de que se garanta o acompanhamento da educação e a escola precisa descobrir formas de de relacionar com as famílias e essas devem buscar estar mais próximas do trabalho das escolas.

Palavras- Chave: Relação família-Escola. Parceria. Desenvolvimento da aprendizagem.

ABSTRACT: This article discusses the importance of the relationship between family and school. It aimed to discuss the family-school relationship for the development of children's learning in early childhood education. It was a qualitative bibliographic scientific research, which considered the contributions of Vygotsky (2000), Bronfenbrenner (2011), Araújo (2015) and Colacino (2016). It is concluded that the performance of the family is of paramount importance in the child's learning process. The research made it possible to reflect on the family's responsibility regarding the education of children. It was found that the family together with the school are the vital spaces for a child to develop fully. The school-family relationship must be constant, in order to guarantee the monitoring of education and the school needs to find ways to relate to families and they must seek to be closer to the work of schools.

Keywords: Family-school relationship. Partnership. Learning delevopment.

[1] Acadêmica do curso de Pedagogia da Faculdade São Luís de França. E-mail: thaistaina123@hotmail.com
[2] Doutora em Educação pela Universidade Tiradentes. Professora regente da disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso. E-mail: marcia.alves@sousaoluis.com.br.

1 INTRODUÇÃO

O tema em questão surgiu da experiência de estágio na educação infantil durante o curso de Pedagogia. Ao perceber como a ausência dos pais afeta no aprendizado do aluno. Assim, busca-se refletir sobre a relevância da relação escola-família para uma educação de qualidade e o pleno desenvolvimento do estudante.

Nesse sentido, o presente artigo teve como objetivo discutir a relação da família-escola para o desenvolvimento da aprendizagem da criança no ensino infantil. As crianças constroem seus conhecimentos de forma concreta quando se sentem amadas, queridas e incentivadas, entre os familiares e professores. Na fase da educação infantil a criança reflete o seu ambiente, no convívio com a família a criança estabelece e constrói o entendimento em um ambiente de convivência no qual aprende e engloba os valores éticos e os significados afetivos.

Família e escola sempre desenvolveram um elo importante na evolução da aprendizagem de qualquer criança ou adolescente. A escola, com certeza, não quer que a família seja encarregada pelos conteúdos dados, e sim que se ocupe em estimular as crianças em relação a sua aprendizagem.

Esta investigação caracteriza-se quanto aos objetivos como descritiva e fez uso do procedimento da pesquisa bibliográfica. Quanto a natureza de dados, trata-se de uma pesquisa qualitativa, voltada a identificar e analisar as discussões sobre a temática da aprendizagem na educação infantil e as vantagens da parceria escola-família na aprendizagem das crianças.

Segundo Malheiros (2011) "[...] a coleta de dados qualitativos é um processo que exige muito rigor do pesquisador, porque a observação do fenômeno está certamente empregada pela história pessoal daquele que observa" (p.188). O aporte teórico contou com as contribuições de autores como, Vygotsky (2000), Bronfenbrenner (2011), Araújo (2015) e Colacino (2016).

É de conhecimento geral que a família é muito importante para o aprendizado do aluno na escola e que sua ausência pode gerar dificuldades para serem acompanhadas apenas pela escola. A correria do dia a dia não permite que muitos pais acompanhem de perto o desenvolvimento dos seus filhos, é de essencial interesse que se produza laços entre escola e família, para que juntos possam disciplinar pessoas mais comprometidas com o bem comum e estejam preparados para viver em sociedades.

2 O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O ser humano no decorrer de toda sua vida tem sido motivado pelo meio em que vive e, consequentemente, fatores sociais, econômicos e culturais têm cooperado para o seu progresso. Entende-se que tal como o desenvolvimento, a aprendizagem ocorre sob a atuação de muitos fatores, entre eles: ambientais, familiares, psicológicos etc.

Assim sendo, a aprendizagem é um procedimento de mudanças de condutas adquiridas através da vivência construída por fatores emocionais, neurológicos e ambientais. Segundo Araújo (2015, p. 56) "[o] envolvimento parental na escola aparece associado a uma manifestação de práticas educativas e estilos parentais marcados por uma maior proximidade afetiva e envolvimento positivo por parte dos pais".

Entre os estudiosos do desenvolvimento cognitivo localiza-se Piaget e Vygotsky, que em seus estudos buscaram discutir sobre a forma como os indivíduos se desenvolvem e se comportam nas diferentes fases da vida. De acordo com Vygotsky (2011, p. 97) não é possível "fechar os olhos" em relação ao protagonismo da própria criança para o seu desenvolvimento, porém é preciso interpretar que esse "[...] próprio organismo é parte do meio (no sentido da influência que exerce sobre si mesmo)".

Desse modo, nos âmbitos escolar e familiar, nos quais o aluno está incluído, pode ocorrer déficits de aprendizagens, seja por falta de estímulo aos estudos ou incentivo. Sendo assim, quando se fala em comportamento escolar, o meio familiar não deve ser colocado em segundo plano, mesmo quando se trata do ensino formal, função considerada exclusivamente da escola, pois como se sabe o estudo tem início muito antes da vida escolar e sabe-se também que ao chegar à escola, a criança já traz consigo uma importante gama de informações, ainda que dispersas.

> Em virtude dessa marca no entrelaçamento entre a família e a escola, as posturas relacionadas a está relação caracterizam-se por defensivas e acusativas, como se cada um buscasse justificar e encontrar razões para a desarmonia que caracteriza tal relação. Diante disso, um importante desafio surge para os pesquisadores, estudiosos e profissionais da educação: O de modificar a relação família- escola no sentido de que ela possa ser associada a eventos positivos e agradáveis e que, efetivamente, contribua com os processos de aprendizagem e desenvolvimento. (OLIVEIRA et al, 2010, p. 7)

Considerando o exposto, pensa-se que o processo de ensino-aprendizagem precisa fazer parte do entendimento de todo profissional da educação, a relação que traçamos entre nós

e os alunos necessita principalmente da afetividade, confiança e respeito entre as duas partes para que se desenvolva uma boa aprendizagem.

3 A FAMÍLIA E O DESENVOLVIMENTO ESCOLAR

A família é compreendida como um alicerce da sociedade, diante das transformações econômicas, políticas e principalmente sociais. A ligação da afetividade que existe na família é de grande importância para a evolução da aprendizagem de uma criança.

Em consequência disso, a família moderna, assim como o casamento está passando por uma grande mudança. Nota-se um aumento aceitável de pequenas famílias comandadas por jovens esforçando em se firmar financeiramente.

> De todos os contextos que nos ajudam a sermos humanos a família fortalece as condições de desenvolvimento mais importante: O amor e o cuidado que uma criança necessita para se desenvolver com sucesso. Uma criança que se transformará em uma futuro adulto saudável é aquela que tem pessoas dedicadas, ativamente engajadas em sua vida- aquelas que a amam, que passam tempo com ela e estão interessadas no que ela faz e que fazer, no que realiza no dia a dia. Outro contexto, como a escola, a igreja, e a creche são importantes para o desenvolvimento da criança, mais ninguém pode substituir esta unidade básica, do nosso sistema social: a família é o mais humano, o mais poderoso é o sistema mais econômico conhecido como tornar e manter os seres humanos mais humanos (BRONFENBRENEER, 2011, p.279).

O círculo familiar bem como suas relações com o conhecimento escolar apresenta um campo que ainda necessita de discussões, uma vez que impactada de forma direta no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças e jovens. O comportamento que a família desempenha na vida da criança é de grande significância para o seu desempenho escolar, isso em circunstância alguma pode ser esquecido.

Rego (2013, p. 120), afirma ao se referir aos estudos de Vygotsky, que:

> [ao] longo dos seus escritos é possível perceber, ainda que de modo implícito, sua profunda preocupação em integrar (e analisar de modo dialético) os aspectos cognitivos e afetivos do funcionamento psicológico humano.

Desta maneira é fundamental agregar a família na aprendizagem escolar do alunado, unir o estudante, a família e a escola, é fundamental para um bom desenvolvimento estudantil da criança.

4 A IMPORTÂNCIA DA RELAÇÃO FAMÍLIA/ESCOLA

As transformações pelas quais a sociedade tem transcorrido nos dias de hoje em consequência de acelerados esclarecimento, os grandes avanços tecnológicos, têm repulsado na estrutura da família e consequentemente da escola. Portanto, faz-se fundamental também voltar nossa concentração para a escola quem apesar das alterações prossegue realizando a obrigação de conduzir conhecimentos científicos.

Entretanto, a escola tem detectado dificuldades em absorver as transformações sociais, familiares e agregar as novas tarefas que ela tem sido distribuída, apesar de que isso não seja um progresso recente. No entanto, a escola necessita ser considerada como um meio entre a família e a sociedade, pois tanto a família quanto a sociedade voltam suas perspectivas exigentes sobre ela. A escola é para comunidade uma ampliação da família, porque é por meio dela que a sociedade alcança atuação para criar e formar cidadãos críticos e conscientes.

> A escola pode vir a ser o lócus da participação e igualdade do apoio à família [...] É da família que vem a capacidade dos seres humanos de funcionar efetivamente em outros contextos, especialmente na escola e na sociedade [..] No entanto as famílias não conhecem as formas que possuem de estar presentes nessa escolarização e participar de maneira democrática [...] (COLACINO, 2016, p. 99).

Na verdade, descobrir formas de relacionar-se com as famílias e comunidades de modo a ajudar um trabalho adequado e benéfico a todos se consiste num complexo desafio para a escola. Diante dessas exigências percebe-se que a função da escola atinge a conjunção transmissora de conhecimentos. Faz-se indispensável que a escola reflita sua práxis pedagógica para melhor recepcionar a particularidade de seus alunos, o que a pressiona a uma parceria com a família, de maneira a atingir seus objetivos educativos. E significativo que a escola procure unir suas relações com a família em nome do bem estar do aluno.

As obrigações da escola hoje vão além de simplesmente transmitir conhecimentos científicos, sua atribuição é muito mais ampla e excessiva. Tem como tarefa exaustiva educar a criança para que ela tenha uma vida plena e satisfatória, além de criar o profissional, colaborando assim para o aperfeiçoamento da sociedade.

A vida familiar e vida escolar trilham caminhos simultâneos, é quase impossível separar aluno/filho, por isso, quanto maior a consolidação dessa relação família/escola, tanto melhor será o comportamento escolar desses alunos/filhos. Nessa definição, é importante que a família e a escola possam desfrutar dos benefícios desse estreitamento de ligação, pois isto

irá suceder em princípios facilitadores da aprendizagem e desenvolvimento social da criança.

Em vista disso, salientamos a necessidade de uma parceria entre família e escola, visto que, apesar de que cada uma retrata valores e objetivos específicos no que se explana a educação de uma criança, necessita uma da outra e, quanto maior for à desigualdade maior será a obrigação de relacionar-se. Segundo Dessen (2005, p. 201) O envolvimento entre família e a escola não só contribui com todo o processo educacional como também para a melhoria dos ambientes familiares, possibilitando uma maior compreensão do processo de crescimento, e por tanto de aprendizagem de crianças e jovens.

Dessa forma, é relevante destacar-se que nem a escola e nem a família são obrigados a alterar a forma de se estruturarem, basta que se encontrem abertos a mudanças de experiências através de uma parceria importante. A escola não trabalha separadamente, faz-se indispensável que cada um dentro da sua atribuição, trabalhe procurando atingir uma criação coletiva, compondo assim, para o aperfeiçoamento do desenvolvimento escolar dos alunos.

> Entretanto, hoje, parece haver grande discrepância entre os valores familiares e escolares, produzindo certa insatisfação em ambos os contextos, o que, por sua vez, pode desestimular a participação e o envolvimento dos pais na escola. Se por um lado a escola subestima o papel dos pais na educação formal dos seus filhos, os pais demonstram passividade face à escola, esperando que ela resolva sozinha as dificuldades de aprendizagem e a falta de motivação dos alunos, bem como problemas comportamentais, dentre os quais a violência (POLONIA 2015, p. 2).

A educação do contexto familiar interfere no progresso da personalidade da criança, formando-a e constituindo-a, enquanto ser humano completo. A história familiar será o primeiro ambiente em que a criança irá originar seus elos e ligações, e a partir de tais convívios, o sujeito formara seus padrões de aprendizagem como também alcançará seus primeiros conhecimentos a respeito do mundo à sua volta, formando noções básicas que influenciarão na sua vida escolar. Dessa forma, a família se torna relevante instrumento na composição afetiva como também otimizando do trabalho que a escola produzirá na evolução da criança.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no que foi pesquisado, conclui-se que a atuação da família é de suma relevância no processo de aprendizagem da criança. A família é a primeira instituição que promove o desenvolvimento do indivíduo, tendo significativa importância nesse processo.

A pesquisa contribuiu para que se refletisse sobre a responsabilidade da família quanto a educação das crianças. Embora se constate em muitas situações que os pais ou responsáveis têm delegado a educação dos seus filhos à escola, verificou-se que a família em conjunto com a escola são os espaços vitais para que uma criança se desenvolva de forma integral e por isso a família também precisa e responsabilizar e acompanhar esse desenvolvimento.

Conclui-se que é preciso modificar a relação família-escola investindo por meio da construção de uma parceria que envolva momentos positivos e agradáveis com o objetivo de contribuir para os processos de aprendizagem e desenvolvimento da criança. A relação escola-família deve ser constante, a fim de que se garanta o acompanhamento da educação das crianças. A escola precisa descobrir formas de relacionar com as famílias e essas devem buscar estar mais próximas do trabalho das escolas.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Maria Sameiro. **Família, escola e sucesso escolar.** Lisboa: Coisas de Ler Edições, 2015.

BRONFENBRENNER, Urie. **Bioecologia do desenvolvimento humano:** tornando os seres humanos mais humanos. Tradução: André de Carvalho Barreto. Revisão técnica: Sílvia H. Koller.Porto Alegre: Artmed, 2011.

COLACINO, Aline Fernanda. **A Função da escola:** convergências e divergências na expectativa da família e da escola na formação da criança. Dissertação de Mestrado. UNESP, 2016.

DESSEN, Maria Auxiliadora.; JUNIOR, Anderson Luiz Costa. **A ciência do desenvolvimento humano:** tendências atuais e perspectivas futuras. Porto Alegre: Artmed, 2005.

FORTUNATTI, Aldo. **A educação infantil como projeto da comunidade:** crianças. Educadores e pais nos novos serviços para a infância e a família: a experiência de San Miniato. Tradução: Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

OLIVEIRA, Cynthia Bisinoto Evangelista.; **MARINHO-ARAÚJO, Claisy Maria. A relação família-escola:** intersecções e desafios. Estudos de Psicologia, Campinas, v.27, n. 1, 2010.

REGO, Teresa Cristina (2003). **Memórias de escola:** Cultura escolar e constituição de singularidades. Petrópolis, RJ: Vozes.

REGO, Teresa Cristina. Vigotsky, Lev Semyonovich.: **uma perspectiva histórico-cultural**

da educação. 24. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A construção do pensamento e da linguagem.** Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.