

ORGANIZAÇÃO

**ROSILENE FELIX MAMEDES
MARIA DE FÁTIMA ALMEIDA
VERIDIANA XAVIER DANTAS**

LINGUAGEM, ENSINO E INTERDISCIPLINARIDADE EM CONTEXTOS DE APRENDIZAGEM

VOL2

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

Linguagem, ensino e interdisciplinaridade em contextos de aprendizagem [livro eletrônico] / organização Rosilene Felix Mamedes...[et al.]. -- 2. ed. -- João Pessoa, PB : Ed. dos Autores, 2024. PDF

Vários autores.

Outros organizadores: Kelly Dias Moura, Adilma Machado, Veridiana Xavier Dantas, Maria Zilda Medeiros da Silva.

Bibliografia.

ISBN 978-65-00-99512-1

1. Aprendizagem 2. Educação
3. Interdisciplinaridade na educação 4. Linguagem
5. Prática de ensino I. Mamedes, Rosilene Felix.
II. Moura, Kelly Dias. III. Machado, Adilma.
IV. Dantas, Veridiana Xavier. V. Silva, Maria Zilda Medeiros da.

24-204792

CDD-374.007

Índices para catálogo sistemático:

1. Aprendizagem 374.007

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

CONSELHO EDITORIAL

Dra. Rosilene Félix Mamedes
Dr. Hermano Rodrigues de França
Dra. Maria De Fátima Almeida
Dra. Veridiana Xavier Dantas
Ma. Prisciane Pinto Fabricio Ribeiro
Ma. Greiciane Pereira Mendonça Frazão

ARTE E DIAGRAMAÇÃO

Michele Teixeira de Pontes
Kelly Dias de Moura

REVISORAS

Rosilene Félix Mamedes
Kelly Dias de Moura

PREFÁCIO

Desde 2010 eu venho acompanhando o trabalho docente, seja por meio da formação continuada ofertada pelas secretarias da educação, seja recebendo artigos acadêmicos para publicação, ou ainda, como coordenadora de grupos de trabalhos em congressos de educação. Toda essa experiência me mostra o quão grande é a figura do professor, que muitas vezes em meio as suas dificuldades e limitações acabam por enfrentar desafios que nem sempre eles têm respostas. É bem verdade, que tentar entender o problema educacional no Brasil é algo bem maior do que o “chão da escola”, como os professores gostam de chamar seu ambiente de trabalho, porém, é verdade também, que o papel do professor é decisivo no fazer educação, e, além disso, é primordial que a gente reflita que a educação, não jaz na escola, pelo contrário, ela inicia na família, quando a criança precisa ser direcionada para atos e preceitos que a constituirão como cidadã. É nesse sentido, que a figura da família precisa ser trazida para o espaço educacional, como parceira da escola, como apoiadora dos seus filhos.

Mas, como pensar em parceria onde muitas vezes temos famílias desestruturadas? Famílias compostas por pais não letradas? Como esperar que os pais auxiliem aos seus filhos nas atividades escolares, se muitas vezes eles lidam com o não letramento ou até mesmo com o analfabetismo?

Ser professor é lidar não apenas com as suas limitações, mas dos outros, em prol de não apenas passar o conteúdo das disciplinas, porém é preciso entender o seu papel, qual o seu lugar na vida dos seus alunos, pois muitas vezes ele é o único a está próximo, a ser o aliado no ensino-aprendizagem, não só das disciplinas, mas guiando para o exercício da cidadania, na busca de melhores condições de vida, por meio da educação.

É nesse contexto que nasce a coleção de 2024 da Contatos Empreendimentos Educacionais, como forma de refletir a educação no caráter interdisciplinar, em prol de propiciar o debate amplo pelo ato de educar de forma significativa, com o olhar no outros, entrelaçando não apenas a figura professor e aluno, mas todos os agentes que fazem parte desse amplo universo que faz parte da escola, e, conseqüentemente, do contexto amplo da educação.

Rosilene Felix Mamedes
(Doutora em Letras, Mestra em Linguística, Proprietária da Contatos
Empreendimentos Educacionais)

SUMÁRIO

INTERAÇÕES E BRINCADEIRAS: EIXOS ESTRUTURANTES DO PLANEJAMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO CAMPO E NA CIDADE.....	6
Anderson Wagner Alves da Silva; Edileuza Maria França da Silva; Julio Cezar Luís Pessoa	
O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NOS ANOS INICIAIS: A AQUISIÇÃO DA ORALIDADE A PARTIR DE NOVAS ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS EM SALA DE AULA.....	35
Gabriela Tavares Barboza de Lima; Josineide Barbosa Pereira; Katielyne Coelho Cruz Rocha	
NIVELAMENTO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM UMA PERSPECTIVA EMANCIPATÓRIA: DA ESCOLA PARA OS PALCOS DA VIDA.....	45
Josineide Barbosa Pereira; Gabriela Tavares Barboza de Lima	
EMANCIPAÇÃO DISCURSIVA NO PÓS-PANDEMIA ATRAVÉS DE OFICINAS DE REDAÇÃO E PROGRAMA DESAFIO NOTA MIL	57
Josineide Barbosa Pereira; Katielyne Coelho Cruz Rocha	
O ESTUDO DE CONTOS COMO PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PARA MINIMIZAR DEFICIÊNCIAS DE LEITURA E ESCRITA	68
Josilene de França Santos; Jannabsa Jussara Rodrigues e Silva; Josineide Barbosa Pereira	
A INFLUÊNCIA DO GRUPO AFRO CULTURAL COISA DE NÊGO NO MEU PROCESSO FORMATIVO	73
Jannabsa Jussara Rodrigues e Silva; Josilene de França Santos; Josineide Barbosa Pereira	
UM ESTUDO SOBRE ACESSIBILIDADE DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA FÍSICA E/OU MOBILIDADE REDUZIDA EM UMA ESCOLA PÚBLICA DO AGRESTE PERNAMBUCANO	79
Mônica Valéria da Silva; Veridiana Xavier Dantas	
BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE A LITERATURA INFANTIL.....	101
Ligia Sabino da Costa Melo; Angélica Nayara Borges de Oliveira; Maria de Fátima Victo da Cunha Rêgo	
A EDUCAÇÃO INFANTIL NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA	111
Ligia Sabino da Costa Melo; Jannabsa Jussara Rodrigues e Silva; Maria de Fátima Victo da Cunha Rêgo	
LETRAMENTO NO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA PROPOSTA DE ENSINO COM O GÊNERO CRÔNICA	127
Angélica Nayara Borges de Oliveira; Ligia Sabino da Costa Melo	
A INFLUÊNCIA DA AFETIVIDADE FAMILIAR NA EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA	136

Maria de Fátima Victo da Cunha Rêgo; Ligia Sabino da Costa Melo	
A INFLUÊNCIA DA AFETIVIDADE PARA A APRENDIZAGEM NA INFÂNCIA .	145
Maria de Fátima Victo da Cunha Rêgo; Ligia Sabino da Costa Melo	
CONEXÕES VIRTUAIS: DESVENDANDO O LETRAMENTO NO CURSO DE LETRAS PORTUGUÊS À DISTÂNCIA ATRAVÉS DO FÓRUM DE DISCUSSÃO .	159
David da Silva Riotinto dos Santos	
A OBRA INDÍGENA “MEU AVÔ APOLINÁRIO: UM MERGULHO NO RIO DA (MINHA) MEMÓRIA”, DE DANIEL MUNDURUKU NA EDUCAÇÃO BÁSICA	177
Aldenice Auxiliadora Oliveira; Isabela Cristina Gomes Ribeiro da Silva; Janaína Pereira da Cunha	
NA PEGADA DO BAMBOLE: O JOGO DE CINTURA NOS DEBATES DE GÊNERO E SEXUALIDADE NA ESCOLA	185
Sheylene Tathiana Lages da Silva; Amanda Caline da Silva Omar	
AS POLÍTICAS AFIRMATIVAS NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: TECENDO REFLEXÕES A PARTIR DO CONTEXTO ESCOLAR.....	195
Vilma Helena Malaquias; Fabiana Alves da Silva; Rosilene Felix Mamedes	
A CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL: AVANÇOS E PERSPECTIVAS.....	206
Elizabeth Mendes; Janieli Barbosa Pereira	
VIDAS SECAS: O PRECONCEITO LINGUÍSTICO NA OBRA DE GRACILIANO RAMOS	219
Janieli Barbosa Pereira; Elizabeth Mendes	
EVASÃO ESCOLAR NA MODALIDADE EJA NO ESTADO DA PARAIBA	236
Janaina Paulino Carreira Calazans	
A IMPORTÂNCIA DA LEITURA LITERÁRIA DENTRO DO AMBIENTE DE BIBLIOTECA PARA O PROCESSO ALFABETIZAÇÃO DOS ESTUDANTES DO 2º ANO DOS ANOS INICIAIS.....	243
Mônica Valéria da Silva; Veridiana Xavier Dantas	

INTERAÇÕES E BRINCADEIRAS: EIXOS ESTRUTURANTES DO PLANEJAMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO CAMPO E NA CIDADE

Anderson Wagner Alves da Silva¹

Edileuza Maria França da Silva²

Julio Cezar Luís Pessôa³

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo geral compreender como as professoras das Instituições de Educação Infantil do campo e da cidade, de uma instituição pública, em um município de pequeno porte do Estado da Paraíba, planejam suas práticas pedagógicas levando em consideração os eixos estruturantes do trabalho na Educação Infantil: interações e brincadeiras. E como objetivos específicos: identificar as especificidades da Educação Infantil no campo e na cidade; identificar quais as concepções das professoras acerca do trabalho na Educação Infantil; verificar como ocorre o planejamento das professoras da Educação Infantil no campo e na cidade e refletir sobre as contribuições das interações e brincadeiras para o desenvolvimento e aprendizagem infantil. Este estudo foi realizado através de uma pesquisa qualitativa em duas Instituições de Educação Infantil, uma localizada no campo e outra na cidade. Foram aplicados ao todo seis questionários, sendo três para serem respondidos pelas professoras que trabalham no campo e três para que atuam na cidade. Portanto, para melhor compreensão da temática abordada neste trabalho, buscamos na teoria histórico-cultural de Lev Vygotsky apoio necessário para o embasamento teórico. Ao considerarmos o contexto da Educação Infantil e como se desenvolvem as aprendizagens, tem que se ter em vista os dois eixos estruturantes das práticas pedagógicas propostas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2009) e pela Base Nacional Comum Curricular (2017), as interações e

¹ AUTOR. Especialista em Psicopedagogia (FIS-RJ) Especialista em Educação Infantil (UFPB). Especialista em Gênero e Diversidade na Escola –GDE (UFPB). Especialista em Serviço de Atendimento Educacional Especializado-AEE (UFPB). Graduado em Pedagogia (UFPB). Professor dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental nos municípios de Cabedelo-PB e Santa Rita-PB.

² AUTORA. Especialista em Psicopedagogia (CINTEP), Especialista em LIBRAS (IFPB), Especialista em Atendimento Educacional Especializado -AEE (UFPB), Especialista em ABA (CINTEP), Especialista em Psicomotricidade (Três Marias), Graduado em Pedagogia (UNAVIDA), Graduanda em Letras (UFPB) Graduanda em Fonoaudiologia (Unipê). Professora de Atendimento Educacional Especializado -AEE na prefeitura Municipal de João Pessoa.

³ AUTOR. Especialista em História do Brasil (FIJ –RJ). Graduado em História (UFPB). Graduado em Turismo (UFPB). Professor de História da rede Estadual da Paraíba.

as brincadeiras. Encontramos nas respostas obtidas através dos questionários aplicados, uma visão da brincadeira como um “complemento” as atividades, algo para se “introduzir” um determinado conteúdo, e às vezes, como um passatempo. Ainda com os resultados obtidos através da pesquisa ficou claro que existe uma lacuna em relação ao planejar levando em consideração as interações e brincadeiras na Educação Infantil. Concluimos que trabalhar com os eixos que estruturam a Educação Infantil, interações e brincadeiras, trazem benefícios para o desenvolvimento de toda e qualquer criança, pois se estas atividades estiverem bem planejadas e de acordo com suas especificidades irá proporcionar diversos momentos de alegria, diversão e aprendizado.

Palavras-chave: interações; brincadeiras; planejamento; educação infantil.

ABSTRACT

The present research has as general objective to analyze how the interactions and the games are inserted in the planning of the Institutions of Infantile Education in a small city in the State of Paraíba. As specific objectives, we have: to identify the specificities of Early Childhood Education in the countryside and in the city; identify which are the teachers' conceptions about work in Early Childhood Education; to verify how the planning of Early Childhood Education teachers occurs in the countryside and in the city and to reflect on the contributions of interactions and games for children's development and learning. This study was carried out through a qualitative research in two Early Childhood Education Institutions, one located in the countryside and the other in the city. Therefore, for a better understanding of the theme addressed in this work, we look to Lev Vygotsky cultural – historical theory for the necessary support for the theoretical basis. A total of six questionnaires were applied, three to be answered by teachers who work in the countryside and three for those who work in the city. When considering the context of early childhood education and how learning is developed, we have to bear in mind the two structuring axes of the pedagogical practices proposed by the National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education (2009) and by the National Common Curricular Base (2017), the interactions and the games. We found in the answers obtained through the applied questionnaires, a vision of the game as a “complement” to the activities, something to “introduce” a certain content, and sometimes, as a hobby. Even with the results obtained through the research, it was clear that there is a gap in relation to planning taking into account the Interactions and Plays in Early Childhood Education. We conclude that working

with the axes that structure Early Childhood Education, interactions and games, bring benefits to the development of each and every child, because if these activities are well planned and according to their specificities, they will provide several moments of joy, fun and learning.

Keywords: interactions; games; planning; early childhood education.

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como objetivo geral compreender como as professoras das Instituições de Educação Infantil do campo e da cidade, de uma instituição pública, em um município de pequeno porte do Estado da Paraíba, que passarei a denominar de “Município X”, planejam suas práticas pedagógicas levando em consideração os eixos estruturantes do trabalho na Educação Infantil: interações e brincadeiras. O referido município está localizado na região metropolitana de João Pessoa, cerca de 42 km de distância da capital. Possui uma área total de 404,882 km² e uma população de aproximadamente 28.458 habitantes. Como objetivos específicos, temos: identificar as especificidades da Educação Infantil no campo e na cidade; identificar quais as concepções das professoras acerca do trabalho na Educação Infantil; verificar como ocorre o planejamento das professoras da Educação Infantil no campo e na cidade e refletir sobre as contribuições das interações e brincadeiras para o desenvolvimento e aprendizagem infantil.

Enquanto professor dos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, de uma escola do campo, vejo no processo de formação continuada e em serviço uma grande oportunidade de conhecermos as realidades de nossas crianças e de outras instituições educacionais, sendo este também um momento que podemos partilhar com os/as colegas angústias e sucessos. Acompanhando a rotina das professoras que trabalham na Educação Infantil, pois na instituição que trabalho também funciona uma Creche e uma Pré-escola, sempre tive a curiosidade de entender como aconteciam seus processos de formação continuada e consequentemente seus planejamentos, principalmente por estarem em uma instituição localizada no campo e por também entendermos que existem especificidades e particularidades que a diferencia de uma localizada na cidade.

Desta forma, o interesse pelo tema surgiu a partir da observação das propostas de formação continuada que eram realizadas pela Secretaria de Educação do “Município X” para a Educação Infantil. Tais formações aconteciam sem levar em consideração as especificidades e particularidades das crianças residentes no campo, assim como na cidade. Essas

especificidades e particularidades requerem um olhar mais atento para as nuances que compõe essa etapa da educação básica. Sem dúvida, tal observação, fomentou o interesse em discutir e conhecer como acontecem os planejamentos das interações e brincadeiras, eixos estruturantes do planejamento da educação infantil, no campo e na cidade, nas instituições do referido município.

Ao considerarmos o contexto da educação infantil e como se desenvolvem as aprendizagens, temos que ter em vista os dois eixos estruturantes das práticas pedagógicas propostas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2009) e pela Base Nacional Comum Curricular (2017), as interações e as brincadeiras.

Segundo Horn (2017), para que esses eixos estruturem as práticas pedagógicas, existe uma necessidade de uma infraestrutura e de formas de funcionamento que garantam ao espaço físico constituir-se como um ambiente que permita o bem-estar promovido pela estética, pela boa conservação dos materiais, pela higiene, pela segurança e, principalmente, pela possibilidade das crianças brincarem e interagirem – eixos fundamentais que perpassam toda as estruturas das DCNEIs.

Nesse sentido, é necessário que tanto as Instituições de Educação Infantil, sejam estas no campo ou na cidade, possuam uma estrutura adequada que garantam às crianças espaços e ambientes para o desenvolvimento e consolidação dessas aprendizagens; quanto às educadoras, que são responsáveis diretas pelo desenvolvimento das crianças, independentemente se trabalham no campo ou na cidade, precisam entender que as crianças devem ter suas especificidades respeitadas e serem o centro do planejamento pedagógico, ocupando um papel ativo na construção de seus conhecimentos e que é através das experiências e relações cotidianas que se constituem como sujeito.

Ainda de acordo com Horn (2017), devemos entender a criança como agente de seu próprio conhecimento, como protagonista e ativa, alguém que aprende por meio da interação com o meio e com os outros parceiros, pois é através dessa interação que a criança é introduzida no ambiente, estimulando-a a participar, a construir e ser protagonista em uma atitude participativa, que acontecerá na vida que partilha com o grupo.

Deste modo, salientamos a importância da brincadeira no processo de desenvolvimento do sujeito, esteja essa criança na cidade ou no campo, nessa primeira etapa da Educação Básica. Pois, enquanto brinca a criança amplia a sua capacidade corporal, sua consciência do outro, a percepção de si como um ser social, a percepção do espaço que o cerca e como pode explorá-lo. É por meio desse momento de entretenimento que surgem situações desafiadoras as quais as crianças fazem de tudo para enfrentá-las proporcionando assim o desenvolvimento de

habilidades e competências. Além disso, percebemos a clara relação entre os eixos estruturantes, interações e brincadeiras e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento indicados na BNCC para a Educação Infantil (2017), uma vez que abordam as questões que constituem o eu, explorando as relações inter e intrapessoais. Assim, a BNCC aponta a necessidade da criança,

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 (Brasil, 2017, s/p).

A partir de tais pressupostos, esta pesquisa também se fundamentará na Teoria Histórico-Cultural, cujo maior representante é Lev. S. Vygotsky (1998). Expoente da corrente de pensamento Histórico-Cultural, Vygotsky foi um psicólogo bielorrusso pioneiro nos estudos do desenvolvimento intelectual da criança. Segundo esse teórico, as funções psíquicas superiores se desenvolvem na interação do sujeito com o meio social. Embasados também nas pesquisas de autores como Libânio (2013), Fortuna (2004), entre outros, pretendemos ainda identificar as especificidades da Educação Infantil no campo e na cidade para assim nos posicionarmos em defesa da utilização dos eixos Interações e Brincadeiras como eixos a serem utilizados nos planejamentos das atividades nas Instituições de Educação Infantil, para que assim haja um melhor desempenho nos processos de desenvolvimento das crianças.

Destacamos que analisar como as educadoras das Instituições de Educação Infantil (Creches e Pré-escolas), do campo e da cidade, planejam suas atividades é de extrema importância, pois estaremos compreendendo como esses espaços e tempos são organizados e se estão respeitando as especificidades de cada localidade. Além disso, nos dará subsídios para repensarmos nossa própria prática enquanto educadores e educadoras.

A pesquisa foi realizada com seis professoras da Educação Infantil, sendo três educadoras que trabalham no campo e três na cidade. Na pesquisa as professoras responderam a um questionário com perguntas abertas embasadas pela temática abordada neste estudo.

A pesquisa está estruturada em quatro capítulos: no primeiro, trataremos do papel/importância da Educação Infantil, seja no campo ou na cidade; ainda nesse capítulo, discorreremos sobre o planejamento da prática pedagógica destacando os eixos estruturantes do fazer docente nessa etapa educativa. O segundo capítulo traz os procedimentos metodológicos da pesquisa. No terceiro capítulo iremos trazer a análise dos dados, onde destacaremos os

questionários respondidos pelas professoras. No quarto e último capítulo trataremos as considerações finais sobre a temática abordada.

2 EDUCAÇÃO INFANTIL NO CAMPO E NA CIDADE

Atualmente a Educação Infantil está estruturada de uma forma bem diferente da que possuía tempos atrás. As crianças de 0 a 5 anos estão na primeira infância, fase que antecede os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Anteriormente, as crianças de 0 a 7 anos estavam incluídas na Educação pré-primária, de acordo como o Capítulo I da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024 de 1961 no Art.23, que diz: “A educação pré-primária destina-se aos menores até sete anos, e será ministrada em escolas maternais ou jardins-de-infância, não sendo obrigatória a matrícula”. Isso acontecia porque o Estado não tinha a obrigatoriedade da oferta. Hoje com a obrigatoriedade instituída pela LDBEN nº 9394/96 que traz em seu Título III, Do direito à Educação e do Dever de Educar no Art. 4º, que diz: “O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: II - educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade”. Atualmente no Brasil, ao completar 6 anos, a criança deve estar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, matriculada no 1º ano. Todas estas conquistas não aconteceram de uma hora para outra, foram anos de lutas e reivindicações para que direitos fossem ratificados e leis fossem aprovadas garantindo as mínimas condições de qualidade.

Como grande pilar na educação de qualquer ser humano, a Educação Infantil deve ver a criança como um ser histórico, social, construtor e produtor de cultura.

A criança pequena, especialmente na era pré-moderna, era vista como um adulto em miniatura realizando atividades que contribuía no sustento de toda a família. Com as transformações ocorridas na sociedade, principalmente com a Revolução Industrial em todo o mundo, as mulheres foram deixando de cuidar apenas de seus lares e foram inseridas no mercado de trabalho, surgindo assim, a necessidade da criação de um local para abrigar seus/suas filhos/as.

As primeiras instituições que surgiram para a educação de crianças dos 0 aos 6 anos de idade foram no continente europeu.

Segundo Kuhlmann Jr (2001. p. 05),

As instituições para crianças entre 0 e 6 anos de idade começam a se esboçar no continente europeu ainda no final do século XVIII, propagando-se por meio de uma circulação de pessoas e ideias que precisam ser bem mais pesquisadas. Criadas para

atender as crianças pobres e as mães trabalhadoras, desde o início se apresentavam primordialmente assistenciais.

Nesse período, as instituições, tinham um caráter assistencialista, preocupavam-se em cuidar das crianças que eram deixadas pelas mães que precisavam trabalhar. Uma particularidade que deve ser destacada, eram que estas instituições eram localizadas estrategicamente próximas das fábricas. Além de acolher essas crianças elas cuidavam da alimentação, da higiene, do comportamento e da segurança. Quando nos referimos aos profissionais responsáveis pelos cuidados com estas crianças, estes não possuíam formação pedagógica alguma.

Após a criação do primeiro jardim de infância, na Alemanha em 1840, muitos anos se passaram e muitas lutas e reivindicações foram travadas, principalmente de mulheres que se dividiam entre trabalhar nas fábricas e cuidar de suas crianças.

No Brasil, em 1896, é criado o primeiro Jardim de Infância público na cidade de São Paulo. Nesse mesmo período, várias pessoas vinham do campo para as cidades em busca de melhores condições de vida, ocorrendo assim o crescimento da população urbana.

Com o decorrer dos anos, percebeu-se que não bastaria ter instituições para “depositar” as crianças; seria necessário a criação de leis e diretrizes que auxiliassem os/as professores e professoras como trabalhar no desenvolvimento das crianças pequenas.

Após muitas lutas e reivindicações, em 1988, com a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil (CF/BR), a Educação Infantil e a criança tiveram destaque como sujeitos históricos, social e de direitos. Em seu art. 208-IV, a CF/BR (1988, s/p), diz: “Educação Infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade”. Passando a ter um lugar de destaque no texto constitucional, a Educação Infantil ganhou mais importância e reconhecimento, tornando-se direito universal a todas as crianças independentemente de cor, raça, sexo, crença e religião. Vemos no artigo uma mudança de visão sobre a Educação Infantil, antes voltada para o assistencialismo, agora priorizando a educação e o cuidado ao atendimento à criança pequena.

Com a publicação em 1990 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) pela lei federal 8.069, são assegurados e detalhados direitos, deveres e proteção que toda sociedade civil deveria ter com a criança.

Seis anos depois com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, em 1996, torna-se ainda mais evidente as determinações educacionais em favor da infância e da Educação Infantil. É perceptível, de acordo com a lei, o avanço em relação ao atendimento às crianças no Brasil.

Na seção II, da Educação Infantil, capítulo II da Educação Básica art. 29 afirma: “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Brasil, 1996, s/p).

Percebemos a criança sendo considerada uma cidadã, com necessidades e particularidades próprias a serem desenvolvidas também através da educação em instituições educativas.

Continuando em seu art. 30, a LDB aponta que: “A educação infantil será oferecida em: “I – creches ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade”; “II – pré-escolas para crianças de quatro a cinco anos de idade” (Brasil, 1996, s/p).

Essa valorização e reconhecimento da Educação Infantil, fez com que houvesse um olhar diferenciado para os profissionais que atuavam na primeira etapa da Educação Básica, havendo uma necessidade de maior preparação para esses professores/professoras que trabalhariam nas instituições, aumentando assim, o número de profissionais nas creches e pré-escolas.

É assim que, segundo a LDBEN (Brasil, 1996, s/p), no Artigo 62, diz:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admita para formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

Não temos dúvidas sobre a importância da LDBEN para Educação Infantil e a educação como um todo. Mas, também sabemos que ter direitos expressos em leis não garantem que sejam cumpridos. Precisamos que esses direitos se efetivem e essa efetivação só acontece quando o Estado cumpre com o seu papel de valorizar e investir na educação de sua população.

Pensar na Educação Infantil ou qualquer outro segmento, quando tratamos de educação escolar, precisamos possuir pontos de vistas em construção sobre: quem é essa criança? Como ela se desenvolve? Em que contexto socioeducacional essa criança e a instituição escolar da qual faz parte está inserida? Tais questões são importantes de serem consideradas já que de acordo com a concepção que temos e as condições dadas para sua execução, será desenvolvida a nossa prática pedagógica. O/A educador/educadora que acredita que a criança está em fase de desenvolvimento na Educação Infantil e que é um sujeito de direitos terá um olhar diferenciado do/da docente que enxerga a criança nesta fase como um adulto em miniatura. Assim, as

concepções que cada professor/professora possui implicará em sua prática nas salas de atividades da Educação Infantil.

De acordo com Kuhlmann Jr (1999, p.16),

Infância tem um significado genérico e, como qualquer outra fase de vida, esse significado é função das transformações sociais; toda sociedade tem seus sistemas de classes de idade e a cada uma delas é associado um sistema de status e de papel.

Por isso, é tão necessário termos entendimento para modificarmos o nosso olhar sobre aquela criança. Crianças que moram na cidade possuem necessidades e particularidades diferentes de uma criança que reside no campo.

Segundo dados do IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 15 % da população brasileira vive em áreas rurais, esse número é ainda maior quando nos reportamos às regiões Norte e Nordeste do Brasil, onde de 24 a 27 % das pessoas vivem fora das cidades. Com isso podemos nos fazer a pergunta: as instituições de Educação Infantil do campo devem possuir planejamentos e práticas iguais as localizadas nas cidades?

Se considerarmos a realidade onde a Instituição de Educação Infantil está localizada, nossa resposta de imediato será negativa, mas, também temos que pensar por que essas instituições, localizadas no campo, tem particularidades e especificidades distintas. Ela é diferente, a começar pelas desigualdades: dificuldades de acesso, de permanência, desigualdade nos espaços que são oferecidos às crianças que a frequentam entre outros. E quando falamos da Educação Infantil, essa negação de direitos é ainda maior. Todas essas desigualdades marcam profundamente o processo de Educação do/no Campo.

Quando traçamos uma linha do tempo para nos reportarmos aos marcos legais que hoje norteiam e subsidiam a Educação Infantil e a Educação do Campo no geral, percebemos que os movimentos sociais do campo tiveram forte influência nas lutas e conquistas em busca das leis que hoje a regulamentam.

Em meados dos anos 30, os projetos existentes para Educação do Campo no Brasil seguiam a mesma ideia assistencialista e de preparação de mão de obra para o trabalho no campo, sem nenhuma ligação com a instrução.

No início dos anos 90 os movimentos sociais ganharam uma maior visibilidade e começaram a construir uma proposta de Educação do/no Campo. Esses movimentos ressaltavam que no campo existiam conhecimentos, culturas, saberes e todo um movimento que constroem os saberes do/no campo. Assim percebemos que o campo não é apenas um lugar de

produção agrícola, as identidades dessas pessoas são próprias e possuem suas características, isto é “o campo é lugar de vida, sobretudo de educação” (Fernandes, 2011, p. 137).

Em 1990, como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos – Jomtien 1990, que os movimentos de Educação do Campo ganharam mais força. Em 1998, a Educação no Campo realizou a 1º Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, organizada pelos movimentos sociais e sindicais ligados a luta pela terra e pela reforma agrária.

No ano de 2002, foi instituída a Resolução CNE/CBE nº 1, de 03 de abril, que instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

Hoje entendemos que para trabalhar com crianças, jovens e adultos da Educação do Campo é necessário conhecer quem são os sujeitos que vivem nessas regiões. Saber mais sobre suas culturas, suas realidades e quais os desafios existentes nas áreas rurais brasileiras. Esse conhecimento pode contribuir bastante para entendermos como a Educação Infantil do Campo acontece.

As práticas pedagógicas para as crianças que vivem no campo, precisam entender que a criança que nela está possui características diferentes da criança da cidade, principalmente quando nos reportamos as localidades que cada uma vive e as situações que vivenciam. A criança do campo acorda com o barulho do galo, têm uma relação diferenciada com a chuva, com a plantação, com a terra. Essas características fazem com que não a homogeneizemos e não possamos tratá-las da mesma forma que uma criança que está na cidade.

De acordo com Silva, Pasuch e Silva (2012, p. 07 e 08),

Cada vez mais se acredita que as crianças podem nos dizer, mesmo as crianças pequenas e à sua maneira, o que pensam de suas infâncias e como gostariam que fossem sua experiência na Educação Infantil. Gestores (as), professores (as) e demais profissionais da escola do campo tem como primeira tarefa reconhecer quem são as crianças do campo que estão matriculadas na creche/pré-escola como elas vivem suas infâncias no cotidiano familiar e em suas redes de relações, como poderão se desenvolver integralmente no espaço/tempo educacional, o que pensam sobre essa experiência e pesquisar que linguagens utilizar para comunicar sua opinião.

Percebemos assim, uma grande e clara diferença que existe entre o processo educacional que deve ser oferecido na cidade para o que deve ser oferecido nas instituições do campo. Assim nos questionamos: as crianças que estão no campo já trazem consigo conhecimentos diversos ou vão para Instituições de Educação Infantil (Creches e Pré-escolas) para adquirir conhecimentos?

Ainda de acordo com Silva, Pasuch e Silva (2012, p. 125 e 126),

A Educação Infantil do campo apresenta uma riqueza em termos de exploração dos recursos naturais. Pode ser um momento em que as crianças se envolvam em explorações e expedições ao redor da instituição, o que é possível de ser feito inclusive com os bebês, em passeios no entorno da creche/pré-escola e na vizinhança. Nessas atividades as crianças e os/as professores/professoras podem, por exemplo, explorar formas, cores, tipos de plantas e animais, ampliar seus repertórios, seus olhares e suas sensibilidades, para aquilo que às vezes, lhes parece tão comum e sem encantamento.

Valorizar a cultura local e conhecer sobre o espaço onde a instituição está inserida traz para às crianças a noção de pertencimento. Cabe a escola dar lugar a saberes que as crianças muitas vezes já trazem consigo, tais como: de onde vem os alimentos, como acontecem o cultivo das frutas, verduras e hortaliças. Todas estas questões podem estar contempladas nos currículos das instituições de Educação Infantil do campo como conhecimentos validos e necessários, desenvolvendo nas crianças cada vez mais a consciência ecológica e ambiental. Os saberes que são construídos através dessas práticas nos mostram a importância de trazermos para as salas de atividades as potencialidades oferecidas pelo campo e assim transformar isso em desenvolvimento para as crianças.

Uma educação que seja significativa não só para as crianças pequenas que vivem no campo, mas, para crianças de qualquer localidade, deve possuir uma forte ligação com a realidade em que vivem. Entendendo a educação dessa forma estaremos respeitando o que diz a Diretrizes Curriculares para Educação Infantil (Brasil 2010, p. 24),

As propostas pedagógicas da Educação Infantil das crianças filhas de agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, devem: Reconhecer os modos próprios de vida no campo como fundamentais para a constituição da identidade das crianças moradoras em territórios rurais; Ter vinculação inerente à realidade dessas populações, suas culturas, tradições e identidades, assim como a práticas ambientalmente sustentáveis; Flexibilizar, se necessário, calendário, rotinas e atividades respeitando as diferenças quanto à atividade econômica dessas populações; Valorizar e evidenciar os saberes e o papel dessas populações na produção de conhecimentos sobre o mundo e sobre o ambiente natural; Prever a oferta de brinquedos e equipamentos que respeitem as características ambientais e socioculturais da comunidade.

Partindo desse princípio, entendemos também que é fundamental que todas essas peculiaridades estejam contempladas na proposta pedagógica da instituição e que esses aspectos sejam valorizados pelo profissional que faz parte da mesma.

De acordo com Veiga (2002, p. 12),

A principal possibilidade de construção da proposta pedagógica passa pela relativa autonomia da escola, de sua capacidade de delinear sua própria identidade. Isto significa resgatar a escola como espaço público, lugar de debate, do diálogo, fundado na reflexão coletiva. Portanto é preciso entender que a proposta pedagógica da escola dará indicações necessárias à organização do trabalho pedagógico, que incluir o

trabalho do docente na dinâmica interna da sala de aula.

Entendemos que as propostas pedagógicas das Instituições de Educação Infantil devem constituir a identidade da instituição e nela deve estar contido quais as suas concepções, quem são os/as profissionais que formam o corpo docente, as formas de avaliação, o que se espera que as crianças alcancem ao longo de seu desenvolvimento e principalmente, qual cidadão/cidadã estará formando para viver em sociedade. É através das informações contidas neste documento que o/a educador/educadora deverá planejar as suas atividades e desenvolver suas ações nas salas de atividades.

2.1 PLANEJAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O ato de planejar na educação é uma ação inerente ao trabalho pedagógico. De acordo com Vasconcellos “Planejar é antecipar mentalmente uma ação a ser realizada e agir de acordo como previsto” (2012, p. 35). Então, quando planejamos traçamos, metas e objetivos para alcançar algo, funcionando como um meio de programação das ações do/da docente; esse ato está intimamente ligado aos processos avaliativos. Alguns autores como: Libâneo (2013), Veiga (2002), Vasconcellos (2012) entre outros, dividem o planejamento escolar em: educacional, curricular e de ensino.

Os planos e as atividades desenvolvidas para a educação na primeira infância devem estar centrados em transformar as crianças em protagonistas de suas próprias aprendizagens e para que isso ocorra, os planejamentos e as práticas educacionais precisam se fundamentar e levar em consideração os interesses da educação infantil.

De acordo com Libâneo (2013, p. 246),

O planejamento é um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social. A escola, os professores e os alunos e alunas são integrantes da dinâmica das relações sociais; tudo o que acontece no meio escolar está atravessado por influências econômicas, políticas e culturais que caracterizam a sociedade de classes. Isso significa que os elementos do planejamento escolar – objetivos, conteúdos, métodos – estão recheados de implicações sociais, têm um significado genuinamente político.

Na Educação Infantil temos a todo tempo dois eixos estruturantes que subsidiam o/a educador/educadora no planejamento e desenvolvimento das atividades e todas as questões que se referem ao desenvolvimento das crianças. Esses eixos são as interações e as brincadeiras e são chamados desta forma porque colaboram mediando e favorecendo todos os processos pelo qual essa criança desenvolve seu aprendizado, tendo como objetivo garantir que a criança

aprenda a conviver, a brincar, a participar, a explorar, a se expressar e a se conhecer alcançando todos os seus direitos de aprendizagem, direitos estes que estão garantidos nos documentos oficiais, entre eles está a BNCC da Educação Infantil (Brasil, 2017, p. 41),

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

A intencionalidade do planejamento na Educação Infantil está atrelada ao pensar em todas as situações para que a criança possa aprender. São essas oportunidades e condições propostas pelo planejamento que o educador pode pensar espaços para que o aprendizado se consolide e assim se possa trabalhar com todos os campos de experiências propostos pela BNCC (2017): O eu, o outro e o nós; corpos, gestos e movimento; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Tais campos de experiência “constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (Brasil, p.42).

Percebemos que o planejar das atividades na Educação Infantil, vai além de planejar um conjunto de atividades o/a educador/educadora precisa construir vivências e entender que o roteiro de planejamento é um meio e não um fim, um subsídio e não uma ordem pré-fixada; é flexível e não rígido e inalterável. O que as crianças da Educação Infantil precisam não são apenas atividades em enormes blocos de papel. Elas precisam de contato com os elementos naturais, com a terra, com água, com folhas, com materiais não estruturados, precisam explorar todo o ambiente ao seu redor e assim criar suas próprias hipóteses. Assim deve ser o planejamento na Educação Infantil.

Colocar as crianças em círculos, surpreendê-las com atividades ao ar livre, tudo isso deve estar contemplado no planejamento da Educação Infantil. Trazer brincadeiras, orientadas ou o brincar livre em contato com a natureza, organizar situações de observação utilizando os diferentes espaços da instituição, faz com que as crianças interajam e desenvolvam-se sem estarem presas entre as quatro paredes de uma sala de atividades.

De acordo com Frufrek (2019, p. 52),

O brincar é o universo natural da criança, ponte para o conhecimento, expressão da evolução humana. Sendo natural, a brincadeira se apresenta na relação com o meio onde a criança estiver. Na natureza, o brincar flui através do mais simples. E com tudo

o mais. Tudo o mais que é sem precisar dizer. A brincadeira acontece naturalmente, sem a necessidade que o adulto diga, conduza o aprendizado. A brincadeira e a natureza, para a criança, é tudo o que de ser sem precisar de mais nada.

E é nesse processo de interação entre crianças, espaço, natureza e educador/educadora que as socializações acontecem contribuindo assim com desenvolvimento físico e cognitivo da criança.

2.2 AS INTERAÇÕES E AS BRINCADEIRAS NO DESENVOLVIMENTO FÍSICO E COGNITIVO DA CRIANÇA

Sabemos que a educação é extremamente importante para a formação do indivíduo; é através dela que o sujeito se apropria da formação geral e da cultura acumulada pela sociedade no decorrer dos anos. De acordo com Libâneo, “O processo educativo, onde quer que se dê, é sempre contextualizado social e politicamente; há uma subordinação à sociedade que lhe faz exigências, determina objetivos e lhe provê condições e meios de ação” (2013, p. 16). Assim, quando falamos de educação voltada para a cidadania falamos em uma educação que considere todos os aspectos que envolvam o desenvolvimento físico e cognitivo dos indivíduos, e na Educação Infantil esse desenvolvimento, nas Creches e na Pré-escola, deve ser realizado através das interações e brincadeiras.

Vygotsky (1998) menciona em sua teoria que a relação que as crianças mantêm com o brincar os acompanha em todo o seu desenvolvimento humano. A partir disso, entendemos que o desenvolvimento humano ocorre entre o estabelecimento que o sujeito tem com o seu meio pensando em suas relações históricas, culturais e sociais, ou seja, esse desenvolvimento ocorre de forma recíproca e em interação com o meio em que se insere.

Um dos conceitos mais interessantes da teoria Vygotskyana é o de Zona de Desenvolvimento Proximal – ZDP. A Zona de Desenvolvimento Proximal são aprendizagens que ainda estão emergindo e que precisam da ajuda de alguém mais experiente para que sejam realizadas. O papel do/da professor/professora é justamente esse, o de ajudar e auxiliar as crianças a aprender coisas novas que não conseguiriam desenvolver sozinhas, assim, quando mais aprende mais se desenvolve.

Portanto, compreendemos que como um ser social, possuidor de um aparato biológico de sua espécie, o ser humano nasce dotado de variadas necessidades e potencialidades, nas quais a ação de outros seres ou a estimulação por meio das vivências podem suprir suas necessidades e corroborar para o desenvolvimento de sua aprendizagem. Desta forma à medida que o mesmo

começa a agir e interagir nesse meio, ele estabelece ligações mais dinâmicas entre suas necessidades e os objetos que o estimularam, atendendo assim as suas primeiras necessidades.

Na perspectiva histórico-cultural, a brincadeira é a atividade predominante na infância, mostrando que é através dela que a criança reconstrói e recria sua realidade através dos símbolos, sinais e suas histórias. É também através do brincar que o sujeito internaliza sua cultura, sua história e as suas questões sociais; dessa forma, aprende e se desenvolve durante toda a brincadeira.

Do nascimento até a fase adulta o ser humano pode brincar, e essa brincadeira pode contribuir com a construção de valores. Dessa forma, percebemos na brincadeira uma grande aliada ao desenvolvimento cognitivo da criança e poderá apresentar valores culturais e funções importantíssimas para ela.

Na brincadeira, várias Funções Psíquicas Superiores – FPS são colocadas em funcionamento: a memória, imaginação, pensamento abstrato, entre outras. As FPS são aquelas funções que nos diferencia dos outros animais. Elas se contrapõem as Funções Psíquicas Elementares – FPE, a exemplo, os instintos. (Vygotski, 2014).

Ao utilizar as FPS através das brincadeiras, as crianças podem inicialmente formular conceitos e manter uma relação direta com o que vivenciou na manipulação com o concreto, e conseqüentemente aos poucos ela vai retirando dessas vivências abstrações e generalizações para o entendimento de algo mais complexo.

Enquanto interage a criança aprende que a vida tem momentos felizes, de dor, derrotas e vitórias. Brincando sozinha ou em grupo todas as crianças ganham, pois estão exercendo o direito de brincar. É também no brincar que nós nos constituímos enquanto espécie. O brincar se relaciona as mais variadas dimensões humanas, a motora, a afetiva, a cognitiva e principalmente a social, pois, é através da compreensão do mundo e das ações humanas que se obtêm através das brincadeiras que a criança aprende a lidar com o mundo. Desta forma não podemos encarar a brincadeira com um simples passatempo.

Ademais, as muitas mudanças que andam ocorrendo no mundo e conseqüentemente na educação faz com que novos conhecimentos venham a ser construídos, principalmente quando tratamos do desenvolvimento das crianças da Educação Infantil.

Nessa perspectiva apropriar-se de uma base teórica sólida no processo dos planejamentos levando em consideração as interações e as brincadeiras como eixos norteadores da Educação Infantil seja no campo ou na cidade, estaremos ajudando a construir a subjetividade dessas crianças. Tal apropriação da teoria Histórico-Cultural pelos/pelas profissionais envolvidos no planejamento das atividades para as crianças da Educação Infantil

ajudará no desenvolvimento e colaborará na transformação desses sujeitos em seres responsáveis pela transformação da realidade social em que vivem.

3 METODOLOGIA E INSTRUMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo apresentaremos quais instrumentos metodológicos foram utilizados na pesquisa como as professoras das Instituições de Educação Infantil – Creches e Pré-escolas, tais instituições estão localizadas uma no campo e outra na cidade, em um município de pequeno porte no Estado da Paraíba. Os questionários foram apresentados através de links do Google forms. Ao total foram feitas setes perguntas subjetivas, todas com o objetivo de compreender com as mesmas planejavam suas atividades levando em consideração os eixos estruturantes da Educação Infantil: interações e brincadeiras.

Ressaltamos ainda que o questionário foi aplicado entre os meses de novembro e início de dezembro do ano de 2021. Para tal, realizamos uma pesquisa qualitativa, fundamentada no referencial da Teoria Histórico-Cultural, onde seu maior proponente é Lev Vygotsky, e nos documentos oficiais que orientam a Educação Infantil. A pesquisa foi desenvolvida com professoras que atuam com crianças de 4 e 5 anos. A pesquisa aplicada com as educadoras foi de caráter qualitativo. De acordo com González Rey (2002, p. 55):

A pesquisa qualitativa se debruça sobre o conhecimento cujos elementos estão implicados simultaneamente em diferentes processos constitutivos do todo, os quais mudam em face do contexto em que se expressa o sujeito concreto. A história e o contexto que caracterizam o desenvolvimento do sujeito marcam sua singularidade, que é a expressão da riqueza e plasticidade do fenômeno subjetivo.

Quanto ao tipo de pesquisa, a investigação que foi feita através de uma pesquisa de campo e exploratória, na qual analisamos e refletimos sobre qual a concepção das educadoras sobre o planejamento das atividades pedagógicas levando em consideração os eixos estruturantes que norteiam da Educação Infantil, as interações e as brincadeiras. Segundo Prodanov (2013 p. 51-52):

Pesquisa exploratória é quando a pesquisa se encontra na fase preliminar, tem como finalidade proporcionar mais informações sobre o assunto que vamos investigar, possibilitando sua investigação e seu delineamento, isto é, facilitar a delimitação do tema da pesquisa; orientar a fixação dos objetivos e a formulação das hipóteses ou descobrir um novo tipo de enfoque para o assunto.

A coleta de dados foi feita a partir de questionários que segundo Gil (2008, p. 121),

É uma técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado.

É importante destacar ainda que, de acordo com Rey (2002 p. 32) “[...] a coleta de dados, como a palavra indica, é um momento de acúmulo de informação, à qual será atribuído um significado só posteriormente, na etapa de interpretação de resultados”.

A coleta das informações aconteceu por meio de um questionário individual que foi apresentado a cada educadora que aceitou participar do estudo; foi assegurado a todas que aceitaram participar a privacidade e também foi garantido o sigilo dos dados. As participantes não tiveram nenhum prejuízo ao aceitarem participar do estudo, pois receberam as informações por meio da leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), no qual foram sanadas todas as dúvidas que, porventura, surgiram no decorrer do processo de pesquisa. Para que fosse garantido o anonimato e consequentemente não causar constrangimento as participantes, seus nomes foram substituídos por P (participantes) seguidos de números sequenciais, de 01 até o número total de participantes.

4 ANÁLISES DOS DADOS COLETADOS

Neste capítulo apresentaremos os resultados da pesquisa realizada com as seis professoras das Instituições da Educação Infantil – Creches e Pré-escolas, três delas que atuam no campo e três na cidade. Todas as questões contempladas nos questionários estão dialogando com o referencial teórico estudado e sobre a temática abordada neste estudo.

Após a coleta dos dados, foram feitas leituras e análises das questões, refletindo sobre as respostas das participantes com a temática proposta no nosso estudo: “INTERAÇÕES E BRINCADEIRAS: eixos estruturantes do planejamento da Educação Infantil no campo e na cidade”. A leitura dos questionários a que foram submetidas as participantes nos ofereceu uma melhor compreensão sobre como se dá à realização dos planejamentos das atividades aplicadas nas salas de atividades e qual a relação de cada uma tem com a temática abordada por este estudo.

Antes de iniciar o processo de resolução do questionário, cada participante foi informada dos objetivos do estudo e foi garantido por nós o anonimato de sua participação⁴. As participantes têm idades entre 30 e 38 anos, todas possuem nível superior em pedagogia e pós-

⁴ Os sujeitos assinaram o Termo de Consentimento Livre-Esclarecido.

graduação ligadas à área da educação. Todas as professoras com experiência na área da educação entre 01 e 10 anos, como podemos verificar na Tabela 01 abaixo,

TABELA 01- FORMAÇÃO E EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL DAS PARTICIPANTES

Participantes	Cargo	Gênero	Formação	Idade/Experiência Profissional	Área de trabalho
P.1	Professora	Feminino	Pedagogia/Especialização	38/3anos	Campo
P.2	Professora	Feminino	Pedagogia/Especialização	35/7 anos	Campo
P.3	Professora	Feminino	Pedagogia/Especialização	30/8 anos	Campo
P.4	Professora	Feminino	Pedagogia/Especialização	36/7 anos	Cidade
P.5	Professora	Feminino	Pedagogia/Especialização	33/10 anos	Cidade
P.6	Professora	Feminino	Pedagogia/Doutorado	37/1 ano	Cidade

Fonte: Pesquisa em in loco, nov.dez. 2021. Anderson Wagner Alves da Silva.

A seguir apresentaremos os dados coletados nos questionários. Inicialmente vamos expor os dados provenientes das entrevistas com as docentes. Em seguida, buscaremos ao longo da exposição dos resultados, dialogar com a teoria apresentada nos capítulos anteriores e refletir sobre a realidade pesquisada.

4.1 AS RESPOSTAS DADAS PELAS PROFESSORAS ATRAVÉS DO QUESTIONÁRIO APLICADO

Procurando identificar como as professoras veem a importância dos eixos estruturantes: interações e brincadeiras no planejamento da Educação Infantil, aplicamos questionários individuais, cujo roteiro é composto por seis perguntas. O primeiro questionamento feito às educadoras foi: “Há diferenças e semelhanças entre as crianças do campo e da cidade? Quais?”

As respostas das professoras que trabalham no campo foram:

“Sim. As crianças da cidade têm mais acesso as “coisas”. Tem mais oportunidades do que as crianças do campo, podemos citar como exemplo: as crianças do campo precisam de transportes para irem à escola”. (P.1)

“Sim. No campo as crianças enfrentam muitas dificuldades com relação ao transporte escolar dificultando muito o desenvolvimento delas. A falta de material pedagógico também é uma das dificuldades. O acesso à internet também é um fator de dificuldade nas instituições do campo. A semelhança está em relação aos conteúdos que são iguais, tanto no campo quanto na cidade”. (P.2)

“Sim. Noto a dificuldade das crianças do campo em se expressar, em utilizar as tecnologias mostradas em sala. As crianças da cidade têm um maior conhecimento de mundo, por estarem em maior contato com as tecnologias”. (P.3)

As professoras que trabalham na cidade deram as seguintes respostas:

“Na minha concepção não há semelhanças, mas sim diferenças culturais, pois o modo de vida do campo é muito diferente do da cidade”. (P.4)

“A criança em si é igual em qualquer espaço, são ativas, tem vontade de experimentar e aprender. Porém percebo após já ter trabalhado com os dois grupos algumas pequenas diferenças relacionadas ao acesso ao conhecimento, a criança do campo tem um conhecimento das coisas características do espaço ao qual pertencem, hoje através da tecnologia passaram a conhecer outras culturas, por outro lado as crianças da cidade não conhecem o modo de vida do campo”. (P.5)

“Há sim semelhanças, as crianças do campo e da cidade ambas têm muita curiosidade, gostam de participar das atividades propostas”. (P.6)

Percebemos que as educadoras que trabalham no campo dão muita ênfase a questão da falta do transporte escolar com um dos fatores de maior dificuldade para as crianças terem acesso a instituição. Enfatizamos também que, de acordo com as mesmas, a falta de material pedagógico é um fator agravante para que as atividades sejam realizadas com as crianças, assim como os aparelhos tecnológicos e a internet. Ainda, na fala de uma das professoras, o que nos chamou bastante atenção, é quando ela diz: “A semelhança está em relação aos conteúdos que são iguais, tanto no campo quanto na cidade”. Esse posicionamento da docente é preocupante, pois sabemos que por mais que existam os eixos que estruturam todo o trabalho na Educação Infantil, as interações e as brincadeiras, tanto as crianças do campo quanto da cidade possuem especificidades e necessidades diferentes, aliás toda criança é um ser único e merece ser respeitado como tal. Segundo Hoffmann (2012. p. 40),

Crianças pequenas são permanentemente ativas, explorando incessantemente o seu entorno e extremamente curiosas sobre todas as coisas. Aprendem pela sua incessante exploração do mundo exterior, pela interação com os adultos e as outras crianças, mais gradativamente, ou seja, na dependência de suas possibilidades a cada etapa. Não há o que considerar “normal” ou não para determinada faixa etária. De uma criança para outra, as reações são diferentes, sua evolução é singular, única.

Nas respostas dadas pelas professoras que atuam na cidade, percebemos que todas reconhecem a existência de diferenças e similaridades e a importância de respeitar essas especificidades. Refletindo ainda sobre umas das respostas dadas por uma das professoras que atuam no campo onde diz: “percebemos que as crianças que estão na cidade possuem um maior acesso as tecnologias e a internet”. Em contraponto, uma educadora que trabalha na cidade diz que: “A criança em si é igual em qualquer espaço, são ativas, tem vontade de experimentar e aprender”.

Sabemos que o acesso às tecnologias, à internet e a outros meios de comunicação é um fator de grande importância para qualquer ser humano e para as crianças não seria diferente. Quando é negado esse direito de acesso as tecnologias e a internet a uma criança do campo ou

da cidade, abre-se uma lacuna em seu desenvolvimento e habilidades que poderiam ser desenvolvidas através do uso desses recursos tecnológicos.

De acordo com Sousa (2020. p. 12),

Isso reforça a necessidade de considerar as instituições formais de atendimento à pequena infância como importantes espaços para educação das crianças no sentido de ampliar suas capacidades de ressignificação do que lhes é ofertado, com o uso de diferentes linguagens, inclusive as midiáticas.

Sabemos que a organização da rotina pedagógica é de suma importância para o desenvolvimento da criança. É através dela que podemos dar mais segurança ao trabalho docente não submetendo as crianças a situações de estresses e surpresas desagradáveis em relação as atividades.

De acordo com Libâneo (2013. p. 245),

O planejamento escolar é uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termos da sua organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino. O planejamento da rotina didática é um meio de programar as ações docentes, mas é também um momento de pesquisa e reflexão intimamente ligado a avaliação.

Em seguida foi perguntado: “Como você planeja sua rotina pedagógica?”

“Uma semana antes faço todos os planejamentos da semana seguinte e os reviso nos finais de semana. Procuro buscar meios expositivos e divertidos de aprendizagem para melhor atenção dos alunos”. (P.1)

“No final de semana, vendo o que precisa ser inserido durante a semana”. (P.2)

“Me planejo com antecedência como vai ser a semana e quais assuntos posso realizar”. (P.3)

Observamos nas respostas das educadoras a preocupação com o planejar, mas de uma forma burocrática como simples preenchimento de tabelas e cronogramas. Em apenas uma das respostas é evidenciado métodos que podem ser trabalhados com as crianças, onde percebemos uma característica bem tradicional. Segundo Hoffmann (2012. p. 70),

O que se prioriza, no planejamento da educação infantil, é justamente o que é mais relevante para elas (as crianças) a cada momento, propostas que visem a valorizar as experiências de vida de cada criança, suas vivências culturais, raciais, religiosas, etc., suas linguagens expressivas e várias áreas do conhecimento como elementos constitutivos do currículo.

Ainda em relação as respostas das professoras que atuam no campo, podemos destacar as seguintes afirmações: “Procuro buscar meios expositivos ...”; “...e quais assuntos posso

realizar”. Observamos nestas repostas, forte influência de uma educação escolarizada. A escolarização na Educação Infantil é uma realidade que preocupa, até porque sabemos que nessa etapa da educação temos eixos que a estruturam, as Interações e as Brincadeiras e não conteúdo. Em se tratando da Educação Infantil, tem-se no lúdico uma ferramenta de grande importância pois, através desse suporte podemos entender mais as crianças e conhecer mais sobre suas particularidades e especificidades e assim desenvolver rotinas pedagógicas que priorizem suas reais necessidades.

Em seguida, apresentamos as respostas das professoras que trabalham na cidade:

“Minha rotina pedagógica é feita de acordo com o currículo da educação infantil, pautada no desenvolvimento de habilidades e competências, considerando a ludicidade na prática pedagógica e as necessidades das crianças”. (P.4)

“Meu planejamento ocorre a partir da proposta semanal apresentada pela coordenadora da escola, e dessa forma insiro os objetivos de aprendizagem que contemplem a proposta, mas sempre levando em consideração as necessidades de aprendizagem das crianças”. (P.5)

“Temos reuniões mensais para realizar o planejamento das aulas, dos eventos e projetos pedagógicos. O planejamento é feito de forma a contemplar a BNCC, e as necessidades pedagógicas da turma. No contexto da pandemia, após o retorno das aulas presencias minha turma foi dividida em duas de acordo com o nível da turma, então eu precisei realizar dois planejamentos para atender os dois grupos e buscar equilibrar os níveis”. (P.6)

Percebemos nas respostas das educadoras que atuam na cidade uma maior preocupação no desenvolvimento de planejamentos que respeitem as reais necessidades das crianças e aparados pelos documentos oficiais. Observamos também que a ludicidade é levada em consideração no desenvolvimento das atividades com as crianças. Ressaltamos ainda a preocupação, na fala de uma das professoras, em atender de maneira equilibrada as crianças nesse momento pandêmico ao qual estamos vivenciando.

Em seguida realizamos o seguinte questionamento: “Qual sua opinião a respeito das interações e brincadeiras na Educação Infantil?”

“São meios que divertem e ao mesmo tempo passam o conhecimento de uma forma mais descontraída, assim despertando o interesse e atenção dos alunos”. (P.1)

“É muito bom, pois com as brincadeiras o desenvolvimento dos alunos é prazeroso e muito significativo nos aspectos afetivo, cognitivo e social”. (P.2)

“As brincadeiras na educação infantil são muito boas no aprendizado do aluno eles no brincar aprende melhor se desenvolve bem”. (P.3)

Fica evidente, nas respostas das professoras que atuam em instituições localizadas no campo, o reconhecimento e a importância das interações e brincadeiras no desenvolvimento das

crianças. A mesma pergunta foi feita as educadoras que trabalham na cidade. Onde obtivemos as seguintes respostas:

“Para mim são os eixos que estruturantes para a prática pedagógica na Educação Infantil. Não se pode pensar a Educação Infantil sem essas duas variáveis”. (P.4)

“Na minha opinião, são fundamentais, pois as crianças aprendem com mais facilidade através das brincadeiras e interações, estimulam a convivência em grupo, o respeito mútuo, estimulam a oralidade, o movimento entre outros fatores sociais”. (P.5)

“Acho muito importante, pois através do brincar as crianças exercitam a criatividade, conseguem se expressar, aprendem a seguir regras dentre outras habilidades que são desenvolvidas. Para os professores essas atividades são de grande valor, pois conseguem apresentar o conteúdo de forma lúdica, conseguem realizar uma avaliação dos pontos que precisam ser trabalhados com a turma”. (P.6)

Percebemos que todas as professoras, campo e cidade, de acordo com suas respostas, percebem a importância da utilização das interações e brincadeiras nas salas de atividades e principalmente sua importância no desenvolvimento cognitivo das crianças. Podemos ainda destacar que o brincar, na visão das educadoras, é apresentado para as crianças com uma ideia de facilitação na aprendizagem de conteúdo. Mais uma vez trazemos para o debate a concepção de uma educação escolarizada na Educação Infantil. Sabemos que a concepção defendida pela Educação Infantil é um brincar livre, pois é através desse brincar que é promovido o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físicos, social, emocional e intelectual. Destacamos também a presença de respostas que evidenciam a crença na qual o brincar estimula a participação e integração das crianças. Como nos evidencia Vygotsky (2014), o desenvolvimento humano se dá na interação do homem com o meio, é a partir do outro que o sujeito se torna humano.

Em seguida, foi perguntada as professoras que atuam no campo: “As interações e as brincadeiras estão presentes em seu planejamento? De que modo? Relate sua experiência”.

“Sim”. (P.1)

“Sim, Através da contação de história, músicas, jogos, dinâmicas entre outros. Há músicas que trabalham números, letras”. (P.2)

“Sim, com músicas educativas brincadeiras que passam conhecimento, dinâmicas. As crianças interagem com as músicas. Em uma das atividades utilizei a música “cabeça, ombro, joelho e pé”, assim através da música os alunos aprendem as partes do corpo e se divertem, interagem com o ritmo da música”. (P.3)

Em suas respostas, as educadoras relatam que utilizam recursos que possibilitam a interação das crianças e promovem ao mesmo tempo o desenvolvimento das mesmas. Mais uma vez percebemos, em uma das respostas, a presença muito forte da concepção do brincar

para aprender conteúdos: “As crianças interagem com as músicas. Em uma das atividades utilizei a música “cabeça, ombro, joelho e pé”, assim através da música os alunos aprendem as partes do corpo e se divertem, interagem com o ritmo da música”.

Em seguida temos a respostas das professoras que atuam na cidade.

“Sim, estão presentes. Todo conteúdo que trabalho busco fazer e ensinar sempre de forma lúdica com músicas, brincadeiras, movimentos etc.” (P.4)

“Sim, sempre na acolhida das crianças apresento uma brincadeira nova, e sempre que possível insiro uma brincadeira para trabalhar um conteúdo, utilizando alguns recursos com matérias reciclados entre outros objetos”. (P.5)

“Sim, durante o período de aulas remotas elas se tornaram mais necessárias que antes, sempre que possível eu buscava aplicativos que favorecessem essas atividades, quando tinha oportunidade de encontrar os alunos pelo Google Meet eu sempre colocava vídeos, conversava com eles sobre o vídeo, e no final da aula sempre fazia uma brincadeira dentro do contexto da aula. No ensino presencial, eu gosto de realizar uma vivência sobre o tema do dia no início de aula, em seguida apresento o conteúdo e reapresento a brincadeira para consolidar a aprendizagem”. (P.6)

Observamos em todas as respostas que as professoras compreendem a importância das brincadeiras nas relações de interação entre as crianças e seus pares. De acordo com Borba (2007),

A experiência do brincar cruza diferentes tempos e lugares, passados, presentes e futuros, sendo marcada ao mesmo tempo pela continuidade e pela mudança. A criança, pelo fato de se situar em um contexto histórico e social, ou seja, em um ambiente estruturado a partir de valores, significados, atividades e artefatos construídos e partilhados pelos sujeitos que ali vivem, incorpora a experiência social e cultural do brincar por meio das relações que estabelece com os outros – adultos e crianças. (p. 33-34)

O último questionamento feito às educadoras foi: “De que brincam as crianças com as quais você trabalha? Essa cultura lúdica está presente em seu planejamento? De que modo? ”

“Brincadeiras com identificação de cores, formas e letras. Sim, na ludicidade”. (P.1)

“Brincadeiras que estimulam a coordenação, com jogos, brincadeiras de rodas que favorecem a interação e também brincadeiras que ajudam a identificar letras e números”. (P.2)

“Boliche com vogais, ao lançar a bola e derrubar o pino aparecerá uma vogal, assim a criança deverá falar que vogal derrubou. Sim de maneira educativa e divertida, buscando interação entre as crianças e o conhecimento”. (P.3)

Observamos nas respostas das professoras um pouco de confusão no entendimento da pergunta. Percebemos uma certa continuidade, nas respostas das professoras, da questão anterior. As respostas dadas não mostram quais são as brincadeiras que as crianças brincam e

sim quais brincadeiras as professoras oferecem para às crianças brincarem. Enfatizamos mais uma vez a importância do brincar livre para o desenvolvimento de toda e qualquer criança em especial para as crianças da Educação Infantil.

A seguir, temos as respostas das educadoras que trabalham na cidade:

“As brincadeiras são diversas e muitas vezes adaptadas para cada conteúdo. No geral, todos os dias tem brincadeiras livres com brinquedos diversos, massa de modelar, quebra-cabeça, encaixe, pescaria, bola, bambolê, brincadeiras musicais etc.” (P.4)

“Na nossa escola há parques onde as crianças adoram brincar, também brincam de bonecas, carros, jogos de encaixe. Tento utilizar ao máximo os recursos tem tenho para tornar mais lúdico possível nosso ambiente, como cadeiras para fazer circuito, materiais reciclados para confeccionar brinquedos”. (P.5)

“Utilizo alguns materiais pedagógicos da escola e costumo produzir alguns com emborrachado e material reciclado, também são produzidos coletivamente entre os alunos.

A ludicidade faz parte do planejamento, a atividade de brincar além das finalidades que já citei trabalha as habilidades psicomotoras dos estudantes e ela está presente na vivência diária da turma”. (P.6)

Ao analisarmos as respostas das professoras obtidas pelo questionário aplicado, percebemos, que as mesmas reconhecem a importância das interações e das brincadeiras como eixos estruturantes no planejamento da Educação Infantil, porém a realização do mesmo parece acontecer de forma isolada e sem integração entre as educadoras. O planejamento parece ser feito quinzenalmente junto com as outras atividades escolares.

Salientamos que reconhecer a importância não significa conhecer as teorias; trata-se de compreender como as interações e as brincadeiras estão relacionadas à aprendizagem da criança. Sobre esse ponto, nosso estudo aponta para a necessidade de realização de novas pesquisas que busquem identificar se realmente a prática docente, em uma determinada realidade, está embasada corretamente em uma teoria já reconhecida e aceita no campo educacional. Também se mostra importante compreender como essas profissionais buscam atualizar seus conhecimentos e que tipo de fontes são procuradas. Tais dados podem auxiliar no planejamento de formações continuadas, considerando cada realidade específica. Destacamos também a importância de entrelaçar teoria e prática. A teoria, sem considerar a realidade de cada instituição, não terá efeito duradouro e significativo na promoção de aprendizagens. Do mesmo modo, uma prática embasada no senso comum, não trará para a instituição ações que venham modificar a realidade já presente nas instituições de Educação Infantil. Ainda de acordo com as perguntas respondidas, percebemos que a justificativa para a pouca realização das atividades que fomentem a interação entre as crianças se dá pelo fato da falta de material.

Porém, salientamos que, para se trabalhar com jogos e brincadeiras que levem a interação entre as crianças e seus pares, nem sempre é necessário o material concreto e jogos. Existem atividades lúdicas que são desenvolvidas através de movimentos corporais, tais como: a dança, o correr, o pular e etc. Enfim dependendo do que se vai trabalhar existem diversas possibilidades de inclusão do lúdico. Segundo Feijó (1992, p. 61) “O lúdico é uma necessidade básica da personalidade, do corpo e da mente, faz parte das atividades essenciais da dinâmica humana”.

Levando ainda em consideração a fala de uma das educadoras nas respostas, na qual é ressaltada a confecção de brinquedos e jogos com material reciclável, entendemos que utilizar matérias recicláveis na construção de brinquedos e jogos além de ser um grande apoio na socialização das crianças pode estimular a criatividade, imaginação, além de trabalhar com as habilidades manuais. Dessa forma, é importante não olhar para esses materiais como sendo menos importantes, ou “lixo”. Claro que as crianças também merecem materiais novos, porém, esses materiais não-estruturados têm grande importância e devem ser sempre utilizados, pois são grandes potencializadores de aprendizagens. O uso de materiais recicláveis pode ainda colaborar para o desenvolvimento de uma consciência ambiental, de cuidados e responsabilidades com o meio ambiente e as questões ecológicas.

Em uma das respostas verificamos que uma das professoras veem o lúdico como um “complemento” às atividades, algo para se “introduzir” um determinado conteúdo. Observamos assim, o brincar não como uma atividade fundamental, mas sim, como um recurso para gerar a participação dos alunos. Isso ressalta a necessidade de uma formação continuada que inclua a temática do brincar, embasada no conhecimento científico adquirido através dos anos.

Destacamos ainda que muitos educadores/educadoras sabem da importância de se trabalhar com as atividades lúdicas para a interação das crianças, mas, muitos também veem essas atividades como brincadeiras sem sentido ou apenas um passatempo. Tal fato evidencia a presença de pensamentos baseados no senso comum. O que salientamos é que as brincadeiras são um direito fundamental para o desenvolvimento biopsicossocial da criança em todas as etapas de sua vida.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizarmos a pesquisa, percebemos o quanto é importante conhecer a realidade de uma instituição pública de Educação Infantil, seja ela no campo ou na cidade, e quais são as dificuldades dos/das educadores/educadoras que trabalham com crianças pequenas na

realização das atividades que envolvam as interações e as brincadeiras em seus planejamentos. Percebemos também que a criança aprende bastante quando interage e brinca. É na relação entre o brincar e interagir que a criança consegue expressar todos os seus sentimentos, angústias e entusiasmos.

Portanto, no decorrer deste estudo, pudemos observar como atividades que envolvam as Interações e as Brincadeiras são importantes para o crescimento de crianças pequenas e como essas interações trazem grandes benefícios em todo o seu desenvolvimento. Entendemos também que os jogos, o brincar e a brincadeira são importantes em qualquer idade, pois, o brincar é uma necessidade do ser humano.

Analizando as opiniões das educadoras sobre o planejar envolvendo as Interações e as Brincadeiras, percebemos que as mesmas reconhecem a importância, mas, percebemos também que dificuldades como a falta de material para confecção das atividades é uma das barreiras, de acordo com as educadoras, para o trabalho mais efetivo nas salas de atividades.

Destacamos ainda a presença de uma concepção de educação escolarizada, como podemos observar em boa parte das respostas das professoras, mostra o quanto ainda temos muito que discutir sobre como está sendo elaborada e planejada as atividades para as crianças pequenas na Educação Infantil e qual o olhar dessa educadora sobre essa etapa da educação básica.

Trabalhar com os eixos que estruturam a Educação Infantil, interações e brincadeiras, traz benefícios para o desenvolvimento de toda e qualquer criança, pois se estas atividades estiverem bem planejadas e de acordo com suas especificidades irá proporcionar diversos momentos de alegria, diversão e aprendizado. Ressaltamos também que incorporar atividades que levem em consideração as Interações e as Brincadeiras nos planejamentos é fundamental para se obter uma educação que leve a reflexão crítica e participativa.

Encontramos nas respostas obtidas através dos questionários aplicados, uma visão da brincadeira como um “complemento” as atividades, algo para se “introduzir” um determinado conteúdo, e às vezes, como um passatempo. Considerando a teoria levantada por nós, ressaltamos a necessidade da realização de uma formação continuada, embasada em teóricos renomados, reconhecidos no campo científico.

Consideramos ainda que os objetivos, geral e específicos, propostos por este estudo foram alcançados, pois através das repostas obtidas por nós através do questionário respondidos pelas professoras, pudemos compreender de que modo as Interações e as Brincadeiras estão inseridas nos planejamentos das referidas Instituições da Educação Infantil (Creches e Pré-escolas). No qual pudemos perceber que às professoras possuem conhecimentos sobre os eixos

estruturantes, mas, ainda concebem esta etapa da Educação Básica de uma forma escolarizada e ligada a conteúdos, onde sabemos que na Educação Infantil trabalhamos, além dos eixos estruturantes, com os campos de experiências: “O eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” (BNCC, 2017).

Também identificamos as especificidades da Educação Infantil no campo e na cidade. Compreendemos, através das respostas obtidas, que as docentes percebem diferenças e aproximações entre as crianças do campo e da cidade e que estas especificidades devem ser respeitadas e estarem contempladas em seus planejamentos. Identificamos quais as concepções das professoras acerca do trabalho na Educação Infantil. Por mais que as educadoras possuam uma concepção do trabalho na Educação Infantil, ainda percebemos, de acordo com suas respostas, muitos métodos tradicionais e uma concepção de educação escolarizada. Ao verificamos como ocorre o planejamento das professoras da Educação Infantil no campo e na cidade, identificamos, de acordo com suas respostas, que o planejamento ocorre de forma isolada e não em um processo participativo com orientação e integrado com as demais professoras. E por fim refletimos sobre as contribuições das Interações e Brincadeiras para o desenvolvimento e aprendizagem infantil.

A pesquisa também nos trouxe um outro olhar para as nuances que compõe a Educação Infantil. Enquanto profissional de uma instituição pública, compreender com as professoras das Creches e da Pré-escola planejam suas atividades levando em consideração as interações e as brincadeiras nos fizeram refletir sobre toda a nossa prática pedagógica e o quanto precisamos estudar, debater, discutir, planejar em grupos, com os nossos pares, para que assim possamos contribuir cada vez mais para o desenvolvimento das crianças não só da Educação Infantil, como dos Anos Iniciais. O crescimento pessoal e profissional que este trabalho nos traz é muito significativo pois, é conhecendo a realidade de outras instituições de ensino que podemos melhorar todo o nosso pensar sobre educação em busca sempre de qualidade.

Nosso estudo também destaca a importância da realização de novas pesquisas que busquem identificar o conhecimento teórico dos/das professores/professoras em exercício e como se dá a formação continuada desses profissionais. Teoria e prática devem andar juntas, fazendo parte de uma postura reflexiva e crítica do educador.

Diante do exposto, reconhecemos que este trabalho é apenas um pequeno estudo de como as Interações e as Brincadeiras: eixos estruturantes do planejamento da Educação Infantil no campo e na cidade devem estar presentes nos planejamentos dos/das professores/professoras que trabalham nesta etapa da educação. Observamos como o brincar e o interagir contribui

efetivamente para o desenvolvimento dessas crianças. Espero ainda, que este estudo contribua com os diversos educadores e educadoras ou a quem interessar, que veem em um planejamento sólido e responsável uma forma de contribuir para os processos formativos e de desenvolvimento intelectual de crianças em todas as idades.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. **Bases Nacional Comum Curricular**. Brasília. Secretaria de Educação Básica, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial curricular nacional para a educação infantil. Vol.02**. Brasília. Secretaria de Educação Fundamental, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília. Secretaria de Educação Fundamental, 1998.
- FEIJÓ, O. G. **Corpo e Movimento: Uma Psicologia para o Esporte**. Rio de Janeiro: Shape, 1992.
- FERNANDES, Bernardo M. Diretrizes de uma caminhada. (Orgs.). 5ª ed. –Petrópolis: Vozes, 2011. Cap. 4, p. 133-145.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GONZÁLEZ REY, Fernando Luís. **Pesquisa qualitativa em psicologia**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.
- HOFFMANN, Jussara. **Avaliação e Educação Infantil: um olhar sensível sobre a criança**. Porto Alegre: Mediação, 2012.
- HORN, Maria da Graça Souza. **Brincar e interagir nos espaços da escola infantil**. Porto Alegre: Penso, 2017.
- KUHLMANN Jr. Moysés. **Infância e educação infantil: Uma abordagem histórica**. Porto Alegre; Mediação, 1999.
- KUHLMANN Jr. Moysés. **Educação da Infância brasileira: 1875-1983**. Porto Alegre; FAPESP. Autores associados, 2001.
- LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2013.
- PRODANOV, Cleber Cristiano. **Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2 ed.–Novo Hamburgo: Feevale, 2013.
- Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Diário Oficial da União, 5 out. 1988.

SILVA, Ana Paula Soares da. **Educação Infantil do Campo**/ Ana Paula Soares da Silva; Jaqueline Pasuch; Juliana Bezon da Silva – 1º ed. São Paulo: Cortez, 2012 – (Coleção docência em formação: Educação Infantil/Coordenação: Selma Garrido Pimenta.

SOUSA, Nádia Jane de. **Processos de mediação da pequena infância**: um estudo exploratório com crianças de 4 e 5 anos. Revista pedagógica, Chapeco, v. 22, p.1-17, 2020.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político Pedagógico-Elementos metodológicos para elaboração e realização**. 7ª ed. – São Paulo: Libertad, 2012.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (Org.) **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 14ª edição. Papirus, 2002.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Tradução: Zoia Prestes. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**. nº 11. Junho, 2008.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras escogidas – Tomo III**. Madrid: Antônio Machado Libros, 2014.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NOS ANOS INICIAIS: A AQUISIÇÃO DA ORALIDADE A PARTIR DE NOVAS ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS EM SALA DE AULA

Gabriela Tavares Barboza de Lima⁵

Josineide Barbosa Pereira⁶

Katielyne Coelho Cruz Rocha

RESUMO

Este artigo aborda a importância da oralidade é uma parte essencial do ensino e aprendizagem do inglês, pois proporciona aos aprendizes oportunidades valiosas para praticar e desenvolver suas habilidades de comunicação, compreensão auditiva, fluência e integração cultural, preparando-os para se comunicarem efetivamente em um mundo cada vez mais globalizado. Mas, essa prática muitas vezes não é estimulada adequadamente, fazendo assim nascerem novos falantes da língua inglesa que apenas reproduzem, mas não compreendem o que está sendo dito. Destinado a, (i) evidenciar os desafios do ensino-aprendizagem de língua inglesa nos anos iniciais; (ii) compreender o papel do professor para que o processo da oralidade seja desenvolvido de modo estratégico; (iii) mapear as estratégias pedagógicas que integram as tecnologias educacionais. Esta pesquisa se enquadra em uma pesquisa bibliográfica Como aparato teórico que rege nossa análise, utilizamos as contribuições de Krashen (1985), Chaguri (2005), Gil (1999), dentre outros. Como será observado como os alunos estão adquirindo o ensino de L2, nos anos iniciais, será utilizada também uma pesquisa descritiva para identificar e descrever o caminho percorrido nesse processo.

Palavras-chave: anos iniciais; inglês; ensino; aprendizagem.

⁵ Graduada em Letras – Inglês pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB).

⁶ Graduada em Letras – Língua Portuguesa pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB).

ABSTRACT

This article addresses the importance of speaking as an essential part of teaching and learning English, as it provides learners with valuable opportunities to practice and develop their communication skills, listening comprehension, fluency and cultural integration, preparing them to communicate effectively in an increasingly globalized world. However, this practice is often not adequately encouraged, thus giving rise to new speakers of the English language who only reproduce, but do not understand, what is being said. Intended to, (i) highlight that digital culture can play a fundamental role in the development and improvement of English language teaching practices; (ii) understand the role of the teacher so that the speaking process is developed strategically; (iii) map the pedagogical strategies that integrate educational technologies. This research is part of a bibliographical research. As a theoretical apparatus that governs our analysis, we use the contributions of Krashen (1985), Chaguri (2005), Gil (1999), among others. As it will be observed how students are acquiring L2 teaching in the initial years, descriptive research will also be used to identify and describe the path taken in this process.

Keywords: elementary school; english; teaching; learning.

1 INTRODUÇÃO

A oralidade é uma parte essencial do ensino e aprendizagem do inglês, pois proporciona aos aprendizes oportunidades valiosas para praticar e desenvolver suas habilidades de comunicação, compreensão auditiva, fluência e integração cultural, preparando-os para se comunicarem efetivamente em um mundo cada vez mais globalizado. Mas, essa prática muitas vezes não é estimulada adequadamente, fazendo assim nascerem novos falantes da língua inglesa que apenas reproduzem, mas não compreendem o que está sendo dito.

O presente projeto busca evidenciar que a linguística aplicada pode desempenhar um papel fundamental no desenvolvimento e aprimoramento das práticas de ensino de língua inglesa, oferecendo uma base teórica sólida e orientações práticas para os professores, além de contribuir para uma compreensão mais profunda dos processos de aprendizagem dos alunos.

Nesse contexto, como os estudantes dos anos iniciais estão em processo de desenvolvimento de fala, leitura, escrita e motora tornam-se mais suscetíveis à aprendizagem. Posto isso, é importante reconhecer que o desenvolvimento durante os anos iniciais é altamente

individual e pode variar significativamente de uma criança para outra, visto que vários fatores como ambiente familiar, experiências de vida, educação e oportunidades de aprendizagem desempenham um papel crucial nesse processo. Portanto, é essencial fornecer um ambiente de apoio e estimulação para promover um desenvolvimento saudável e positivo durante essa fase de aquisição da linguagem.

Assim, para que a criança possa descobrir esse novo universo de forma mais exitosa, o papel do professor é fundamental para que o processo da oralidade seja desenvolvido de modo estratégico, lúdico e assertivo, de modo que as crianças possam compreender os vocábulos concretamente para em seguida verbalizar. Conforme Krashen (1988, p. 76) “o processo de assimilação natural, intuitivo, subconsciente, fruto de interação em situações reais de convívio humano, em que o aprendiz participa como sujeito ativo.”

Neste sentido, este professor de língua inglesa que estará à frente da educação voltada aos anos iniciais, também deve levar em consideração o meio no qual os alunos estão inseridos, examinando os recursos disponíveis e selecionando quais podem ser considerados adequados para alicerçar a aprendizagem, tais como: flashcards, caixa de som, fantoches, storytelling, dentre outros.

Além disso, o professor precisa repensar a sua práxis de modo que estabeleça conexão com o lúdico e com os elementos da educação infantil para que essa criança seja nativo digital e esteja aberta a desvendar os novos desafios linguísticos possa de uma nova língua. Além da disponibilidade linguística para aprender, acrescenta-se o fato das crianças já estarem sendo apresentadas ao digital, por meio de celulares, por exemplo, que apresentam vídeos e músicas já inserem a criança em termos da língua inglesa.

2 AQUISIÇÃO DO INGLÊS E SEUS DESAFIOS NO ENSINO-APRENDIZAGEM

Durante a aquisição do inglês como segunda língua, as crianças podem enfrentar uma variedade de desafios relacionados à oralidade. Por este motivo, a paciência, o incentivo e o feedback construtivo são essenciais para ajudar as crianças a ganharem confiança em suas habilidades linguísticas e superarem os desafios da oralidade durante a aquisição do inglês. Como principal problemática aponta-se a ausência de metodologias voltadas para a educação infantil, visto que o ensino de língua inglesa para os anos iniciais na rede pública de ensino é algo recente.

O presente projeto surgiu a partir da preocupação sobre como os anos iniciais da rede municipal de ensino estão memorizando a língua estrangeira e não aprendendo, dificultando a

oralidade dos vocábulos, uma vez que, os mesmos apenas repetem, de forma mecânica, e não compreendem o que está sendo dito, além das dificuldades fonéticas em gesticular os sons. Levando em conta que, ainda vivemos no reflexo de uma educação tradicional, que prioriza o básico do pronunciar e esquecem o comunicar.

A partir disso, temos a premissa que as estratégias utilizadas no ensino de inglês dos anos iniciais ainda são muito intuitivas, uma espécie de adequação do ensino dos outros níveis, porém não se leva em conta que o público do fundamental I tem peculiaridades que o professor formado na licenciatura de Letras não possui a habilidade, por exemplo para desenvolver habilidades a partir do lúdico e do universo infantil, visto que não se pode ensinar a crianças como adolescentes ou adultos. Dessa forma, esse docente que está na educação infantil se sente desafiado a encontrar novas formas de ensinar o inglês a partir do universo infantil, atendendo a suas especificidades.

Posto isso, este projeto de pesquisa parte da premissa de que o ensino e aprendizagem da língua inglesa nos anos iniciais, atualmente, estão focados nas regras gramaticais e na exposição a vocabulários, não sendo suficiente para se tornar fluente, embora também sejam importantes.

Assim, deve-se levar em consideração a importância de proporcionar aos alunos oportunidades significativas através de atividades como leitura, audição, interação verbal e imersão em situações de uso da língua, o foco se torna a compreensão da mensagem e não na forma correta de pronunciar as palavras. Quando isto acontece, eles naturalmente internalizam as regras gramaticais e o vocabulário da língua-alvo de maneira mais eficaz e, eventualmente, se tornam fluentes.

2.1 NOVAS ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

Sabe-se a importância da língua inglesa na atualidade a partir de um contexto global que coloca a língua e seus falantes em lugar prestigiado, assim, inserir os alunos da rede pública em condições de ensino-aprendizagem que os possibilitem de forma curricular o domínio de L2, é além de um direito ao ensino, uma forma inclusiva de inserir os alunos em condições de igualdade para conhecer novas culturas por meio de um novo idioma. Nesse sentido, este projeto se torna relevante porque visa investigar estratégias de ensino que possibilitem a aquisição do ensino de L2 nos anos iniciais da rede pública de ensino, tema este, ainda muito escasso quanto à pesquisa.

As crianças adquirem habilidades de comunicação oral em inglês de maneira mais eficaz quando são expostas a *input* linguístico lúdico e envolvente, que inclui atividades interativas, jogos, músicas e histórias em inglês. Para isto, o aprendizado de uma língua, especialmente para crianças, é mais eficaz quando ocorre de forma natural, contextualizada e divertida.

Ao fornecer *input* linguístico por meio de atividades lúdicas, como jogos, músicas e histórias, as crianças são incentivadas a se envolverem ativamente com o idioma, facilitando a aquisição da oralidade em inglês. Essas atividades não apenas promovem a exposição ao input linguístico compreensível, mas também estimulam a interação social, a criatividade e a imaginação das crianças, criando um ambiente propício para o desenvolvimento da fluência e da proficiência oral em inglês.

Além disso, atividades lúdicas em inglês podem reduzir a ansiedade associada ao aprendizado de uma nova língua, aumentar a motivação e o engajamento das crianças, e criar associações positivas com o idioma, contribuindo para um progresso mais rápido e duradouro na aquisição da oralidade em inglês.

2.2 AS ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS QUE INTEGRAM AS TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS

O ensino de inglês para crianças no Brasil tem uma história relativamente recente e foi influenciado por diferentes contextos sociais, políticos e educacionais ao longo do tempo. Nos primeiros anos do século XX, o ensino de línguas estrangeiras, incluindo o inglês, estava centrado principalmente nas elites brasileiras e nas instituições educacionais mais privilegiadas. O inglês era visto como uma língua de prestígio e acesso a oportunidades educacionais e profissionais. Sobre este avanço Lemes afirma que:

[...] a legislação que prevaleceu do início a metade do século XX, apontava a indispensabilidade do ensino de Línguas Estrangeiras Modernas, porém, nem sempre o que foi descrito se cumpriu. A não efetivação do que a legislação havia estabelecido não aconteceu por fatores como a falta de espaço nas grades curriculares ou até mesmo carência de professores especializados (Lemes, 2019. p. 28).

Nos últimos anos, o ensino de inglês para crianças no Brasil tem sido influenciado pelo avanço da tecnologia e da globalização. A internet e as redes sociais proporcionaram novas oportunidades para a prática da língua inglesa fora do ambiente escolar, enquanto aplicativos e plataformas online oferecem recursos educacionais interativos para crianças de todas as idades. Hoje, o ensino de inglês para crianças no Brasil continua a evoluir, com um foco crescente na

comunicação oral, na interação social e na cultura inglesa. As escolas e instituições de idiomas buscam proporcionar uma experiência de aprendizado mais significativa e envolvente, preparando as crianças para um mundo cada vez mais globalizado e multicultural.

Vale ressaltar que no que diz respeito à língua inglesa, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), enfatiza o desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas principais: ouvir, falar, ler e escrever, destacando a importância de integrar o ensino de inglês com outras áreas do conhecimento, promovendo a interdisciplinaridade. No entanto, segundo a bncc, a língua inglesa para os anos iniciais não é uma disciplina obrigatória, dessa forma, cada instituição deve adaptar as diretrizes de acordo com suas características e necessidades locais. Para Krashen (1985, p. 49), “existem dois independentes de se desenvolver habilidades em segundas línguas:” seja com o processo de aquisição da mesma seja com a aprendizagem. Assim, temos uma diretriz nacional ausente para tal público, de modo que as práticas pedagógicas dependem exclusivamente do professor, refletir quais melhores estratégias se adequam aos anos iniciais, quais didáticas e recursos é o mais viável para desenvolver as habilidades linguísticas da L2.

A partir disso, podemos compreender que desenvolver a oralidade em inglês nas crianças requer uma abordagem cuidadosa e estimulante, que leve em consideração sua idade, nível linguístico, interesses e estilo de aprendizagem. Podemos ter como estratégias eficazes para promover o desenvolvimento da oralidade em inglês nas crianças, tais como: exposição ao Idioma, modelagem de linguagem, atividades interativas, uso de recursos multimídia, celebração do progresso, dentre outros. Para Chaguri (2005)

O papel que uma LE desempenha nas séries iniciais é auxiliar as relações sociais e culturais da criança, possibilitando um desenvolvimento intelectual mais sólido para criança através do aspecto cultural que a LI possui, de forma a desenvolver as potencialidades individuais e ao mesmo tempo o trabalho coletivo. Isso implica o estímulo à autonomia do sujeito, desenvolvendo o sentimento de segurança em relação às suas próprias capacidades. O aluno das séries iniciais pode perceber que através do seu trabalho e do seu esforço é possível transformar e intervir no meio onde vive (Chaguri, 2005, p. 9).

Dessa forma, para promover um processo de aquisição de língua inglesa mais natural, é importante adotar uma abordagem que reconheça a importância da exposição regular ao idioma, a prática significativa em contextos autênticos e a motivação intrínseca dos alunos, tendo como consequência prática e interação em inglês, os alunos podem naturalmente desenvolver suas habilidades linguísticas de forma mais eficaz e autêntica, ressalta Krashen (1982, p.84) “os erros são uma parte natural e inevitável do processo de aquisição de uma língua. Eles não devem

ser corrigidos de maneira direta e excessiva, pois isso pode prejudicar a confiança e a motivação do aprendiz.”

Ao implementar essas estratégias de forma consistente e adaptada às necessidades individuais das crianças, é possível criar um ambiente estimulante e eficaz para o desenvolvimento da oralidade em inglês desde os primeiros anos de vida, conforme Hymes (1972, p. 269) “a competência comunicativa não é uma habilidade inata, mas sim uma construção social que é aprendida e desenvolvida através da participação em práticas comunicativas em comunidades de fala.”

A oralidade é uma habilidade essencial para a comunicação efetiva em qualquer língua. Ao desenvolver a habilidade de expressar ideias, opiniões e sentimentos verbalmente, os alunos podem se comunicar de forma mais clara e precisa em uma variedade de situações sociais e profissionais. Como também, a prática da oralidade na sala de aula também contribui para a melhoria da pronúncia dos alunos. Ao ouvirem e imitarem modelos de fala correta, os alunos podem aprimorar sua própria pronúncia e entonação em inglês.

A língua é um fenômeno social, um processo coletivo de produção de significados. Aprender uma língua é, antes de mais nada, participar de um jogo social, o jogo da linguagem, que é como um ‘tabuleiro de xadrez’, em que os movimentos só podem ser feitos dentro de certas regras”. (Lopes, Moita. 2006, p. 252).

Portanto, o trabalho com a oralidade na sala de aula é fundamental para o desenvolvimento global das habilidades linguísticas dos alunos e sua preparação para se comunicarem efetivamente em inglês em uma variedade de contextos sócio-educacionais. Assim como, é necessário refletir que embora recursos pedagógicos adicionais possam facilitar o processo de aprendizagem de línguas, a criatividade, o engajamento e a dedicação do professor e dos alunos são fatores ainda mais importantes para alcançar o sucesso na aquisição da língua-alvo em contextos com recursos limitados. Então, sim, é possível explorar a aquisição da língua-alvo mesmo com recursos pedagógicos limitados. Embora recursos adicionais possam enriquecer a experiência de aprendizagem, a qualidade do ensino de línguas não está necessariamente ligada à quantidade de recursos disponíveis. Quanto ao docente, Souza; Santos; Santos (2016) enfatizam:

No que tange o educador de LI algumas qualificações lhe são exigidas, não sendo suficiente apenas dominar a parte pedagógica que é uma necessidade primária de qualquer profissional da docência. Dentre essas qualificações estão: o domínio do idioma em questão, pelo menos de forma básica, capaz de transmitir aos alunos uma boa bagagem do mesmo nas modalidades oral e escrita; uma boa formação inicial na área, complementada por uma formação continuada, da qual faz parte especialização na área, cursos de extensão, de aperfeiçoamento e, caso seja possível, uma preparação

voltada para a imersão no idioma, através de um intercâmbio; e gosto pelo que faz, pois, infelizmente, nem todos os professores de inglês gostam do que fazem, principalmente aqueles que não têm formação na LI, mas que são postos para atuar, na maioria dos casos por falta de professor graduado na área (Souza; Santos; Santos, 2016, p. 11-13)

Tendo em vista que no curso de letras-inglês, não há disciplinas específicas voltadas ao ensino de inglês para crianças, por ser voltado aos anos finais e ensino médio, dificultando a formação do professor em formação, que por sua vez, reflete nas práticas de ensino do professor em atuação.

Deste modo, surge um desfalque e uma evasão de professores para este público, a ausência de metodologias voltadas para os anos iniciais do ensino fundamental I é um reflexo da formação de professores. Dentre algumas alternativas de suprir tamanha necessidade, podemos apontar que o educador busque constantemente oportunidades de formação continuada. Isso pode incluir participação em cursos de especialização, workshops, seminários e conferências relacionados ao ensino de inglês como língua estrangeira. A formação continuada ajuda o educador a se manter atualizado com as melhores práticas de ensino e desenvolver novas habilidades pedagógicas.

Por fim, vale ressaltar que ao longo do processo de aquisição é necessário compreender que sim, as características da língua materna (L1) de uma criança podem influenciar sua aquisição do inglês como segunda língua (L2). Essa influência pode ocorrer de várias maneiras, tais como: interferência linguística, transferência positiva, influência cultural, transferência de estratégias de aprendizagem e atitudes em relação ao Inglês.

Portanto, as características da língua materna de uma criança desempenham um papel importante na aquisição do inglês como segunda língua, afetando sua fonologia, gramática, vocabulário, estratégias de aprendizagem e atitudes em relação ao idioma.

3 CONCLUSÃO

Ao longo deste artigo, procuramos atingir o intuito de evidenciar que as crianças adquirem habilidades de comunicação oral em inglês de maneira mais eficaz quando são expostas a *input* linguístico lúdico e envolvente, que inclui atividades interativas, jogos, músicas e histórias em inglês. Para isto, o aprendizado de uma língua, especialmente para crianças, é mais eficaz quando ocorre de forma natural, contextualizada e divertida.

Ao fornecer *input* linguístico por meio de atividades lúdicas, como jogos, músicas e histórias, as crianças são incentivadas a se envolverem ativamente com o idioma, facilitando a

aquisição da oralidade em inglês. Essas atividades não apenas promovem a exposição ao input linguístico compreensível, mas também estimulam a interação social, a criatividade e a imaginação das crianças, criando um ambiente propício para o desenvolvimento da fluência e da proficiência oral em inglês.

Além disso, atividades lúdicas em inglês podem reduzir a ansiedade associada ao aprendizado de uma nova língua, aumentar a motivação e o engajamento das crianças, e criar associações positivas com o idioma, contribuindo para um progresso mais rápido e duradouro na aquisição da oralidade em inglês.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Edição revista e atualizada. Lisboa: Edições 70, 2011.

CHAGURI, J. P. **A Importância do Ensino da Língua Inglesa nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental**. In: O DESAFIO DAS LETRAS, 2., 2005, Rolândia, Anais... Rolândia: FACCAR, 2005.

LEMES, Loreci. **A importância do ensino da língua inglesa desde as séries iniciais nas escolas do campo**. Loreci Lemes; orientadora Nazaré Nunes Barbosa Cesa. Abelardo Luz, 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOITA-LOPES, L. P. (Org.) **Por uma Linguística Aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006, p. 252-275.

KRASHEN, S. **Principles and practice in second language acquisition**. Oxford: Pergamon Press, 1989, p. 88.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

LAKATOS, E. M. (1991). **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Atlas, 1991. p. 183.

HYMES, D. **On Communicative Competence**. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics: Selected Readings* (1972, p. 269-293).

Stephen Krashen e suas Contribuições para a Teoria e Prática do Ensino de Línguas. Disponível em: <https://www.aprendendoingles.com.br/2023/05/14/stephen-krashen-e-sua-contribuicao-para-a-teoria-e-pratica-do-ensino-de-linguas/> Acesso em: 19 fev. 2024.

SOUZA, J.B. SANTOS, E.J.S. SANTOS, G.C. **Formação do professor de língua inglesa: por um ensino de qualidade**. 2016. Disponível em: <https://eventos.set.edu.br/enfope/article>.

Acesso em: 10 out. 2020.

NIVELAMENTO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM UMA PERSPECTIVA EMANCIPATÓRIA: DA ESCOLA PARA OS PALCOS DA VIDA

Josineide Barbosa Pereira⁷

Gabriela Tavares Barboza de Lima⁸

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo trazer o relato da aplicação de um projeto de intervenção em uma sala da primeira série do ensino médio de uma escola integral cidadã. Ao iniciar o ano letivo de 2023, foi realizada uma avaliação diagnóstica de entrada que identificou sérios problemas de aprendizagem. Aliada a sérios problemas comportamentais, os alunos não conseguiam socializar com seus pares, a indisciplina e questões relacionados aos constantes ataques de bullying eram alarmantes, e ainda distúrbios psicológicos muito sérios. As aulas da disciplina de nivelamento que tem como intenção superar possíveis defasagens dos anos anteriores foi utilizada para a aplicação do projeto que foi pautado no gênero textual teatral. O texto teatral foi escolhido por ser capaz de agregar diversos conceitos artísticos e humanísticos a sua estrutura. Havia uma urgência em fazer com que os alunos adquirissem valores básicos de convivência em grupo, em que regras fossem aceitas para manter a civilidade e assim fosse alcançada uma possibilidade real de ensino aprendizagem de competências pedagógicas necessárias para o desenvolvimento da turma. Utilizamos como cerne teórico grandes pensadores da educação Piaget, Vigotski, Pulino, Santos, Berg e tantos outros que nos lembra que o processo de ensino aprendizagem é interativo, está em constante transformação e deve respeitar as especificidades do sujeito e a realidade social na qual ele está inserido.

Palavras-chave: emancipação; nivelamento; texto teatral.

1 INTRODUÇÃO

O corrente ano letivo (2023) nos apresenta problemáticas ainda referentes aos anos de pandemia em que o ensino remoto se fez realidade, para a maioria da minha turma 1 ano D do ensino médio, devido a reforma em sua escola anterior este é o primeiro ano de ensino

⁷ Graduada em Letras – Língua Portuguesa pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB).

⁸ Graduada em Letras – Inglês pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB).

presencial depois de três longos anos no ensino remoto para mais de 80% da referida turma, os alunos tem sérios déficits de aprendizagem e socialização, apresentando assim um comportamento impulsivo e em muitas situações agressivo, além das questões citadas os discentes apresentam sérios indícios de problemas voltados ao comprometimento da saúde mental e sócio emocional, fatores que dificultam a aprendizagem das habilidades educacionais, assim como uma interação eficiente entre alunos e professores, fazendo-se necessário um trabalho efetivo no sentido de também recuperar habilidades dos anos anteriores que não foram contempladas no ensino remoto, por todos os motivos apresentados a disciplina de nivelamento será imprescindível para superação dos desafios apresentados pela turma, essa disciplina faz parte da grade curricular das escolas cidadãs integrais e tem como objetivo recompor conhecimentos, habilidades e competências de Língua Portuguesa e Matemática da série ou níveis anteriores de escolarização do aluno.

Tendo em mente que a escola é um local importantíssimo para a formação social do sujeito, que é um espaço que abre múltiplas possibilidades de aprendizagens, e onde as mudanças acontecem. Usei o texto teatral como base para a manutenção do aprendizado, recuperação das habilidades esperadas pelos jovens estudantes e superação dos desafios de ordem comportamental e socioemocional, através de uma sequência didática elaborada especialmente para esse grande desafio, depois de ter realizado um diagnostico in loco, acredito que o texto artístico oferece contribuições válidas, que auxiliam a socialização do sujeito, por meio das práticas teatrais, trabalhando as noções de coletividade e construção de uma identidade cidadã e protagonista, auxiliando o desenvolvimento do protagonismo estudantil com vista a atingir um objetivo comum.

O teatro promove oportunidades para que os adolescentes e adultos conheçam, observem e confrontem diferentes culturas em diferentes momentos históricos, operando com um modo coletivo de produção de arte. Ao buscar soluções criativas e imaginativas na construção de cenas, os alunos afinam a percepção sobre eles mesmos e sobre situações do cotidiano. (Santos, 2005, p. 9)

Nessa perspectiva ideológica do texto teatral, após uma avaliação diagnóstica no início do primeiro bimestre, das observações socio-interacionais em sala de aula, iniciei a compilação dos dados para a escolha das melhores ferramentas pedagógicas com o objetivo de sanar as lacunas pedagógicas que os alunos apresentam além de tentar equilibrar a turma que apresenta problemas de interação, dificuldades relacionadas a aquisição da aprendizagem, o uso excessivo de celular também é um ponto de atenção de extrema relevância, o texto teatral pareceu uma escolha óbvia dentro do contexto inserido por todos os pontos apresentados, iniciamos a

elaboração da sequência didática, com o conteúdo programático, o projeto foi acolhido pelos discentes após algumas aulas de literatura, a idade média os fascina, ponto que despertou minha curiosidade, tentei trazer atividades relacionadas ao cotidiano do aluno, e fazendo uso do suporte de textos multimodais, com o intuito ressignificar o discurso a partir da prática social dos alunos, para que possamos alcançar a independência discursiva e o desenvolvimento do senso crítico, assim como também nivelar não só a aprendizagem efetiva como harmonizar a turma e ajudá-los a desenvolver ferramentas socioemocionais para que possam lidar com seus pares e construir uma identidade em que haja a busca constante pelo entendimento de suas emoções, tornando-os protagonista de seu processo de aprendizagem.

2 SUPORTE TEÓRICO

Segundo o autor Vigotski na descrição da autora Lúcia Helena Cavasin Zadotto Pulino, define que com o tempo o ser humano internaliza signos que compõem seu ser e, com o tempo, esses signos são incorporados de modo familiar, ou mesmo como um determinante social. “Vigotski chama de mediação a intervenção desses elementos que caracteriza a forma de ligação entre o ser humano e o mundo.

Distingue dois elementos constituintes dessa mediação: os instrumentos e os signos” (Pulino, 2005, p. 3). No dia a dia da escola, o professor precisa trabalhar o processo de internalização do conhecimento, utilizando todas as ferramentas disponíveis. Ou seja, todos os signos que farão com que o aluno abstraia ao máximo os ensinamentos.

Então, o estudo de um texto teatral pelos alunos é internalizado (decorado) a partir do processo de montagem e a marcações de cena. Assim, cada cena faz com que os alunos se recordem do texto, como se aquilo fora absorvido por sua mente. Logo, as marcações propostas pela direção do professor no ensaio do espetáculo são signos complementares, que auxiliam na memorização do texto; em outras palavras, a marcação cênica ajuda o aluno a recobrar o texto. Os textos teatrais são importantes para o desenvolvimento do aluno por meio das relações, como defende Vigotski na análise de Lúcia Pulino. Para ela,

A construção dos conceitos científicos leva em conta os conceitos cotidianos, pois os dois tipos de conceitos estão intimamente relacionados. A criança, na escola, inicia a construção de conceitos, resgatando os que elaborou em sua experiência, comparando o que o professor lhe apresenta com o que já conhece. E, o que é importante para que ela aprenda o conceito científico, é que, além das informações já consolidadas, ela opere processos mentais complexos, como concentração, memória, capacidade de comparação, pensamento lógico, abstração... (Pulino, 2005 p.15)

Como fonte de pesquisa para uma a montagem de uma boa aula ou um bom projeto pedagógico não poderia deixar de lado Jean Piaget, que em uma de suas passagens escreve sobre como se dá o processo de equilíbrio, assimilação e acomodação, onde se resulta na adaptação do indivíduo. O indivíduo ao nascer, passa por alguns estágios no seu processo de desenvolvimento como ser humano.

Em cada período desse processo eles vão aprendendo com as pessoas mais velhas, adquirindo o seu equilíbrio emocional, intelectual e racional; vai aos poucos se humanizando e se ajustando conforme os padrões sociais. Então, começa a perceber e separar o que é ético e antiético, ter noção de certo e errado, a diferenciar o que é moral do imoral; por fim, vai-se moldando de acordo as convenções sociais que são pautadas na transformação do indivíduo, como o modelo de dignidade que a maioria acredita e possa confiar. De todo modo, são inegáveis os benefícios do teatro para a educação, em especial para a educação de jovens e adolescentes para que alcancem e desenvolvam o protagonismo estudantil.

2.1 PRODUÇÃO E APLICAÇÃO DAS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

Ao iniciarmos nosso ano letivo (2023), fizemos uma atividade diagnóstica para analisarmos o nível de aprendizagem do alunado, conseguimos identificar sérios problemas relacionados a leitura, escrita e interpretação de informação, esses anos de pandemia foram prejudiciais para a aprendizagem de nossos alunos, conhecemos os problemas enfrentados pela comunidade escolar na qual estamos inseridos, falta de acesso à tecnologia, isolamento social causou diversos problemas psicológicos que também afetaram a aprendizagem, pois entendemos que o ensino remoto não se limita a questões tecnológicas (Costa, 2020). Para a autora, ele é uma questão de humanidade, de amor, de compaixão e de empatia, na qual as emoções interferem no seu êxito. A falta de interação, aliada a problemas financeiros, contribuíram para um grave déficit, infelizmente mais ou menos 80% da turma está voltando ao ensino presencial este ano, uma vez que sua escola anterior estava em reforma, associado a defasagem de aprendizagem há sérios problemas de socialização atribuídos aqui ao longo tempo de ensino remoto ao qual os discentes foram submetidos, além dos problemas relacionados a saúde mental e emocional.

BERG et al. (2020) alertam que é preciso considerar que existirão graves consequências, como o aumento da defasagem escolar devido às diferenças sociais e tecnológicas entre os alunos. Huang et al. (2020) complementa dizendo que o fechamento das escolas gera consequências sociais para as pessoas e sociedade, tais como: aprendizado interrompido, má

nutrição, confusão e estresse para os professores, aumento na taxa de evasão escolar e, o desafio para medir e validar o que se aprendeu durante o ensino remoto.

Como solucionar esses problemas cognitivos é um grande desafio a ser enfrentando, faz-se necessário lançar mão de estratégias de letramento e socialização na tentativa de nivelar a aprendizagem das habilidades de Língua Portuguesa, mas também das demais disciplinas envolvidas no processo de ensino e aprendizagem, o projeto em questão espera alcançar avanços significativos na distorção de aprendizagem, através das aulas de nivelamento de forma interdisciplinar na tentativa de ressignificar as atividades de leitura e escrita em sala de aula, nosso foco na autonomia discursiva busca a autonomia e protagonismo estudantil para esses jovens que tiveram tantos entraves ao acesso à aprendizagem de forma integrativa ao longo do período de pandemia, para Pêcheux (1976) critica a noção do sujeito do discurso, produtor de sentido, deixando clara a ilusão de que todo o sujeito é ser origem do discurso e dos seus sentidos, mas que para tanto é necessário que faça sentido em sua jornada diária de autoconhecimento e construção identitária.

Outra problemática que encontramos ao nos depararmos com esses jovens adolescentes foi/é o mundo digital, que tem servido de “distração” e entreve, muitos deles têm se reprimido dentro da sala de aula, deixando de interagir e, automaticamente, de interpretar seus mais variados personagens. Outro fator que tem bloqueado os jovens é o bullying, em que os alunos têm deixado de se expressar por medo de ser expostos e ser motivo de chacota para os demais alunos. Essa seria uma das funções do teatro dentro das escolas. Ele vem para derrubar esse muro que o jovem involuntariamente acaba por construir a sua volta.

Augusto Boal (1999), em sua teoria do Teatro do Oprimido, trabalha isso muito bem através dos jogos dramáticos nas escolas e ainda frisa que mais importante do que o produto acabado é o processo. Ele acreditava na importância de transformar o indivíduo em sujeito construtor e transformador da realidade, pois o estudo do texto teatral, devido às provocações, leva o jovem a debater e refletir para superar os problemas apresentados. Em entrevista, Boal afirma que “os textos teatrais permitem o jovem ao desenvolver a sua inteligência, a sua sensibilidade, a sua capacidade de inventar o futuro é muito mais importante isso do que fazer peças terminadas” (Boal, 1999, p. 141).

Considerar que há muitas juventudes implica organizar uma escola que acolha as diversidades, promovendo, de modo intencional e permanente, o respeito à pessoa humana e aos seus direitos. E mais, que garanta aos estudantes ser protagonistas de seu próprio processo de escolarização, reconhecendo-os como interlocutores legítimos sobre currículo, ensino e aprendizagem. Significa, nesse sentido, assegurar-lhes uma formação que, em sintonia com seus percursos e histórias, permita-lhes

definir seu projeto de vida, tanto no que diz respeito ao estudo e ao trabalho como também no que concerne às escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos. (BNCC, 2017)⁹

Assim como o teatro tem a função de desbloquear as crianças os jovens e adultos, o professor que se dispõe a ensinar teatro a este tipo de público precisa deixar claro que o importante para ele (professor) não é o produto final, mas sim o processo em que ela irá viver ao longo do ano letivo, com as descobertas, as vivências entre tantas outras possibilidades que o processo teatral permite ao ser humano viver. E é esse processo que permitirá ao adolescente, ao jovem e ao adulto a vivência com o mundo teatral e a descoberta de um novo ser criativo, onde por meio textos dramáticos ou teatrais e pelo conhecimento adquirido por meio de leituras e estudos durante o ano letivo este aluno possa enfim se encontrar dentro do meio cênico de alguma forma, seja por meio da “cena” ou nos bastidores, com intuito de nivelar as habilidades, conforme é o intuito da disciplina de parte diversificada:

“Já sabendo que propulsão é uma ação emergencial, com o objetivo principal de promover e orientar esse processo de recomposição da aprendizagem de forma significativa, em que todos(as) os(as) estudantes da rede estadual da Paraíba possuam as mesmas oportunidades de retomarem o desenvolvimento das habilidades em defasagem, as ações pedagógicas e formativas deste componente da parte diversificada, enfatizam que os conteúdos a serem trabalhados estão pautados no currículo e nas habilidades de anos/séries anteriores.” (Diretrizes da Rede Estadual da Paraíba, 2023, pg. 45.)

Por esse motivo aulas de Nivelamento foram usadas como suporte para desenvolver o referido projeto, a sequência didática elaboradas e trabalhada na turma de 1 série D, assim como os diversos recursos de multimídia, textos multimodais e apoio do material da Parte Diversificada da disciplina de Projeto de Vida foram ferramentas eficazes na busca pela superação da defasagem. Nosso principal propósito é/foi tornar nossos alunos sujeitos ativos de seus discursos. Por fazermos parte de uma escola integral cidadã conseguimos disponibilizar uma atenção extra aos alunos com maiores dificuldades, e também por ministrar a disciplina de Projeto de Vida foi de fundamental importância para recuperar e superar o déficit de aprendizagem de nossos discentes de forma eficaz, não só no nivelamento da aprendizagem pedagógica, mas também no campo emocional, afetivo e mental, ainda temos um longo caminho a percorrer, mas conseguiremos alcançar resultados satisfatórios e integradores.

⁹ Disponível:<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#medio/> Acesso em: 28 março 2023.

2.2 OFICINAS DE CORDEL E GAMIFICAÇÃO

Cabe destacar que a gamificação está classificada, segundo Mattar (2017), no ramo das metodologias ativas, definidas como aquelas onde o discente tem participação em seu próprio aprendizado. Devemos considerar que o uso da gamificação no campo educacional pressupõe o entendimento de seus mecanismos, elementos e funcionamento que dão suporte teórico inicial e assim como a sua correta aplicação em relação ao público-alvo deva considerar as características motivacionais dos sujeitos envolvidos, de modo a realizar os objetivos predeterminados e pretendidos pelo sistema gamificado. A gamificação foi uma ferramenta de fundamental importância para realizar diagnósticos de processo de aprendizagem, tornar as aulas mais interativas e sanar o problema do uso indevido celular em horário de aula, assim como a sala de aula invertida uma nova perspectiva de aprendizagem fora lançada para a turma, os jogos desenvolvidos no Canvas é de autoria e também usado como intervenção pela Estagiária do curso de psicopedagogia Ana Beatriz Gomes de Araújo Souza, parceria externa firmada com a UFPB.

Foram usados conteúdos já trabalhados em sala de aula para a produção dos jogos, apesar de ter passado uma revisão os jogos trouxeram algumas falhas que podem ser consideradas normais considerando que foram produzidos por uma aluna em formação acadêmica, os alunos interagiram de forma bastante desenvolvida inclusive com essas falhas e novas propostas surgiram dessa experiência, uma ampliação conceitual, tanto quanto ao conteúdo quanto aos temas transversais, alcançamos os resultados esperados e fomos além, um alicerce para uma nova fase do projeto que será implementado no próximo ano letivo, utilizando os recursos multimídia para a interação e aprendizagem efetiva dos alunos envolvidos nesse processo.

Outra proposta de nosso trabalho foi o trabalho desenvolvido com as oficinas de cordel, os alunos se mostraram bastante interessados com o período da Idade média e Trovadorismo, então pareceu lógico fazermos um trabalho voltado para esse gênero textual que também é um patrimônio artístico cultural. Segundo Santos, 2003, (...) cultura é a dimensão da sociedade que inclui todo o conhecimento num sentido ampliado e todas as maneiras como esse conhecimento é expresso. É uma dimensão dinâmica, criadora, ela mesma em processo, uma dimensão fundamental das sociedades contemporâneas. O autorreconhecimento através da literatura de cordel, foi muito significativo para o sucesso desse trabalho em conjunto, a turma interagiu de forma madura, responsável e autônoma com a atividade proposta, demonstrando protagonismo diante a incumbência de representar a nossa cultura em um evento que celebra a cultura popular

e especialmente a cultura nordestina, muitas histórias e causos de família foram relatados por eles, espontaneamente, pesquisaram uma forma prática de ilustrar os cordéis e a Isogravura foi a técnica apresentada de forma simples e com muito talento e criatividade. O que vem ressaltar que alcançaram importantes habilidades que estavam claramente defasadas tanto no campo pedagógico quanto no socioemocional, o respeito aos pares e autocuidado fazem parte do cotidiano da turma no momento, inclusive esse trabalho foi realizado com outra turma de primeira série e o trabalho fluiu de forma criativa e harmoniosa.

2.3 HORA DE ENCENAR

O Teatro Experimental do Negro foi uma companhia teatral fundada por Abdias Nascimento em 1944, no Rio de Janeiro. Sua fundação concentrava o desejo de valorizar e abrir novos caminhos para pessoas negras nas artes-cênicas e na sociedade brasileira. O TEN como ficou conhecido, foi trabalhado pela importância que desempenhou e ainda desempenha em nossa sociedade, um movimento social, cultural e político de extrema relevância para a população negra de nosso país, uma companhia teatral que focava em textos representativos para a valorização da cultura, beleza e história do povo negro.

Com adaptações que trazia o negro como protagonista de sua história em uma sociedade que tenta a todo custo apagar a herança cultural desse grupo em nossa sociedade, sua ancestralidade sequestrada de África, ainda sofre com o desrespeito, discriminação e falta de políticas públicas voltadas para a legitimação e reparação histórica, tivemos um triste episódio em nossa sala de aula de racismo cometido por alguns alunos contra uma professora, então esse trabalho com o teatro experimental negro se fez imprescindível, mais do que punir, precisamos educar, conscientizar, transformar e elucidar nossos jovens protagonistas. A parceria firmada com a professora de sociologia Rosângela, foi imprescindível para a emancipação intelectual da turma. A adaptação de alguns poemas de José Craveirinha e Solano Trindade, adaptação para o texto teatral tem como intenção mobilizar os conhecimentos adquiridos ao longo do ano, desde a escolha da peça a ser encenada, passando por roteiro, figurino, locação, direção, entre outros requisitos necessários para que a peça teatral enfim saia do papel e seja apresentada ao público, a relevância cultural e social dos textos, traz a importância e eficácia de um trabalho de conscientização e educação para os temas transversais.

Assim como o teatro tem a função de desbloquear as crianças, os jovens e adultos, o professor que se dispõe a ensinar teatro a este tipo de público precisa deixar claro que o importante para ele (professor) não é o produto final, mas sim o processo em que ela irá viver

ao longo do ano letivo, com as descobertas, as vivências entre tantas outras possibilidades que o processo teatral permite ao ser humano viver. E é esse processo que permitirá ao adolescente, ao jovem e ao adulto a vivência com o mundo teatral e a descoberta de um novo ser criativo, onde por meio de textos dramáticos ou teatrais e pelo conhecimento adquirido por meio de leituras e estudos durante o ano letivo este aluno possa enfim se encontrar dentro do meio cênico de alguma forma, seja por meio da “cena” ou nos bastidores, com intuito de nivelar as habilidades, conforme é o intuito da disciplina de parte diversificada:

A turma decidiu focar no poema “Não vou mais lavar os pratos” de Cristiane Sobral, os alunos ficaram bastante empolgados com os ensaios, apesar da timidez da grande maioria, um pequeno grupo se despôs a encenar, enquanto os demais se dividiram, então tivemos roteiristas, figurinistas, diretores de cena, vários deles, muitos tinham suas opiniões e expectativas de como queriam o desenrolar das ações, as sugestões foram acolhidas, tivemos alguns desentendimentos, mas que foram resolvidos com mediação e bom senso tanto pela professora quanto pelos alunos. Uma vez que nosso principal propósito é/foi tornar nossos alunos sujeitos ativos de seus discursos. Por fazermos parte de uma escola integral cidadã conseguimos disponibilizar uma atenção extra aos alunos com maiores dificuldades, e também por ministrar a disciplina de Projeto de Vida foi de fundamental importância para recuperar e superar o déficit de aprendizagem de nossos discentes de forma eficaz, não só no nivelamento da aprendizagem pedagógica, mas também no campo emocional, afetivo e mental, ainda temos uma longo caminho a percorrer, mas conseguimos alcançar resultados satisfatórios e integradores.

As apresentações teatrais foram ensaiadas com grande empolgação por parte dos alunos e deveriam ser apresentadas na semana da consciência negra (20 a 24 de novembro de 2023), mas infelizmente tivemos alguns problemas estruturais e cancelamos a semana da Consciência Negra, então outra ideia surgiu, vamos filmar e assim foi colocado outro plano de ação para os alunos, como seria essa filmagem? Onde? Quem filmaria? Depois de algumas reuniões, discussões a redistribuição dos papéis foram finalizados e os alunos filmaram, dirigiram, editaram e exibiram para a escola no dia da culminância da disciplina Projeto de Vida o filme: “Não vamos mais lavar os pratos”.¹⁰

O objetivo do referido projeto foi alcançado com êxito e muito além do proposto, inicialmente a possibilidade de uma apresentação teatral parecia algo inatingível, os alunos de fato protagonizaram sua aprendizagem e atuando para além dos palcos da escola, sugeriram as

¹⁰ Disponível em: <https://drive.google.com/drive/u/0/folders/11X8w73EAOKiCT9Qoo6oNmJ7ljikT7uxN>

obras a serem adaptadas, produziram o roteiro e quando o plano A não deu certo se readaptaram para uma nova proposta e concretizaram o trabalho de forma simples dentro das possibilidades estruturais da escola, organizados e integrados, conseguiram uma grande evolução ao longo do percurso formativo, encenaram e protagonizaram suas aprendizagens.

3 CONCLUSÃO

No segundo bimestre deste ano iniciamos a aplicação da sequência, as atividades foram extremamente importantes para a mudança de comportamento dos discentes, as aulas de projeto de vida foram extremamente importantes para o sucesso do projeto, uma vez que pude conhecer de forma mais consistente a turma, seus medos, seus significados de vida e principalmente seus desejos e sonhos, os problemas relacionados a saúde mental foi um grande empecilho, muitas vezes tivemos que parar as aulas para fazer um diagnóstico das ações e retomávamos mais à frente com alunos mais cientes de seus déficits e quais pontos de melhoria deveria ter uma maior atenção.

As mudanças no comportamento dos alunos foram medidas em termos quantitativos e observados qualitativamente, sendo consideradas as funcionalidade e afetividade das alternativas e a validade dos objetivos. Considerando as atividades dramáticas como instrumentos capazes de dar ao aluno a oportunidade de autoexpressão, desenvolvendo gradativamente a criatividade, foram trabalhadas, constantemente, a espontaneidade, a imaginação, a observação e a percepção.

Sendo assim, podemos concluir que, o teatro, englobado no contexto educacional, demonstra os seus maiores benefícios quando este é conduzido de maneira que o aluno se sinta livre, e, em um ambiente onde as relações afetivas e o respeito sejam mantidos. Deve favorecer o desenvolvimento integral do aluno, de sua criatividade e sua livre expressão, observando que, a técnica deve ser um meio e nunca um fim, pois, fica claro que o teatro na escola como um importante recurso psicopedagógico.

Portanto, o ensino do texto teatral proporcionou inúmeros benefícios para os envolvidos, pois por meio das atividades sugeridas pelo educador, os alunos são incentivados a desvendar-se, os outros e o mundo que a cerca, e, seguindo esse caminho de conquistas, vai se fortalecendo e desenvolvendo cada vez mais a aprendizagem da arte e dos conhecimentos escolares.

REFERÊNCIAS

- ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas. **NBR 14724: Informação e documentação. Trabalhos Acadêmicos - Apresentação.** Rio de Janeiro: ABNT, 2002.
- ALVES, Lynn. COUTINHO, Isa de Jesus. (orgs). **Jogos digitais e aprendizagem: fundamentos para uma prática baseada em evidências.** Campinas: Papirus, 2016.
- CRAHAY, M; BAYE, A. **Existem escolas justas e eficazes?** Cad. Pesqui., São Paulo, v. 43, n. 150, 2013.
- BERG, Juliana; BLUM VESTENA, Carla Luciane; COSTA-LOBO, Cristina. **Criatividade e Autonomia em Tempo de Pandemia: Ensaio Teórico a partir da Pedagogia Social.** Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, v.9, n. 3, 2020.
- BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio.** Brasília: Ministério da Educação, 2002.
- BOAL, Augusto. **Entrevista para o canal FUTURA.** 1999. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Nf2dafMKYcQ&t=3s>. Acesso em: 28 ago. 2015.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder sim-bólico.** 7ª edição. Rio de Janeiro: Bertrand, Brasil, 2004.
- DESGRANGES, Flávio. **Pedagogia do teatro.** Hucitec, p.108, São Paulo, 1992.
- DIRETRIZES DA REDE ESTADUAL DA PARAÍBA, 2023, pg. 45.
- FABRÍCIO, Branca Falabella. Linguística Aplicada como espaço de desaprendizagem. In: Moita Lopes, Luiz Paulo da. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar.** São Paulo: Parábola, 2006.
- FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2008.
- FIORIN, José Luiz. Linguagem e ideologia. 7ª edição. São Paulo: Editora Ática, 2003.
- GOMES, C. A. A escola de qualidade para todos: abrindo as camadas da cebola. Ensaio: **Avaliação de Políticas Públicas Educacionais**, n. 13, p. 281-306, 2005.
- MATTAR, João. **Metodologias ativas para a educação presencial, blended e a distância.** São Paulo: Artesanato Educacional, 2017.
- PÊCHEUX, Michel. [1975]. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio.** Campinas: Unicamp, 1988.
- PULINO, Lucia Helena Cavasin Zabotto. **Aprendizagem e a prática do professor.** Brasília: UnB e Moderna 2005.
- REVERBEL, Olga. **Um caminho do teatro na escola.** São Paulo: Scipione, 1997.

SANTOS, Alonso de Oliveira. **As virtudes da vida através do teatro**. Goiânia: Kelps, 2005.

TEIXEIRA, E. F. B. Emergência da inter e da transdisciplinaridade na universidade. In: AUDY, J. L. N.; MOROSINI, M. C. (Org.). **Inovação e interdisciplinaridade na universidade**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007. p. 58-8 Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#medio//> Acesso em: 28 mar. 2023.

EMANCIPAÇÃO DISCURSIVA NO PÓS-PANDEMIA ATRAVÉS DE OFICINAS DE REDAÇÃO E PROGRAMA DESAFIO NOTA MIL

Josineide Barbosa Pereira¹¹

Katielyne Coelho Cruz Rocha

RESUMO

Antes da Pandemia de Covid-19 o sistema público de ensino vinha enfrentando uma séria crise, alto índice de defasagem da aprendizagem, alunos e professores desmotivados, elevadas taxas de abandono escolar são alguns dos inúmeros problemas enfrentados pela escola pública, mas esses índices se agravaram consideravelmente com o fechamento das escolas, por medida de emergência, trouxe um longo período de isolamento social. A solução viável para aquele momento foi o ensino remoto que demonstrou de forma muito contundente as lacunas e desigualdades sociais enfrentadas pelos alunos da rede Pública de Ensino. Os professores também enfrentaram problemas para encarar essa nova realidade. Mediante a todos os desafios a onda da desinformação veiculada pela internet prestou um grande desserviço para quem trabalha na área educação e da comunicação. O presente artigo nasceu dessas dificuldades e da necessidade de desenvolver um projeto de intervenção eficaz para esse pós-pandemia. O programa Desafio Nota Mil lançado durante o período de Pandemia pela rede de ensino do Estado da Paraíba foi nosso suporte para uma empreitada a nível interdisciplinar na tentativa de sanar um dos maiores problemas no retorno às aulas presenciais, garantir uma educação de qualidade, voltada para a emancipação do discurso e retomada do processo de ensino que foi interrompido durante o ensino remoto.

Palavras-chaves: emancipação discursiva; pós-pandemia; desafios.

1 INTRODUÇÃO

Diante do surgimento do coronavírus em escala global o sistema de ensino estadual da Paraíba paralisou as aulas presenciais por tempo indeterminado através do Decreto Nº 40.128 DE 17/03/2020. Secretário de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia (SEECT), Cláudio

¹¹ Graduada em Letras – Língua Portuguesa pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB).

Furtado, apresentou as estratégias de implantação do Regime Especial de Ensino publicado no Diário Oficial do Estado dia 18/04/2020. O Regime Especial foi estabelecido na Portaria Nº 418 diante da suspensão de aulas presenciais como medida restritiva que visava conter a disseminação do novo coronavírus na Paraíba, vigorar por todo o período em que as aulas presenciais estiveram suspensas.

Assim como grande parte das infecções virais, a transmissão da COVID-19 ocorre de pessoa para pessoa através de gotículas contaminadas e enquanto não há vacinas disponíveis para toda a população, a maneira mais eficaz de impedir que o vírus circule é mantendo as restrições de distanciamento.
Franco (2021, p. 02)

Assim sendo o ensino remoto se fez presente na realidade de docentes e discentes, enfrentamos os mais diversos desafios desde a falta de acesso a tecnologia por parte de nossos estudantes como a situação de vulnerabilidade os quais se encontravam inseridos, a adesão ao ensino remoto chegou a ultrapassar os 80%, aqueles que por algum motivo não puderam participar das aulas e atividades online receberam material impresso para que assim pudessem dar continuidade aos seus estudos. Mesmo atingindo um grande contingente da comunidade escolar, somos uma escola de ensino médio central que recebe alunos oriundos das escolas municipais circunvizinhas e constatamos um baixo desempenho em língua portuguesa especialmente relacionados ao texto dissertativo argumentativo, recuperar as habilidades de linguagem é um grande desafio enfrentado pelo corpo docente de nossa escola.

Nesses anos de pandemia tivemos o suporte do programa **“Desafio nota mil”** promovido pela Secretaria de Educação da Paraíba, programa este que visa dar suporte tanto aos professores quanto aos alunos da rede estadual para que consigam alcançar as habilidades e competências necessárias não só para realizar a prova do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) como para adquirir competências críticas em todas as áreas do conhecimento para que se tornem cidadãos protagonistas de suas trajetórias. O projeto se materializa, portanto, por meio de 03 frentes estratégicas: avaliação de redações, formação de professores e desenvolvimento do protagonismo juvenil:

Desafio Nota 1000 é uma iniciativa pública da Secretaria de Estado da Educação da Paraíba, vinculada ao ensino, à produção e à avaliação de redações, com foco no Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. Concebido em abril de 2020 e regulamentado pelo Decreto Estadual nº 41.305, o projeto surgiu como resposta às demandas do Ensino Remoto, imposto pela suspensão das aulas presenciais, no contexto da Pandemia do COVID-19.¹²

¹² <https://paraiba.pb.gov.br/diretas/secretaria-da-educacao/programas/desafio-nota-1000> (Acesso: 20/08/2022 às 17:09hs)

Nos últimos anos, vivemos um momento crítico de desinformação em que se faz necessário um trabalho contumaz voltado para uma educação dialógica, os anos de pandemia antecidos por movimentos de fake news e desinformação, diante da premissa de que todo enunciado produzido, contempla um contexto social e historicamente social, cabe a escola disponibilizar ferramentas que subsidiem uma visão crítica nos sujeitos que são atendidos nesse espaço democrático e de emancipação política, as oficinas de redação propiciam um espaço de debate e troca de conhecimentos, já havia feito diversas formações para o planejamento e correção de redação, trabalhei como corretora das redações do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) por vários anos consecutivos, mas a formação do Programa Desafio Nota Mil levou-me a refletir minha prática como professora de Língua Portuguesa.

Nos estudos de Fairclough (2008), encontramos uma concepção dialética do discurso como fenômeno que se constitui nas práticas de vida em sociedade. Nesse sentido, ele é determinado por uma estrutura (social), que é constituída a partir de intercâmbios linguísticos. O discurso designa uma prática social que implica processos de significação do mundo e não apenas a expressão de sua representação. Nessa perspectiva, temos um sujeito do discurso que é ativo em sua realidade, sendo agente na construção das identidades sociais, das relações entre os sujeitos e de sistemas de conhecimentos acerca do mundo. São esses os efeitos que o discurso produz, que correspondem ao que Fairclough (2008) denominou de funções da linguagem. Devemos, por conseguinte, também reconhecer a dimensão político-ideológica em nós, assumindo a autoria do que escolhemos, de como compreendemos os discursos e do tipo de análise e intervenção que pretendemos.

Se o discurso é mediação entre os homens, efeitos de sentido entre interlocutores, isto significa que não estamos tratando de transmissão de informações, mas sim de efeitos de sentido que devem ser levados em consideração junto com as relações entre os sujeitos e as condições de produção do discurso. Cavalcante (2009, p. 107)

Nessa perspectiva ideológica segundo Cavalcante (2009) não há, pois, discurso neutro ou inocente, uma vez que ao produzi-lo, o sujeito o faz, a partir de um lugar social, de uma perspectiva ideológica e, assim, veicula valores, crenças, visões de mundo que representam os lugares sociais que ocupa da língua espera-se que através das atividades propostas pelo projeto com um enfoque especial no “**Desafio nota Mil**”, e em diversos gêneros textuais usados como suporte para a interpretação dos temas e textos motivadores, assim como de outros temas abordados em aula. com o intuito de ressignificar o discurso a partir da prática social dos alunos,

possamos alcançar a independência discursiva e o desenvolvimento do senso crítico, levando em consideração o lugar de fala que esse sujeito ocupa.

2 INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

A interdisciplinaridade consiste na troca de conceitos, teorias e métodos entre as diferentes disciplinas (TEIXEIRA, 2007), devendo desenvolver-se a partir da cooperação entre os saberes, de modo que os pares que detêm diferentes conhecimentos trabalhem integrados. Para que nossos discentes alcancem autonomia crítica na interpretação de textos de diversos gêneros e possam usar essas informações para a construção do texto dissertativo-argumentativo, faz-se necessário o acesso ao maior número de dados e informações para que consigam fundamentar suas opiniões de forma consistente e principalmente consigam distinguir a diferença entre fato e opinião, entre dados consistentes e fake news veiculadas nos meios digitais.

Zelamos pelo compromisso de formar jovens para o mercado de trabalho, para a universidade e principalmente para a vida, conseguimos acompanhar o crescimento pedagógico da nossa escola medido pelas avaliações de larga escala, lembrando que os dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB 2021) são resultados preliminares, e que realizamos avaliações diagnósticas internas frequentemente para avaliar e diagnosticar o desempenho da equipe docente e discentes, as avaliações nos apontam novos caminhos e reafirmam que estamos caminhando em direção ao sucesso acadêmico de excelência que tanto almejamos, esse projeto se espelha não apenas em números, mas em resultados efetivos que estão sendo alcançados, as habilidades de línguas, assim como as de matemática e ciências humanas e sociais aplicadas trabalhadas como suporte pedagógico para continuarmos evoluindo. A linguagem é uma atividade de interação social, ou seja, é uma manifestação de competência comunicativa, definida como capacidade de manter a interação social mediante a produção e o entendimento de textos que funcionam comunicativamente para o sujeito:

Competência comunicativa é a capacidade do usuário da língua de produzir e compreender textos adequados à produção de efeitos de sentido desejados em situações específicas e concretas de interação comunicativa. Portanto é a capacidade de utilizar os enunciados da língua em situações concretas de comunicação.
Travaglia (2009, pg. 14)

Dessa forma, quando se fala em competências comunicativas, elas podem ser evidenciadas nas seguintes situações: Competência linguística ou gramatical para produzir

frases que sejam apropriadas ao que se quer dizer em dada circunstância; Competência textual, como capacidade do usuário de produzir, compreender, transformar e classificar texto que se mostrem adequados à interação comunicativa pretendida; Competência discursiva, que contextualiza adequadamente o que se diz. Ao iniciarmos nosso ano letivo 2022, fizemos uma atividade diagnóstica para analisarmos o nível de aprendizagem do alunado e sua competência comunicativa.

Conseguimos identificar sérios problemas relacionados a leitura, escrita, interpretação de informação, reconhecimento da tese de um texto argumentativo, conhecer a estrutura do texto dissertativo e principalmente distinguir fato de opinião, entendemos que esses anos de pandemia foram prejudiciais para a aprendizagem de nossos alunos, conhecemos os problemas enfrentados pela comunidade escolar na qual estamos inseridos, falta de acesso a tecnologia, o isolamento social causou diversos problemas psicológicos que também afetaram a aprendizagem, pois entendemos que o ensino remoto não se limita a questões tecnológicas (COSTA, 2020). Para a autora, os problemas de aprendizagem é uma questão de humanidade, de amor, de compaixão e de empatia, na qual as emoções interferem no seu êxito. A falta de interação, aliada a problemas financeiros, contribuíram para um grave problema de aprendizagem:

O subjetivismo individualista tem razão em sustentar que as enunciações isoladas constituem a substância real da língua e que a elas está reservada a função criativa na língua. Mas está errado quando ignora e é incapaz de compreender a natureza social da enunciação e quando tenta deduzir esta última do mundo interior do locutor, enquanto expressão desse mundo interior
Bakthin (1999, p. 116)

Nessa perspectiva, a linguagem como mantenedora das relações de ideologia e manutenção das desigualdades sociais e culturais que alimentam o status quo das desigualdades em nossa sociedades devem ser discutidas por um viés crítico e criterioso, levando em consideração que os alunos da 2ª série demonstram um déficit nas habilidades argumentativas, selecionar informações, dados e argumentos em fontes confiáveis, impressas e digitais, e utilizá-los de forma referenciada, para que o texto a ser produzido tenha um nível de aprofundamento adequado (para além do senso comum) e contemple a sustentação das posições defendidas. assim como na inferência de informações implícitas na construção de uma opinião, assim como na diferenciação entre fato e opinião. Fazendo-se imprescindível uma intervenção pedagógica, a partir dessa eminência elaborei o presente projeto, apresentei-o aos alunos e socializamos os dados, também foi um importante momento para ouvir suas sugestões e traçar algumas novas metas guiadas por suas necessidades pessoais e pedagógicas.

Segundo Bourdieu (2004), a linguagem exerce um poder e se constitui em um instrumento que age sob o mundo, portanto transforma e modifica a sociedade. É através desse poder simbólico da linguagem que se pode fazer coisas, é nesse ‘lugar’ que se travam lutas ideológicas e disputas que reafirmam o caráter social da linguagem. A força das palavras exerce então na sua ação comunicativa, elas veiculam valores, significados, ideologias que se confrontam no cotidiano dos agentes sociais, e desse modo se configuram formas de dominação e exercício de poder. Nesse processo de formação integral de nossos alunos temos uma grande responsabilidades na construção dos valores simbólicos atribuídos a linguagem, este projeto têm como intencionalidades não apenas enfatizar a argumentação utilizada no gênero redação abordada no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), mas para além da sala de aula ajudar na construção da argumentação/linguagem emancipatória que tira o aluno do lugar de escuta e o coloca no centro das discussões, na elaboração de seus discursos próprios em contextos que ultrapassam os muros da escola fazendo-os sujeitos autocríticos, capazes de se perceberem como sujeitos sociais, capazes de lutar para transformar o mundo que os rodeia.

BERG et al. (2020) alertam que é preciso considerar que existirão graves consequências, como o aumento dos problemas de aprendizagem, devido às diferenças sociais e tecnológicas entre os alunos. Huang et al. (2020) complementa dizendo que o fechamento das escolas gera consequências sociais para as pessoas e sociedade, tais como: aprendizado interrompido, má nutrição, confusão e estresse para os professores, aumentona taxa de evasão escolar e, o desafio para medir e validar o que se aprendeu durante o ensino remoto. Realizamos a exibição de vídeos, leituras e músicas para socialização dos respectivos temas trabalhados nas redações e para que fossem utilizados como fundamentação teórica na produção das redações, assim como também a promoção derodas de leituras para que os alunos tenham subsidios para escrever e não podemosesquecer dos debates promovidos ao longo do ano nas oficinas de redação que teve como intuito sanar as distorções de ensino aprendizagem ao longo desses dois anos, período de pandemia do Covid-19:

A pandemia agravou as vulnerabilidades sociais de boa parte da população brasileira, com muitas famílias perdendo renda e emprego, comprometendo o valor do aluguel e também a garantia de comida na mesa. Há, ainda, 130 mil crianças ([The Lancet](#)) que perderam pai, mãe ou um responsável para a Covid-19 e outras tantas que perderam pessoas queridas e agora vivem o luto. Quando os estudantes que estão enfrentando esse contexto retornam à escola, não há como desconsiderar toda a carga emocional que os acompanha. É preciso que o aluno e sua vivência sejam acolhidos no ambiente escolar. (Matuoka, 2022)

Como solucionar esses problemas cognitivos está sendo um grande desafio para educadores de todo o país, o projeto em questão, conseguiu avanços significativos na aquisição

da aprendizagem, através das oficinas de redação de forma interdisciplinar estamos conseguindo ressignificar as atividades de leitura e escrita em sala de aula, nosso foco na autonomia discursivo buscou ressignificar a aprendizagem para esses jovens que tiveram tantos entraves ao acesso á aprendizagem de forma concreta ao longo do período de pandemia, para Pêcheux (1976) critica a noção do sujeito do discurso, produtor de sentido, deixando clara a ilusão de que todo o sujeito é um ser de origem do discurso e dos seus sentidos:

O sistema da língua é, de fato, o mesmo para o materialista e para o idealista, para o revolucionário e o reacionário, para aquele que dispõe de um conhecimento dado e para aquele que não dispõe desse conhecimento. Entretanto, não se pode concluir, a partir disso, que esses diversos personagens tenham o mesmo discurso: a língua se apresenta, assim, como a base comum de processos discursivos diferenciados, que estão compreendidos nela na medida em que (...) os processos ideológicos simulam processos científicos” (Pêcheux, 1976, p. 91).

Por essa razão se fez imprescindível a interdisciplinaridade entre outras disciplinas que auxiliaram os alunos nessa jornada, temas como: exploração sexual, homofobia, preconceito racial e liberdade de expressão, foram destacados pelos discentes. Para contribuir com o processo de aprimoramento da escrita e interpretação, os alunos produziram textos e murais informativos sobre os temas. Durante as aulas de Língua Portuguesa com o auxílio dos professores de História, filosofia e matemática de forma interdisciplinar;

2.1 PROGRAMA DESAFIO NOTA MIL: OFICINAS DE REDAÇÃO

O “**Programa Desafio Nota Mil**” da Secretária de Educação do Estado da PB está sendo utilizado como suporte, uma ferramenta eficaz na busca pela superação dos problemas de aprendizagem. Nosso principal propósito foi tornar nossos alunos sujeitos ativos de seus discursos. Por fazermos parte de uma escola integral cidadã conseguimos disponibilizar uma atenção extra aos alunos com maiores dificuldades, nossos alunos são das turmas do 2º ano B, essa turma foi escolhida por apresentar sérias dificuldades de aprendizagem, mas o projetos nos dar a certeza de que conseguiremos recuperar o déficitde aprendizagem de nossos dicentes de forma eficaz, não só para o Exame Nacional de Ensino médio (**ENEM**) como para além dos muros da escola, tornando-os autonomos e críticos. As correções das redações e reescrita monitoradas por mim surtiram efeito ao longo do desenvolvimento do projeto, prática que pretendo passar a diante, acompanhar o progresso dos alunos é um estímulo para que eles alcancem seus objetivos de apendizagem e de vida, também é um folêgo novo para a equipe

docente, investir em práticas funcionais. Seguem algumas das oficinas desenvolvidas ao longo do projeto, inclusive de forma interdisciplinar:

Oficina de redação: Acorda Maria Bonita (Podcast); Amélia é que era mulher de verdade; Feminismo em pauta; relacionamento abusivo (**Tema da redação:** Maternidade compulsória em debate no Brasil);

Oficina de Redação “Homeschooling” Os impactos sociais dos modelos de educação domiciliar pós-pandemia;

Oficina de redação: Educação Financeira; Série da Netflix: Round 6; Projeto de texto; (**Tema da redação:** Das redes sociais ao PIX: caminhos para a redução dos golpes financeiros no Brasil), **Impostos:** Por que/pra quem pagamos? (Participação do Professor de Matemática);

Direitos Humanos para Humanos: O texto dissertativo-argumentativo (Participação da professora de história); Documentário: **Acabou o ar:** encarcerados (Participação do professor de filosofia);

Oficina de redação: Brainstoring: tempestade de ideias; (Tema de Redação: Conversando a gente se entende: As contribuições do diálogo para a resolução de conflitos sociais no Brasil);

Oficina de redação: Cidadania: Invisibilidade Social; **Cidadão de papel:** Repertório socio-cultural (Participação da professora de história);

Vivendo a margem da sociedade, **os invisíveis** (contexto-associação ao tema-tese); **Não olhe pra Cima:** Negacionismo científico em tempos de crise (Participação do professor de filosofia), Sociedade líquida de Bawman; Música: Desconstrução de Tiago Iorc;

Este projeto tem como intencionalidade não apenas enfatizar a argumentação utilizada no gênero Dissertativo da redação utilizada pelo Exame Nacional do Ensino Médio (**ENEM**), mas para além da sala de aula ajudar na construção da argumentação/linguagem emancipatória que tira o aluno do lugar de escuta e o coloca no centro das discussões, na elaboração de seus discursos próprios em contextos que ultrapassam os muros da escola fazendo-os sujeitos autocríticos, capazes de se perceberem como sujeitos sociais, capazes de lutar para transformar o mundo que os rodeia. O título em especial foi pensado nas possibilidades de acesso ao ensino integral que não foi possível nesses anos de pandemia, tornando a emancipação intelectual de nossos alunos praticamente inviável.

Segundo Bourdieu (2004), a linguagem exerce poder e se constitui em um instrumento que age sob o mundo, portanto transforma e modifica a sociedade. É através desse poder simbólico da linguagem que se pode fazer negociações, é nesse ‘lugar’ que se travam lutas ideológicas e disputas que reafirmam o caráter social da linguagem. A força das palavras exerce

então na sua ação comunicativa, elas veiculam valores, significados, ideologias que se confrontam no cotidiano dos agentes sociais, e desse modo se configuram formas de dominação e exercício de poder. Nesse processo de formação integral de nossos alunos temos uma grande responsabilidades na construção dos valores simbólicos atribuídos a linguagem. Para a culminância do projeto foi promovido um concurso de redação, mobilizando as habilidades de **Língua Portuguesa:** (EM13LGG101), (EM13LGG102), (EM13LGG202), (EM13LGG302), (EM13LGG204), (EM13LGG103), (M13LGG104), (EM13LGG105) e (EM13LGG303), **História:** (EM13CHS605), **Filosofia:**(EM13CHS103) e **Matemática** (EM13CNT303) envolvidos no processo:

Entusiastas e novamente esperançosos – mesmo sabendo que o mundo não será o mesmo – e sensibilizados com as perdas humanas, que são irreparáveis, acreditamos estar contribuindo, por meio desses pequenos escritos, com aquilo que somos acostumados a buscar e a defender rotineiramente em nossos espaços de atuação: a emancipação humana. (Silva, 2020, p. 76).

Os resultados alcançados ao longo do projetos foram muito além do esperado, os alunos evoluíram não só com relação a estrutura dos textos dissertativos, como nos aspectos gramaticais e acima de tudo no desenvolvimento critico discursivos, estão conseguindo mobilizar repertório sócio-cultural produtivo em defesa de pontos de vista consistentes, estão conseguindo distinguir fatos de opinião e principalmente filtrando as fake news, distinguindo informação de conhecimento, não posso negar o fato de que ainda temos muito trabalho pela frente, mas já temos um caminho pré-estabelecido para ser trilhado com confiança nos resultados, a evolução quanto as competências cobradas nas redações do **ENEM** tiveram um avanço significativo, alguns alunos ainda necessitam de uma atenção especial, mas terminamos esse projeto com muito orgulho do trabalho desenvolvido e resultados alcançados pelos discentes envolvidos e muito grata aos docentes que contribuíram de forma direta e indireta.

3 CONCLUSÃO

Sabe-se que esses anos de pandemia trouxe inúmeros prejuízos relacionados ao ensino aprendizagem, especialmente nas habilidades relacionadas a interpretação de dados e inferência de opinião, textos dissertativos e de opinião tão importantes para a constituição do pensamento crítico de nossos alunos que estão se preparando para grandes desafios em suas vidas a nível acadêmico e profissional, eles necessitam compreender dados numéricos, estatísticos, mapas e textos multimodais para resolução de questões, no entanto as atividades

que tratem de forma conservadora a modalidade escrita, podem não corresponder ao pleno desenvolvimento das competências exigidas na produção do texto dissertativo argumentativo.

Os objetivos almejados com o projeto “**Emancipação discursiva pós pandemia**” não foram limite para o alcance até maior do que o esperado, no que tange a complexidade do ato de despertar, junto de outras áreas do conhecimento, no ato de trabalhar com os descritores de matemática com consciência do que estavam realizando. Foi notória a evolução dos alunos, na avaliação de seus textos. Passaram, portanto a ter noção que a leitura é muito mais que decodificação, pois era preciso compreender pra usar informações relevantes na escrita textual. Enquadra-se aqui, também como grande passo a capacidade de parafrasear, no ato de ler números e porcentagens e transformá-los em argumentos de base para a defesa de uma opinião.

Foi necessário demonstrar a relevância da denominada clipagem de informações, onde Matemática e Português dialogam entre si, assim como outras áreas do conhecimento, como a filosofia, história e as demais áreas. Ficou visível e ainda, latente, a necessidade do incentivo à procura de um maior repertório sociocultural, imprescindível para a formação crítica de jovens, por isso que o processo educacional é tão desafiador e contínuo como eles estão em processo de aprendizagem se encaminhando para a 3ª série do ensino médio, mas diante de todos os desafios enfrentados nosso projeto fez a diferença.

REFERÊNCIAS

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas. NBR 14724: **Informação e documentação. Trabalhos Acadêmicos** - Apresentação. Rio de Janeiro: ABNT, 2002.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 9. ed. São Paulo: HUCITEC, 1999. _____. **Questões de Literatura e de Estética: a teoria do romance**. 3. ed. São Paulo: UNESP: HUCITEC, 1993.

BERG, Juliana; BLUM VESTENA, Carla Luciane; COSTA-LOBO, Cristina. **Criatividade e Autonomia em Tempo de Pandemia: Ensaio Teórico a partir da Pedagogia Social**. Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, v.9, n. 3, 2020.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, 2002.

BOURDIEU, Pierre (2004). **O poder simbólico**. 7ª edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

BLOMMAERT, Jan. Contexto é/como crítica. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Situar a língua[gem]**. São Paulo: Parábola, 2008.

BLOMMAERT, Jan. **Ideologias linguísticas e poder**. In: SILVA, Daniel do Nascimento e; São Paulo: Parábola, 2008.

CAVALCANTE, Maria do Socorro Aguiar de Oliveira. **Análise do discurso: fundamentos & práticas** / Ana Maria Gama Florêncio. ...[et al.]. Maceió: EDUFAL, 2009.

COSTA, Renata. **Educação remota emergencial x EaD: desafios e oportunidades**. 2020. Disponível em: . Acesso em: 04 mai. 2022.

FABRÍCIO, Branca Falabella. Linguística Aplicada como espaço de desaprendizagem. In: Moita Lopes, Luiz Paulo da. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2008.

FRANCO, Sérgio. **Entenda o que é Lockdown e a importância durante a pandemia da COVID-19. 2021**. Disponível em: <https://sergiofranco.com.br/saude/lockdown> Acesso em: 19 ago. 2022.

FIORIN, José Luiz (2003). **Linguagem e ideologia**. 7ª edição. São Paulo: Editora Ática. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=298942>

HUANG, R.; LIU, D. J.; TLILI, A.; YANG, J. F.; EWANG, H. H. Handbook on facilitating flexible learning during educational disruption: The chinese experience in maintaining uninterrupted learning in COVID 19 outbreak. Institute of Beijing Normal University. 2020. Acesso em: 25 ago. 2022.

MATUOKA, I. **Os desafios para a educação brasileira em 2022**. Centro de referência em educação integral. Fevereiro de 2022. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/os-desafios-para-educacao-brasileira-em-2022/> Acesso em: 25 ago. 2022.

PÊCHEUX, Michel. [1975]. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Campinas: Unicamp, 1988.

SILVA, Francisco Thiago. Currículo de transição: **uma saída para a educação pós pandemia**. Revista EDUCAmazônia. Ano 13, Vol XXV, Núm 1, Jan-Jun, 2020, pág. 70-77.

TEIXEIRA, E. F. B. Emergência da inter e da transdisciplinaridade na universidade. In: AUDY, J. L. N.; MOROSINI, M. C. (Org.). **Inovação e interdisciplinaridade na universidade**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007. p. 58-8.

TRAVAGLIA, Luiz C. **A coerência textual**. São Paulo: Contexto, 1991.

O ESTUDO DE CONTOS COMO PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PARA MINIMIZAR DEFICIÊNCIAS DE LEITURA E ESCRITA

Josilene de França Santos

Jannabsa Jussara Rodrigues e Silva¹³

Josineide Barbosa Pereira¹⁴

RESUMO

O presente artigo tem como proposta a reflexão sobre uma problemática recorrente na realidade educacional do nosso país, principalmente nas escolas públicas, que é a dificuldade de aprendizagem dos alunos, concernente à leitura e à escrita.

O professor diariamente se depara com salas de aulas lotadas, com alunos que apresentam pouca fluência na leitura e na escrita, alunos desmotivados, sem perspectivas de vida, desacreditadas da educação, à vista disso, trazemos uma reflexão sobre essa realidade, além de algumas propostas de intervenção que não pretende esgotar todas as possibilidades, mas, que permitem iniciar ou dar sequência a uma diretriz que possa minimizar essa realidade.

Nosso trabalho está dividido em etapas, que são elas: Introdução na qual apresentamos nossa proposta de trabalho; A importância da Leitura e da Escrita que aponta as características dessas habilidades e a relevância que ela têm no cotidiano da sociedade; O gênero narrativo corpus dessa reflexão que é o Conto e, os benefícios que o trabalho em sala de aula com esse gênero, pode ocasionar para o êxito do objetivo dessa proposta; Propostas de intervenção para serem utilizadas pelo professor, visando minimizar os problemas de leitura e escrita dos alunos e a Conclusão que não encerra em definitivo a temática abordada mas, sugere uma continuação acerca da reflexão aqui abordada.

Esperamos trazer uma parcela de contribuição para as práticas pedagógicas dos professores.

Palavras-chave: leitura; escrita; aprendizagem.

¹³ Especialista em Pedagogia Empresarial pela Universidade Estadual do Piauí – UESPI; Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí – UFPI; Professora Efetiva da Rede Municipal de João Pessoa -PB.

¹⁴ Graduada em Letras – Língua Portuguesa pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB).

1 INTRODUÇÃO

O nosso país enfrenta grandes desafios na educação, dentre elas está o baixo rendimento dos alunos em relação à leitura e escrita. Essa defasagem é decorrente de vários fatores escolares e extraescolares. Há uma necessidade evidente de que os professores se adequem às novas tecnologias digitais, assim como repensem suas práticas pedagógicas, criando novas formas de transmissão de conteúdos.

Se faz mister, que os docentes têm que ser capacitados para lidar com essas novas gerações de alunos, que dispõem de muitos recursos tecnológicos atrativos fora do ambiente escolar e que por esse motivo, muitas vezes enxergam a escola como um ambiente monótono, cansativo e castrador, no qual, os mesmos são obrigados a seguir regras que muitos dos seus lares não oferecem.

O professor convive com uma realidade escolar desafiadora, formar alunos leitores críticos, conscientes do seu papel na sociedade e que sintam prazer em estudar e na leitura, tudo isso em mundo globalizado e digital

2 A IMPORTÂNCIA DA LEITURA E DA ESCRITA

Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) uma das dez competências gerais é que o aluno seja capaz de “utilizar diferentes linguagens.” Em nossas salas de aula nos deparamos com uma realidade chocante, alunos ainda não alfabetizados ou analfabetos funcionais, qual seja, ler mas não compreende. Pela visão tradicional do ensino ler e escrever são atos que envolvem decifrar códigos, no entanto, ler é um processo de interação entre o leitor e o texto é o que nos afirma a concepção moderna de ensino.

Os PCN's afirmam que

“A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem, etc. Não se trata de extrair informações, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferências e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto, suposições feitas”. (PCN's,1998, P.69)

Diante disso, percebemos que ler é um processo amplo e complexo de apreensão e de processamento de informações extraídas, durante o qual se faz necessário o conhecimento

prévio do leitor para ressignificar o texto. Uma das principais funções da escola é formar cidadãos críticos e conscientes e isso só acontece efetivamente quando o aluno se torna um leitor competente, que é aquele capaz de ler, compreender, analisar criticamente o que leu e usar como elemento de transformação íntima e da sociedade em que vive. Sendo a escrita a exteriorização do conhecimento adquirido.

O ser humano se comunica, expressa sentimentos, constrói pensamentos, interage com o meio em que vive e com outros indivíduos através da linguagem. Para isso, é imprescindível o domínio da leitura e da escrita para que tenha um completo aproveitamento do mundo exterior.

3 O GÊNERO CONTO

O conto é um gênero narrativo que caracteriza os textos que contam uma história. O homem desde os tempos mais remotos sempre contou histórias, seja através de pinturas, de desenhos ou utilizando a palavra escrita ou falada. Na antiguidade a reflexão, a escrita ainda não existia e havia o predomínio das narrativas orais, o que ocasionou a perda de muitos relatos e outros sobreviveram sem autoria definida, como fruto de um produto coletivo. Posteriormente, com o advento da escrita, esses relatos da escrita, esses relatos orais passaram a serem registrados e novos gêneros foram surgindo.

A construção das narrativas nos remete ao Mito das fiandeiras que segundo a mitologia antiga eram criaturas divinas que teciam o destino humano, ou seja, detinham o poder de começar é de interromper a vida. Assim, somos remetidos ao criar das narrativas que se assemelham aos emaranhados de fios, que são tecidos desde a sua criação, a sua estrutura até a ligação do leitor com o autor e a obra, como se fosse um novelo de linha que vai sendo tecido e formam uma unidade.

O conto é uma narrativa mais curta que evoluiu de narrativas mais extensas, principalmente as orais, de povos mais antigos que pela sua estrutura, qual seja, textos ricos, narrativas completas (início, meio, fim), um único enredo etc. Torna-se uma narrativa ideal para ser trabalhado na sala de aula, já que, oferece a oportunidade de trabalhar com uma quantidade maior de obras, de temas, assuntos e subgêneros diferentes envolvendo gostos e estilos diferentes dos alunos.

Entendemos dessa forma que o conto nos permite abordar vários enfoques diferentes, quais sejam, oralidade, leitura, compreensão, reconto e tópicos gramaticais.

4 PROPOSTAS DE INTERVENÇÃO

A escolha de utilizar os gêneros narrativos em sala de aula permite aulas mais dinâmicas e envolventes, especialmente quando se trata de narrativas mais curtas tais como o conto, contribuindo assim para desenvolver novas perspectivas no processo de desenvolvimento de habilidades de leitura, escrita, oralidade e visão crítico-reflexiva.

Segundo os PCN'S

“Não se formam bons leitores oferecendo materiais de leitura empobrecidos justamente no momento em que as crianças são iniciadas no mundo da escrita” (PCN'S-OP-CIT; p. 36)

Solé afirma que

“ Quem lê deve ser capaz de interrogar-se sobre sua própria compreensão, estabelecer relação entre lê e o que faz parte do seu acervo pessoal, questionar seu conhecimento e modificá-lo, estabelecer generalizações que permitem transferir o que foi aprendido para outros contextos diferentes” (Solé, 1998, p.118)

Sabendo-se das dificuldades que boa parte dos alunos enfrentam em relação à leitura; compreensão e escrita, o trabalho com contos em sala de aula torna-se uma ferramenta essencial para sanar ou minimizar essas deficiências. Para isso, é necessário que os textos escolhidos abordem temáticas ligadas ao dia a dia dos alunos; sua cultura, realidade fazendo que os mesmos se identifiquem e criem empatia e gosto pela leitura, além de textos diversos e que respeitem à faixa etária e o grau de aprendizagem dos mesmos

Algumas estratégias podem ser utilizadas, tais como: realizar leituras individuais e coletivas; promover rodas de conversas durante as quais os alunos irão compartilhar suas interpretações acerca dos textos lidos; refletir e analisar sobre a estrutura dos textos; trabalhar o vocabulário desconhecido e principalmente o reconto oral e escrito, tendo os próprios alunos como principais mediadores. Elaboração de contos pelos alunos individuais ou em equipe e confecção de um livro ou e-book com as produções dos alunos.

São estratégias possíveis que o professor pode adotar para uma abordagem exitosa do trabalho com contos em suas aulas.

5 CONCLUSÃO

Diante do que foi exposto acreditamos que a intervenção do professor de português nas dificuldades de aprendizagem em relação a leitura e escrita dos alunos pode sanar ou minimizar

esse problema que vem desde a alfabetização e o letramento desses educandos, piorou na pandemia. É necessário e urgente políticas públicas que venha auxiliar o professor já tão sobrecarregado em suas funções e além delas, que preparem o docente para lidar com os novos e velhos desafios da educação.

Faz-se urgente um trabalho coletivo que envolva todos os segmentos da escola, família, aluno, docentes e equipe técnica para que sejam elaborados propostas de intervenção que permitam uma formação integral e eficiente para nossos alunos e, formações continuadas para que os professores repensem suas práticas metodológicas e busquem novas práticas que venham a facilitar o seu trabalho em sala de aula e obter resultados positivos.

REFERÊNCIAS

CIRÍACO, Flávia Lima. **A leitura e a escrita no processo de alfabetização**. Revista Educação Pública, v.20 Nº 4, 28 de janeiro de 2020.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler, em três artigos que se completam**. 23ª ed. São Paulo: Cortez, 1989.

KLEIMAN, Angêla. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 6 ed. Campinas, SP, Pontes, 1989.

PCN. **Ministério da Educação: Parâmetros Curriculares Nacionais**. 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 15 de abril de 2023.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura e de escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

A INFLUÊNCIA DO GRUPO AFRO CULTURAL COISA DE NÊGO NO MEU PROCESSO FORMATIVO

Jannabsa Jussara Rodrigues e Silva¹⁵

Josilene de França Santos

Josineide Barbosa Pereira¹⁶

1 INTRODUÇÃO

Este relato tem como objetivo apontar as contribuições que o Grupo Afro Cultural Coisa de Nêgo trouxe para a minha formação enquanto pessoa negra.

Sou oriunda de uma família piauiense predominante negra, nasci na cidade de Teresina-PI, cresci e criei laços afetivos no bairro Mafrense, periferia de Teresina. Estudei do antigo jardim até a 4ª série do primário em escola confessional, já o ginásio e ensino médio, estudei em escolas particulares no centro da cidade.

Meu primeiro contato com o grupo aconteceu por intermédio da minha madrinha Lúcia Araújo, que era vocal e sempre me levou aos ensaios que aconteciam aos finais de semanas. A partir da observação, fui me permitindo vivenciar as experiências do grupo. Assim, passei a ser parte do bloco Afro Cultural Coisa de Nêgo durante alguns anos, primeiro na ala dos êres e depois na ala da dança coreografada.

Aos 12 anos, ingressei efetivamente no Grupo Afro Cultural Coisa de Nêgo como bailarina do corpo de dança. A princípio, não entendia que além do lado cultural, o grupo levantava uma bandeira de luta, que, aos poucos, fui compreendendo a real importância e reafirmando a minha negritude. Tal consciência veio com os cantos em forma de protestos e exaltação do povo negro e com os discursos de resistência feitos por Lúcia Araújo, Haldaci Regina, Sônia Terra e Assunção Aguiar ao longo de cada manifestação cultural do grupo.

Segundo Ferreira, Neves, Abreu e Caetano (1996, p. 153) grupo é um

conjunto de pessoas que interagem compartilhando uma determinada finalidade e que em resultado disso desenvolvem um conjunto de normas e valores compartilhados que estruturam a sua acção colectiva e adquirem consciência de si próprios como membros do grupo.

¹⁵ Especialista em Pedagogia Empresarial pela Universidade Estadual do Piauí – UESPI; Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí – UFPI; Professora Efetiva da Rede Municipal de João Pessoa -PB.

¹⁶ Graduada em Letras – Língua Portuguesa pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB).

Sentar e conversar sobre o nosso papel diante a sociedade era parte da nossa rotina e para subir ao palco para cantar, dançar ou tocar, era preciso entender e defender o nome do grupo “Coisa de Nêgo”. Nossa função era enaltecer as belezas do povo negro, banir toda e qualquer forma de preconceito e resgatar jovens em situação de vulnerabilidade da periferia de Teresina- PI.

Durante a minha adolescência, estudei em algumas escolas particulares, e estar inserida no grupo Coisa de Nêgo nesse momento foi de suma importância, pois os meus pares, se apropriavam de uma característica que não correspondia à sua realidade sócio-econômica, permitindo a política do consumismo e padrões elitista incompatíveis com suas realidades. A partir dessa observação entendi que eu não compartilhava dessa característica em virtude das minhas origens e aprendizagens familiares, e que eu precisava resistir por mim e pelo os meus. A partir de então, assumi a minha posição enquanto mulher, negra e periférica, levantei bandeira e dei voz a minha identidade.

Segundo Santinello (2011) “A Identidade do indivíduo é construída pela necessidade de sobrevivência, bem como as intrínsecas variabilidades das relações sociais, e sua delimitação do contexto espaço e tempo em que o sujeito está inserido”. A Identidade também se expressa, conforme reflexões de Jacques (2006, p. 155), “como uma maneira de cada indivíduo se tornar algo em uma composição de grupo, ‘etnia, raça, gênero, família ou profissão, em que o igual e o diferente convivem simultaneamente’”.

O processo de construção da minha identidade negra passou pelas tranças nagô, usadas várias vezes para desconectar o termo morena da minha imagem e ressaltar a minha negritude. As tranças em meus cabelos crespos, nunca foram moda, sempre foram reafirmação da minha negritude, ou desconstrução de estereótipos. Aos poucos, passei a ser chamada de Nêga Jan. E para aqueles que tentaram e tentam me embranquecer, eu canto em resistência e luta (Alienação, Ilê Aiyê):

Se você está a fim de ofender
É só chamá-la de morena pode crê
Você pode até achar que impressiona
Aqui no Ilê Aiyê a preferência é ser chamada de Negona

Aqui com a NÊGA JAN a preferência é ser chamada de NEGONA!

2 CAMINHOS FORMATIVOS

Em 2003, comecei a participar das oficinas de dança como instrutora, sem qualquer ônus, as mesmas ganhavam ênfase nos meses de janeiro e novembro, carnaval e consciência negra respectivamente, o percurso do trabalho me permitia propiciar às meninas negras o desejo de serem parte do grupo, a representatividade de liderança por nós executado nesse momento, gerava elevação da autoestima, inspiração e disputa. Sim, eu disse disputa. Pois, o grupo era formado pelo elenco principal e o elenco base, oriundo das oficinas ministradas na periferia de Teresina.

Ser instrutora nas oficinas de dança era um dos trabalhos que mais me realizava, pois o mesmo me oportunizava a gerar ciclos de amizades diferentes da minha realidade no que se refere à estrutura familiar, permitindo a troca e o diálogo de esperança através da dança. Mas, o ápice da minha realização artística, era o palco com trabalhos de danças que me permitiam transcender as barreiras da vida, atingido a minha alma. A dança dos orixás em específico de oxum e/ou iemanjá me energizava e acalmava a minha alma, já a dança do tribal, me permitia soltar meus leões e sair dos palcos com a alma leve. Ou seja, ser parte do corpo de dança, além realização pessoal, também era equilíbrio mental.

Ao longo da minha experiência no grupo, a timidez ou mesmo a posição de neutralidade para evitar atrito com as pessoas, assumiu o lugar de resistência e luta em uma sociedade preconceituosa. O toque do tambor incomodava o público predominantemente católica, o desprezo pela arte negra se fez presente em alguns momentos na falta de aplausos ao final das apresentações, então a neutralidade passou a ser inviável, pois a abordagem pelos colegas da escola e do bairro era constante, com apontamentos sem fundamentos afirmando que a nossa arte era macumba. Perdi as contas das vezes que precisei explicar as diferenças entre as formas de manifestações culturais como resistência e luta a partir do toque afoxé, ijejá, ou seja, ritmos africanos em relação à manifestação religiosa pejorativamente chamada de macumba, sendo a macumba um instrumento de percussão africano.

Em Roger Bastidexvi, por exemplo, a palavra macumba aparece “como sinônimo de agrupamento de pessoas num ritual de origem africana; uma transformação do candomblé ou mesmo uma perda dos valores tradicionais ao culto dos orixás.”

Nesse momento eu não era apenas parte do corpo de dança, eu era o rosto do grupo reconhecido na sociedade e cabia a mim me posicionar e defender o grupo por onde passava. Assim como define Santinello (2011), “O sujeito, como ser social, está inserido em um contexto

de relações comunicacionais, que age de várias maneiras, conforme o seu envolvimento ao que está preestabelecido”.

Em 2005, o grupo foi contemplado com o projeto Ponto de Cultura financiado pelo Ministério da Cultura do Brasil em parceria com o governo do estado do Piauí. O mesmo me oportunizou a galgar minha independência financeira em parceria com o Projeto Tear da Juventude onde tive a oportunidade de me qualificar em informática e fotografia. O programa me bonificava com uma bolsa auxílio incentivando a minha independência financeira. Ao final do curso, fui convidada para ser monitora de fotografia na sede do grupo pelo Ponto de Cultura – Curta a Cultura onde também recebia um auxílio financeiro. Me tornei a menina e mulher que não fugia do desafio, embora o medo de não atingir as expectativas impostas sobre mim fossem enormes, o que é natural quando saímos da zona de conforto.

Passei a desenvolver atividades de oficinas de dança na capital e nas cidades do interior do Piauí em projetos sociais. Aos 17 anos, fui desafiada a desenvolver sozinha um projeto de dança no sul do Piauí na cidade São Raimundo Nonato, onde completei 18 anos dentro do projeto e longe da família, momento esse, que me deixou orgulhosa da menina mulher que me tornava.

O objetivo do projeto era criar um grupo afro, e devo mencionar que conseguimos e o grupo permanece resistente, assim fui me tornando uma Educadora Social. Em julho de 2008, fui eleita pelo colegiado do Grupo Afro Cultural Coisa de Nêgo à Coordenação da Juventude onde minha função era desenvolver projetos para os jovens da periferia de Teresina-PI, atendidos pelo grupo com oficinas de Dança e Percussão. Entretanto, o momento coincidiu como meu ingresso no ensino superior e não consegui permanecer à frente da coordenação. Assim, me formei em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí - UFPI.

A pessoa negra que me tornei, vem das ações desenvolvidas junto ao grupo Coisa Nêgo, vem da luta contra a opressão e da reafirmação pelas minorias, assim, me defino como resistência. Para Semelin (1994, p.57) a resistência seria a “fase avançada de uma oposição social e política que teve sucesso em se organizar e fixar objetivos”. Resistir é preciso todos os dias, pois no Brasil o preconceito tem o discurso de “velado”. Mas, somos o país com um alto índice de homicídio contra a população negra e com baixo índice de ascensão social.

3 CONSIDERAÇÕES

Minha formação social e política, começou a consolidar-se a partir da minha vivência junto ao grupo Coisa de Nêgo em meio ao canto, dança, toque do tambor e ritmo. Dentre vários

fatores que contribuíram para a minha formação, a disciplina, compromisso e pontualidade, essenciais em qualquer área da vida, também veio com a vivência no grupo. Afinal, atrasos nos ensaios não era permitido, ou você chegava na hora, ou você não ensaiava e como meu objetivo era dançar e subir aos palcos, a estratégia utilizada para não atrasar os ensaios me permitia planejar a minha rotina, garantindo o compromisso com o grupo na hora dos ensaios.

Mas, a maior lição que o grupo me deixou foi o espírito de união e a preocupação com o próximo. Tínhamos conexão e abraços calorosos, nossos encontros era sempre uma quizomba, me arrisco a dizer que ser coisa de nêgo, foi uma das melhores experiências que já vivi. Além de grandes amigos e compadres, tenho um grande companheiro que também foi parte da família Coisa de Nêgo. Acredito, que o homem que ele é hoje tem grande influência do grupo, o mesmo me respeita exatamente como eu sou, com minha independência, empoderamento e autonomia que também aprendi com o grupo. Nelly Stromquist (2002, 1995, p.232) afirma que:

O empoderamento consiste de quatro dimensões, cada uma igualmente importante mas não suficiente por si própria para levar as mulheres para atuarem em seu próprio benefício. São elas a dimensão cognitiva (visão crítica da realidade), psicológica (sentimento de auto-estima), política (consciência das desigualdades de poder e a capacidade de se organizar e se mobilizar) e a econômica (capacidade de gerar renda independente).

Enfim, quem me conhece desde a infância, sabe que antes mesmo da palavra empoderamento ganhar forças, era assim que eu me projetava, nunca enchi os olhos para as conquistas do outro, meu objetivo sempre foi o “eu”, minhas conquistas e minha independência. E a vivência no grupo foi essencial para a minha afirmação social e política enquanto mulher, negra e periférica. Ao grupo, a minha a GRATIDÃO!

REFERÊNCIAS

Alienação, **Ilê Aiyê** – 2012. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/ile-aiye/1410917/>
Acesso em: 19 mai. 2024.

BASTIDE, Roger. **As religiões africanas no Brasil**: contribuição a uma sociologia das interpenetrações de civilizações. 3. ed. São Paulo: Pioneira, 1989, p. 195.

Ferreira, J. M. C., Neves, J., Abreu, P. N., & Caetano, A. **Psicossociologia das Organizações**. Alfragide: McGraw-Hill, 1996.

JACQUES, M. da G. C. Identidade e trabalho. In: CATTANI, A. D.; HOLZMANN, L. **Dicionário de trabalho e tecnologia**. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2006.

SANTINELLO, Jamille. **A identidade do indivíduo e sua construção nas relações sociais: pressupostos teóricos**, 2011. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/estudosdecomunicacao/article/view/22367> Acesso em: 19 mai. 2024.

Stromquist, Nelly P. “Education as a means for empowering women”. In J. Parpart, S. Rai & K. Staudt (eds), **Rethinking empowerment: gender and development in a global/local world**. London: Routledge, 2002, p. 22-38.

UM ESTUDO SOBRE ACESSIBILIDADE DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA FÍSICA E/OU MOBILIDADE REDUZIDA EM UMA ESCOLA PÚBLICA DO AGRESTE PERNAMBUCANO

Mônica Valéria da Silva¹⁷

Veridiana Xavier Dantas¹⁸

RESUMO

A deficiência física é uma limitação em que necessita de toda atenção e faz-se necessário esta fiscalização por parte da sociedade, para garantir a plena participação e inclusão destas pessoas em todos os ambientes, sejam eles públicos ou privados. Este estudo teve como objetivo analisar se a infraestrutura do espaço físico de uma escola pública se encontra em consonância com a Norma Brasileira de Acessibilidade nº 9050/20. Primeiramente foi realizado um levantamento das leis que tange os direitos da Pessoa Com Deficiência, permeando um estudo sobre a acessibilidade no âmbito educacional, onde teve início ainda com Dom Pedro II, passando pela fundação do Instituto Pestalozzi, da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE, além do atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi. Também houve as Conferências Mundiais que foram essenciais para a evolução das leis de acessibilidade em todo mundo. A metodologia utilizada é adotada de métodos exploratórios com investigação transversal, de natureza quantitativa. Esta pesquisa foi realizada em uma escola da região do Agreste do estado de Pernambuco e para uma análise mais precisa, foi realizada uma entrevista semiestruturada com a Equipe Gestora e a Coordenadora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) da escola, com o objetivo de conhecer a escola, tirar dúvidas sobre sua estrutura física, conhecimento sobre a rotina escolar e diversos assuntos

¹⁷ Graduada em Letras pela FAFICA, Graduada em Pedagogia pela Uninter, Especialização em Língua Portuguesa e Gestão Escolar e Supervisão (FAFICA), já atuou na Educação Infantil no Colégio Interativo, no Ensino Fundamental na Escola Profª Adélia Leal e no Ensino Médio como professora de Língua Portuguesa na atual ETE Nelson Barbalho. Coordenadora pedagógica e atualmente atua como Professora do Ensino Fundamental na ETI Álvaro Lins. Atualmente cursando Mestrado na Veni Creator Christian University. E-mail: mvsmonica@hotmail.com

¹⁸ Doutorado e Mestrado em Educação pela Universidade Federal da Paraíba/PB; Pedagoga, Especialista em Psicopedagogia e Neuropsicopedagogia; Analista Comportamental; Coordenadora e Professora da Faculdade Três Marias/PB; Coordenadora da Educação Básica Municipal/PB; Professora no Mestrado em Ciências da Educação pela Veny Creator Cristian University; Palestrante, escritora e consultora de Projetos da FUNETEC e EDUCAVERSO. E-mail: veridianaxdantas17@gmail.com

que digam respeito a manutenção e cotidiano escolar. Para avaliar as condições da acessibilidade e adaptações da estrutura física, além da observação direta, realizou-se a separação das áreas em quatro rotas. Os dados obtidos nesta pesquisa trouxeram uma análise da infraestrutura em relação à acessibilidade do estabelecimento e servem como instrumento de estratégias no desenvolvimento de projetos de reformas e adequação por parte do Poder Público.

Palavras-chave: acessibilidade; deficiência física; mobilidade reduzida.

1 ACESSIBILIDADE & DEFICIÊNCIA FÍSICA: CONCEITOS E LEGISLAÇÃO

O movimento político das pessoas com deficiência no âmbito educacional teve início ainda com Dom Pedro II, quando criou a Escola para Deficientes Visuais, conhecida como “Imperial Instituto dos Meninos Cegos”, hoje conhecido como Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). O Instituto é um dos maiores centros de referências para pessoas com surdez do país, atendendo estudantes da Educação Infantil até o Ensino Superior (Brasil, 2024).

De acordo com Benvegnú (2009) na primeira metade do século XX tivemos grandes avanços no surgimento de instituições voltadas ao cuidado da Pessoa com Deficiência. No início da década de 1920 foi fundado o Instituto Pestalozzi, que é uma instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental. Em 1954 é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE e em 1945, foi criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff. Durante o período da ditadura cívico-militar que abrange o período de 1964 a 1985, a educação, a ciência e as políticas públicas estavam sob forte debate e foi justamente neste período que a Educação Especial foi institucionalizada como política pública, com o surgimento Centro Nacional de Educação Especial (Cenesp) em 1973.

Em 1990 aconteceu na Tailândia a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em que reuniu representantes de mais de 150 países e 150 Organizações Governamentais, na referida conferência foi aprovada a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos, onde foi debatido sobre Inclusão vs. Integração.

No âmbito das Políticas Educacionais, uma série de transformações vem ocorrendo desde as décadas de 1980-1990 no que diz respeito à inclusão do aluno com deficiência na Rede Regular de Ensino. Primeiramente um modelo Integrativo, no qual Sasaki (2005) aponta que o mérito desta proposta estava no seu forte apelo contra a exclusão e a segregação das pessoas com deficiência. Porém, o mesmo autor coloca que era de responsabilidade da pessoa com deficiência se adaptar ao meio, sem

nenhuma modificação por parte da sociedade, exigindo pouco no sentido de modificação de atitudes, espaços e/ou práticas sociais. (Palma, 2010)

Em 1994 na cidade de Salamanca - Espanha - ocorreu a Conferência Mundial sobre Educação Especial. Nesta conferência, foi elaborada a chamada “Declaração de Salamanca”, um dos marcos da educação especial em todo o mundo. Ela teve como objetivo o fornecimento de diretrizes básicas para a formulação e reforma de legislações educacionais para a promoção de inclusão da pessoa com deficiência. A partir daí, a legislação brasileira passou a ser reformulada com o objetivo de promover uma educação mais igualitária e inclusiva.

Foi através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96) que se intensificaram as práticas de “inclusão” no sistema educacional, antes o termo utilizado era “integração”.

O modelo da Inclusão surge como um novo ideário de educação mundial. Diferentemente da integração, este modelo parte do pressuposto de que todas as crianças e jovens, independente de deficiência, têm direito de estudarem juntos. (Palma, 2010).

O processo de inclusão dos estudantes com deficiência no ensino regular de aprendizagem não diz respeito apenas a garantir a matrícula deste estudante, mas também garantir sua permanência e todo suporte necessário para que este, obtenha todos os seus direitos garantidos para seu processo de aprendizagem e autonomia. Lhes é garantido também toda acessibilidade não apenas física, mas também todo o suporte educacional necessário. Com isto, todos os estabelecimentos de ensino do país, devem se adequar sua estrutura física, bem como a completude de seus recursos pedagógicos. Para garantir este direito foi sancionada através da Lei Nº 10.098/2000, as normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida.

Quinze anos após a Lei de acessibilidade, se deu uma das maiores conquistas para a comunidade das Pessoas com Deficiência, a Lei Nº13.146 de 6 de julho de 2015, ficou instituída a Lei Brasileira de Inclusão, conhecido como o Estatuto da Pessoa com deficiência, que foi *“destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.”*

A deficiência física é um termo que abrange uma gama de condições que afetam a mobilidade e a função física de uma pessoa. De acordo com o Art. 2º da LBI (13.146/15),

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais

barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

Diehl (2006, p. 100) em seu livro “Jogando contra as diferenças” *apud* Palma e Manta (2010), define deficiência como:

origem cerebral (paralisia cerebral e traumatismo crânio-encefálico); origem medular (poliomelite, espinha bífida, lesões medulares degenerativas, traumatismos medulares); origem muscular (distrofia muscular progressiva de Duchenne); origem ósseo-articular (malformações, amputação). Além disso, as pessoas com Deficiência Física apresentam formas variadas de como o uso de instrumentos ou aparelhos e até mesmo a não-utilização de recursos.

No que diz respeito ao cumprimento da Legislação da Lei Brasileira de Inclusão sobre acessibilidade dos ambientes, fez-se necessário a criação de Norma Técnica específica, a ABNT NBR 9050. Esta Norma visa proporcionar a utilização de maneira autônoma, independente e segura do ambiente, edificações, mobiliário, equipamentos urbanos e elementos à maior quantidade possível de pessoas, independentemente de idade, estatura ou limitação de mobilidade ou percepção.

A Constituição Federal de 1988 em seu Art. 6º afirma que todo indivíduo tem direito a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados. Então se a educação é um direito social inviolável e “*todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza*” (Brasil, 1988. Art.5). É imprescindível que todos os estabelecimentos de ensino do país estejam preparados para receber todos os indivíduos portadores de deficiência, obedecendo também as Normas da NBR 9050 em conformidade com a LBI.

Foi pensando nisto, que o presente estudo teve como objetivo analisar se a infraestrutura do espaço físico de uma escola pública se encontra em consonância descrita na legislação brasileira. Pois a deficiência física é uma limitação em que necessita de toda atenção e faz-se necessário esta fiscalização por parte da sociedade, para garantir a plena participação e inclusão deste público. O Brasil possui uma ampla legislação em que oferece um arcabouço legal de proteção aos direitos das pessoas com deficiência, mas ainda há desafios a serem enfrentados para garantir sua efetiva implementação. Deste modo, espera-se que este trabalho sirva de subsídio ao poder público para garantir melhores condições de acessibilidade aos estudantes.

2 METODOLOGIA

O presente estudo é adotado de métodos exploratórios com investigação transversal, de natureza quantitativa. A pesquisa foi realizada em uma escola da região do Agreste do estado de Pernambuco. O critério para escolha desta instituição de ensino se deu pela sua referência e relevância acadêmica, sendo a principal escola de referência em anos iniciais do município a qual pertence, e pela mesma possuir um grande número de estudantes com deficiência. É importante destacar que para a análise individual e sociodemográfica dos estudantes público-alvo deste estudo, não houve qualquer distinção em relação à etnia, classes sociais e/ou nível socioeconômico. O objetivo foi conhecer as necessidades dos estudantes com deficiência e com isto, determinar se a instituição se encontra ou não com infraestrutura adequada para fornecer suporte necessário às necessidades destes, bem como garantir condições para seu pleno desenvolvimento acadêmico e social.

Para uma análise mais precisa, foram realizadas entrevistas semiestruturadas direcionadas à Secretária Escolar, Gestora e a Coordenadora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) da escola, com o objetivo de conhecer a escola, tirar dúvidas sobre sua estrutura física, conhecimento sobre a rotina escolar e diversos assuntos que digam respeito a manutenção e cotidiano escolar. Também foram perguntados sobre o perfil dos estudantes da escola e quantificar algumas informações, como por exemplo o total de alunos matriculados, o quantitativo de estudantes por turma, total de alunos com deficiência. A confirmação dos dados, para comprovar as deficiências dos alunos, foi realizada por meio de laudos emitidos por médicos, conforme o Código Internacional de Doenças (CID), registrados e arquivados no cadastro escolar de cada um. Não foram coletados nenhum dado pessoal dos estudantes, tais como nome ou qualquer tipo de informação que pudesse identificá-los de alguma forma. Todos os dados obtidos foram de cunho generalista.

Para avaliar as condições da acessibilidade e adaptações da estrutura física, além da observação direta, realizou-se a separação das áreas em quatro rotas. Em cada rota, foram observados elementos que deveriam ou não, compor aquele trajeto, levando em consideração a acessibilidade e a legislação vigente. Posteriormente foi realizado o registro fotográfico das dependências da escola com um celular *smartphone*. Durante esta etapa da pesquisa, foram observadas as ausências ou presenças de mobiliários urbanísticos, mas também as dependências físicas como entrada na escola, o acesso dos estudantes desde a entrada principal até suas respectivas salas de aula, corredores, larguras de todas as portas, portões, corrimões, rampas nas entradas das salas e nas demais dependências, banheiros adaptados e acesso ao ginásio

poliesportivo, que é o local destinado às aulas de educação física. Para o processamento dos dados obtidos, nesta observação, foram verificados segundo os critérios determinados das Norma Brasileira da Associação Brasileira de Normas Técnicas (NBR 9050) sobre a acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos (ABNT, 2004).

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nesta etapa da pesquisa, segue as imagens dos diversos espaços da escola, seguido de discussões acerca dos dados obtidos através de avaliações diagnósticas realizadas. Também a verificação da acessibilidade das rotas entre diferentes espaços se a infraestrutura do ambiente escolar se encontra em consonância com os ditos como ideais pela NBR 9050.

4 UMA ANÁLISE DA INFRAESTRUTURA ESCOLAR

A escola objeto desta pesquisa foi fundada há 53 anos, de acordo com informações contidas em placas fixadas nas paredes da instituição. Ao longo destes anos, várias reformas foram feitas, tendo a última sendo realizada no de 2022. De acordo com as informações obtidas através da aplicação de um questionário na Secretaria da Escola, descobriu-se que a Instituição é composta por 618 estudantes, distribuídos em 18 turmas de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais, sendo destes, 25 com deficiência mental/intelectual e 5 estudantes Portadores de Deficiência Física, sendo 01 com deficiência motora (cadeirante), 01 com deficiência visual, 01 com nanismo, 01 com má formação nos membros superiores, 01 com má formação dos membros inferiores.

A estrutura física da escola conta com 18 salas de aula, 01 *ateliê*, 01 biblioteca, 01 sala dos professores, 01 secretaria, 01 diretoria, 01 coordenação, 01 refeitório, 05 banheiros convencionais, 01 banheiro acessível, 01 sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), estacionamento e um ginásio poliesportivo. A escola possui apenas um pavimento, ou seja, ela não possui primeiro andar ou qualquer outro piso mais elevado. Toda escola é apenas no pavimento térreo. Para uma melhor análise da infraestrutura deste estudo, a escola foi dividida em rotas, que foram distribuídas na tabela de acordo com a tabela abaixo.

TABELA 01 - ROTAS DE ANÁLISES DE INFRAESTRUTURA

	Descrição da Rota	Elementos analisados
Rota 01	Entrada Principal - <i>Hall</i> de Entrada	Portão de Entrada de Pedestre Portão de Entrada de Veículos Piso Tátil Sinalizações de Cadeirante Caminho de acesso de Pedestre Rampas de acesso Corrimãos Sinalizações em braile Largura dos portões/Portas Estacionamento
Rota 02	<i>Hall</i> de Entrada - Sala de Aula/Biblioteca/Ateliê/Banheiro	Piso Tátil Sinalizações em braile Patamar em salas de aula Largura de Portas Larguras de corredores Sinalizações Acessibilidade em Sala de aula Tapetes/Capachos Entrada no Wc Wc adaptado Altura do lavatório Altura do vaso sanitário
Rota 03	Sala de Aula - Refeitório	Piso Tátil Sinalizações em braile Larguras de corredores Sinalizações de cadeirante Patamares de desnível Mesas e cadeiras
Rota 04	Sala de Aula - Aula de Educação Física	Piso Tátil Rampas de acesso Corrimãos Ginásio Poliesportivo

4.1 ANÁLISE DA ROTA 01

A Rota 01 é composta por todos os elementos que deveriam estar inseridos em todo trajeto que um indivíduo faz desde sua entrada no estabelecimento de ensino até sua chegada no *Hall* principal da escola. Neste primeiro momento, optou-se pela elaboração de uma tabela (Tabela 02), que de forma resumida expõe se os elementos analisados estão em consonância com a legislação vigente. Em seguida, cada ponto descrito na tabela abaixo na coluna de “itens”, passará por uma análise mais precisa e detalhada.

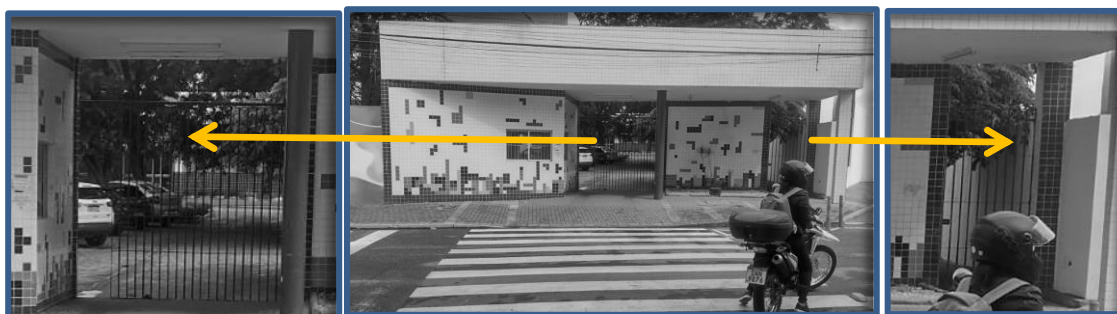
TABELA 02 - ELEMENTOS DA ROTA 01 DE ACESSO - ENTRADA PRINCIPAL AO *HALL* DE ENTRADA

ITENS	NBR	ESCOLA	
Portão de Entrada de Pedestre	Mínimo de 0,90m de largura	O portão existe, mas é inutilizado.	
Portão de Entrada de Veículos	de 2,5 metros a 6 metros de largura	2,5m	
Piso Tátil	piso tátil de alerta e piso tátil direcional por todo percurso de acesso da entrada principal até o <i>hall</i> de entrada	Apenas na rampa de acesso ao <i>Hall</i> de entrada	
Sinalizações de Cadeirante	Em todo o prédio	Apenas no WC PCD	
Caminho de acesso de Pedestre	Faixa exclusiva por todo percurso de acesso da entrada principal até o <i>hall</i> de entrada com no mínimo 1,2m de largura.	AUSENTE NA ROTA	
Rampas de acesso	Mínimo de 0,90m de largura com inclinação da superfície de piso, longitudinal ao sentido de caminamento, com declividade igual ou superior a 5 %	0,90m de largura e 3,0m de comprimento e uma inclinação de 0,15m.	
Corrimão	Alturas em 0,70 m e 0,92cm	Alturas em 0,70 m e 0,92cm	
Sinalizações em braile	Em todo o prédio***	AUSENTE NA ROTA	
Largura das Portas	Mínimo de 0,90m	1,0m	
Estacionamento	Vaga reservada	Vaga Reservada (sem sinalização)	

	Em desacordo com a NBr
	Em consonância com a NBr
	Parcialmente em consonância

Na Rota 01, o primeiro e segundo elemento a serem analisados são o acesso principal da escola, através dos portões. A entrada (Figura 01), de acordo com a NBR 9050/20, deve ser composta pelo portão de entrada de pedestre com pelo menos 0,9m de largura e o portão de acesso de veículos com no mínimo 2,5m e ambos os portões estão com seu dimensionamento em consonância com a Norma. No entanto, foi constatado que embora tenha o portão do acesso de pedestre, no canto direito da imagem abaixo (em destaque), o mesmo é inutilizado, se encontra fechado permanentemente e as chaves de acesso foram perdidas. O único acesso de entrada é pelo portão dos veículos, em que os pedestres, carros e motos, entram no mesmo momento em que os estudantes estão chegando na Instituição. Ainda no que diz respeito ao acesso, temos em frente ao portão principal, uma faixa de pedestres e conta com o auxílio de um funcionário da escola, que em horário de entrada e saída da escola, fica na posição de controlador do trânsito, o que aumenta o nível de segurança dos estudantes e responsáveis, além do corpo de funcionários da instituição.

FIGURA 01: ENTRADA PRINCIPAL DA ESCOLA



Fonte: Acervo Pessoal

Outro elemento analisado é o caminho destinado exclusivamente aos pedestres que vai do portão principal até o *hall* de entrada da escola, um percurso de aproximadamente 50m. No entanto, a instituição não consta com esse elemento. Para ter acesso a parte do interior da escola, tem-se que passar pelo caminho único (em destaque no canto esquerdo da Figura 01), que serve tanto para pedestre quanto para veículos. Deste modo, não cumprindo as determinações de segurança.

O piso tátil é encontrado parcialmente, ele é localizado apenas nos desníveis de entradas em alguns setores (Figura 02-A) da escola e na rampa de acesso (Figura 02-B). Na Rota 01, não foi encontrado piso tátil no percurso entre a entrada principal e *Hall* de entrada. Portanto, não obedecendo a legislação vigente, não oferecendo a possibilidade necessária para que uma pessoa com deficiência visual, possa circular de forma autônoma e segura.

FIGURA 02: PISO TÁTIL NA ENTRADA DA BIBLIOTECA (A) E DA RAMPA DE ACESSO AO HALL (B)



Fonte: acervo pessoal

Na entrada do *Hall*, tem-se uma rampa de acesso (Figura 03), nesta rampa de acesso, como mencionado anteriormente se encontra em total consonância com a NBR9050. A mesma possui largura de 0,90m, 3,0m de comprimento e uma inclinação de 8% com aproximadamente 0,25m em seu ponto mais alto. possui piso tátil, além disto, o corrimão com todas as dimensões dentro dos padrões de acessibilidade, com duas unidades, uma com 0,70m e a outra com 0,92m do chão. Ela também possui suas extremidades curvadas, o que também se encontra em consonância com a NBR9050.

FIGURA 03: RAMPA DE ACESSO AO HALL DE ENTRADA DA INSTITUIÇÃO



Fonte: Acervo Pessoal. (a tarja na imagem acima é para inibir informações da escola).

A porta principal de acesso na figura acima é com trilhos e abertura lateral, portanto a sua capacidade máxima de abertura é de 3,00m. O que também se encontra em consonância com a legislação. O estacionamento da escola é amplo, mas não tem marcação ou identificação de vaga reservada para Portadores de Necessidades especiais. A capacidade do Estacionamento é por volta de 20 carros e 20 motos. Por fim, não foram encontradas no percurso da Rota 01 nenhuma placa de sinalização em braile, nem placas de sinalização de acessibilidade para cadeirante.

4.2 ANÁLISE DA ROTA 02

A Rota 02 é composta por todos os elementos que devem estar inseridos por todo trajeto que um indivíduo faz tendo o *Hall* de entrada como ponto inicial e se estendendo até a sua sala de aula/biblioteca/sala do AEE (Atendimento Educacional Especializado) / banheiro//*ateliê* (mesmo corredor). A Tabela 03, foi elaborada de forma resumida, informando quais elementos analisados estão em consonância ou não, com a legislação vigente.

TABELA 03 - ELEMENTOS DA ROTA 02 DE ACESSO - HALL DE ENTRADA A SALA DE AULA E DEMAIS SETORES

ITEM	NBR	ESCOLA	
Piso Tátil	Piso tátil de alerta e piso tátil direcional por todo percurso de acesso do <i>hall</i> de entrada até as salas de aulas.	APENAS NO DESNÍVEL	
Sinalizações em braile	Em todo o prédio	AUSENTE NO PERCURSO	
Patamar em salas de aula	No máximo 0,5mm. De 0,05mm a 0,20mm necessita de inclinação e superior a 0,20mm é considerado degrau.	Aproximadamente 60mm	
Largura de Portas	Mínimo de 0,80m de largura e 2,10m de altura.	1,00m de largura e 2,10m de altura	
Larguras de corredores	Mínimo 1,20m para corredores com até 10,0m de extensão e de 1,50m para corredores com distância superior a 10,0m de extensão.	1,80m em todos os corredores	
Sinalizações PCD	Em todo o prédio	AUSENTE NO PERCURSO	
Acessibilidade em Sala de aula	Acesso de portas, altura de cadeiras e mesas.	PRESENTE	
Tapetes/Capachos	Ausente em local de circulação	AUSENTE NO PERCURSO	

	Em desacordo com a NBr
	Em consonância com a NBr
	Parcialmente em consonância

Seguindo o percurso do estudante desde sua chegada na escola, a Rota 02 é a rota que vai analisar os elementos do trajeto do Hall de entrada até a sala de aula ou biblioteca ou banheiro ou ateliê, pois todos ficam no mesmo corredor. Durante o trajeto, não foi observado nenhum piso tátil em toda extensão dos corredores, apenas nos desníveis de piso (Figura 04) e na entrada da biblioteca (Figura 03-A). De acordo com a NBR9050, o piso tátil é o

piso caracterizado por textura e cor contrastantes em relação ao piso adjacente, destinado a constituir alerta ou linha-guia, servindo de orientação, principalmente, as pessoas com deficiência visual ou baixa visão. São de dois tipos: piso tátil de alerta e piso tátil direcional

FIGURA 04: DESNÍVEL NO ACESSO DO *HALL* DE ENTRADA PARA O CORREDOR DE SALA DE AULA



Fonte: Acervo pessoal

A ausência de piso tátil na extensão de um corredor de uma escola (Figura 05), um lugar plural que precisa estar preparado para receber pessoas com as mais diversas condições. Não ficando apenas restrito aos estudantes, mas também a seus pais, funcionários e comunidade externa à escola, mas que necessite transitar pelo espaço, a exemplo de visitantes, membros de equipe de apresentações culturais ou mesmo quando o prédio da escola é cedido ao Tribunal Regional Eleitoral ou para avaliações externas de concurso público.

Um indivíduo com deficiência visual, ao circular em um lugar sem suas devidas sinalizações, ficará sem senso de direção, sem saber quais são as entradas de setores administrativos, salas de aula, biblioteca, banheiro ou qualquer além de ficar à mercê de acidentes, uma vez que a continuidade do piso tátil e suas texturas são representados não apenas de forma direcional, mas também como alerta.

FIGURA 05: CORREDOR COM SETORES ADMINISTRATIVOS E ACADÊMICOS



Fonte: Acervo pessoal

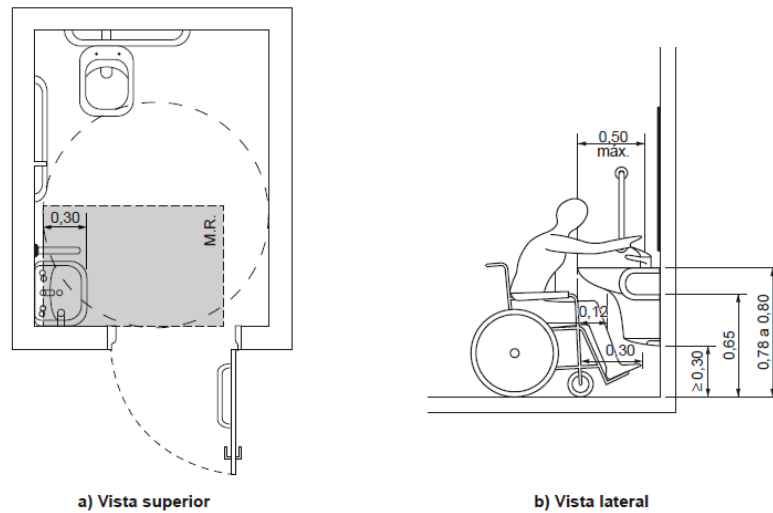
A escola possui uma estrutura mais aberta, praticamente plana em sua totalidade, mas ainda assim faz-se necessário o uso de piso tátil de forma obrigatória, pois é dever do Estado garantir o acesso e permanência de pessoas com deficiência em espaços públicos, uma vez que o piso tátil tem função direcional e de alerta. Também foi constatada a ausência de placas com sinalizações em braile e indicação de cadeirante ao longo de todo corredor. O único lugar em que foi constatada a presença desta última sinalização, foi na entrada do banheiro para Pessoas com Necessidades Especiais (PNE) (Figura 06-A). Também foi percebido a porta possui 1,10m de largura, ou seja, também se encontra dentro dos parâmetros esperados que é de no mínimo 0,80m. O lavatório, juntamente com o sanitário e as barras de apoio (Figura 06 - B e C), possuem dimensionamento de acordo com a norma vigente (Figura 07). O banheiro mede 1,50m x 1,70m, também seguindo as normas de dimensionamento mínimo necessário. Porém, devido a necessidade de uma maca, uma vez que a escola recebe crianças dos anos iniciais, faz-se necessário esta maca para que as usuárias de fraldas descartáveis possam ser trocadas, devido a isto, o lavatório que embora esteja dentro dos padrões de acessibilidade, se encontra na parte externa do WC.

FIGURA 06: BANHEIRO PNE



Fonte: Acervo pessoal

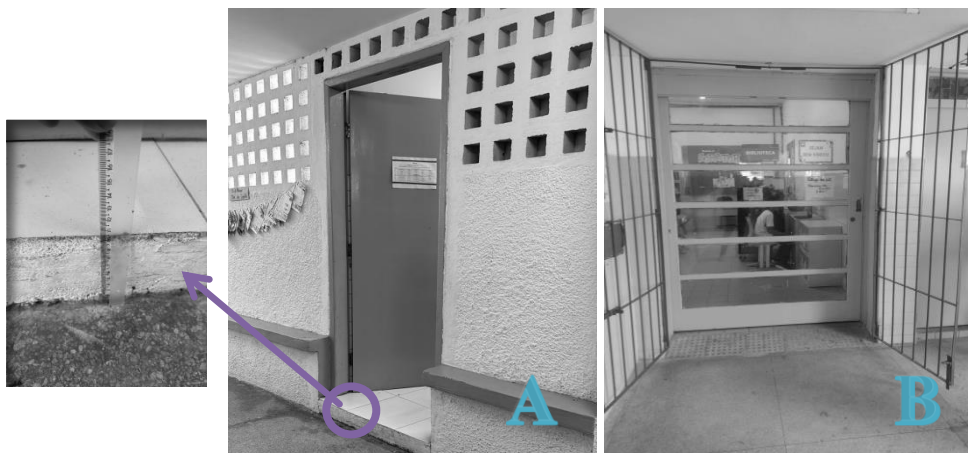
FIGURA 07: DIMENSÕES DO WC ACESSÍVEL



Fonte: NBR 9050/2020

A largura das portas das salas de aulas, *ateliê*, sala do AEE (Figura 08-A) e biblioteca também foram verificadas. Apenas a porta de acesso a biblioteca (Figura 08-B) possui uma dimensão diferente, sendo ela uma porta com trilhos de abertura lateral, podendo abrir até 1,20m. Enquanto as portas das demais salas citadas, possuem 1,0m de largura e 2,10m de altura, todas são exatamente iguais. Todas estas estão em consonância com a o que determina a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). Porém, patamar de entrada nas referidas salas de aula, estão totalmente fora de consonância com a Norma Técnica.

FIGURA 08: PORTAS UTILIZADAS NAS ENTRADAS DAS SALAS DE AULA E BIBLIOTECA

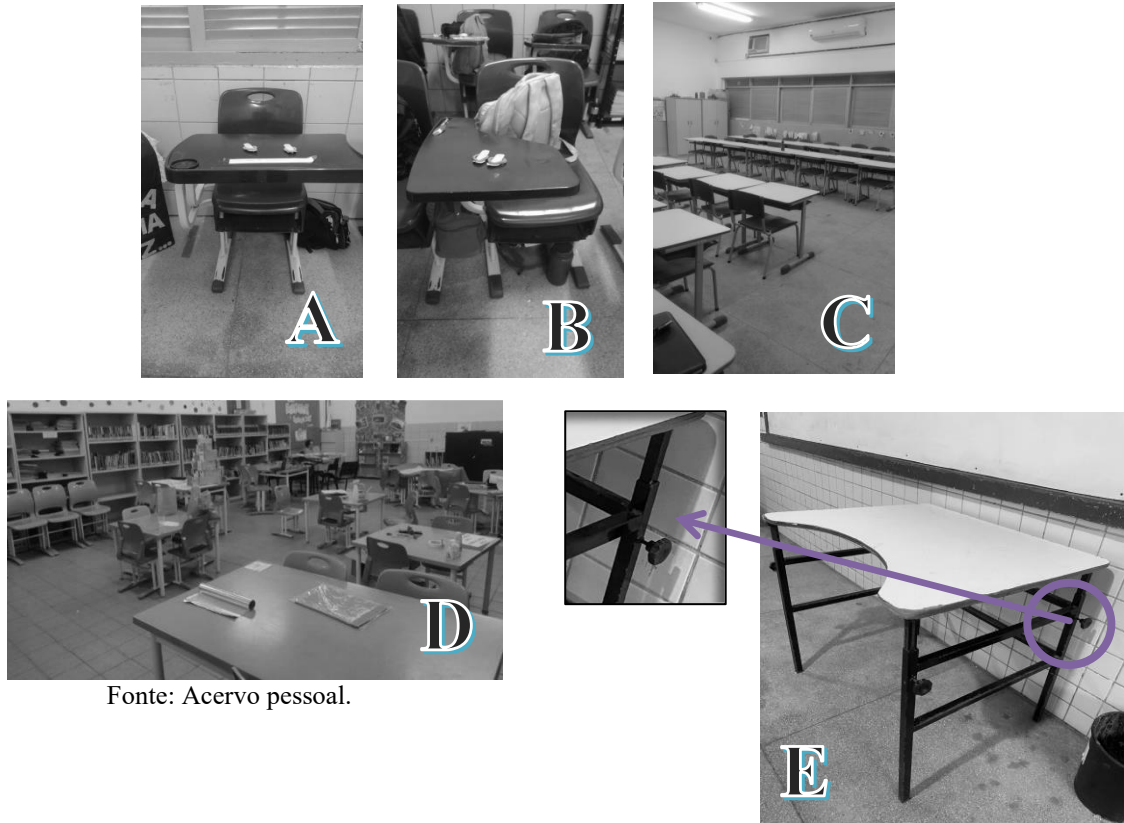


Fonte: Acervo Pessoal

Por fim, na Rota 02 foi analisado a estrutura das salas de aulas e biblioteca, na questão de acessibilidade dos mobiliários. Durante as visitas em salas de aula, foi percebido que a escola possui mais de um tipo de mesas e cadeiras. De acordo com a gestão da escola, a utilização

destas se dá pela estatura física e necessidade dos estudantes, como podemos observar no copilado de imagens abaixo.

FIGURA 09: MOBILIÁRIOS DAS SALAS DE AULA E BIBLIOTECA DA INSTITUIÇÃO



Fonte: Acervo pessoal.

De acordo com a gestão da escola, a cadeira representada pela Figura 09-A é utilizada pelos estudantes de até 1,10m canhotos (braço de domínio é o esquerdo) ou com alguma deficiência nos membros superiores, para que desta forma ele possa ter mais apoio durante as atividades escolares. A cadeira representada pela Figura 9-B é utilizada também por estudantes de mesma estatura, porém pelos que não possuem limitação física ou os que são destros (braço de domínio é o direito). Já o conjunto de mesa e cadeira representadas pela Figura 09-C, são para os estudantes das turmas maiores que possuem mais de 1,10m de altura. Os dois modelos anteriores são utilizados por estudantes majoritariamente dos 1º, 2º e 3º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Porém, quando um estudante destas séries não possui estatura adequada, a cadeira utilizada será de acordo com sua estatura. A exemplo temos uma estudante com nanismo que é do 5º ano, turma na qual são utilizadas as mesas com cadeiras, porém devido a sua baixa estatura, ela tem um mobiliário adaptado, para que assim consiga se apoiar devidamente, respeitando as regras ergonômicas. A Figura 09-D representada pela sala da biblioteca, nela tem-se mesas e cadeiras com tamanhos distintos e também mesas para cadeiras

semelhante à da Figura 9-E, esta mesa possui ajuste de altura, como destacado, e serve para ser utilizada com os estudantes cadeirantes. A escola possui esta mesa tanto nas salas de aulas dos estudantes usuários de cadeiras de rodas como também no refeitório e na biblioteca.

4.3 ANÁLISE DA ROTA 03

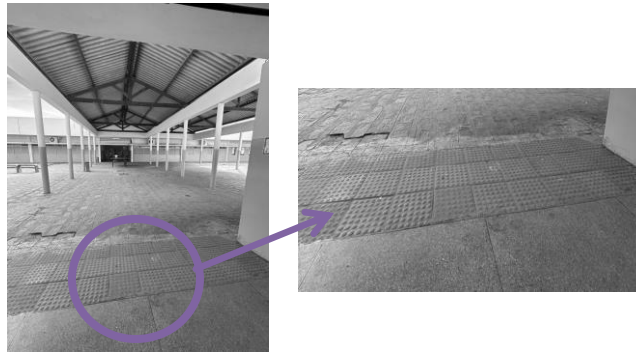
A Rota 03 é composta por todos os elementos que deveriam estar inseridos em todo trajeto desde a sala de aula/biblioteca/sala do AEE (Atendimento Educacional Especializado) até o refeitório, que é o local que os alunos fazem suas refeições/merendas. A Tabela 04 contém de forma resumida todos os elementos analisados nesta rota.

TABELA 04 - ELEMENTOS CONTIDOS NA ROTA

ITEM	NBR	ESCOLA	
Piso Tátil	Piso tátil de alerta e piso tátil direcional por todo percurso até o refeitório	AUSENTE	
Sinalizações em braile	Em todo o prédio	AUSENTE	
Larguras de corredores	Mínimo 1,20m para corredores com até 10,0m de extensão e de 1,50m para corredores com distância superior a 10,0m de extensão.	1,80m em todos os corredores	
Sinalizações de cadeirante	Em todo prédio	AUSENTE	
Patamares de desnível	Em todo desnível superior a 0,05mm	PRESENTE	

O trajeto da Rota 03 é o mais curto dentre os estudados. Ele basicamente se dá pela ligação de um bloco para outro, através de uma passarela térrea (Figura 10) de aproximadamente 20m de comprimento. A escola possui um corredor principal, nele estão localizadas as salas de aula, banheiro acessível, biblioteca, sala do AEE, ateliê e todos os setores que são destinados aos estudantes. O refeitório fica localizado no bloco ao lado, portanto, o estudante que esteja em qualquer um dos lugares citados acima, seguirão o mesmo trajeto até o refeitório.

FIGURA 10: PASSARELA QUE INTERLIGA O BLOCO DE AULAS AO BLOCO DO REFEITÓRIO



Fonte: Acervo Pessoal

Esta passarela tem passagem do corredor dos estudantes para o refeitório. Ele contém o piso tátil no desnível do piso do corredor e o piso da passarela. A passagem é plana, porém, sem piso tátil contínuo, como em todos os ambientes estudados até aqui. Assim como a ausência de qualquer sinalização sobre a acessibilidade dos cadeirantes ou qualquer placa de sinalização contendo a informação em braile. Em relação aos corredores, seguem o padrão adotado pela instituição de 1,8m de largura em toda escola, independente da extensão do corredor. O refeitório (Figura 11) é amplo, porém foi observado que as cadeiras são de tamanho padrão, ou seja, possuem o mesmo tamanho, diferentemente das disponibilizadas nas salas de aula e biblioteca, não sendo adequado tanto para os estudantes de menor estatura, quanto não acessível para os portadores de necessidades especiais. A única exceção do refeitório é a mesa descrita na rota anterior (Figura 09-E), que é a mesa adaptada, de altura regulável destinada aos cadeirantes.

FIGURA 11: REFEITÓRIO DOS ESTUDANTES



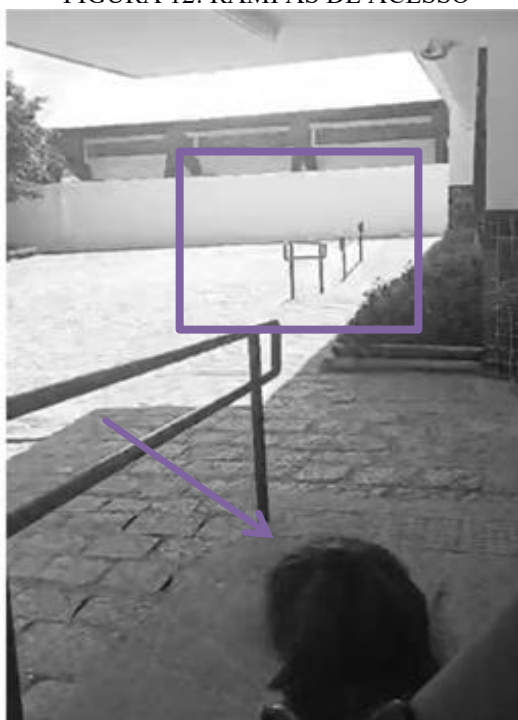
Fonte: Acervo Pessoal

4.4 ANÁLISE DA ROTA 04

A última rota estudada é a Rota 04. Esta Rota se dá pelo percurso que o estudante faz partindo da sala de aula até o ginásio poliesportivo, lugar destinado a realização das aulas de educação física e também destinado a realizações de diversas atividades extraclases da instituição, devido a seu tamanho, estrutura e cobertura. O ponto de análise parte do *Hall* de entrada, pois o trajeto da sala de aula até o *Hall* é descrito inversamente na Rota 02.

O ginásio é localizado na lateral da escola, para sair da entrada do prédio escolar, é utilizada uma rampa (Figura 12) que tem como destino o estacionamento. Durante a visita na escola, foi testemunhado uma estudante cadeirante durante a ida para aula de Educação Física. Este acompanhamento foi de suma importância para testemunhar as dificuldades reais encontrada por uma estudante cadeirante. Como pode ser analisado abaixo, o acesso até o estacionamento da escola é composto por duas rampas. As mesmas se encontram em consonância com a Norma de acessibilidade.

FIGURA 12: RAMPAS DE ACESSO

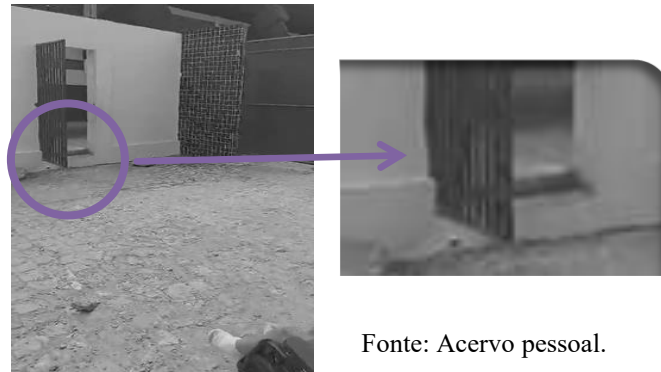


Fonte: Acervo Pessoal

Um dos maiores problemas em relação a acessibilidades dos estudantes, se encontra neste trecho da Rota 04, o percurso após a descida da rampa, até entrar no Ginásio. O acesso do estacionamento até o ginásio se dá por um portão de ferro de dimensões esperadas, porém

com um patamar com 28cm de altura (Figura 13), totalmente fora de qualquer padrão de acessibilidade. De acordo com informações dadas pela profissional de apoio que nos autorizou a publicar esta informação, ela precisa de ajuda de uma segunda, e as vezes uma terceira pessoa para suspender a cadeira de rodas e passar pelo portão.

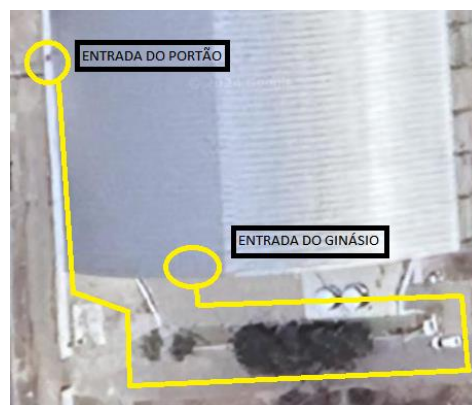
FIGURA 13: ACESSO AO GINÁSIO DA ESCOLA



Fonte: Acervo pessoal.

Após a passagem da grade é necessário fazer um percurso de aproximadamente 60m, descrito na linha amarela, fazendo um contorno até a entrada principal (Figura 14), devido a falta de rampas de acessibilidade na entrada principal do ginásio poliesportivo. Portanto, o acesso ao ginásio da escola não respeita as normas de acessibilidade, colocando em risco não apenas estudantes cadeirantes, mas também qualquer pessoa com mobilidade reduzida.

FIGURA 14: PERCURSO REALIZADO PARA ACESSO AO GINÁSIO POLIESPORTIVO



Fonte: Google Maps (adaptado)

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados obtidos nesta pesquisa trouxeram uma análise da infraestrutura em relação à acessibilidade do estabelecimento. A escolha da divisão dos espaços da escola em 4 Rotas foi

uma estratégia para verificar situações do cotidiano dos estudantes nas principais atividades desenvolvida por eles. Diante disto, foi possível identificar os pontos que estão dentro dos padrões de acessibilidade esperado, mas também foram detectados grandes pontos de atenção no que diz respeito a relação entre a infraestrutura da escola e o que diz a Norma Técnica 9050/20, que estabelece os padrões de acessibilidade arquitetônica.

Na Rota 01, no que diz respeito ao trajeto realizado entre a entrada principal da instituição e o *Hall* de entrada, que é o principal acesso à escola, já na entrada foi identificada uma grande fragilidade. O portão de entrada de pedestre não é utilizado, fazendo com que a circulação de pedestres seja junto aos carros e motos, o que é uma falta grave em relação a segurança dos pedestres. Também foi detectada a ausência de um caminho exclusivo para pedestre e conseqüentemente o de piso tátil contínuo, que é de extrema importância para localização, direcionamento e segurança das pessoas com deficiência visual. Na entrada do prédio contém uma rampa de acessibilidade, muito bem conservada e contendo todos os elementos descritos na NBr.

Embora a rampa de acesso ao hall principal esteja em conformidade, outras lacunas comprometem a acessibilidade.

A Rota 02, que abrange o trajeto até o corredor de setores estudantis, como salas de aula, biblioteca, banheiros, ateliê, entre outros, revelou a ausência de piso tátil contínuo e sinalizações adequadas, além de possuir um patamar de entrada de sala de aula em uma altura muito superior ao permitido e a ausência de rampas de inclinação. O patamar sem a devida inclinação pode causar tropeços e quedas, além de interferir ser uma barreira arquitetônica para a Pessoa com Deficiência. Porém, é importante destacar que em todo prédio da instituição há presença do piso tátil localizada nos desníveis de piso e entrada de alguns setores, excluindo-se as salas de aula. Já no que diz respeito a largura de portas, banheiro e acessibilidade dos mobiliários, a instituição atendente perfeitamente às normas de acessibilidade, destacando-se para a diversidade de mobiliários para atender as mais diversas necessidades dos estudantes.

A análise da Rota 03, que engloba o percurso até o refeitório, destacou mais uma vez a falta de piso tátil em quaisquer sinalização, além de uma fragilidade nas questões ergonômicas no mobiliário do refeitório que comprometem a acessibilidade. Por fim, na Rota 04, que aborda o acesso ao ginásio poliesportivo, foram identificados obstáculos considerados graves, a exemplo de um patamar com quase 30cm de altura e a ausência de rampa de acessibilidade sendo totalmente inacessível a um cadeirante. Este foi o mais grande dos elementos analisados, pois além de impedir a autonomia de um estudante usuário de cadeira de rodas ou com

mobilidade reduzida coloca também em risco a segurança dos estudantes ou de qualquer indivíduo que necessite fazer este trajeto.

Diante dessas análises feitas neste estudo, embora a escola tenha grandes pontos positivos para acessibilidade, é grave e comprometedor a falta de acessibilidade principalmente para os deficientes visuais, com a ausência de piso tátil contínuo ou qualquer informação de sinalização em braile. Deste modo, fica evidente que embora a luta pelos direitos da Pessoa com Deficiência permeie por mais de um século, ainda é frequente a não adequação de espaços públicos para receber este público.

A educação de qualidade é um direito garantido por lei e com isso, faz necessário as urgentes intervenções do Poder Público para promover a acessibilidade plena na Instituição de Ensino, garantindo assim, que todos os estudantes, independentemente de suas capacidades, tenham acesso equitativo à educação e às instalações escolares. Essas medidas não apenas atendem às exigências legais, mas também refletem um compromisso ético e inclusivo com a comunidade escolar.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 9050**: Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. Rio de Janeiro, 2015.

BENVEGNÚ. E. M. **Acessibilidade espacial requisito para uma escola inclusiva** [dissertação]: Estudo de caso - Escolas Municipais de Florianópolis / Eliane Maria Benvegnú; orientadora, Marta Dischinger. - Florianópolis, SC, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES. **Conheça a INES**. Brasília, 25/01/2024. Disponível em: <https://www.gov.br/ines/pt-br/acesso-a-informacao-1/institucional/conheca-o-ines>. Acesso em: 22 abr. 2024.

_____. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 23 abr. 2024.

_____. **Lei Nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Estabelece normas gerais e critério básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: https://www.cnmp.mp.br/portal/images/Comissoes/DireitosFundamentais/Acessibilidade/Lei_10.098-2000.pdf. Acesso em: 23 abr. 2024.

_____. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Diário Oficial da

União, Brasília, DF, 21 dez. 1999. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 25 abr. 2024.

_____. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, [2016].

CAIADO, K. R. M., Marcondes-Siems, M. E. R., & Pletsch, M. D. (2019). **Educação Especial em tempos de ditadura**. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, 27(60).
<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.4650>

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**, 1994, Salamanca-Espanha.

FOUCAULT, Michel. **Os Anormais**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

GARCIA; KUHNEN. **Políticas Públicas em Educação Especial em Tempos de Ditadura: uma análise sobre a concepção de deficiência no Brasil no período de 1973-1985**. REPI – Revista Educação, Pesquisa e Inclusão, Boa Vista, v. 1, n. 1 (especial), p. 69-84, 2020. E-ISSN: 2675-3294. DOI: <http://dx.doi.org/10.18227/2675-3294repi.v1i1.6257>

PALMA. L.E.; MANTA. S. W.; **Alunos com deficiência física: a compreensão dos professores de Educação Física sobre a acessibilidade nos espaços de prática para as aulas**. Educação, Santa Maria, v. 35, n. 2, p. 303-314, maio/ago. 2010 Disponível em:
<http://educa.fcc.org.br/pdf/edufsm/v35n02/v35n02a08.pdf>. Acessado em: 22 abr. 2024.

SANTOS, J. R.; OLIVEIRA, D. F. **Deficiência física: conceitos, causas e consequências**. In: SILVA, L. P. (Org.). Deficiência física: uma questão social. São Paulo: Editora UNESP, 2010. p. 21-36.

BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE A LITERATURA INFANTIL

Ligia Sabino da Costa Melo

Angélica Nayara Borges de Oliveira

Maria de Fátima Victo da Cunha Rêgo

RESUMO

A literatura infantil desempenha um papel crucial no desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças. Através das histórias, os pequenos têm a oportunidade de explorar mundos imaginários, compreender diversas realidades e internalizar valores essenciais para a vida em sociedade. A leitura de livros infantis enriquece o vocabulário das crianças, melhora a compreensão de texto e promove habilidades de comunicação. Através de uma pesquisa bibliográfica, objetiva-se formar valores, pois as histórias infantis muitas vezes contêm lições morais e éticas que ajudam na formação do caráter das crianças. Personagens heroicos e situações de conflito e resolução podem servir como modelos de comportamento.

Palavras-chave: literatura infantil; vocabulário; imaginação.

1 INTRODUÇÃO

A Literatura infantil é importante para o desenvolvimento da criança, pois ela contribui para o desenvolvimento da oralidade, escrita, interação social, aspectos cognitivo e emocional, contribuindo para a ativação da memória e estimulando a criatividade das crianças, desenvolvendo nelas a imaginação.

Segundo Arroyo (1990) emprega-se a expressão Literatura Infantil ao conjunto de publicações que em seu conteúdo tenham formas recreativas ou didáticas, ou ambas, e que sejam destinados ao público infantil. No entanto, especialistas que debruçam nesta área consideram esta conceituação um tanto restrita, haja vista que muito antes da existência de livros e revistas infantis, a Literatura Infantil atuava na tradição oral, transmitindo a expressão da cultura de um povo de geração em geração. Antigamente as histórias eram feitas de forma orais, em que os mais velhos contavam em círculo histórias para as crianças.

Enfatizamos que a literatura infantil, na contemporaneidade, surgiu como uma arte de encantar as crianças, por meios de histórias fascinantes, em que permite a criança de ouvir,

pegar, criar, experimentar, imaginar, promovendo autonomia, espontaneidade o brincar de novo e aprender explorando o aprender na educação pré-escolar, tendo como uma das intencionalidades desenvolver a imaginação e a beleza da linguagem artísticas, corporal, dramática e lúdica. Contribuindo, assim, para o imaginário da criança, do faz-de-conta, como também para o processo lúdicos. A seguir, discorre-se sobre o início, ou seja, como surgiu esse gênero literário.

2 LITERATURA INFANTIL: O INÍCIO

A literatura infantil é um gênero literário muito recente na história da cultura ocidental. A história nos revela que teve início nos fins do século XVII, quando o escritor Charles Perrault escreveu seus contos da mamãe Gansa, e os destinou aos jovens leitores, contribuindo com o público infantil. A literatura escrita por este autor vinculava-se a pontos básicos da questão da natureza do gênero como, por exemplo, a preocupação com o didático e a relação com o popular (Aguilar, 2011).

O caráter pedagógico das histórias infantis pode ser observado já em sua origem, nos trabalhos do também francês François Fénelon¹⁹. A percepção lúdica da leitura, considerada hoje relevante para que a criança se desenvolva, não se fazia presente nessas obras, e a literatura direcionada para o público infantil e adulto era exatamente a mesma (Pacheco, 2022).

Para Cademartori (1994) a literatura infantil divide-se em dois momentos: a escrita e a lendária. A lendária nasceu da necessidade que tinham as mães de se comunicar com seus filhos, de contar coisas que os rodeavam, sendo estas apenas contadas, não sendo registradas por escrito. Os primeiros livros infantis surgiram no século XVII, quando as histórias contadas oralmente, foram escritas, inicialmente com um caráter moralista. As obras de fundo satírico, concebidas por intelectuais que lutavam contra a opressão para estigmatizar e condenar usos, costumes e personagens que oprimiam o povo. Os autores, para não serem atingidos pela força do despotismo, foram obrigados a esconder suas intenções sob um manto fantasioso.

No século XIX, teve início outra leva de contos populares: na Alemanha, pelos irmãos

¹⁹ Contemporâneo de Perrault, Fénelon, foi escolhido para o honroso cargo de preceptor do jovem duque de Borgonha, herdeiro presuntivo da coroa, dedicou-se a trabalhar no sentido de corrigir o comportamento do príncipe por meio de fábulas, que ele próprio ia escrevendo. Antes disso, a pedido da duquesa de Beauviller, escreveu *De L'éducation des filles* ("Da educação das meninas"), primeira obra significativa em sua carreira de escritor e educador. O livro usado para orientar a duquesa na educação de suas filhas, alcançou grande sucesso, tornando-se obra de referência para as famílias da época, bem como texto de consulta para os estudiosos da pedagogia (Pacheco, 2022).

Grimm (*João e Maria, Rapunzel*), alargando a antologia dos contos de fadas. O dinamarquês Christian Andersen escritor das obras “Soldadinho de Chumbo”, “Patinho Feio”, “A Pequena Sereia”, “A Roupas Nova do Rei”, Collodi (Pinóquio), o inglês Lewis Carroll (*Alice no país das maravilhas*), o americano Frank Baum (*O mágico de Oz*) o escocês James Barrie (*Peter Pan*) constituíram padrões de literatura infantil, além de La Fontaine (Cademartori, 2010).

Na Inglaterra houve uma expansão da literatura devido a modernização da tecnologia, o aumento da industrialização e o poder aquisitivo da população, com isso a literatura torna-se mercadoria, para ser consumida pela sociedade e dessa forma, aumenta a produção de livros e a literatura passa a ser desenvolvida sobre a língua escrita para então atingir as crianças que estão frequentando a escola, e com isso o papel do professor como mediador é de extrema importância para que as crianças tenham contato com a arte literária.

Desde sua origem, a literatura infantil é formada pela linguagem verbal e visual. Atualmente, muitos autores e escritores tem tido um olhar fascinante para escrever e ilustrar para as crianças. Utilizam de grande estética para atrair a atenção do leitor para sua obra. Assim como as produções literárias para infância tem tido um olhar especial das editoras, colocando técnicas de ilustração que chamem atenção das crianças para o livro.

Para as autoras Paiva e Carvalhos (2011), o livro como suporte no século XXI é resultado de um processo. O livro moderno nasce de uma longa evolução da escrita, do suporte, da aprendizagem, da observação, do conhecimento, da demanda, da técnica, da indústria e da profissionalização.

Por isso na atualidade, a literatura infantil assume uma função estética em busca da formação do leitor. Nesse sentido, o livro só é considerado literário se a função estética se sobressair a função pedagógica, porque se entende que o prazer através do texto literário, pode proporcionar ao leitor a capacidade de imaginar e sonhar.

A prática da leitura ocorre desde os primórdios da civilização, pois a literatura oferece ao homem um respiro em relação a vida concreta, a uma realidade mais dura, um cotidiano mais maçante, a literatura alimenta a imaginação, criação e a invenção. Por isso ela é tão importante para as crianças, pois é na infância que a criança desenvolve as múltiplas linguagens.

Yolanda Reyes (2010) afirma que “não só de pão vive o homem”, frase muito conhecida por estar nas escrituras bíblicas, que além de sermos nutridos e atendidos no plano fisiológico, precisamos das palavras e do afeto de que são portadoras para sobreviver (Reyes, 2010. p.25).

Apesar disto, segundo Paiva (2011) a maioria das creches e pré-escolas ainda na contemporaneidade não usavam livros – brinquedos para a iniciação a recreação ou para o gosto formador de leitura, devido a inúmeros fatores como: desconhecimento, inacessibilidade por

causa do custo ou mesmo temendo que as crianças não consigam manuseá-los ou compreendê-los. Para a autora, existiam poucos autores e títulos de livro – brinquedo conhecidos no país, e no período de zero a três anos pouco se falava de biblioteca para bebês (bebetecas), ainda que o conceito de brinquedoteca venha ganhando espaços na contemporaneidade.

Portanto, percebemos que a literatura infantil passou por um processo de evolução, pois como apontado, ela, inicialmente, foi criada para o público adulto com um viés moral e depois adaptada para as crianças, e que esse gênero literário trouxe contribuições relevante para a educação da pré-escola e para a profissional que irá trabalhar com ele.

3 A LITERATURA INFANTIL NO BRASIL

No Brasil, o ano de 1894 pode ser apontado com o marco inicial da produção de livros para crianças de literatura infantil no Brasil. Figueiredo Pimentel lançam, pela Livraria Quaresma, os Contos da Carochinha, obra que divulga histórias de Charles Perrault, irmãos Grimm e Hans C. Andersen. A publicação de Pimentel foi considerada, por muitos, o primeiro projeto voltado para esse segmento desenvolvido no país, não vinculada, na época, ao contexto escolar (Ceale, 2016).

É necessário salientar que antes da publicação dos Contos da Carochinha, o educador Carlos Jansen dedicou-se a traduzir e adaptar clássicos europeus para o público brasileiro, mas naquela época já havia preocupação em que se promovesse uma literatura voltada para questões nacionais e com finalidade educativa. Nesse contexto, um dos grandes difusores dessa tendência, na época foi Olavo Bilac que entre as obras voltadas para crianças, publicou Poesias Infantis, em 1904 (Ceale, 2016).

A história nos revela que a implantação da Imprensa Régia teve no Brasil, uma atividade editorial que contribuiu para aumentar a publicação de livros para crianças. Porém o acesso ao livro de literatura ainda era muito difícil, por questões econômicas e sociais, além de localização e de infraestrutura: os livros eram caros, as bibliotecas distantes ou ausentes, principalmente nos pequenos municípios, onde muitas vezes com ações limitadas, somando ao distanciamento que muitas pessoas sentem da cultura escrita.

Na nossa sociedade contemporânea, nem todas as pessoas têm acesso ao livro literário, e a maioria das crianças têm por meio da escola, bibliotecas públicas e comunitárias, acesso as obras literárias infantis. Algumas Instituições não governamentais têm se organizado para criar bibliotecas comunitárias e junto com a sociedade civil, bibliotecários, professores, livrarias, editoras, escritores, ilustradores, para criar uma rede Nacional de Bibliotecas, para atuarem na

formação de leitores nas regiões Norte, Nordeste, Sul e Sudeste do país em que na maioria das vezes o acesso ao livro não chega em determinadas localidades (Literasampa, 2013).

Retomando a história da literatura infantil, na década de 1920, a literatura infantil brasileira inicia sob a égide²⁰ de um dos nossos mais destacados intelectuais da época: Monteiro Lobato. Ele rompe com os padrões prefixados do gênero, e em seus livros infantis criou um mundo que não se constitui em reflexo do real, mas na antecipação de uma realidade que supera os conceitos e os preconceitos da situação histórica em que é produzida. O cuidado especial com o leitor, a convicção a respeito da importância da literatura no processo social, e a visão do livro como um meio eficaz de modificar a percepção, confere ao destinatário um lugar particularmente importante em seu mundo ficcional (Cademartori, 2010).

Um marco legal que tivemos para a área do livro, literatura e bibliotecas no Brasil, foi o projeto de Lei 7752/17, que instituiu a política Nacional de Leitura e Escrita (PNLE), para o Plano a leitura e a escrita são direitos constituídos e apresentam-se como condições primordiais para o exercício pleno da Cidadania e da construção de uma sociedade mais justa e igualitária (Brasil, 2018).

No estado de São Paulo, algumas organizações, junto com a sociedade Civil, e demais órgãos estaduais, municipais e escolas se organizaram para criar o Plano Municipal do Livro, Leitura, Literatura e Biblioteca – PMLLLB. Assim como pressionar órgãos federais na criação de plano, para fomento do livro e da leitura literária, formações de mediadores, criação de bibliotecas públicas.

Em 2006, foi aprovado o Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL), por meio da portaria Interministerial Nº 7559 (Brasil, 2006), firmado pela então Presidenta Dilma Rousseff. Com a necessidade de realizar direcionamentos para as políticas públicas na área do livro, leitura, literatura e bibliotecas e ampliar os debates e ações que norteiam a democratização do acesso ao livro. Foram criados programas, projetos e metas para impulsionar políticas de fomento a leitura, criando assim laços entre ministérios, governos estaduais, municipais e a sociedade interessada no tema, aproximando e potencializando iniciativas públicas ou comunitárias em prol do fomento a leitura, em todo canto do país.

Segundo o portal do Ministério da Educação (MEC), em 2008 o PNBE- Programa Nacional Biblioteca na Escola disponibilizou para o Ensino Fundamental, cinco acervos com 20 títulos cada, com obras em versos como (poemas, quadras, parlendas, cantigas, trava-línguas e adivinhas) em prosa (pequenas histórias, novelas, contos, crônicas, textos de dramaturgia,

²⁰ O que protege, ampara.

memórias, biografias), livros de imagens e de histórias em quadrinhos (entre os 20 livros, 2 são narrativa visual ou história em quadrinhos (Brasil 2008).

Segundo o MEC, os critérios para receber os acervos obedecem à quantidade de alunos matriculados na rede de ensino. As escolas infantis com até 150 alunos recebem um acervo, na medida que aumenta a quantidade de alunos, aumenta o número de acervos. Esses acervos contribuem muito para o incentivo de leitura nas escolas, mas é preciso que o professor seja um mediador do livro, que o ato de ler e brincar seja prioridade na educação Infantil, pois diversos livros fazem um convite à brincadeira, e essa interação entre a criança e o livro, permite que a criança use a imaginação, transforme e tenha uma relação de prazer e interdependência entre ler e o educar, ler e o brincar (Brasil 2008).

Portanto, temos uma linha temporal do surgimento da literatura infantil no Brasil e os direcionamentos para que as políticas públicas na área do livro pudessem ser impulsionadas para o fomento à leitura, como até mesmo a ampliação para os debates e ações que devem nortear a democratização do acesso ao livro. Dessa forma, percebe-se os avanços na educação sobre a necessidade da formação de uma criança leitora na sociedade contemporânea e da relevância da introdução dela na educação pré-escolar. O próximo capítulo discutimos o papel da educação infantil, por meio de alguns documentos legais sobre a literatura infantil.

4 LITERATURA INFANTIL NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

A literatura infantil é discutida em alguns documentos oficiais, devido a importância dela para o desenvolvimento infantil. Dessa maneira, o trabalho educativo das professoras é muito importante para a formação da criança, para que desenvolva tanto a criticidade, quanto estimular a imaginação, a fantasia, o mundo do faz de conta, para dessa forma organizar o mundo imaginário dela, tendo a mediação da professora para que a criança possa imaginar em liberdade.

O atendimento às crianças de zero a seis anos foi reconhecido na Constituição Federal de 1988. A partir de então, a educação infantil em creches e pré-escolas passou a ser um dever do Estado e um direito da criança (artigo 208, inciso IV). Em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), destaca também o direito da criança a este atendimento. É relevante destacar que a expansão da literatura infantil no Brasil e no mundo ocorreu de forma crescente em meio as transformações de diversas ordens²¹(RCNEI, 1998).

²¹ A intensificação da urbanização, a participação da mulher no mercado de trabalho e as mudanças na organização e estrutura das famílias.

Com a Lei de Diretrizes e Base da Educação (Lei 9.304/96) no artigo 29 o atendimento na educação infantil em creches e pré-escolas passa a ser para as crianças de zero a seis anos de idade (LDB, 1996).

Segundo os Referenciais Curriculares Nacional da Educação Infantil (RCNEI) a criança, é um sujeito social e histórico. Ela parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, tem uma determinada cultura, e um momento histórico. Ela é profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas que também a marca, pois é nessa interação social com o outro que o desenvolvimento infantil acontece (RCNEI, 1998).

Ainda segundo os RCNEI (1996, p.14) “ as crianças têm direito, antes de tudo, de viver experiências prazerosas nas instituições de ensino”. Nessas experiências, a literatura infantil pode ser introduzida, pois por meio dela a criança poderá ser estimulada ao mundo imaginário do faz-de-conta, de vivências por meio de sentimentos e emoções propiciadas pelas narrativas e enredos das histórias desse gênero literário, contribuindo para o desenvolvimento da criança como ser integral.

Outro documento oficial são as diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil – DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009, em seu artigo 4º, que definem a criança como:

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

De acordo com as DCNEI (2009) a educação das crianças na Educação Infantil deve proporcionar meios que a imaginação e fantasia da criança seja estimulada. Ainda neste documento no art. Art. 6º ele traz que as propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar os seguintes princípios: éticos, políticos e estéticos. Nesse último, o documento descreve com: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais, tais características também convergem para que a educadora possa utilizar da literatura infantil, e dessa forma propiciar a criança tais momentos.

Ainda de acordo com as DCNEI (2009) no art. 9º As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e as brincadeiras, garantindo experiências que:

III - possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos; VIII - incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza; IX - 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, 2009).

É explícita a importância dos textos orais e escritos na Educação infantil, apresentado nos documentos oficiais, entre eles de forma implícita, a literatura infantil, que contribui para a construção de todo um conhecimento proporcionado pelo contato da criança com esse gênero literário, que poderá iniciar no âmbito familiar e na escola, proporcionando à criança alegria e prazer e estimulando a imaginação e a criatividade.

Já, segundo a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2017, p. 42):

As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo.

Nesse sentido, é necessário que se tenha uma articulação nas propostas pedagógicas, com o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens. Além disso a BNCC, enfatiza que o contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis etc. propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros.

Com isso, a escola deve atuar de maneira a complementar à educação familiar, em especial, dos bebês e das crianças pequenas, pois as aprendizagens são próximas aos dois contextos, familiar e escolar, como a socialização, a autonomia e a comunicação.

Segundo a BNCC (2017), na Educação Infantil, a concepção que vincula é educar e cuidar, referenciado nos RCNEI, porém deve-se entender o cuidado como algo indissociável do processo educativo. Para a BNCC, a interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, porque traz consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Quando é observado 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.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura infantil exerce um papel fundamental na qualidade das brincadeiras e interações, devendo ser explorada cotidianamente. Dessa forma, a BNCC, orienta que ela seja trabalhada, especialmente no “campo de experiência escuta, fala, pensamento e imaginação.

A literatura infantil não é apenas uma forma de entretenimento, mas um instrumento

poderoso para o desenvolvimento integral das crianças. Ao proporcionar uma porta de entrada para o mundo da leitura, os livros infantis contribuem para a formação de indivíduos mais conscientes, empáticos e preparados para enfrentar os desafios da vida. Por isso, é fundamental que pais, educadores e sociedade em geral valorizem e incentivem o hábito da leitura desde a infância.

Portanto, esses documentos oficiais demonstram a importância que a literatura infantil tem no contexto educacional para o desenvolvimento da criança na Educação Infantil, na pré-escola. E cabe as instituições educacionais e as educadoras terem foco no currículo e no planejamento das atividades, para que possam cumprir o que está posto nas leis, e pela própria necessidade que a criança tem no período em que a infância ocorre, com todas suas necessidades e características, que podem ser absorvidas em favor de uma educação que a coloque como centro da atividade educativa.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 5/2020**. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-2-de-5-de-agosto-de-2021-33664780> Acesso em: 16. abr. 2022.

BRASIL. **Decreto de lei Nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/lei9394.pdf>. Acesso em: 16. abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes para escolas durante a pandemia**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/12-noticias/acoes-programas-e-projetos-637152388/89051-cne-aprova-diretrizes-para-escolas-durante-a-pandemia>. Acesso em: 16 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 11/2020**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=148391-p-cp011-20&category_slug=julho-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 21 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 343 de 17 de março de 2020**. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 22 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **CNE aprova diretrizes para escolas durante a pandemia**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/12-noticias/acoes-programas-e-projetos-637152388/89051-cne-aprova-diretrizes-para-escolas-durante-a-pandemia>. Acesso em: 20 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. CNE/CEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 2009.

BRASIL, **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 31 out. 2019.

CADEMARTORI, Ligia. **O que é literatura infantil**. São Paulo: Brasiliense. 2010.

CEALE, Centro de alfabetização leitura e escrita. **História da literatura infantil no Brasil**. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/pages/view/historia-da-literatura-infantil-no-brasil.html>. Acesso 24 jan. 2022.

PACHECO, George dos Santos, **Educação infantil**: a importância da literatura na formação de leitores de mundo. Disponível em: <https://monografias.brasilecola.uol.com.br/pedagogia/educacao-infantil-importancia-literatura-na-formacao-leitores-mundo.htm>. Acesso: 20 jan. 2022.

REYES, Yolanda. **A casa imaginária**: leitura e literatura na primeira infância. 1. Ed. São Paulo: Global, 2010.

A EDUCAÇÃO INFANTIL NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

Ligia Sabino da Costa Melo

Jannabsa Jussara Rodrigues e Silva

Maria de Fátima Victo da Cunha Rêgo

RESUMO

Sendo reconhecida como direito de todas as crianças e dever do Estado, a educação infantil passa a ser obrigatória para as crianças de 4 e 5 anos apenas, através da emenda constitucional nº 59/2009, que determina a obrigatoriedade da Educação Básica dos 4 aos 17 anos. A metodologia utilizada foi uma pesquisa bibliográfica que teve como objetivo geral: analisar práticas de professoras de pré-escola sobre utilização da literatura infantil, antes e durante a pandemia causada pela covid 19, na rede pública de ensino do Município de Pitimbu e do Município de Alhandra. Foram apontados, ainda, desafios que precisam ser ultrapassados quanto ao papel da literatura infantil, aos recursos disponíveis nas instituições e às experiências das crianças, no sentido de que elas ocupem maior protagonismo.

Palavras-chave: educação infantil; legislação; protagonismo.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica, que tem como o início no processo educacional. De acordo com a Base Comum Curricular, e com a modificação na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – LDB em 2006, que antecipou o acesso ao Ensino Fundamental para os Seis anos de idade, a educação Infantil então passou a atender a faixa etária de zero a cinco anos.

A extensão da obrigatoriedade também foi incluída na LDB, desde 2013, consagrando plenamente a obrigatoriedade de matrículas de todas as crianças de 4 a 5 anos em instituições de Educação Infantil. Portanto a inclusão da Educação infantil na BNCC, é também um reconhecimento importante no processo histórico da integração da educação infantil ao conjunto da Educação Básica.

Este trabalho teve como objetivo geral analisar práticas de professoras de pré-escola sobre utilização da literatura infantil, antes e durante a pandemia causada pela covid 19, na rede pública de ensino do Município de Pitimbu e do Município de Alhandra.

Segundo a BNCC, na Educação Infantil, a concepção que vincula é educar e cuidar, porém deve-se entender que o cuidado como algo indissociável do processo educativo. No entanto, as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto da comunidade local.

No ensino presencial as creches e pré-escolas, trabalhavam com essas duas concepções, então para que as creches e pré-escolas continuassem cuidando e educando, foi preciso que as professoras não perdessem o vínculo com as famílias nem com as crianças. E para atender as famílias foi preciso o uso da tecnologia, sendo um bem de consumo muito utilizada pelas pessoas, durante o período da pandemia da Covid 19, adquirir um aparelho de celular foi necessário, para que algumas crianças mesmo que longe, não perdesse o contato com sua professora, pois toda a comunicação era por meio do aparelho.

Com o cenário atual, devido à pandemia, causada pela COVID19, houve uma intensificação desse acesso à tecnologia, pois o ensino passou a ser feito de forma remota. Com a nova perspectiva de ensino que foi exigido para o período de distanciamento social, o ensino remoto exigiu das professoras uma nova postura diante da prática pedagógica, adotando metodologias diversas e recursos tecnológicos inovadores para fazer o ensino chegar até as crianças.

Nesse sentido, consideramos o que está descrito no Conselho Nacional de Educação para Educação Infantil:

A orientação para creche e pré-escola é que os gestores busquem uma aproximação virtual dos professores com as famílias, de modo a estreitar vínculos e fazer sugestões de atividades às crianças e aos pais e responsáveis. As soluções propostas pelas escolas e redes de ensino devem considerar que as crianças pequenas aprendem e se desenvolvem brincando prioritariamente (Portal MEC, 2020).

No Parecer nº 19 do CNE, que permitiu as aulas remotas durante o ano de 2020 e 2021, então as professoras, coordenadoras e gestoras escolares todas engajadas para as tomadas de decisões acerca do ensino, articularam estratégias orientadas pelos documentos oficiais para o período de ensino remoto, devido a COVID-19.

Nesse contexto exigiu-se das educadoras conhecimentos em novas tecnologias e das famílias um acompanhamento frequente das atividades escolares. No município de Pitimbu e do Município de Alhandra o ensino remoto foi orientado pelo Conselho Nacional de Educação

(CNE), através do documento criado pela Secretaria de Educação Municipal e enviado às escolas municipais, intitulado como “Novo Norte, novos caminhos²²” (2021), para orientar as escolas nos desenvolvimentos das atividades do referido ano.

Foi muito difícil para as professoras da educação infantil desenvolver alguns trabalhos com as crianças, devido ao fato de que nem todas tiveram acesso à internet, assim como para realizar a maioria das atividades, pois precisam de um adulto para auxiliar a criança. E, muitas vezes, os pais estavam em horário de trabalho e só realizavam as atividades com os filhos no horário que eles podem realizar. A Resolução CNE/CP nº 2, de 10 de dezembro de 2020 orientou no parágrafo único que os gestores de creches e pré-escolas deveriam assegurar:

I - a comunicação e a interação dos professores com as famílias, fortalecendo os vínculos e sugerindo ao mesmo tempo atividades às crianças, considerando que as crianças pequenas aprendem e se desenvolvem brincando; II - estratégias de comunicação permanente com os pais ou responsáveis para acompanhamento mútuo, sobre os encaminhamentos e decisões tomadas, reforçar a importância da parceria escola-família para que as crianças possam compreender os riscos da COVID-19 e serem mobilizadas a comportamentos positivos de autocuidado e prevenção; III - a definição de protocolos para o retorno das crianças ao ambiente escolar, explicitando as responsabilidades da escola e da família; IV - o atendimento aos alunos imunocomprometidos, com doenças crônicas ou contraindicações de retorno à escola em atividades não presenciais até quando necessário, considerando as condições do aluno e dos profissionais que o acompanham; e V - práticas criativas para as explicações sobre o vírus e a importância do distanciamento social para evitar contaminação.

Nesse sentido, a responsabilidade da gestão e coordenação, no período remoto, teve a finalidade de promover, mesmo à distância, a educação das crianças, assegurando a elas a

²² O corpo docente deverá planejar e elaborar com a colaboração da coordenação pedagógica a serem desenvolvidas durante o período supracitado, com o objetivo de viabilizar material de estudo e aprendizagem de fácil acesso, divulgação e compreensão por parte dos alunos e/ou familiares; auxiliar as famílias por meio de recursos tecnológicos quanto aos esclarecimentos de dúvidas referente atividades pedagógicas dos alunos, favorecendo a relação entre discentes e docentes com vista à aprendizagem acadêmica do aluno; zelar pela assiduidade na realização das atividades, bem como o monitoramento da execução e avaliação das mesmas; preparar o material específico para a educação infantil, ensino fundamental e educação especial com facilidade de execução e compartilhamento, com videoaulas, materiais para leitura e outros; assegurar estratégias de flexibilização das atividades complementares, por quanto o objeto de conhecimento deve ser igual a todos os alunos; cabe ao docente a autonomia de definir atividades que alcancem a necessidade específica de cada aluno; zelar pelo registro da frequência dos alunos, por meio de relatórios e acompanhamento da evolução nas atividades propostas; organizar avaliações dos conteúdos ministrados durante o regime especial de aulas não presenciais, para serem aplicadas; todo o planejamento bem como o material didático adotado deve estar e na medida do possível dentro dos conteúdos programáticos para o período, baseando-se na Proposta Curricular da Rede; os planos de trabalho devem contemplar todos os componentes curriculares, utilizar os livros didáticos e os livros de atividades complementares, dentre outras propostas de atividades que possam ser planejadas pelos professores; Realizar o registro e o monitoramento da execução das atividades complementares, registrar em diário, fotos, relatórios, tabelas de atividades realizadas (PLANO ESTRATÉGICO UM NOVO NORTE, NOVOS CAMINHOS, 2021, p. 8).

continuidade das atividades, para que elas não fossem prejudicadas, de forma mais intensa, pelo isolamento social. Coube aos gestores orientar os pais e responsáveis, pelas crianças, para que elas tivessem momentos de vivências a partir de uma educação institucional orientada.

Nesse contexto, é importante citar o que afirma o Parecer 11/2020 do CNE, sobre a educação básica, o qual trouxe algumas questões como: a formação dos professores para lidar com a tecnologia, o acesso das crianças as atividades tanto *on-line*, quanto encaminhadas aos pais, ou seja, sobre a responsabilidade da instituição de entregá-las na residência das crianças, ou mesmo os pais irem buscá-las:

A maioria das secretarias afirma ter um bom controle dos estudantes que têm acesso aos conteúdos ofertados. Contudo, o monitoramento limita-se ao recebimento das atividades e não à verificação do aproveitamento dos alunos. Uma das maiores dificuldades diz respeito à formação dos professores para lidar com ferramentas e tecnologias educacionais. De acordo com a pesquisa, apenas 39% (trinta e nove por cento) das redes estão oferecendo formações para as atividades não presenciais. Essa situação reforça os resultados de recente pesquisa do Instituto Península, segundo a qual 83% (oitenta e três por cento) dos professores se sentem despreparados para o ensino virtual e gostariam de receber apoio neste sentido (Brasil, parecer 11/2020, p. 5-6, 2020).

Dessa forma, percebe-se que houve toda uma mobilização dos sistemas de ensino, das instituições para que no período pandêmico as crianças continuassem com seu desenvolvimento a partir de uma educação, não apenas familiar, mas também institucional. Nessa perspectiva a Resolução CNE/CP nº 2, de 10 de dezembro de 2020 art. 16 no § 3º orientou para trabalho com as crianças de Pré-Escola (4 e 5 anos) da seguinte forma:

As atividades não presenciais devem indicar atividades de estímulo, leitura de textos pelos pais ou responsáveis, desenho, brincadeiras, jogos, músicas infantis e até algumas atividades em meios digitais quando for possível, transformando os momentos cotidianos em espaços de interação e aprendizagem que fortaleçam o vínculo e potencializem dimensões do desenvolvimento infantil que possam trazer ganhos cognitivos, afetivos e de sociabilidade.

Nesse contexto, as professoras se defrontaram com o desafio de continuar resgatando o mundo do faz de conta, da imaginação, sendo mediadores de leitura e, com isso, possibilitando que as crianças tivessem acesso à literatura infantil, e pudessem viver grandes aventuras, por meio das leituras literárias.

As contações de histórias, atividades de leituras no ensino remoto, precisaram ser reinventadas para que pudessem chegar até as crianças, professoras de diversos estados e municípios reinventaram a maneira de ensinar, levando para as telinhas do celular, a leitura literária de forma lúdica para que as crianças continuassem a imaginar e sonhar.

Portanto, mesmo com todas as dificuldades que as professoras encontraram em trabalhar com a literatura infantil, elas deram continuidade através de vídeos gravados e outras estratégias foram utilizadas para o trabalho com a literatura.

2 LITERATURA INFANTIL NA PRÉ-ESCOLA: RESULTADOS E DISCUSSÃO

A literatura infantil tem uma importância muito grande para o desenvolvimento da linguagem nas crianças, além de possibilitar à criança o desenvolvimento do imaginário. Para Zilberman (1983), a Literatura Infantil é um campo a ser privilegiado pela teoria literária devido à rica contribuição que fornece a qualquer indagação bem-intencionada sobre a natureza do literário.

Nessa perspectiva, os subtópicos a seguir abordam a literatura infantil a partir das narrativas das educadoras das crianças que estão na pré-escola, além do papel desse gênero literário nesta educação e como são desenvolvidas nas práticas educativas.

3 O PAPEL DA LITERATURA INFANTIL NA PRÉ-ESCOLA

As crianças precisam ter contato com a literatura infantil na escola, para que ela possa entrar nesse mundo da imaginação e sensibilidade. Nesse sentido, Coelho (2000, p. 27) define a literatura infantil como arte, ou seja, um “fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática, o imaginário e o real, os ideais e sua possível/impossível realização”. Esse gênero literário serve como instrumento que poderá auxiliar a educação das crianças por meio da imaginação e criatividade, para que ela expresse suas emoções e sentimento.

Frantz (2001, p.16) explica que ela é também: “ludismo, é fantasia, é questionamento, e dessa forma consegue ajudar a encontrar respostas para as inúmeras indagações do mundo infantil, enriquecendo no leitor a capacidade de percepção das coisas”. Essas descobertas em que o mundo real e imaginário se fundem trazem consigo as possibilidades de conhecimento do universo infantil, justamente, pelas indagações realizadas no momento do contato da criança com a literatura.

Para alcançar os objetivos deste trabalho, foi realizada uma entrevista com duas professoras e um questionário com três docentes, totalizando cinco professoras. Três atuam no Município da cidade de Pitimbu e duas no Município de Alhandra/PB. A maioria delas são

residentes no Município de Pitimbu e de Alhandra/PB, apenas uma mora na cidade de João Pessoa/PB. O quadro a seguir mostra alguns dados de identificação das professoras:

TABELA 01 - PERFIL DAS PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL – PRÉ-ESCOLA

Professora(s) (idade)	Formação	Tempo de experiência na Educação Infantil	Vínculo de trabalho	Possui curso na área da Literatura Infantil
A (21 anos)	Licenciatura em Pedagogia	2 anos	Contratada	Não
B (31 anos)	Licenciatura em Português e graduanda em Pedagogia	9 anos	Contratada	Não
C (20 anos)	Licenciatura em Pedagogia	4 anos	Contratada	Não
D (33 anos)	Licenciatura em Pedagogia	8 anos	Contratada	Não
E (52 anos)	Licenciatura em Pedagogia	1 ano	Efetiva	Não

Fonte: Autora desse trabalho.

O perfil das professoras, apresenta que todas são formadas em pedagogia, porém nenhuma tem formação continuada na área de Literatura Infantil. No que se referi ao vínculo de trabalho, quatro são contratadas e uma efetiva. O tempo de experiência na Educação Infantil varia de um a nove anos, e a faixa etária situa-se entre os vinte e cinquenta e dois anos de idade.

Inicialmente, a seguinte pergunta foi formulada: porque é importante trabalhar com a literatura infantil na pré-escola? Duas professoras consideraram importante trabalhar com a literatura infantil, porque desenvolve a criatividade, o pensamento crítico e a imaginação, além de despertar, desde cedo, o gosto pela leitura. Três delas dão ênfase ao objetivo do uso da literatura infantil como preparação para o desenvolvimento do hábito de ler.

Os depoimentos são ilustrativos: “É de suma importância para que as crianças desenvolvam o **gosto pela leitura**” (Prof^a. A); “Porque estimula a criatividade, o pensamento crítico e a imaginação da criança” (Prof^a. B); “Para desenvolver nas crianças o **hábito e o gosto pela leitura** pois a pré-escola é uma preparação para as series de fundamental, então, o ato de ler na pré-escola é muito importante” (Prof^a. C); “Despertar o interesse e o **gosto das crianças pela leitura**” (Prof^a. D); “Porque proporciona o desenvolvimento da imaginação, criatividade e o **gosto pela leitura**, e porque é preciso desenvolver desde cedo o prazer pela leitura” (Prof^a. E).

Evidencia-se nos depoimentos, portanto, uma ênfase no desenvolvimento do “hábito” ou “gosto pela leitura”. Uma das professoras justifica, de forma equivocada, que é papel da pré-

escola a preparação para o ensino fundamental. Nessa ótica, a literatura infantil deixa de ter sua importância enquanto linguagem potencializadora do desenvolvimento integral das crianças, para tornar-se “ferramenta” pedagógica a serviço da leitura.

No entanto, para Coelho (2000), a importância da literatura infantil está em sua arte de encantar, de desenvolver a sensibilidade, a imaginação, e os sonhos da criança. Ela poderá levar a criança muito além do mundo imaginário, mas também a compreensão do mundo real. Acredita-se que a criança ao ser sensibilizada para música, a literatura e as demais artes, na primeira infância, permitirá que quando for exposta futuramente a essas artes, ela terá outro tipo de aprendizagem diferente daquelas que nunca vivenciaram esse tipo de experiências.

A criança que tem acesso a um trabalho pedagógico que desenvolva seu imaginário poderá ter mais facilidade em produzir textos, desenvolver suas habilidades cognitivas e raciocínio lógico. Porém a literatura não deveria ter sua importância vinculada, predominantemente, à leitura, ela pode levar para um caminho, o qual por meio de um mundo fantástico a criança pode buscar os significados das coisas.

Outra pergunta formulada na pesquisa foi a seguinte: a sua escola dispõe de livros de literatura infantil? Caso afirmativo, você os considera suficientes? As professoras relataram que a escola possui no acervo livros de literatura infantil. Duas docentes afirmaram que ele era suficiente, duas explicaram que não consideravam suficiente, e uma não esclarece se a quantidade de livros era suficiente.

Elas informaram da seguinte forma: Sim, considero suficiente (a quantidade) de livros (Prof^a. A); A escola dispõe de livros de literatura infantil e considera suficiente (Prof^a. C); Sim! Não considero suficiente (Prof^a. D); Sim! mas que não considero suficiente (Prof^a. E); e por fim, a prof^a B:

Tem um acervo. A sala fica com vários tipos de livros, desde da educação infantil até o 5º ano, além dos livros de literatura infantil, infantojuvenil, voltados para educação infantil e livros didáticos, a sala não é uma biblioteca, mesmo disponibilizando livros de literatura, tem outras coisas, e materiais. Caso o professor precise, vai ao acervo, seleciona os livros que interessa e os leva para a sala de aula, e depois devolve” (Prof^a. B).

Nesse sentido, a visão das professoras mostra a realidade da instituição escolar, no que se refere ao espaço disponibilizado para estimular a imaginação e a criatividade contribuindo para o desenvolvimento infantil. Importa ressaltar que a adequação, ou não, do acervo, do tempo e do espaço destinados ao trabalho com a literatura são pontos a serem pensados sobre como a instituição percebe a relevância da utilização desse gênero literário, juntamente, com o professor.

De acordo Abramovich (1997, p. 23) “O ouvir história pode estimular o desenhar, o musicar, o sair, o ficar, o pensar, o teatrar, o imaginar, o brincar, o ver o livro, o escrever, o querer ouvir de novo (a mesma história ou outra)”. Ou seja, a autora aponta os inúmeros benefícios que a literatura pode fazer chegar às crianças. Nesse sentido, a instituição deve ter conhecimento da responsabilidade de ampliar, organizar, manter e cuidar do acervo de literatura infantil, estando disponível às professoras e às crianças.

Esse gênero literário é de grande importância, para que as educadoras trabalhem na educação da pré-escola, e com isso contribuir com o desenvolvimento infantil das crianças, a partir de todo um planejamento para estimular a imaginação, a criatividade e até mesmo estimular a serem futuras leitoras. Assim, tanto o acervo, quanto um espaço adequado são fundamentais para este planejamento.

Ao oferecermos leitura as crianças menores, por meio da literatura infantil, para Reyes (2010) estaremos contribuindo para uma construção de um mundo mais equitativo, propiciando a todos as mesmas oportunidades de acesso ao conhecimento e expressividade desde o começo da vida. A leitura que todos lutam é para garantir, em igualdade de condições, o direito a todo ser humano de ser o sujeito da linguagem: de se transformar e transformar o mundo e de exercer as possibilidades que proporcionam o pensamento, a criatividade e a imaginação. Nesse sentido, Reyes (2010, p. 25) afirma que:

A literatura, esse texto que tantas vozes abriga, expressa e recolhe nossa sede de encantamento, reúne os rastros da ancestral fascinação pelo poder das palavras deixadas pelos que vieram antes e também por nós, como em relevo, para os recém-chegados.

Na visão da autora, a literatura tem um fascínio que, por meio da oralidade, poderá envolver a todos que tiveram acesso a ela. Esse mergulho nas palavras, gerado pelo encantamento, poderá provocar sentimentos e emoções devido a esse estado de liberdade que tal gênero pode provocar. Essa revelação de um mundo de fascínio pode e deve ser utilizada como ludicidade pela instituição na educação das crianças.

Outra questão abordada na pesquisa, indagou às professoras da seguinte forma: na escola que você trabalha tem algum projeto relacionado com a literatura infantil? Se sim, como é desenvolvido? Três responderam que não e duas que sim. Em relação ao projeto, explicaram apenas como é desenvolvida a leitura da literatura. Uma das entrevistadas falou que tinha projeto antes da pandemia, mas não especificou.

Os depoimentos são ilustrativos: “Não!” (Profª. A); “Não, mas já teve antes da pandemia” (Profª. B); “Sim, na área da educação infantil trabalhamos com a literatura deleite,

que é uma forma de mostrar para as crianças o quanto é importante ler. A leitura deleite é trabalhada de duas a três vezes na semana” (Prof^a. C); “Sim, através de contação de história” (Prof^a. D); “Não tem projeto” (Prof^a. E).

Diante do relato feito pelas professoras percebeu-se que algumas escolas não têm projeto de leitura, e isso poderá influenciar na qualidade do trabalho com a literatura infantil, pois com a falta de projeto, que orienta o trabalho pedagógico e possibilita a continuidade e interdisciplinaridade nas atividades, pode ocorrer a descontinuidade, falta de organização de espaço e tempo nas ações. Como também, sem o projeto, as professoras poderão deixar de colocar em prática o trabalho com a literatura infantil. Nesse sentido Gonçalves; Santiago e Ferreira (2022, p. 5) explicam que:

Os projetos de leitura proporcionam não só ao aluno uma forma prazerosa de aprendizagem e uma maneira de demonstrar sua autonomia e opiniões ao escolher um livro para ser lido e desenvolvido nas aulas; eles ampliam as possibilidades do professor de explorar conteúdos de forma interdisciplinar e abordar temas variados e diversos, observando a evolução de cada aluno, suas preferências pelas leituras e analisando sua prática diária e o desenvolvimento do projeto (Gonçalves; Santiago; e Ferreira, 2022, p. 5).

Nesse contexto, percebe-se que os projetos de leituras são relevantes para serem desenvolvidos na instituição escolar. Pois favorece tanto ao educando, quanto as professoras, pois como explicado eles poderão contribuir de diversas formas tanto para a educação dos educandos, quanto para a prática docente.

Dentro dessa realidade, outra pergunta foi elaborada: se “A escola tem espaço adequado para a leitura de livros infantis?”. Duas professoras afirmaram que não possui, e três que sim, no entanto uma explicou que tinha, mas justificou que era inadequado.

Elas explicaram da seguinte forma: “Não possui!” (Prof^a. A, B); “Sim! A escola disponibiliza um amplo espaço de recreação, onde podemos fazer exposição de livros, montar painéis entre outras coisas” (Prof^a. C); “Sim!”, (mas não justificou) (Prof^a. D); “Existe”, mas é inadequado, não acomoda doze crianças, sem infraestrutura” (Prof^a. E).

A maioria das professoras informou que uma boa parte das escolas não possui bibliotecas, então para que a criança tenha contato com a leitura terá apenas o pátio e os cantinhos de leituras organizadas nas salas de aula, e em outros espaços externos. E a professora chama atenção para um espaço sem infraestrutura que possa acomodar as crianças. De acordo com Coelho (2000, p.16):

A escola é hoje, o espaço privilegiado, em que deverão ser lançadas as bases para a formação do indivíduo. E nesse espaço, privilegiamos os estudos literários, pois, de

maneira mais abrangente do que quaisquer outros, eles estimulam o exercício da mente, a percepção do real em suas múltiplas significações, a consciência do eu em relação ao outro; a leitura do mundo em seus vários níveis e, principalmente, dinamizam o estudo e conhecimento da língua, da expressão verbal e consciente.

Nesse sentido, é necessário refletir sobre a necessidade de se ter um espaço propício para as crianças, ou seja, um ambiente acolhedor para que elas sejam recebidas, e dessa forma se deleitem com a literatura infantil. Pensar nesse espaço é perceber a importância dele para as crianças e também, para que as professoras possam conduzi-las de forma a serem desejantes de entrar nesse mundo imaginário, e com ele terem um aprendizado diferenciado, principalmente, pelo momento de alegria e prazer ocasionado pela literatura infantil.

Isso não exclui o fato de que os livros de literatura infantil possam ser espalhados pelo ambiente educativo, de modo a permitir que este contato com este material seja constante e não apenas na biblioteca. A maioria das escolas possui livros de literatura infantil, que devem ser utilizados pelas professoras, podendo também ser enviados para, para que as crianças tenham o contato e acesso ao livro. Desta forma, a escola contribui para que os livros cheguem até a residências das famílias, ampliando a circulação dos livros, junto aos/as pequenos/as.

Neste sentido, é importante que os livros não fiquem guardados nas caixas, mas que a equipe de professores junto com os demais, movimentem os livros através de empréstimos, para que em casa os pais, as famílias possam ter contato com os livros e, dessa forma, envolver os pais na aprendizagem das crianças, assim como no incentivo de ler obras de literatura infantil, para seus filhos.

Dentro dessa realidade, sabemos que existem pais e mães e responsáveis que não são alfabetizados, e isso dificulta essa mediação de leitura para as crianças e, assim, cabe à escola o papel de fazer essa mediação entre o livro e a criança. Ela deve, portanto, criar estratégias para que elas não sejam prejudicadas no processo educacional desde a educação pré-escolar.

Outra pergunta que foi formulada na pesquisa: como é a relação das crianças com os livros de literatura infantil? A maioria das professoras enfatizou que esse gênero literário provoca nas crianças encantamento, além da curiosidade e a forma como vivenciam o momento da leitura.

Elas responderam da seguinte forma: “As crianças ficam encantadas com as contações de histórias com as rodas de leituras onde entram em um novo mundo” (Profª. A). “É maravilhosa, os alunos ficam encantados com as cores desenhos presentes nos livros” (Profª. C); “É muito boa, elas ficam entusiasmado quando pega o livro” (Profª. D); “É uma relação de curiosidade e desejo de conhecer o que nele contém” (Profª. E); e por fim a profª. B

As crianças ficam encantadas, porque as literaturas têm muitas imagens, muitas cores, e dessa forma elas conseguem montar e criar a história através dos personagens, ou seja, quando as crianças já conhecem a história e vê os personagens a docente consegue recriar a história, mas quando as crianças não conhecem a história elas criam através dos personagens (Prof^a. B).

Percebe-se, segundo os depoimentos, que a relação das crianças com a literatura infantil é de fascínio tanto pelos personagens, quanto pelo enredo da história; como também é uma relação prazerosa e de curiosidade sobre o que a leitura vai proporcionar para elas. Segundo Antunes (2006, p 10), “Quando a criança ouve uma história, aprecia suas ilustrações, tem experiência que terão sentido para ela. Sentimento e fala passam a fazer parte do seu desenvolvimento intelectual”. Nessa perspectiva Abramovich (1997) explica que:

É ouvindo histórias que se pode sentir (também) emoções importantes como a tristeza, a raiva, a irritação, o bem-estar, o medo, a alegria, o pavor, a insegurança a tranquilidade e tantas outras mais e viver profundamente tudo que as narrativas provocam em quem as ouve - com toda amplitude, significância e verdade que todas elas fizeram (ou não) brotar... pois é ouvir, sentir e enxergar com os olhos do imaginário! (Abramovich, 1997, p. 17).

Nesse sentido, a literatura infantil provoca diversas sensações e sentimentos com sentidos e significados., Por meio de um mundo imaginário elas são levadas a interagir e a vivenciar, no momento da contação de história, a partir do enredo da narrativa que lhes são apresentadas, tendo a professora um importante papel a mediação, baseada numa intencionalidade pedagógica.

A partir dessa realidade, foi formulada a seguinte pergunta: como você trabalha a literatura infantil com a sua turma no ensino presencial? E quais são os materiais utilizados na contação de história. As metodologias utilizadas pelas professoras foram: a leitura prévia do livro, rodas de conversas, exposição de livros nos cantinhos de leitura, utilização de fantoches, o uso dos recursos visuais e personagens da própria história.

Elas explicaram da seguinte forma: “Através de roda de leitura, as crianças escutam, perguntam e depois relatam o que entendem” (Prof^a. A); “Contando uma história a cada dia. Temos nosso tempo de leitura” (Prof^a. D); “Com contação de história” (Prof^a. E). As professoras B e C responderam da seguinte forma:

Inicialmente, quando as crianças chegam na instituição elas aprendem primeiro as regrinhas da escola. Depois é que realizo a contação de história através de fantoche, mas antes faço a leitura em casa com o livro. Apresento o resumo da história às crianças, através do fantoche, pois se levar os livros todos vão querer pegar (Prof^a.B).

De duas a três vezes na semana com a literatura. Faço uma roda de conversa com os alunos e através dessa conversa, exponho alguns livros na qual as crianças escolhem e faço a leitura, depois junto com as crianças desenvolvo atividades relacionadas a história (Prof^a. C).

Diante das narrativas das professoras, evidencia-se que apesar do esforço delas em realizar experiências interessantes com literatura infantil, elas trabalham numa perspectiva em que assumem, de modo dominante, o papel central, sem o protagonismo da criança, que atua, na maioria das vezes, apenas ouvinte, não participam, nem criam, em conjunto com a professora, possibilidades para expandir a imaginação e a criatividade.

Percebe-se um formato direcionado pelas professoras, tornando a crianças mais passivas do que ativas em seu processo de desenvolvimento. Entretanto, há variadas possibilidades de inserção dos pequenos no uso da literatura, a exemplo de (re)criação de histórias, teatro, etc.

Ainda referente às perguntas da pesquisa, outra questão abordada foi a seguinte: quantas vezes, durante a semana, você trabalhava a literatura infantil, no ensino presencial? Três professoras informaram que trabalham todos os dias e duas, apenas algumas vezes na semana. Elas responderam da seguinte forma: “Todos os dias” (Prof^a. A); “todos os dias para elas” (Prof^a. B); “Duas a três vezes na semana” (Prof^a. C); “Todos os dias” (Prof^a. D); “Duas vezes” (Prof^a. E).

Importa destacar que a literatura infantil, por toda a sua potência de desenvolvimento junto às crianças, conforme já mencionado, pode estar presente em todos dos dias da rotina da Educação Infantil, sendo integrada a outras linguagens, como teatro, música, dança, pintura, etc.

Nesse sentido, a literatura infantil deve estar sempre presente no planejamento da professora. E não deve ser lida de forma improvisada, mas por meio da mediação e uma intencionalidade educacional com foco no desenvolvimento das crianças, para que elas possam “ estabelecer relações fecundas entre o universo literário e o seu mundo interior, para que se forme, assim, uma consciência que facilite ou amplie suas relações com o universo real que elas estão descobrindo no dia-a-dia[...]” (Coelho, 2000, p.51).

Em relação ao contexto do ensino remoto e a importância da literatura infantil na educação pré-escolar, a próxima pergunta do questionário e da entrevista foi a seguinte: você tem trabalhado com a literatura infantil no ensino remoto? Se sim, como tem feito este trabalho? Quatro professoras responderam que trabalharam com a literatura infantil no ensino remoto e apenas uma afirmou que não. As que trabalharam utilizaram para a contação de história fantoches e palitoche, dentre outros materiais e estratégias, a exemplo da caracterização da professora na hora da contação e a roda de conversa.

Elas responderam da seguinte forma: “Com histórias cantadas, rodas de leituras mostrando os livros, dedoches, contação de histórias fantasiadas, imprimia livros e enviava para os alunos” (Prof^a. A); “Por meio do vídeo, faço contação de história ou leitura do livro e os

alunos desenvolvem atividades relacionadas a aula (Profª C); “Com vídeo gravado” (Profª D) e “Não Trabalho” (Profª E). A professora B respondeu da seguinte forma:

Contação de história, com os livros e também com palitoche para ficar mais interessante para as crianças, e fantoche. Com livros em PDF para a família, para que os pais e responsáveis lessem para as crianças. Além de vídeos de história de literatura infantil” (Profª B).

Diante da exposição das professoras, no período do isolamento social devido a pandemia, percebeu-se que para as crianças, as quais tinham acesso à internet houve a mediação das professoras, a partir de materiais para a contação de história. Porém, as que não tiveram tal acesso contaram apenas com o auxílio dos pais, para interagir com as atividades enviadas pelas professoras.

Em relação ao trabalho com a literatura infantil, mesmo com o livro enviado impresso, isso não capacitaria os pais a terem intencionalidade pedagógica no momento da leitura. É interessante o que Meireles (1984) explica sobre essa realidade:

A literatura não é, como tantos supõem, um passatempo. É uma nutrição. Entretanto, apesar dos esforços das professoras, o trabalho com esse gênero textual foi bastante prejudicado, junto às crianças que não tiveram acesso à internet, pois mesmo que as famílias contassem com os livros (o que não é a realidade), ainda assim muitas não têm as condições (as mais variadas) de realizar a mediação adequada (Meireles 1984, p.32).

Nesse sentido, distanciadas da mediação do/a professora a criança poderá não ter de forma planejada a leitura da literatura, pois esse planejamento, justamente, é para trabalhar o imaginário infantil, auxiliando-a no letramento, no conhecimento de mundo e de si, no desenvolvimento de suas habilidades cognitivas e raciocínio lógico, dentre outros aspectos. Isto porque a literatura infantil proporciona um mundo fantástico onde a criança pode buscar os significados das coisas.

Ainda no contexto do ensino remoto, foi abordada a seguinte pergunta: você enfrentou alguma dificuldade para trabalhar a literatura infantil no ensino remoto? Qual(is)? As professoras explicaram que o maior desafio foi a falta de acesso à internet, mas duas relataram outros desafios além desse.

As respostas delas foram as seguintes: “Falta de acesso à internet por parte das crianças, e com isso muitas delas não puderam participar das aulas remota” (Profª. A); A falta de internet dos meus alunos (Profª. B); “A falta de internet era a maior dificuldade. A falta de apoio e acompanhamento familiar, além da estrutura para assistir às aulas” (Profª. D); “A maior dificuldade para trabalhar com literatura (contação de história), deve-se a exclusão digital, uma

vez que as atividades impressas foi a alternativa encontrada para que a maioria das crianças não fossem alijadas do processo” (Prof^a. E). Finalmente, a profa. C:

Sim! A principal dificuldade foi a falta de acesso à internet de alguns alunos, pois isso fazia com que eles não tivessem acesso às aulas. Além da falta do contato entre professor e aluno, que prejudica o desenvolvimento e a socialização das crianças (Prof^a. C).

Dessa forma, muitos foram os desafios, mas o maior enfrentado pelas docentes da pré-escola, neste período de ensino remoto, foi a falta de acesso à internet, sendo difícil tê-lo por parte da maioria das crianças. Infere-se que a maior dificuldade para trabalhar a literatura deve-se, então, a exclusão digital, sendo as atividades impressas a alternativa encontrada para muitas crianças não serem prejudicadas. Nesse contexto Santos; Lima e Souza (2020) explicam que:

A saída encontrada para garantir o “direito à aprendizagem” ou “vínculo com a escola” foi o “ensino remoto”. Essa alternativa exigiu um diagnóstico das condições dos(as) estudantes para tal empreendimento e o cenário desnudado, de forma que não é mais possível disfarçar, foi a irrefutável desigualdade de acesso aos meios tecnológicos, resultantes de outras tantas injustiças que atingem aos(as) filhos(as) da classe trabalhadora. Parte significativa dos(as) estudantes da rede de ensino brasileira não tem nenhum acesso ou não dispõe de condições adequadas de uso da internet e tecnologias digitais (Santos; Lima; Souza, 2020, p. 1636).

Evidenciou-se por meio das falas das professoras, que devido à pandemia ocorreu um distanciamento do trabalho com esse gênero literário para algumas crianças, devido à falta de acesso à tecnologia e da mediação das professoras, mesmo com os esforços dos gestores e professores e dos sistemas de ensino para que não tivesse um impacto negativo maior na educação. Além da falta de contato entre professores e alunos, do apoio e acompanhamento familiar e da estrutura das salas no ensino presencial.

Portanto, as discussões trazidas sobre a relevância de se trabalhar a literatura infantil na escola, o espaço adequado para leitura, e a maneira como as professoras trabalharam, ela seja no presencial ou no remoto, trouxeram reflexões para se pensar acerca das contribuições desse gênero literário para a educação na pré-escola das crianças e seu papel no desenvolvimento amplo das crianças.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo geral analisar práticas de professoras de pré-escola sobre utilização da literatura infantil, antes e durante a pandemia causada pela covid 19, na rede pública de ensino do Município de Pitimbu e do Município de Alhandra. Os objetivos

específicos foram caracterizar concepções de professoras sobre o uso da literatura, junto às crianças pequenas; além de identificar as atividades desenvolvidas com literatura infantil na pré-escola, antes e durante o ensino no período de distanciamento social; e mapear, segundo as professoras, o papel da literatura infantil na educação das crianças pequenas.

Assim, foram analisadas práticas de cinco professoras da pré-escola sobre utilização da literatura infantil antes e durante o ensino na pandemia, dialogando com teóricos que trouxeram discussões pertinentes sobre esse gênero literário.

No tocante ao papel da literatura infantil na educação das crianças, as professoras entendem que ela é importante, principalmente, para o desenvolvimento da imaginação, da criatividade, do pensamento crítico, da fantasia, que contribuem para que essa criança possa vivenciar sua infância de forma plena.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Franny. **Literatura Infantil: Gostosuras e Bobices**. São Paulo: Scipione. 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 5/2020**. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-2-de-5-de-agosto-de-2021-33664780>. Acesso em: 16. abr. 2022.

BRASIL. **Decreto de lei Nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/lei9394.pdf>. Acesso em: 16. abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes para escolas durante a pandemia**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/12-noticias/acoes-programas-e-projetos-637152388/89051-cne-aprova-diretrizes-para-escolas-durante-a-pandemia>. Acesso em: 16 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 11/2020**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=148391-p-cp011-20&category_slug=julho-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 21 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 343 de 17 de março de 2020**. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 22 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **CNE aprova diretrizes para escolas durante a pandemia**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/12-noticias/acoes-programas-e-projetos-637152388/89051-cne-aprova-diretrizes-para-escolas-durante-a-pandemia>. Acesso em 20 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. CNE/CEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 2009.

BRASIL, **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 31 out. 2019.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2000.

FRANTZ, Maria Helena Zancan, (2001). **O ensino da literatura nas séries iniciais**. -3ª Ed. Ijuí - RS, Ed. UNIJUI.

GONÇALVES, Mônica Pereira; SANTIAGO, Gilberto da Silva; FERREIRA; Geraldo Generoso. Projetos de leitura na Educação Infantil: momento significativo de aprendizagem. **Revista Educação Pública** - Projetos de leitura na Educação Infantil: momento significativo de aprendizagem, 2022. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/34/projetos-de-leitura-na-educacao-infantil-momento-significativo-de-aprendizagem>. Acesso em: 19 fev. 2022.

SANTOS, Elzanir dos; LIMA, Idelsuite de Sousa; SOUZA, Nadia Jane de. Da noite para o dia” o ensino remoto: (re)invenções de professores durante a pandemia. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 05, n. 16, p. 1632-1648, Edição Especial, 2020.

REYES, Yolanda. A casa imaginária: **leitura e literatura na primeira infância**. 1. Ed. São Paulo: Global, 2010.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. São Paulo, Global, 2006. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/noticias/encontro-municipal-do-pmlllb/>. Acesso em: 20 fev. 2022.

LETRAMENTO NO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA PROPOSTA DE ENSINO COM O GÊNERO CRÔNICA

Angélica Nayara Borges de Oliveira

Ligia Sabino da Costa Melo

1 INTRODUÇÃO

Práticas de letramento têm sido foco de estudos de pesquisadores e professores de Língua Portuguesa, devido a sua importância na formação de leitores, pois, além de incentivar o exercício da leitura e da produção de textos, contribuem para o amadurecimento intelectual do indivíduo. As dificuldades encontradas pelos alunos de língua materna sobre o estudo de leitura e produção escrita são notáveis. Apenas saber ler e escrever na sociedade de hoje não basta, é necessário ampliar esse domínio, como também fazer uso da leitura e escrita, ambas aplicadas em contextos sociais e educacionais. É primordial que as escolas desenvolvam essa prática desde a educação infantil contribuindo assim para o desenvolvimento sociocultural e cognitivo do indivíduo.

É a partir desse ponto de vista, que proponho nesse projeto, realizar uma proposta de ensino de leitura e escrita que, propicie aos alunos um processo de aprendizagem criando oportunidades de transformações educacionais efetivamente significativas, considerando o interesse de unir as práticas sociais com as práticas escolares. Assim, ensinar os alunos a produzir e interpretar textos é, portanto, conceber autonomia e contribuir para um aprendizado completo, abrangendo conteúdos distintos, a fim de viabilizar melhores usos da linguagem, a partir dos textos orais e escritos que se propagam em seu cotidiano.

Nessa perspectiva, reverbera a necessidade de inserir práticas de letramento no âmbito escolar. É determinante entender que a proposta de letramento, na prática de leitura, tem um papel diferenciado, por trabalhar com a formação do leitor. Adotar os gêneros textuais no ensino de Língua Portuguesa, por exemplo, significa possibilitar o contato dos alunos com diversos textos literários e não literários, que se realizam por uma determinada razão, em um determinado contexto, com o intuito de promover uma interação entre indivíduos por diversas situações comunicativas.

Deste modo, este estudo se faz pertinente visto que, trabalhar com leitura/escrita implica desenvolver atividades que abrangem campos da linguagem distintos, e cabe ao professor direcionar cada aluno em abordagens que possibilitam obter um resultado significativo. Além

do mais, o trabalho com os gêneros viabiliza a produção textual dos alunos, uma vez que cada gênero possui uma característica diferente e uma funcionalidade própria, o que, de muitas formas, permite ao aluno inovar, criar e reinventar. É interessante também explorar os múltiplos sentidos que um gênero pode transmitir, seja narrativo, argumentativo, instrucional ou expositivo, o que permite ampliar o repertório linguístico do aluno/leitor/escritor.

Assim como as práticas de letramento, os gêneros textuais têm sido objeto de estudo e análise durante muito tempo, por isso assumem um papel importante nas pesquisas linguísticas sobre a linguagem. Segundo Marcushi (2002), alguns meios tecnológicos de comunicação mais recentes, como exemplos o jornal, a revista, a televisão, o rádio, a internet, por estarem presente na realidade social, contribuem para a criação de gêneros bastante característicos, como editoriais, bate-papos virtuais, vídeo aulas, e-mails, notícias, entre outros. De certa forma, podemos dizer que estes gêneros propiciam uma relação entre a oralidade e a escrita, no uso da linguagem. Logo, percebemos que a determinação de gêneros varia entre a sua forma e a sua função, uma vez que, em algumas situações o ambiente ou estrutura do texto que definirá o gênero presente.

Diante disso, os PCN (1997) orientam que as atividades de ensino de língua sejam centradas nos gêneros textuais, tanto orais quanto escritos. Para a escola, é essencial o trabalho de leitura e escrita a partir desses gêneros, posto que, isto implica em propiciar ao aluno uma ampla capacidade de compreender os diversos textos que circulam socialmente.

Em uma metodologia de ensino voltada ao desenvolvimento da leitura e da escrita, um dos fatores de extrema importância é a escolha do gênero que será trabalhado, dado que, é a partir dele que serão desenvolvidas atividades de leitura, produção escrita, produção oral, análise linguística, entre outras. A crônica pode contribuir para isso, pois é um gênero de fácil acesso e está presente em diversos meios de comunicação, como jornais, revistas, internet etc. Ademais, a crônica é um gênero frequentemente encontrado nos livros didáticos, o que simplifica as atividades do professor, contribuindo, dessa forma, para dinamizar as atividades em sala de aula. Por ter uma linguagem, comumente, mais simples e objetiva, e retratar acontecimentos diários, a crônica permite uma maior aproximação entre o leitor e o autor do texto. Justamente por essas características que a aproximam do cotidiano do aluno, acreditamos que um trabalho com crônicas pode contribuir para o estímulo e desenvolvimento da leitura e da escrita dos alunos do ensino fundamental.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Sabe-se que os estudos sobre os gêneros textuais têm assumido um papel importante quando se refere ao ensino de Língua Portuguesa, isso ocorre, principalmente, por sua diversidade e influência no campo da linguagem. Porém, para defini-los é essencial levar em consideração as atividades humanas e os contextos sociais com o qual se relacionam. Marcuschi (2002, p. 22) afirma “[...] que é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum gênero, assim como é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum texto”. Nessa concepção, levantamos a hipótese de que trabalhar com gêneros textuais aproxima o aluno da assimilação de diversos textos, principalmente relacionados ao seu cotidiano, o que facilita a prática de leitura e produção textual. Pode-se dizer que gêneros textuais são as diferentes formas de linguagem que circulam socialmente, podendo ser formais ou informais.

Antunes (2002), em sua proposta de ensino de língua respaldada nos gêneros, salienta que independente da série a que se destina, tanto no Ensino Fundamental, como no Ensino Médio, nas escolhas das atividades e conteúdos deve-se determinar um gênero específico, com o objetivo de criar momentos de leitura, escrita e análise linguística em sala de aula. É nesse contexto que o professor tem um papel fundamental como mediador entre o aluno e as funções da língua em uso. De acordo com os PCN (1999) “Todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de discursos, as quais geram usos sociais que os determinam”. Esta afirmação parte da compreensão do texto como um elemento social dentro de um gênero, com uma determinada função social, o que o torna fundamental no ensino de Língua Materna, uma vez que a necessidade de desvincular do ensino de língua a formalidade já é algo real nas aulas de Língua Portuguesa.

Sobre ensino e aprendizagem, Rojo (2004, p.7) enfatiza:

(...) a escola e a educação básica são lugares sociais de ensino- aprendizagem de conhecimento acumulado pela humanidade – informações, indicações, regras, modelos –, mas também, e fundamentalmente, de formação do sujeito social, de construção da ética e da moral, de circulação das ideologias. Falar na formação do leitor cidadão é justamente não olhar só uma das faces desta moeda; é permitir a nossos alunos a confiança na possibilidade e as capacidades necessárias ao exercício pleno da compreensão.

Cabe ao professor dar sentido ao ensino dos gêneros na escola e compreender em que situação ele será aplicado, com a finalidade de atingir o público almejado, provocando respostas

significativas. Logo, o trabalho com gêneros pode ser desenvolvido de diferentes formas, todas aplicadas no contexto de uso da linguagem em condições de ensino.

3 LETRAMENTOS: FUNDAMENTOS E PRÁTICAS

O conceito de letramento surgiu da necessidade de incluir práticas de leitura e escrita no ensino, provindo da importância de uma alfabetização diferenciada, em que o processo de ensino da leitura e da escrita realize-se em um determinado contexto social, no qual a aprendizagem faça parte da vida dos alunos verdadeiramente. Nos dias atuais o termo *letramento* tem sido utilizado frequentemente por professores de língua materna, que entendem que o processo de letrar vai além de ler e escrever, sendo antes, a compreensão dos significados dos diversificados textos que circulam nos meios sociais.

Os estudos sobre letramento abrangem não apenas as práticas de ensino nas escolas, mas também todo o convívio social entre indivíduos, seja na família, na igreja, na rua ou local de trabalho. Alguns estudos apontam que a palavra *letramento* surgiu inicialmente no livro: *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, de 1986, de Mary Kato, e ganhou ênfase a partir dos estudos *Freirianos* de educação. Soares (1998, p. 38), apresenta uma definição etimológica sobre o termo *letramento*: “(...) letramento é o resultado da ação de ‘letrar-se’, se dermos ao verbo ‘letrar-se’ o sentido de ‘torna-se letrado’”. Neste sentido podemos dizer que o resultado do processo de letramento é um sujeito apropriado das práticas sociais de leitura e escrita.

Segundo Matencio (1994, p. 20):

O letramento, nesse caso, está vinculado ao conjunto de práticas discursivas, formas de usar a linguagem e fazer/retirar sentido pela fala e pela escrita, que se relacionam à visão de mundo das comunidades, suas crenças e valores particulares. A escola passa a ser vista, então, como um espaço institucional em que convivem indivíduos provenientes de diferentes comunidades, e por isso detentores de práticas discursivas e sociais diversificadas, que não são unicamente aquelas das classes dominantes: todo processo de aquisição de linguagem, que inclui o acesso aos textos escritos em sociedades como as nossas, é compreendido como parte do processo de sociabilização.

Soares (1998) enfatiza que o letramento amplia o sentido da alfabetização, uma vez que se constitui de práticas de leitura e escrita, que vão além da alfabetização funcional, na qual os indivíduos alfabetizados não sabem fazer uso da leitura e da escrita. De fato, a diversidade das formas de uso da escrita são inúmeras, portanto, é função da escola e do educador encontrar formas que se adequem ao público destinado.

Uma educação voltada para o letramento no ensino fundamental deve ser iniciada com processos que incentivam e instigam as práticas de leitura, seja coletiva ou individualmente, utilizando de textos escritos ou orais, principalmente, se considerarmos que, no âmbito escolar, as estratégias de ensino de letramento podem abrir caminhos para uma escrita mais aprimorada. No entanto, vale reforçar que todo o processo das práticas de letramento necessita visar, antes de mais nada, o público ao qual se destina, por isso a importância que cabe ao professor é incontestável, como agente de letramento, de práticas sociais e institucionais, norteador do processo de leitura e de produção textual.

(...) a escola e a educação básica são lugares sociais de ensino aprendizagem de conhecimento acumulado pela humanidade – informações, indicações, regras, modelos –, mas também, e fundamentalmente, de formação do sujeito social, de construção da ética e da moral, de circulação das ideologias. Falar na formação do leitor cidadão é justamente não olhar só uma das faces desta moeda; é permitir a nossos alunos a confiança na possibilidade e as capacidades necessárias ao exercício pleno da compreensão (Rojo, 2002, p. 7).

Isto posto, podemos considerar os gêneros como parte essencial para o processo de ensino/aprendizagem, agindo como mediador entre o aluno e o conhecimento de língua portuguesa, sejam eles orais ou escritos. Os gêneros devem ser compreendidos como processos culturais para expandir conhecimentos. Com essa finalidade, o estudo dos gêneros aliado a práticas de letramentos favorece o desenvolvimento cognitivo dos alunos acerca do papel representado pelos textos nas relações sociais.

Trabalhar com gêneros não implica, apenas, ensinar sobre gêneros, mas também a ensinar a partir dos gêneros, tendo como enfoque as amplas possibilidades de expandir o repertório linguístico do aluno. As práticas de letramento resultam de interesses reais da vida dos alunos, tendo em vista que muitas vezes os gêneros são produtos do cotidiano.

Determinar um gênero específico que promova o interesse dos alunos pelo ato de ler, é primordial. Conforme Silveira (2009, p. 238), “[...] a crônica se presta muito bem ao uso de oficinas de leitura e produção de texto e, se o professor fizer uma boa seleção de crônicas, ela poderá despertar no aluno o tão desejado prazer do texto”. Conquanto, para que essa metodologia se torne eficaz, faz-se necessário a dedicação do professor em planejar e desenvolver aulas com as possibilidades que esse gênero propicia.

É considerável persistir na simplicidade e brevidade própria da crônica. Com efeito, aprende-se muito quando se deleita em algo agradável. As formas peculiares da crônica são um veículo privilegiado para mostrar de modo expressivo a nossa visão das coisas. Geralmente a crônica é apontada como o meio para além dela mesmo, tornando-a um gênero mais fascinante.

Portanto, tornar popular a literatura e integrá-la como um direito primordial de todos poderá ser uma atividade imensamente satisfatória para o professor, que é posto como intermediário entre aluno e o texto.

4 GÊNERO CRÔNICA E PRÁTICAS DE ENSINO

A crônica é um gênero que se relaciona com a ideia de tempo e fundamenta-se no registro de fatos do cotidiano a partir de uma linguagem literária. A palavra crônica origina-se do grego, *chronos* (tempo), por isso uma das características desse tipo de texto é a marca do contemporâneo. Segundo Cardoso (1992, p.143), “A crônica é como uma bala. Doce, alegre, dissolve-se rápido. Mas açúcar vicia, dizem. Crônica vem de Cronos, Deus Devorador. Nada lhe escapa.” Podemos perceber pela origem de seu nome, que a crônica é um gênero textual antigo, existente desde a Idade Média e assim sofreu algumas alterações ao longo do tempo. Evidenciando o nome do gênero, os primeiros cronistas descreviam, principalmente, acontecimentos históricos relacionados a pessoas importantes, da sociedade e do povo. Neste momento, a crônica é representada como uma forma narrativa que se interessa em relatar fatos de forma literária e histórica.

Por outro lado, a crônica contemporânea se consolidou por volta do século XIX, com a introdução da imprensa ao redor do mundo. Nessa época, os cronistas passaram a registrar a vida social, a política, os costumes e o cotidiano do seu tempo, publicando seus escritos em revistas, jornais e folhetins. No entanto, não deixaram de relatar acontecimentos históricos da sociedade. Nessa perspectiva, podemos salientar que os importantes escritores começaram a usar as crônicas para registrar, de uma forma mais literária e jornalística, os fatos cotidianos de sua época, divulgando em veículos de grande circulação. No Brasil, a crônica ganhou destaque a partir das publicações em jornais e revistas da época, por esse motivo até hoje é considerada como um gênero jornalístico. Conforme João Roberto Faria escreveu no prefácio da obra, *crônicas escolhidas*, de José de Alencar (1995, p. 11):

Naqueles tempos, a crônica chamava-se folhetim e não tinha as características que tem hoje. Era um texto mais longo, publicado geralmente aos domingos no rodapé da primeira página do jornal, e seu primeiro objetivo era comentar e passar em revista os principais fatos da semana, fossem eles alegres ou tristes, sérios ou banais, econômicos ou políticos, sociais ou culturais. O resultado, para dar um exemplo, é que num único folhetim podiam estar, lado a lado, notícias sobre a guerra da Crimeia, uma apreciação do espetáculo lírico que acabara de estrear, críticas às especulações na Bolsa e a descrição de um baile no Cassino.

Dessa forma, podemos perceber que as características da crônica em abordar temas do cotidiano ainda permanecem nos dias atuais, tornando-se um gênero de fácil acesso e que agrada a diversas gerações de leitores, por esse motivo a crônica passou a ser um texto utilizado em escolas nas aulas de Língua Portuguesa.

Conforme Silveira (2009, p. 238), “[...] a crônica se presta muito bem ao uso de oficinas de leitura e produção de texto e, se o professor fizer uma boa seleção de crônicas, ela poderá despertar no aluno o tão desejado prazer do texto”. Conquanto, para que essa metodologia se torne eficaz, faz-se necessário a dedicação do professor em planejar e desenvolver aulas com as possibilidades que esse gênero propicia.

O trabalho com crônica, consequentemente, é capaz de efetivar os objetivos do ensino de leitura e escrita. Além de que, por estar perto do cotidiano do aluno, ela pode contribuir para formação da sua personalidade, uma vez que provocará uma reflexão sobre os fatos que circulam no seu dia a dia. Outro ponto que merece destaque, como já mencionado anteriormente, é a presença do humor em diversas crônicas, que leva o texto a uma expressão de simplicidade e sutileza, características capazes de levar para a sala de aula um ensino por meio de diversão. Além do que, um trabalho com a crônica pode estimular à produção textual. Ensinar os alunos o que é uma crônica, quais as características desse gênero textual e trabalhar a leitura do mesmo é um passo para levá-los a produzir e refletir sobre eles mesmos. A leitura da crônica permite trazer para o universo escolar a combinação.

Consideramos que o trabalho com a crônica na sala de aula não reflita em abandonar ou substituir os outros gêneros na prática do ensino de Língua Portuguesa, mas sim introduzir passo a passo a Literatura no ambiente do aluno ainda no Ensino Fundamental, posto que na grade curricular do ensino regular a Literatura só é trabalhada enquanto disciplina no Ensino Médio.

É importante persistir na simplicidade e brevidade própria da crônica. Com efeito, aprende-se muito quando se deleita em algo agradável. As formas peculiares da crônica são um veículo privilegiado para mostrar de modo expressivo a nossa visão das coisas. Geralmente a crônica é apontada como o meio para além dela mesmo, tornando-a um gênero mais fascinante. Portanto tornar popular a literatura e integrá-la como um direito primordial de todos poderá ser uma atividade imensamente satisfatória para o professor, que é posto como intermediário entre aluno e o texto.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As práticas de letramento a partir do gênero crônica vão de acordo com as ações que o sujeito implementa com o meio em que está inserido. De certo modo, a leitura só terá importância se o texto estiver de acordo com a sua realidade. É possível compreender sobre a existência de múltiplas formas de letramento que transpõem o cotidiano das pessoas. Nesse aspecto, nosso trabalho partiu do intuito de incentivar e ao mesmo tempo auxiliar os alunos do ensino fundamental a produzirem textos de valor expressivo e trabalhado da melhor forma possível, tendo o cuidado de criar neles a vontade de ler e escrever de forma prazerosa.

Através do objetivo de compreender quais dificuldades encontradas pelos alunos do ensino fundamental nas práticas de leitura e produção de textos e se o gênero crônica poderia contribuir com essas práticas, obtivemos resultados significativos que comprovam que trabalhar com esse gênero numa turma de 9º ano se reflete de uma forma positiva nas práticas de leitura e escrita, no entanto, ainda percebemos alguns problemas de linguagem, que se trabalhado de forma intensa e contextualizada trará mudanças expressivas na turma.

Em suma, quando se pensa em um trabalho sobre práticas de leitura e escrita no ensino fundamental, reverbera a necessidade de incentivo à leitura, que no nosso projeto, aconteceu de forma leve e bem recebida por parte de todos. Contemplamos que houve uma melhora na produção textual dos alunos, o que nos faz ter plena convicção de que letramento e gêneros caminham um ao lado do outro. As 40 consequências dessas práticas consistem em autonomia, no contexto dos educandos, uma vez que o aproveitamento dessas capacidades permite um desenvolvimento interno e externo e o uso de suas funções sociais.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé Costa. **Língua, gêneros textuais e ensino**: considerações teóricas e implicações pedagógicas. Florianópolis: Perspectiva, 2012.

BENDER, Flora; LAURITO Ilka. **Crônica**: história, teoria e prática. São Paulo: Scipione, 1993.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. - **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BAKHITIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo. Martins Fontes, 1997.

BRASIL Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros**

Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Brasília: MEC, 1999.

KLEIMAN, A. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. In: Signo. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez, 2007.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. **Leitura, produção de textos e a escola:** reflexões sobre o processo de letramento. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1994.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: **Gêneros textuais e ensino.** São Paulo: Parábola Editorial, 2010. p. 19-28.

NEVES, Margarida de Souza. História da crônica. Crônica da história. In: REZENDE, Beatriz (org) **Cronistas do Rio.** Rio de Janeiro: José Olimpo, 1995.

ROJO, Roxane. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania.** São Paulo. SEE: CENP, 2004. Texto apresentado em congresso realizado em maio de 2004.

SILVEIRA, Maria Inez Matoso. **Ateliê de crônicas & portfólio.** Leitura (UFAL), v. 42 p.237-249, 2009.

SOARES, Magda. **Letramento:** um tema em três gêneros. 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

A INFLUÊNCIA DA AFETIVIDADE FAMILIAR NA EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA

Maria de Fátima Victo da Cunha Rêgo

Ligia Sabino da Costa Melo

1 INTRODUÇÃO

O ser humano desde o seu nascimento necessita de afeto para se desenvolver de maneira saudável, o que vai garantir a sua socialização e maturação psíquica. É na infância que os padrões comportamentais do indivíduo são definidos e para tanto os pais exercem papel determinante.

A relação familiar significa para a criança o primeiro momento institucionalizado da sua vida social. Nesse contexto são adquiridos valores éticos, afetivos, morais, dentre outros que permitirão os ajustes comportamentais necessários para a ampliação das suas relações sociocognitivas.

A escola referenda no processo de desenvolvimento infantil, o segundo momento em que a criança se institucionaliza para reforçar o seu aprendizado de mundo. E será nesse contexto que a aquisição dos referenciais afetivos da família fará diferença para a efetivação do processo de aprendizagem a ser experimentado.

O referencial afetivo da criança vem determinar a forma com que esta se relacionará com o meio e com os demais indivíduos, além dos familiares, que compõem o seu círculo de convivência. Através de sentimentos que absorve e da forma com que é tratada, desenvolve habilidades que a torna cada vez mais autônoma e competente. Neste estudo bibliográfico apresenta-se uma reflexão analítica acerca da influência familiar na formação educacional da criança considerando para tanto a afetividade como elemento essencial para o transcorrer desse processo.

Instiga-se a partir de proposições críticas a importância de a família estar consciente do seu papel no desenvolvimento cognitivo-afetivo da criança. sendo afirmado pelos estudiosos: Jean Piaget e Vygotsky quando apresentaram as suas teorias acerca da aprendizagem infantil. A necessidade de aprofundamento desse tema surgiu a partir dos apontamentos evidenciados na prática pedagógica cotidiana da escola pública, onde dezenas de crianças nos primeiros anos da vida escolar se deparam com o obstáculo da então estigmatizada dificuldade de aprendizagem.

Tem-se na afetividade um eixo analítico de suma relevância para a compreensão das

distorções do processo ensino-aprendizagem na educação da infância, está servindo como marco referencial para a compreensão deste fenômeno e também como instrumento a ser utilizado pelo educador para transformar o contexto em que a criança se encontra quando o fracasso escolar é evidenciado.

1.1 COMPREENSÃO DO SENTIDO DO TERMO AFETIVIDADE

O ser humano é um ser social por natureza, se relaciona e se vincula a outras pessoas desde sempre, sendo e sofrendo em decorrência dessas inter-relações, porque o processo de conhecer a si mesmo e ao outro está interligada e nessa relação está a afetividade e nessa relação está a afetividade, por isso falar de afetividade é falar de vida.

Dantas (1992:90) afirma que o ser humano foi, logo que saiu da vida puramente orgânica, um ser afetivo. A afetividade e inteligência estão intimamente ligadas com o predomínio da primeira. No início da vida a afetividade reduz-se praticamente as manifestações somáticas, ou seja, é pura emoção.

A afetividade parece ser a manifestação mais preliminar da vida consciente: distribuída entre a vida orgânica, a qual está intimamente ligada, e a vida intelectual, ela é como que a expansão da sensibilidade vital, os psicólogos atuais vêem na afetividade a fonte de toda a vida psíquica.

Pimentel apud Coll (1987, p. 82) descreve a afetividade como o processo graças às quais as impressões, passando pelos sentimentos, nos chegam do mundo exterior através de formas, cores, sons, cheiros, sabores, contatos etc. Tal como pode ser percebida por cada um de nós em seu próprio íntimo.

A afetividade compõe o todo da Vida de indivíduo onde a estima evidencia sentimentos que levam o seu comportamento ser alterado em relação ao próximo. Os afetos influenciam nas atitudes e pensamentos causando reações que variam desde a ira até a mais profunda paixão e uma consequente relação de amor.

Capelatto (2006, p. 08) diz que afetividade é a dinâmica mais profunda e complexa de que o ser humano pode participar. Inicia-se a partir do momento em que um sujeito se liga a outro pelo amor - sentimento único que traz no seu núcleo um outro, também complexo e profundo: o medo da perda.

Relacionar os aspectos socioculturais da afetividade requer uma análise aprofundada em questões que marcam as tendências afetivas do Mundo Moderno. No decorrer da história da humanidade, a afetividade passou a ser reprimida nos indivíduos do sexo masculino, enquanto

as mulheres sempre demonstraram naturalmente as suas emoções.

Durante uma geração secular, a expressão da sensibilidade e da fragilidade afetiva eram características essencialmente femininas e até a atualidade essa referência perdura nos grupos sociais considerados mais ortodoxos.

Essa referência levada ao prisma emocional é expressa de maneira distinta entre os indivíduos, pois as relações socioculturais e interpessoais determinam as suas manifestações. O meio social e o ambiente em que se encontra o indivíduo tem o poder de reprimir a afetividade, mas por outro lado também pode vir a possibilitar a sua expressão da forma mais genuína possível.

1.2 A INFLUÊNCIA DA AFETIVIDADE NA COGNIÇÃO DA CRIANÇA

A criança deve ser vista como um indivíduo capaz de construir seu próprio espaço, a partir das suas relações afetivas, da sua expressividade e crítica. No ambiente escolar, a afetividade é determinante para ocorrer à aprendizagem, tendo em vista que a relação professor-aluno estabelece não somente a aquisição do conhecimento, mas também determina ao educando valores pessoais.

Não é apenas o contato físico que determina vínculo de afeto entre o educando e o meio o qual faz parte, mas também os gestos que valorizem e reconheçam o seu esforço para aprender, motivando-o a novas buscas e conquistas na sua formação educacional.

É de suma importância o papel do educador no desenvolvimento cognitivo da criança, pois as relações sociais mantidas entre eles permitem que ocorra a consolidação entre elementos que afirmam o processo ensino-aprendizagem. Pensando desta forma, pode-se notar que a mediação dessas relações no contexto educacional vem juntamente com a afetividade estimular a cognição infantil.

Vygotsky (1994, p. 58), ao destacar a importância das interações sociais, traz a ideia da mediação e da internalização como aspectos fundamentais para a aprendizagem, defendendo que a construção do conhecimento ocorre a partir de um intenso processo de interação entre as pessoas. Portanto, é a partir de sua inserção na cultura que a criança, através da interação social com as pessoas que a rodeiam, vai se desenvolvendo. Apropriando-se das práticas culturalmente estabelecidas, ela vai evoluindo das formas elementares de pensamento para formas mais abstratas, que a ajudarão a conhecer e controlar a realidade. Nesse sentido, Vygotsky destaca a importância do outro não só no processo de construção do conhecimento, mas também de constituição do próprio sujeito e de suas formas de agir.

As relações afetivas no ambiente escolar contribuem na construção do conhecimento, a cognição vai permitir à criança a sua maturação psicológica e esta certamente determinará a sua capacidade de resolução de problemas, o que diretamente irá influenciar o seu desempenho escolar.

Almeida apud Moll (1996, p. 103) afirma que as relações afetivas se evidenciam, pois a transmissão do conhecimento implica, necessariamente, uma interação entre pessoas. Portanto, na relação professor-aluno é uma relação de pessoa para pessoa, o afeto está presente.

Assim, entendemos que a cognição e a afetividade estão intimamente relacionadas. A maneira com que o educador percebe o educando e da mesma maneira o seu espaço familiar a nota, maiores são as possibilidades de sucesso na sua aprendizagem.

Para Piaget (1982, p. 223) é irrefutável que o afeto desempenha um papel essencial no funcionamento da inteligência. Sem afeto não haveria interesse, nem necessidade, nem motivação; e consequentemente, perguntas ou problemas nunca seriam colocados e não haveria inteligência. A afetividade é atribuída como uma condição inevitável na construção da inteligência, mas, também não é suficiente.

A fundamentação que relaciona a afetividade com o desenvolvimento cognitivo da criança foi focada por Piaget e outros estudiosos como Wallon e Vigotsky. O que deve ser ressaltado nesse processo é que a aprendizagem infantil ocorre meio a um conjunto de transformações orgânicas que justificam o comportamento da criança; o que possibilita ainda a exposição dos seus sentimentos e sensações.

2 FAMÍLIA E AFETIVIDADE: OS PILARES DA FORMAÇÃO DO HOMEM

A afetividade está diretamente relacionada à um complexo conjunto de sentimentos cujas adaptações explicitam o desenvolvimento de uma linguagem emocional que torna o indivíduo capaz de expressar as suas sensações em relação ao outro, a um bem material ou mesmo a um determinado contexto.

Por sentimento, Warren apud Morin (2002, p. 102) entende que é o estado afetivo brando, suave, de prazer, desprezar ou indiferença. São disposições de prazer ou desprazer em relação a um objeto, pessoa ou ideia que vem a formar sentimentos.

Para a adequação desse complexo de sentimento - a afetividade - é necessário que exista inicialmente um sujeito que auxilie o indivíduo a estabelecer os seus valores no contexto sociocultural em que está inserido. Na criança, esse primeiro contato, na maioria das vezes se faz com a relação materna e é gradativamente estendida ao seio familiar na figura do pai, irmãos

e avós.

Capelatto (2006, p. 10) afirma que família é um conjunto de pessoas que se unem pelo desejo de estarem juntas, de construírem algo e de se complementarem. É através dessas relações que as pessoas podem se tornar mais humanas, aprendendo a viver o jogo da afetividade de maneira adequada.

Mas para que essa adequação ocorra é preciso que haja referências positivas, cuidadores encarregados de estabelecer os limites necessários ao desenvolvimento de uma personalidade emocionalmente equilibrada.

Após falar-nos o quanto se faz presente à afetividade na vida do ser humano, vão compreender melhor como ela se apresenta no âmbito familiar.

Segundo Elhin apud Tiba (1998, p. 56) a família é um núcleo de convivência, unido por laços afetivos, que costuma compartilhar o mesmo teto.

A família vem de uma opção. De fato, ela existe a partir do momento em que um homem e uma mulher decidem viver juntos, criar um mundo novo, um mundo diferente: uma família. Nesse mundo novo e distinto, nascerão os filhos, que se incorporarão ao projeto de vida idealizado por seus pais, crescerão e se desenvolverão.

Até que as crianças cheguem à idade escolar cabe aos pais a responsabilidade de construir um cidadão, pois serão os pais os detentores das primeiras sementes do equilíbrio, conhecimento, amor, disciplina, exemplo. Mais tarde essa tarefa será dividida com a escola. As relações afetivas que o aluno estabelece com os colegas e professores são de grande valor na educação, pois a afetividade constitui a base de todas as relações da pessoa diante da vida.

As emoções passam a ser difundidas na infância, sendo estas determinantes para o crescimento biopsicossocial da criança, tornando-a capaz de assimilar todos os valores afetivos que vão auxiliar a compor a sua personalidade.

A influência dos fatores biopsicossociais que auxiliam a determinação da afetividade se dá através da interseção de experiências combinadas com os valores socioculturais do indivíduo, sendo assim todo o contexto de caráter formativo o qual este indivíduo fará parte, determinarão a seu padrão afetivo: a família, a igreja, a escola, a cultura, todos estes estão entre os fatores que moldarão o comportamento da criança e a sua relação com a Sociedade.

Piaget (1982, p. 226-227) afirma que a afetividade é característica por suas composições energéticas com cargas distribuídas sobre um objeto ou outros (catheris) segundo as ligações positivas ou negativas. O que caracteriza, pelo contrário, o aspecto cognitivo das condutas é a sua estrutura.

Nesse caso, em Piaget, a afetividade é entendida como uma "energia" capaz de

impulsionar as ações. Com o desenvolvimento da inteligência a motivação é estimulada por um número cada vez maior de objetos ou ocorrências. Mesmo assim, a razão está a serviço da afetividade que é quem direciona as ações.

2.1 A FAMÍLIA E A CRIANÇA NA CONTEMPORANEIDADE

Na vida intrauterina o vínculo da criança com o mundo se dá através da mãe. E ao nascer, o primeiro contato com a sua própria existência se afirmar com a necessidade de proteção e alimentação (manutenção da vida) que em situações normais, é a referência materna que vem suprir. As relações familiares caracterizam os primeiros referenciais sociais da criança e, por conseguinte, determinam parte significativa do seu comportamento e condição extrínseca para um desenvolvimento saudável.

O ingresso na vida escolar pode representar uma ruptura nesta primeira relação de mundo da criança, tornando desta maneira uma experiência assustadora tanto para a criança quanto para os pais, pois é imposta nesse momento uma nova dimensão de vida, fora do alcance da proteção materna.

A maneira com que a criança encara esse momento de vida irá depender de suas características de personalidade e a maneira com que a família vai encaminhar o seu processo de adaptação à rotina escolar. É comum a sensação de posse na mãe e a de abandono na criança quando ambas se veem no momento da "separação". Esses sentimentos transmitem para ambos uma referência negativa de forte expressão, chegando a desencadear pânico nos dois indivíduos, tornando a ação do ingresso na escola como algo terrivelmente ameaçador e desolador.

Mas o que se percebe nesta etapa da vida da criança é que a "separação" ou a ampliação da relação para uma relação socioeducativa institucionalizada é um processo de ordem natural na sociedade ocidental contemporânea e que faz parte da nossa cultura tal situação de vida. Essa vivência em algumas culturas orientais pode ainda ser mais traumática por não ser compreendida e percebida com os olhares da afetividade.

3 CONCLUSÃO

Na relação familiar devem ocorrer os primeiros referenciais de educação para a criança; noções básicas de convivência e limites comportamentais significam dizer que as primeiras alterações que ocorrem no aparelho psíquico da criança se dão entre os seus.

Ainda na educação familiar é dada a criança um nome- marco de sua identidade social

- para que esta conquiste na posição de sujeito o seu universo; contexto inicialmente delimitado pelas necessidades exclusivas de cuidados e atenção.

O âmbito familiar oportuniza a criança, mesmo que de forma reduzida, as primeiras noções das exigências da vida em sociedade e para que isso ocorra é essencial a presença do adulto para orientar a sua organização de valores e condutas, caso contrário os problemas ocasionados por esta falta refletirão posteriormente aparecerá em forma de distúrbios de aprendizagem.

Na verdade, o que já foi exposto referênciamos um modelo familiar que não condiz com a maioria das estruturas dessa natureza na sociedade ocidental do século XXI; a figura materna, muitas vezes é transferida para os avós da criança ou mesmo babá, devido ao papel social administrativo assumido pela mulher ao entrar no mercado de trabalho.

A ruptura afetiva com a mãe se dá muito mais cedo do que o ingresso da criança na escola - se dá pela necessidade econômica. A referência do aguçamento dos sentimentos primitivos quanto a posse e abandono do "filhote" envolve toda uma relação de vida entre a criança e a mãe, esta realidade, ocorre ainda nos primeiros anos de vida da criança com o término da licença gestante da mãe.

A dor da separação entre mãe e filho ainda se dá de forma muito mais intensa, pois se atribuiu a mãe a condição do sentimento de culpa por "abandonar o seu bebê ainda tão novo. As experiências afetivas da criança passam a ser determinadas por circunstâncias que anteriormente não eram dimensionadas; agora levando em conta, além dos aspectos psíquicos, tem-se ainda variáveis como os aspectos socioeconômicos que determinam diretamente o nível de relação familiar possível para o desenvolvimento afetivo-cognitivo da criança.

A figura paterna pressupostamente mantenedora da segurança ambiental e estrutural da família, passa a assumir um novo padrão, co-responsabilizando-se pelo cumprimento das ações básicas de manutenção da criança. Este comportamento, comum em algumas espécies animais, para o Homem representa mais uma condição que o leva a exprimir insegurança.

Desta vez percebe-se que além da sensação de perda, posse, pânico, dor e culpa; atribuiu-se aí o medo e a insegurança tanto na mãe, quanto no pai e ainda mais na criança, pois a família se vê fragilizada diante de uma circunstância inevitável e certamente, para a formação da criança, indesejável para todos. Nas famílias de baixa renda as ausências se justificam pelas ações de suprir as necessidades básicas de subsistência (alimentação, moradia e vestuário essencialmente) onde a criança "aprende" a conviver com o sentimento constante do abandono e do descaso afetivo. Por mais que tal circunstância seja exposta para ela através de um diálogo racionalizado e que expresse a necessidade e importância das ausências da figura materna e

paterna, afetivamente a referência absorvida pela criança é de total desproteção.

Por outro lado, nas famílias de classe média tais ausências se justificam nas ações que visam garantir melhores condições estruturais de sobrevivência, oportunizando maior conforto e qualidade de vida, além de uma formação acadêmica adequada dos filhos. As preocupações se voltam para a valorização do status quo e para a afirmação do aumento da capacidade de consumo - arquétipos reproduzidos no bojo do capitalismo e da sociedade globalizada. Nesse cenário, a ausência da relação familiar é "suprida" com bens materiais e concessões, geralmente situações que as crianças não possuem a condição de administrar em suas próprias vidas pela falta de orientação adequada. Assim o que da mesma maneira gera a referência afetiva do abandono, ainda evidencia um agravante: a falta de limites, valores éticos e morais distorcidos.

Diante dessa realidade temos aí uma percepção diferenciada da forma com que se vem afirmar os elementos básicos na estrutura familiar para o desenvolvimento afetivo-cognitivo da criança, pois a configuração da relação familiar na contemporaneidade se dá através de ausências. E é nesse contexto que a criança chega à Escola.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, A. R. S. **A EMOÇÃO NA SALA DE AULA** Campinas: Papirus, 1999.
- ANTUNES, Celso. **EDUCAÇÃO INFANTIL. PRIORIDADE IMPRESCINDÍVEL**. 2º Edição Petrópolis: Editora Vozes, 2004.
- AQUINO, J.G.(Org.):**INDISCIPLINA NA ESCOLA: ALTERNATIVAS TEÓRICAS E PRÁTICAS**. São Paulo: Summus. 4ª. Ed. 1996.
- CAPELATTO, Ivan Roberto. **EDUCAÇÃO COM AFETIVIDADE**. São Paulo: BBE Fundação Educar Dom Paschoal, 2006.
- CASTORINA, Antonioalii. **PIAGET, VYGOTSKY: NOVAS CONTRIBUIÇÕES PARA O DEBATE**. 5ª ed., São Paulo: Atica, 1998.
- CHALITA, Gabriel. **EDUCAÇÃO: A SOLUÇÃO ESTÁ NO AFETO**. SP: Ed.Gente, 2001.
- CHIABAI, Isa Maria. **A INFLUÊNCIA DO MEIO RURAL NO PROCESSO DE COGNIÇÃO DE CRIANÇAS DA PRÉ-ESCOLA: UMA INTERPRETAÇÃO FUNDAMENTADA NA TEORIA DO CONHECIMENTO DE JEAN PIAGET**. São Paulo, 1990. Tese (Doutorado), Instituto de Psicologia, USP.
- Coll, César. **CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA PARA A EDUCAÇÃO: TEORIA GENÉTICA E APRENDIZAGEM ESCOLAR**. in LEITE, Luci Banks (org.). Piaget e a Escola de Genebra. São Paulo: Cortez, 1987
- DANTAS, H. Afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon, em La Taille,

Y., Dantas, H., Oliveira, M. K. Piaget, Vygotsky e Wallon: **teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus Editorial Ltda, 1992.

FERNÁNDEZ, Alícia. **O SABER EM JOGO: A PSICOPEDAGOGIA PROPICIANDO AUTORIAS DE PENSAMENTO**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

LIMA, Lauro de Oliveira. **PIAGET PARA PRINCIPIANTES**. 2. ed. São Paulo:Summus, 1980.

MORIN, Edgar; ALMEIDA, Maria da Conceição de; CARVALHO, Edgard de Assis. **Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIAGET, Jean. **A EQUILIBRAÇÃO DAS ESTRUTURAS COGNITIVAS**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

PIAGET, Jean. **O NASCIMENTO DA INTELIGÊNCIA NA CRIANÇA**. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

RONCA, A. C. C. **O MODELO DE ENSINO DE DAVID AUSUBEL**. Em Pinheiro, W. M. A (Org.) **Psicologia e Ensino**. S. Paulo: Papelivros, 1980.

A INFLUÊNCIA DA AFETIVIDADE PARA A APRENDIZAGEM NA INFÂNCIA

Maria de Fátima Victo da Cunha Rêgo

Ligia Sabino da Costa Melo

1 INTRODUÇÃO

Em tempos de um dinamismo social que castra as relações interpessoais em virtude de um enfoque globalizado de mundo, vem a reflexão acerca da maneira com que a família transpõe os desafios que permeiam a formação de uma criança e a circunstância elementar da necessidade institucionalizada da aprendizagem; tratar das formas que leva a criança relacionar-se com o meio qual está inserida, possibilitando aprendizagens significativas não apenas no seu comportamento cognitivo, mas na construção de referenciais afetivos, morais e éticos para que esta possa se expor na sociedade como um agente de construção e transformação.

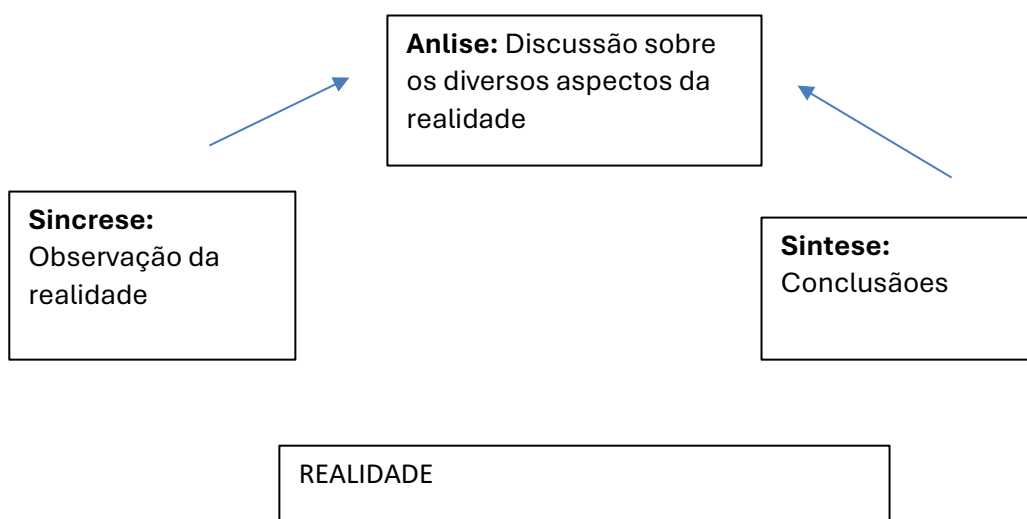
Nesse contexto novo e dinâmico a aprendizagem é um processo bastante complexo. Convém salientar que não é apenas um processo de obtenção de conhecimentos, conteúdos ou informações. Essas informações são fundamentais, mas precisam passar por um complexo processamento, com a finalidade de tornarem-se expressivas para a vida dos indivíduos.

Dessa forma, Schmitz apud Almeida (1999:53) afirmou que a aprendizagem pode ser descrita como sendo "um processo de aquisição e assimilação, mais ou menos consciente, de novos padrões e novas formas de perceber, ser, pensar e agir". Diante disso, este autor descreve alguns tipos de aprendizagem como:

- Aprendizagem Motora - implica na aprendizagem de habilidades motora como andar, escrever, correr, etc.
- Aprendizagem cognitiva - obtenção de informações, princípios e teorias.
- Aprendizagem Afetiva - relacionado aos sentimentos e emoções.

Visto que não se aprende uma coisa de cada vez e observando que há uma forte relação entre os três tipos de aprendizagens, que se faz necessário levar em consideração a existência de três fases ficando assim descritas:

FIGURA: 1



De acordo com a figura acima, percebe-se que existe uma relação intrínseca entre o ensino e a aprendizagem, podendo afirmar que não há ensino se não houver aprendizagem. Para que esse processo aconteça é necessário haver uma união de intenção e reconhecimentos de objetivos entre educador e educando, como também um frequente equilíbrio entre o aluno, conteúdo, os objetivos e as técnicas de ensino.

Para que a aprendizagem aconteça é necessário que o sujeito sinta o desejo de aprender. O professor pode criar situações favoráveis, através da utilização de diversos recursos, procurando conhecer os interesses dos alunos para orientá-lo e buscar motivação essencial, forte e duradoura, para obter do aluno um melhor desempenho em suas atividades e alcançar o objetivo. Diz ainda Schmitz apud Almeida (op. cit. 58) que a motivação e a aprendizagem mantêm uma forte relação, uma vez que ambas se reforçam nas seguintes leis:

- a) Sem motivação não há aprendizagem.
- b) Os motivos geram novos motivos.
- c) O sucesso na aprendizagem reforça a motivação.
- d) A motivação apesar de ser condição necessária não é suficiente.

O papel da motivação na aprendizagem consiste em estimular e incentivar o aluno, favorecendo determinados tipos de conduta, com objetivo de tornar a aprendizagem eficaz. Os recursos didáticos, procedimentos de ensino, o conteúdo e as atividades selecionadas pelo professor, devem ser considerados como preciosa fonte de incentivo. Na Educação Infantil, enfoca-se com veemência as brincadeiras, pois como afirma Antunes (2004, p. 30):

Brincando a criança desenvolve a imaginação, fundamenta afetos, explora habilidade e , na medida em que assume múltiplos papeis, fecunda competências cognitivas interativas. Como se isso tudo já não fizesse do 'ato de brincar o momento maior da

vida infantil e de sua adequação aos seus desafios, e brincando que a criança elabora conflitos e ansiedade, demonstrando ativamente sofrimentos e angústias que não sabe com explicar.

As brincadeiras são grandes motivadoras do processo de aprendizagem na Educação Infantil, pois estimulam a criatividade e estimulam o desenvolvimento psicomotor e social das crianças

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DA APRENDIZAGEM NA VISÃO PIAGETIANA E VYGOTSKYANA

Uma das teorias no desenvolvimento infantil mais conhecida e respeitada é a de Jean Piaget que enfatiza também em suas diversas obras a experiência com o lúdico aplicado em crianças, tornando o aprendizado mais significativo à medida que esta se desenvolve. Segundo Ramozzi-Chiarottino apud Chiabai (1990, p.165):

A inteligência para Piaget é o mecanismo de adaptação do organismo a uma situação nova e, como tal, implica a construção contínua de novas estruturas. Esta adaptação refere-se ao mundo exterior, como toda adaptação biológica. Desta forma, os indivíduos se desenvolvem intelectualmente a partir de exercícios e estímulos oferecidos pelo meio que os cercam. O que vale também dizer que a inteligência humana pode ser exercitada, buscando um aperfeiçoamento de potencialidades, que evolui "desde o nível mais primitivo da existência, caracterizado por trocas bioquímicas até o nível das trocas simbólicas".

Para Piaget (1982, p. 133) o pensamento é o alicerce em que se assenta a aprendizagem. É através do pensamento que a inteligência é manifestada.

Foi observando as brincadeiras de seus próprios filhos, e submetendo-os a alguns testes, que Piaget concluiu que o desenvolvimento do pensamento e da linguagem da criança se concretiza através de etapas bem definidas,

1. Desenvolvimento do pensamento nascimento aos dois anos);
2. sensorio - motor (do nascimento aos dois anos)
3. Aparecimento e desenvolvimento do pensamento simbólico: a representação pré-conceitual (de um ano e meio aos cinco anos):
4. O pensamento intuitivo (de quatro a sete ou oito anos);
5. Aparecimento do pensamento operatório: operações concretas (dos sete aos doze anos);
6. Aparecimento e desenvolvimento das operações formais (dos onze anos ou doze anos em diante);

O fato importante de se ter definido as etapas de desenvolvimento do intelecto da criança reside na análise de que cada um a partir de suas experiências adquire conhecimentos que os levarão a compreensão da realidade. Para o professor esse processo é fundamental a ser considerado para a aquisição dos saberes necessários a adequação da criança com o meio.

Piaget não deixou em seu legado conceitos didáticos acerca do desenvolvimento da criança, porém buscou mostrar de maneira caracterizada as etapas as quais se aborda a maturação do indivíduo e as possibilidades de exercitar tais competências a partir do processo educacional. De acordo com Lima (1980, p. 284):

"Aceitar o ponto de vista de Piaget, portanto, provocara Turbulenta Revolução processo escolar professor transforma-se numa espécie de Pense no time de futebol perdendo seu ar de ator no palco). (.) Quem quiser segui-lo tem modificar comportamentos consagrados onde se ar-se uma área apoiada. pedagogia estritamente, começa tornar-se nas ciências biológicas, psicológicas sociológicas). Onde houver um professor 'ensinando'... aí não está havendo uma escola piagetiana!"

Na teoria da equilibração pressuposta por Piaget (1975:41), leva-se em conta um mecanismo que regule a interação da criança com o seu meio a partir do eixo de equilíbrio entre a assimilação e a acomodação. Este estudioso pressupôs que:

"(...) todo esquema de assimilação tende a alimentar-se, isto é, a incorporar elementos que lhe são exteriores e compatíveis com a sua natureza. E postula também que todo esquema de assimilação é obrigado a se acomodar aos elementos que assimila, isto é, a se modificar em função de suas particularidades, mas, sem com isso, perder sua continuidade (portanto, seu fechamento enquanto ciclo de processos interdependentes), nem seus poderes anteriores de assimilação."

Nesse sentido Piaget acreditava que o desenvolvimento pleno dos aspectos intelectuais da personalidade estava intimamente relacionado com o conjunto de relações afetivas, sociais e morais do indivíduo, tendo o equilíbrio cognitivo uma necessidade para as acomodações dos esquemas que favorecem o seu desenvolvimento.

A primeira vista, o desenvolvimento da personalidade estaria ligado às relações afetivas, sociais e morais do indivíduo de maneira direta; porém, convém ressaltar que a educação é o elemento indispensável para este amadurecimento, pois não é possível a formação de uma personalidade autônoma num indivíduo cuja aprendizagem se dá passivamente. Justamente a inter-relação entre as relações afetivo-sociais e a educação é que vão permitir ao indivíduo conceber seus valores e a expressar-se a partir da linguagem que lhe é inerente. Piaget (op.cit.51) afirmou que:

"adquirida à linguagem, a socialização do pensamento manifesta-se pela elaboração

de conceitos e relações e pela constituição de regras. É justamente na medida, até que o pensamento verbo-conceitual é transformado pela sua natureza coletiva que ele se torna capaz de comprovar e investigar a verdade, em contraste com os atos práticos dos atos da inteligência sensório-motora e à sua busca de êxito e satisfação."

Ele tinha em seus estudos que a afetividade se caracteriza como instrumento propulsor das ações, estando a razão a seu serviço. Sobre este ponto, Taille, Dantas e Oliveira (1992, p. 66) explicam que, para Piaget, a afetividade seria a energia, o que move a ação, enquanto a Razão seria o que possibilitaria ao sujeito identificar desejos, sentimentos variados, e obter êxito nas ações.

Neste caso, não há conflito entre as duas partes. Porém, pensar a razão contra a afetividade é problemático porque então dever-se-ia, de alguma forma, dotar a Razão de algum poder semelhante ao da afetividade, ou seja, reconhecer nela a característica de móvel, de energia.

Já Vygotsky foi um dos teóricos que buscou alternativa dentro do materialismo dialético para o conflito entre as concepções idealista e mecanicista na psicologia. Estudou o desenvolvimento humano pelo homem como ser ativo, que age sobre o mundo, fazendo uma relação indivíduo/ sociedade, afirmando que as características do homem não estão presentes desde a seu nascimento, nem são resultados do meio externo, mas é uma interação do homem com o seu meio sociocultural. Dizia Vygotsky. (1994, p. 21):

(...) Acreditava numa abordagem mais abrangente da psicologia, transpondo a abordagem natural – baseada nas formas exteriores do comportamento, mecanicamente constituídas (behaviorismo) abordagem mental - baseada na filosofia idealista, que se na descrição subjetiva dos fenômenos psíquicos, impossibilitando a psicologia como uma ciência objetiva. Ele propunha uma nova psicologia soviética que sintetizasse e transformasse as duas abordagens anteriores, através da teoria marxista - o materialismo histórico. Seu objetivo central era levantar os aspectos comportamentais tipicamente humanos e elaborar hipóteses de como esses comportamentos se desenvolveram na vida do indivíduo e na espécie humana, através do estudo da relação homem-ambiente físico e social, das formas de atividade (trabalho) como meio de relacionamento entre o homem e a natureza e do uso de instrumentos e o desenvolvimento da linguagem.

Logo, para Vygotsky, a história da sociedade e os desenvolvimentos do homem estão bastante ligados, a ponto de afirmar que um depende do outro. Nessa perspectiva, é que Vygotsky estudou o desenvolvimento infantil. Ao nascer, as crianças estão em constante interação com os adultos, que tendem a incorporar as suas relações e a sua cultura. Diz Oliveira apud Castorina (1998, p. 56) que:

A aprendizagem tem um papel central no desenvolvimento do ser humano, "é um processo que inclui relações entre indivíduos, (...) a interação do sujeito com o mundo se dá pela mediação feita por outros sujeitos (...). A relação que se dá na aprendizagem

é essencial para a própria definição desse processo, que nunca ocorre no indivíduo isolado".

Vygotsky (1994, p. 67) propõe uma visão de homem como um sujeito social interativo, sendo que a criança, inserida num grupo, constrói seu conhecimento com a ajuda do adulto e de seus pares. Dessa forma, considera que a aprendizagem ocorre a partir de um intenso processo de interação social, através do qual o indivíduo vai internalizando os instrumentos culturais, ou seja, as experiências vivenciadas com outras pessoas é que vão possibilitar a ressignificação individual do que foi internalizado.

Referindo-se a Vygotsky, Sisto, Oliveira e Fini (2000, p. 83), afirmam que o pensamento tem sua origem na esfera da motivação, a qual inclui inclinações, necessidades, interesses, impulsos, afeto e emoção. Nesta esfera estaria a razão última do pensamento e, assim, uma compreensão completa do pensamento humano só é possível quando se compreende sua base afetivo-volitiva.

A partir do conceito criado por Vygotsky que explica o valor da experiência social do desenvolvimento cognitivo, surge a Zona do Desenvolvimento Proximal, que diz respeito à distância entre nível atual de desenvolvimento e o nível potencial de desenvolvimento efetivo. O primeiro nível é determinado através da solução de problemas pela criança, sem auxílio de alguém mais experiente. Já o segundo é medido através da solução de problemas com a orientação de adultos ou da cooperação com crianças mais experientes. Assim Vygotsky (1994, p. 97) afirmou que:

"A zona de desenvolvimento proximal é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.(...).A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão presentes em estado embrionário".

Pensando desta forma, Vygotsky enfatiza a aprendizagem escolar, pois considera de suma relevância o papel da escola como agente detector do nível de desenvolvimento potencial da criança ao reconhecer a zona de desenvolvimento próxima que permite a elaboração de ações educacionais capaz de promover a aprendizagem e contribuindo com o amadurecimento de tal processo.

Contudo, compreende-se que Vygotsky partiu do pressuposto que o pensamento não verbal, não poderia ser considerado uma característica comportamental inata, mas este é determinado por um processo sócio-histórico e cultural apresentando propriedades específicas que não poderiam ser identificadas no pensamento e na fala de maneira natural.

Sendo o pensamento sujeito às intervenções históricas pelas quais passam os indivíduos pode-se compreender a partir da teoria vygotskyana que o processo de alfabetização de uma criança, quando esta adquire a autonomia no uso da linguagem escrita, é consequência não somente do processo ensino-aprendizagem, a que esta vivência, mas das relações existentes durante o transcorrer desse mesmo processo.

Segundo Vygotsky (1994, p. 101) a linguagem tem um papel de construtor e de propulsor do pensamento; afirma que aprendizado não e desenvolvimento, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento.

A linguagem seria assim elemento indispensável para o pensamento, indo de encontro à concepção desenvolvimentista que têm o desenvolvimento como o principal referencial para a aquisição desta. Vygotsky (op.cit.:102) defende que os processos de desenvolvimento não coincidem com os processos de aprendizagem, uma vez que o desenvolvimento progride de forma mais lenta, indo atrás do processo de aprendizagem, isto ocorre de forma sequencial.

Tendo ainda o pensamento sido gerado pela motivação, foi afirmado por este estudioso a tendência afetivo-volitiva do mesmo. Por isso, desta maneira não seria válido estudar as dificuldades de aprendizagem sem considerar os aspectos que envolvem a afetividade do indivíduo.

3 AUTOESTIMA E AFETIVIDADE: UMA COMBINAÇÃO QUE LEVA À APRENDIZAGEM

Nos nossos dias a palavra autoestima é utilizada por diversos tipos de profissionais, quer sejam ou não da área das Ciências Humanas. Se pensarmos o porquê desta saudável vulgarização, talvez cheguemos à conclusão, que cada vez mais se está a dar uma maior importância ao bem-estar das pessoas.

É, portanto, neste sentido que pensamos ser importante abordar a questão da autoestima, do ponto de vista técnico e científico, para que se reconheça legitimidade, na atuação da prática pedagógica docente.

Antes de mais, em nossa opinião, autoestima é acima de tudo uma atitude para consigo próprio que vai sendo adquirida ao longo do crescimento e do desenvolvimento da criança. Para muitos autores, a autoestima constitui o núcleo básico da personalidade, para outros, é a forma habitual, mais ou menos estável de pensar, sentir, amar, comportar-se e reagir consigo próprio, sendo obviamente uma estrutura dinâmica e passível de ser modificada

Problema de aprendizagem é um dos assuntos mais cogitados no âmbito educacional. Visto que há vários questionamentos, dúvidas, comentários sobre causa desse problema, faz-se mister um estudo aprofundado para descobrir com exatidão o que ocasiona essa problemática a qual toma-se tão difícil a tarefa de educar. De acordo com a concepção de Chalita (2001:163) "a alma de qualquer instituição de ensino é o professor."

Vê-se a necessidade de criar algumas bases psicológicas para que os profissionais da Educação reconheçam seu valor e importância e assumam suas responsabilidades como pessoas e educadores. Visto que são responsáveis pela formação e desenvolvimento de gerações mais abertas, livres, seguras, competentes e acima de tudo, torná-las mais felizes e eficientes em suas vivências e resultados.

Desta forma, num processo de interação entre professor/ aluno, não basta somente à transmissão de conhecimentos de caráter acadêmico, mas

também algo muito mais significativo as características psíquicas de ambas as partes. Segundo a citação de Voli apud Tiba (1998, p.75): "A personalidade do professor projeta-se na sua criança e intervém em sua formação para a vida."

Nesse sentido para a Sociedade o professor além da família é visto como responsável pela formação da personalidade das novas gerações - como já citado - não se limitando, assim, a transmitir conhecimentos. Para tanto é defundamental importância que este educador reconheça a sua atuação como pessoa e profissional, levando-o a reflexão e a ação, pois ele pode projetar e ensinar auto-estima aos educandos apenas quando a possui em grau suficientemente elevado. De acordo com Ausubel apud Ronca (1980, p. 115):

"Certos aspectos básicos personalidade do pProfessor também pareceriam, numa base lógica, ter uma influência importante sobre os resultados da aprendizagem na sala de aula. Considerações teóricas sugerem que uma das mais importantes seria o seu grau de compromisso ou envolvimento do ego no desenvolvimento intelectual de seus alunos e a capacidade para gerar excitação emocional e uma motivação intrínseca para a aprendizagem."

O professor como a gente interacionista da aprendizagem da criança possui papel tão essencial quanto à referência que esta possui dos seus pais, por isso de maneira direta este pode interferir positiva ou negativamente na construção da autoestima do seu aluno.

Quando trabalhada positivamente pelo educador, a autoestima propicia ao aluno a confiança em si próprio no desenvolvimento e exercício de suas habilidades, mostrando assim as suas potencialidades como elementos essenciais para a sua aprendizagem sem maiores dificuldades.

Também muda no indivíduo a referência afetiva atribuída às variadas situações quando este é levado a novas experiências de vida no contexto escolar ou fora dele. A autoestima vem desenvolver padrões comportamentais que auxiliam a superação de problemas difíceis, quando estes não são solucionados, fortalecendo o referencial de competência no discente dando-lhe com isso um senso crítico mais apurado.

Desta forma, conseguirá projetar nos alunos uma carga suficiente de segurança, carinho, interesse e compreensão, motivando assim um ambiente de autodisciplina. Segundo Ausubel apud Ronca (op. cit. p. 120):

“Os professores podem facilmente ser alvos de identificação pelos alunos. Oferecem apoio emocional, simpatizam com os alunos e os aceitam como pessoas. Caracteristicamente distribuem muitos elogios encorajamentos e interpretar o comportamento dos alunos tão caridosamente como possível. São relativamente pouco autoritários e são sensíveis aos sentimentos e respostas afetivas dos alunos.”

Os procedimentos do professor quanto ao fortalecimento da Autoestima do aluno possibilitam a formação comportamental do mesmo, de maneira que este a partir da identificação com o educador que o acompanha tenha a condição de buscar a maximização do seu desempenho acadêmico, bem como do seu melhoramento pessoal.

A postura assumida pelo educador em sala de aula reflete diretamente no comportamento do aluno, por mais que este não transpareça de imediato tais influências, mas são perceptíveis às modificações no comportamento analítico e reflexivo do docente, a partir da conduta adotada pelo educador quanto o desenvolvimento e manutenção do processo educacional.

Diante disso, ele atuará em classe partindo do seu autoconceito, autoestima, autoconhecimento, autorrealização e do modo como se sente como pessoa. Segundo Voli apud Tiba (1998, p. 89): "O professor pode criar em classe um ambiente de interação mútua." Assim, o vínculo que se estabelece entre educador e educando é muito especial, pois aquele que aprende pode também ensinar. No entanto, o ato de ensinar exige do educador uma profunda reflexão sobre a própria experiência, bem como o reconhecimento consciente das limitações da ação pedagógica. Como afirma Ausubel apud Ronca (1980:116):

O calor do professor aumenta significativamente os resultados da aprendizagem nos alunos. (...) O entusiasmo, a imaginação ou a excitação do professor em relação ao assunto que leciona é outra variável que está significativamente relacionada com a eficiência do professor."

A referência afetiva que o professor representa para o aluno gera resultantes positivas para a aprendizagem. Muitas vezes, o exemplo reflexivo e comportamental do educador possibilita transformações salutares nas ações comportamentos.

A partir dessa segurança e bem-estar o aluno poderá aprender os conteúdos curriculares que lhe interessam num menor tempo, sem muito esforço e de forma mais completa. Efetiva e duradoura. É necessário que o aluno se sinta mais seguro, confortável e a vontade em sua tarefa de aprendizagem. Como afirma Voli apud Tiba (1980:149): "Nada é tão positivo para a efetividade do estudante como sentir-se à vontade com o que está fazendo." Por tanto é necessário que o professor esteja consciente de que na sala de aula a compreensão é fator primordial para uma aprendizagem global. Ela está na base da autoestima da pessoa, aluno ou professor. Assim segundo Voli apud Tiba (Op. Cit.:150):

'Se não houver compreensão do que se faz, dificilmente haverá uma motivação consciente para a aprendizagem como crescimento. E, se lhe faltam às bases para a compreensão, a criança perde a oportunidade de desenvolver a sua autoestima como estudante e como pessoa, e acaba por renunciar a agir, até para memorizar. Nesses casos abre-se espaço ao fracasso escolar e à correspondente perda de confiança em si mesmo.'

A autoestima é um elemento fundamental que dá sentido a vida e durante o processo de crescimento do sujeito ela é fomentada quando se é respeitado nas escolhas, nas opiniões e, principalmente, através do amor, valorizando e incentivando a confiança em si mesmo. O corpo docente deveria promover a autoestima dos seus alunos, bem como a importância das relações interpessoais e o resgate de valores para melhorar a qualidade na trama das relações dentro do âmbito escolar.

O modo de agir do professor em sala de aula é um dos elementos que estrutura a relação entre sujeito-ensinante e sujeito-aprendente e a qualidade desta poderá influenciar no processo ensino-aprendizagem. É inevitável o questionamento a respeito das influências sobre a aprendizagem, sejam elas positivas e/ou negativas. Aquino (1996:23) afirma que 'é o modo de agir do professor em sala de aula, mais do que suas características de personalidade, que colabora para uma adequada aprendizagem dos alunos.

A aprendizagem implica esforço e atenção concentrada sendo preciso que o aluno encontre na matéria significado e valores que deem sentido a tal esforço, cabendo ao professor criar novos motivos e significados de acordo com situações do dia a dia, a fim de que certas necessidades sejam desenvolvidas na direção de um objetivo de interesse geral. Além, do professor ter domínio do conteúdo é necessário que ele desperte a atenção do aluno, criando nele o interesse pelo estudo e o prazer em aprender. Quando motivação é presente unem-se o desejo e a necessidade de cada um em aprender, construindo o saber, tornando a aprendizagem prazerosa e o ambiente mais alegre.

De acordo com Weil (1984:184) "quando os objetivos da aprendizagem se confundem com a satisfação destas necessidades, então teremos as melhores condições imagináveis para a assimilação de novos conhecimentos ou aquisição de novos hábitos".

Através de estudos, pode-se constatar que existem fatores e implicações que influenciam a negação do vínculo na relação professor-aluno, mas também, sabe-se que muitos destes, podem ser superados se os mestres da educação se desacomodarem, arrojam-se mais, permitindo a eles e ao aluno serem os autores de pensamentos e da própria construção do conhecimento.

As seleções dos métodos e das técnicas utilizadas pelos professores são importantes, pois devem ascender as capacidades dos alunos em refletir, em opinar, em confiar em si mesmo enfrentando os desafios da vida. Sendo necessário, também, atividades que incentivem sentimentos de amizade entre o grupo, que exercitem os sentimentos de empatia, desenvolvam a autoestima e o respeito mútuo.

Muitos professores acreditam que, depois de alguns anos de magistério, basta um olhar para se fazer um prognóstico sobre o futuro dos alunos nos estudos e alguns professores selam o destino destes da forma mais perigosa possível, baseando-se no empirismo e em fatos isolados. Em muitos casos, os professores acabam influenciando o aluno que pode terminar por fracassar.

Durante o processo de desenvolvimento, a criança vai introjetando a autoimagem que fazem dela, através dos rótulos criados por professores, colegas, família, geralmente, são negativos e que futuramente podem fazer parte da sua identidade que está sendo formada. Assim, também são alguns apelidos que podem diminuir a autoestima da criança, portanto influenciando negativamente no seu comportamento, na sua aprendizagem, podendo estar fadada ao insucesso escolar.

A postura do professor exerce um papel importante para que a relação professor-aluno flua de forma saudável, porque se vive numa sociedade com constantes mudanças na esfera familiar e o desafio é, justamente, saber lidar com as diferenças sociais, culturais e com problemas comportamentais dentro da sala de aula. A maioria dos professores são produtos da educação tradicional, portanto torna-se difícil uma relação dialógica, porque falta qualidade e envolvimento no processo educativo, tanto por parte do professor, como do aluno. O professor não pode ter um único tipo de postura perante as diferentes classes, idades e níveis sócio-econômico-culturais, isto é, tem que ter "jogo de cintura", levando em consideração o aluno e suas diferenças na trama das relações.

Dentre os fatores que podem influenciar a negação do vínculo professor-aluno vale ressaltar o não gostar da profissão, isto é, não ter amor pelo que se faz, porque quando se tem paixão pelo ato educativo tudo se torna mais prazeroso, aparente e presente no cotidiano escolar com atividades que despertem o interesse e a curiosidade em aprender, mas contagiando a todos, incentivando a autoria de pensamentos e os laços afetivos.

A presença do elemento chamado "acomodação" aparece com muita frequência entre os professores e, este impede a transformação do ensino. O professor precisa superar este entrave estando mais aberto ao diálogo com seus alunos, estimulando-os a reflexão, criando mecanismos que gerem curiosidade e vontade de aprender. No momento em que ele se livrar das amarras, certamente, terá mais disposição, dinamismo e desejo de ensinar e de aprender.

Hoje, mais do que nunca, está em voga a Pedagogia do Afeto ou pedagogia Afetiva, devido à turbulência da vida moderna que distancia pais e filhos, e consequente carência de afeto e limites, entre outras mazelas da educação que acarretam dificuldades de aprendizagem, problemas disciplinares, fracasso escolar, repetência e bem como a evasão escolar.

A afetividade deve ser incluída no processo educacional, pois é um dos alicerces da vida e sua ausência pode prejudicar o desenvolvimento cognitivo, portanto eles devem ser concomitantes. Assim sendo, as inter-relações devem ser permeadas de afetividade, promovendo no âmbito escolar mais produtividade e tranquilidade, tornando o aluno mais seguro e confiante. Para Rossini (2002, p. 96), 'a afetividade é a base da vida. Aprender deve estar ligado ao ato afetivo, deve ser gostoso, prazeroso*'

Acredita-se que o tipo de relação que o professor mantém com seus alunos irá determinar a qualidade no processo ensino-aprendizagem, pois não há como separar o pedagógico do humano. O professor pode ser afetuoso sem perder a postura de líder.

É necessário se renovar os paradigmas da escola, através da união e trabalho em equipe bem como de uma ação conjunta dos membros da comunidade promovendo elaboração de novos projetos favoráveis as mudanças.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A criança quando chega à escola traz consigo uma gama de registros afetivos que a induzirá a apresentar mais variados padrões comportamentais. A sua convivência no seio familiar permite-a compor referenciais que contribuirão com o seu desenvolvimento sociocognitivo. A socialização é uma condição primordial à aprendizagem, além do mais possibilita as vivências de experiências variadas que, sem dúvida, servirão como facilitadores

cognitivos no decorrer do processo ensino-aprendizagem.

A escola apresenta não somente para a criança o desafio da conquista da sua autonomia. Mas também para os pais, principalmente a mãe, vencer as barreiras e medo da "separação", sempre com a compreensão de que este momento irá expressar um novo ganho de referenciais e valores para a criança e nunca o inverso disto por ela estar se afastando da família.

Os sentimentos que a criança cultiva em si até o momento da ida para a escola refletirá no seu desempenho escolar e também em seu comportamento ao delinear os níveis de relação que manterá no meio. Vale ressaltar que as experiências afetivas que terá no âmbito escolar irão complementar as suas vivências.

Quando por alguma razão específica a criança não consegue expressar a sua afetividade ou mesmo perceber receptivamente as suas emanções afetivas que estão ao seu redor, esta começa a apresentar dificuldades que pode se estender desde a convivência e permanência no grupo social o qual está inserida até mesmo bloqueios no seu processo de aprendizagem.

Na infância a aprendizagem ocorre em ritmo acelerado, decorrente da predisposição que a criança possui para assimilar informações. Mas entende-se que para esse processo se dá de forma satisfatória, a afetividade é elemento essencial para a manutenção do indivíduo, portanto compreendê-la em meio às diversas circunstâncias impostas pela sociedade, faz-se fundamentalmente relevância.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. R. S. **A emoção na sala de aula**. Campinas: Papirus, 1999.

ANTUNES, Celso. **EDUCAÇÃO INFANTIL. PRIORIDADE IMPRESCINDÍVEL**. 2º Edição Petrópolis: Editora Vozes, 2004.

AQUINO, J.G.(Org.):**INDISCIPLINA NA ESCOLA: ALTERNATIVAS TEÓRICAS E PRÁTICAS**. São Paulo: Summus. 4ª. Ed. 1996.

CAPELATTO, Ivan Roberto. **EDUCAÇÃO COM AFETIVIDADE**. São Paulo: BBE Fundação Educar Dom Paschoal, 2006.

CASTORINA, Antonioalii. **PIAGET, VYGOTSKY: novas contribuições para o debate**. 5' ed., São Paulo: Atica, 1998.

CHALITA, Gabriel. **EDUCAÇÃO: A SOLUÇÃO ESTÁ NO AFETO**. SP: Ed.Gente, 2001.

CHIABAI, Isa Maria. **A INFLUÊNCIA DO MEIO RURAL NO PROCESSO DE COGNIÇÃO DE CRIANÇAS DA PRÉ-ESCOLA: uma interpretação fundamentada na teoria do conhecimento de jean piaget**. São Paulo, 1990. Tese (Doutorado), Instituto de

Psicologia, USP.

COLL, César. **CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA PARA A EDUCAÇÃO:** teoria genética e aprendizagem escolar. in LEITE, Luci Banks (org.). *Piaget e a Escola* de Genebra. São Paulo: Cortez, 1987.

DANTAS, H. Afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon, em La Taille, Y., Dantas, H., Oliveira, M. K. *Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão.* São Paulo: Summus Editorial Ltda, 1992.

FERNÁNDEZ, Alícia. **O SABER EM JOGO:** a psicopedagogia propiciando autorias de pensamento. Porto Alegre: Artmed, 2001.

LIMA, Lauro de Oliveira, **PIAGET PARA PRINCIPIANTES.** 2. ed. São Paulo: Summus, 1980.

MORIN, Edgar, ALMEIDA, Maria da Conceição de; CARVALHO, Edgard de Assis. **Educação e complexidade:** os sete saberes e outros ensaios. São Paulo: Cortez, 2002.

PIAGET, Jean. **A EQUILIBRAÇÃO DAS ESTRUTURAS COGNITIVAS.** Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

PIAGET, Jean. **O NASCIMENTO DA INTELIGÊNCIA NA CRIANÇA.** 4ª Ed. Riode Janeiro: Zahar, 1982.

Ronca, A. C. C. **O MODELO DE ENSINO DE DAVID AUSUBEL.** Em Pinheiro, W. M. A (Org.) *Psicologia e Ensino.* S. Paulo: Papelivros, 1980.

ROSSINI, Maria Augusta Sanches. **PEDAGOGIA AFETIVA.** 3. ed. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

SISTO, F.F., Oliveira, G.C.; Fini, L.D.T. (Orgs.). **Leituras de psicologia para formação de professores.** Petrópolis: Vozes, 2000.

TAILLE, Y. de L.; Dantas, H.; Oliveira, M. K. **Piaget, Vygotsky e Wallon.** São Paulo: Summus, 1992.

TIBA, Içami. **ENSINAR APRENDENDO. COMO SUPERAR OS DESAFIOS DO RELACIONAMENTO PROFESSOR-ALUNO EM TEMPOS GLOBALIZAÇÃO.** São Paulo: Editora Gente, 1998.

VYGOTSKY, Liev S. **A FORMAÇÃO SOCIAL DA MENTE.** 3ª ed., São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VYGOTSKY, Liev S. **PENSAMENTO E LINGUAGEM.** 2ª ed., São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WEIL, Pierre. **A CRIANÇA, O LAR E A ESCOLA.** 11ª Ed. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes, 1984.

CONEXÕES VIRTUAIS: DESVENDANDO O LETRAMENTO NO CURSO DE LETRAS PORTUGUÊS À DISTÂNCIA ATRAVÉS DO FÓRUM DE DISCUSSÃO

David da Silva Riotinto dos Santos²³

RESUMO

Este artigo tem como objetivo explicitar as possibilidades do uso do fórum de discussão como ferramenta de Letramento viável no curso de Letras Português Educação a Distância, bem como identificar quais as abordagens tutoriais que instigam os alunos a uma participação mais efetiva. Para isto foram aplicadas entrevistas aos alunos e professores tutores de duas disciplinas no Curso de Letras Português na modalidade a distância, ofertados na Universidade Estadual do Piauí (UESPI-NEAD). O domínio do letramento como quesito para inserção do indivíduo nas práticas sociais ainda hoje é um desafio e, com ele, surge mais outros: o uso da leitura e escrita na esfera virtual de aprendizagem. O letramento digital que vem a ser o domínio do letramento conjugado com o uso das Ntics (Tecnologias da Informação e Comunicação) para práticas de leitura e escrita de forma interativa. Almeida (2005), Soares (2002) dentre outros colocam o letramento como item importante para o indivíduo usufruir da participação social de forma crítica e reflexiva, principalmente quando mediados pelo fórum de discussão no ensino a distância.

Palavras-chave: educação a distância; fórum de discussão; letramento digital.

1 INTRODUÇÃO

A sociedade tem presenciado mudanças muito aceleradas e com elas o espantoso avanço tecnológico que também se manifesta na área da educação com o uso das Ntics (Novas Tecnologias de Informação e Comunicação). Esses avanços tecnológicos têm exigido mudanças também no perfil de papéis sociais, exigindo a superação de desafios e a assunção de novas funções no mundo digital. A educação a distância fruto desse contexto exige que o indivíduo além do conhecimento técnico domine o conhecimento tecnológico, exige a relação na sociedade do “saber” e da “informação”.

²³ Mestrando em Letras da Universidade Federal - PB, sauloriotinto@gmail.com@gmail. com

Nesse sentido ao se procurar realizar um curso a distância é desejável que o interessado tenha um domínio básico das novas tecnologias. A plataforma e suas ferramentas são conhecimentos necessários para que o trânsito no mundo virtual não seja caótico. Cada elemento desenhado nesse espaço virtual tem uma especificidade, dominá-la é demanda urgente para o aluno que ingressa na EaD.

A ênfase deste trabalho recai sobre a funcionalidade do fórum de discussão como recurso de interação e letramento, principalmente num curso como o de Letras/Português que tem a função de formar profissionais para ensinar, refletir o uso da língua materna, bem como suas variantes e principalmente leitura e produção de textos.

O objetivo geral desta pesquisa é investigar o uso do fórum de discussão como ferramenta de letramento na esfera virtual, bem como as habilidades que esse recurso possa desenvolver nos alunos em relação a interação no mundo digital. Como objetivos secundários mostrar a eficácia e a frequência do uso desse recurso “potencializador” no desenvolvimento crítico-reflexivo dos estudantes de Letras na modalidade a distância. Outro objetivo é apontar sugestões acerca do uso do fórum de discussão caso a sua ineficácia seja constatada.

A metodologia utilizada para este trabalho foi a bibliográfica do tipo qualitativa e com uso de entrevistas, visando de identificar quais as abordagens tutoriais que instigam os alunos a uma participação mais efetiva dos fóruns postados. **Para isto foram aplicadas entrevistas aos alunos e professores tutores de duas disciplinas no Curso de Letras Português na modalidade a distância pela Universidade Aberta do Brasil (UAB) na Universidade Estadual do Piauí (UESPI-NEAD)**, fomenta-se uma discussão acerca dos instrumentos de interação no contexto AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem), mas com ênfase nos fóruns de discussão das disciplinas: **Prática Pedagógica Interdisciplinar II-60h/a** e **Formação Histórica da Língua Portuguesa – 60h/a**: Foram aplicados entrevistas fechados aos cursistas do curso de Letras Português EaD polo presencial do campus de Piri-piri, discentes que estão no III período.

A pertinência desta pesquisa engloba necessidade de se refletir sobre o uso competente ou não do recurso assíncrono fórum de discussão no ambiente da plataforma. O design de cada recurso bem como sua função e intencionalidade leva ao cursista o desenvolvimento de estratégias de leitura e produção de texto dentro do universo do AVA colaborando assim para o letramento na esfera digital.

A EaD a nível de Piauí tem mostrado grande expansão, principalmente no ensino a distância ofertado pela UESPI, pois o uso das novas tecnologias a serviço da educação superior tem provocado o desenvolvimento, social, econômico e profissional dos estudantes desta

modalidade de ensino. A seguir faz-se uma breve linha temporal sobre os primeiros passos da Ead a nível de Piauí.

2 CONTEXTUALIZANDO A EAD: PRIMEIROS PASSOS NO PIAUÍ

Os cursos em Ead surgem com a missão de atender a demanda de indivíduos que possuem o ensino médio e não possuem o nível superior e ainda porque as instituições de ensino superior (IES) não conseguem dar conta do atendimento a este grande número de candidatos a modalidade presencial; esse fato levou muitas instituições universitárias a aderirem a EaD. A Universidade Estadual do Piauí-UESPI não ficou isenta deste contexto e tem investido na formação superior dos cidadãos piauienses, amparada pela LDB em seu Art. 67 e Art. 80 os quais garantem e legalizam esta opção de estudo. Com essa preocupação, o Núcleo de educação a distância da UESPI, na busca de soluções viáveis e concretas, no intuito de realizar uma real intervenção no quadro educacional do Piauí.

O Ministério da Educação (MEC) lança em 2005 o primeiro Edital para que as IES federais pudessem ofertar cursos, programas e projetos de ampliação e interiorização do ensino superior público no Brasil na modalidade a distância, a UESPI obtém o direito de realizar processo seletivo para oferta de vagas de cursos superiores a distância. O seu primeiro certame ocorre em 2008, ofertando o Curso de Bacharelado em Administração, o primeiro curso público a distância que ocorreu em parceria com a Universidade Federal do Piauí-UFPI.

Em 2008, com as expectativas superadas a UESPI ganha autonomia fazendo outro processo seletivo ofertando os cursos de: Licenciaturas em Letras Espanhol. Desta forma, este curso passara a representar o novo contexto de aprendizagens no mundo moderno, um contexto que ultrapassa o âmbito da sala de aula e se amplia e se adapta as atuais condições dos sujeitos, oferecendo através das Novas Tecnologias a possibilidade de desenvolvimento autônomo de sua aprendizagem e formação profissional. Em 2010 veio mais um vestibular e daí então a UESPI vem se consolidando no cenário educacional piauiense e hoje oferecendo a té especializações *latu sensu* para comunidade na modalidade EaD. O maior aliado a este processo é a internet e o computador, ambos promovem a entrada para este novo mundo virtual de aprendizagens, rompendo barreiras antes intransponíveis da comunicação com um desmedido poder de acesso a informação. Surge uma infinidade de possibilidades de comunicarem-se, interagindo através das redes de comunicação, dos sites de relacionamentos, e-mails etc. Tais recursos passam a dar condições de uma aprendizagem interativa e contribuem com as relações interpessoais mesmo de forma virtual, favorecendo a dinâmica do ensino

aprendizagem no sistema online.

As tecnologias digitais passam a ser, sem dúvida, o recurso mais viável para a realidade deste novo aluno. Ou seja, são oferecidos diferentes meios de aprendizagens para diferentes alunos, diante das diferentes necessidades de organização da vida. Daí que não se pode conceber apenas o espaço da sala de aula como lugar de aprender, consequentemente há novos espaços e até mesmo novas aprendizagens em outros tempos. Afinal aprendemos no mundo, com a vida.

Os cursos na EaD passam, então, a representar uma possibilidade aos que não dispunham de condições para estudar através do modelo tradicional e torna-se uma nova oportunidade de aprimoramento e qualificação profissional em outro espaço de aprendizagem.

Com a utilização do computador e da internet, como recursos básicos, os cursos desta modalidade de ensino são organizados através do sistema online, duas aulas presenciais com o professor da disciplina, e o acompanhamento do professor tutor que orienta, discute e dinamiza o aprendizado no sistema online, mais conhecido como plataforma Moodle ou AVA que consistem em mídias que utilizam o ciberespaço para veicular conteúdo e permitir interação entre os atores do processo educativo (Pereira, 2007, p.4)

A plataforma é uma espécie de esfera virtual onde são disponibilizadas ferramentas que permitem o acesso a um curso ou disciplina e também permite a interação entre os alunos, professores e monitores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. A utilização dos (AVAs) têm ganhado difusão grandiosa com a EaD, simplesmente pela capacidade reunir em um só lugar cooperação e tecnologia conjugados em prol da demanda educacional. O uso desses ambientes propicia o desenvolvimento crítico, somando-se a estrutura humana e tecnológica que oferece suporte ao processo ensino- aprendizagem (Pereira, 2007, p.4). No AVA encontram-se todas as disciplinas com seus respectivos programas, elaborados pelo professor conteudista, responsável pela disciplina. Nele há a presença de duas formas de interação as quais merecem ser conceituadas para entender a dinâmica dentro do ambiente virtual de aprendizagem.

No item seguinte abre-se uma reflexão sobre o que se Ead, Tics, Ambiente Virtual de Aprendizagem bem como outros conceitos que sustentarão a discussão a ser desenvolvida sobre as ferramentas importantes dentro do contexto da educação a distância.

3 FERRAMENTAS BASES DENTRO DA EAD: CONCEITOS IMPORTANTES

Pode-se definir EaD segundo Moore (1990) como sendo,

“ uma relação de diálogo, estrutura e autonomia que requer meios técnicos para mediatizar esta comunicação. Educação a distância é um subconjunto de todos os programas educacionais caracterizados por: grande estrutura, baixo diálogo e grande distância transacional. Ela inclui também a aprendizagem. ”

É fato que Ead se torna uma das saídas mais rápidas para se oferecer educação àqueles que estão longe fisicamente de uma instituição de ensino e ela se torna uma forma de se dirimir as desigualdades com relação ao acesso à educação, possibilitando aprendizagem mediada pelos meios tecnológicos. Ainda sobre educação a distância **pode-se afirmar de maneira bem objetiva tratar-se de "uma forma de utilizar a tecnologia na promoção da educação"** (Chaves, 1999, p.2).

Belloni (2001) comenta que a educação sempre se utilizou de algum tipo de meio de comunicação como complemento ou apoio a ação do professor e em sua interação direta com os alunos. Pode-se citar algumas tecnologias que se tornam obsoleta em sala de aula, quadro, negro, giz, retroprojeto, fita cassete e videocassete, claro que são tecnologias, pois colaboraram de forma grandiosa num contexto anterior na mediatização do saber em sala de aula.

É através do Moodle que o aluno tem acesso ao curso, proposto através dos vários recursos disponibilizados e entre eles encontram-se aqui algumas observações sobre esta ferramenta, fórum”, que ocupa um espaço relevante no sentido de que o mesmo tem como funções a promoção do diálogo, o debate, a participação autônoma e interativa entre os demais participantes, pode-se afirmar que no fórum se intensifica a relação dialógica, considerando-se a sala de aula dos cursos em Ead.

Sendo uma modalidade que usa TICs e o seu ambiente de trânsito o (AVA), este modo de ensinar comporta recursos síncronos (chat, bate-papo, vídeo conferência e etc) e assíncronos (fórum, e-mail e Wiki) para a mediação do saber que é construído pela plataforma (AVA) que são utilizados como instrumentos de avaliação. É de suma importância refletir sobre os instrumentos que servem para mediar a relação professor e aluno, já que os mesmos estão separados fisicamente, mas juntos em contextos virtuais de aprendizagem.

Segundo Facundes e Alves (2014) os recursos de interação podem ser síncrona, quando professores, alunos, tutores, interagem ao mesmo tempo, a exemplo dos chats; assíncrona, quando a interação se dá em momentos diferentes, a partir dos registros de sua presença deixados por cada um, como ocorre em fóruns de discussão.

Os recursos assíncronos e os síncronos são meios de interação entre docentes e discentes na Ead. O que interessa essa pesquisa é meio assíncrono fórum de discussão.

Os recursos assíncronos comportam características singulares como: aproximar professor e alunos, mesmo quando estão ausentes da aula, possibilitando ocorrer um feedback

em outro momento, já que esses recursos armazenam as informações no ambiente virtual.

O desenho da função desses recursos de interação (assíncronos) são bem elaborados na teoria, mas na prática em si, ocorre mesmo esse diálogo entre mediador e mediado? Os fóruns de discussão realmente ajudam a alargar o conhecimento crítico desse público alvo? A participação ocorre em sua plena eficiência nos fóruns? Quais são os pontos negativos a melhorar em relação ao uso desse recurso assíncrono? São indagações que serão respondidas fazendo um aprofundamento da situação de uso dos mesmos.

3.1 FÓRUM E A POSSIBILIDADE DE LETRAMENTO NA ESFERA DIGITAL

A palavra Fórum significa segundo Dicionário Aurélio (2010, p. 96): “1 Praça pública, na antiga Roma. 2 Local destinando à discussão pública. 3 Reunião ou espaço virtual onde se discute determinado tema.” **Era uma adaptação espacial ordenada da ágora e gregas.** Pelo próprio sentido inferido acima observa-se a finalidade do Fórum em seus primórdios eram um ambiente de grande importância social, e frequentemente era palco de diferentes atividades, incluindo discussões e debates políticos, reuniões, entre outras funções, não difere muito com o que ocorre nos cursos a distância.

O fórum de discussão, enquanto ferramenta interativa de aprendizagem, permite o registro e a comunicação de significados por todo o coletivo através da plataforma AVA. Emissão e recepção se imbricam e se confundem permitindo que a mensagem circulada seja comentada por todos os sujeitos do processo de comunicação. A Inteligência coletiva é alimentada pela conexão da própria comunidade acadêmica na colaboração dos cursistas envolvidos levando-os a uma espécie de “fluência tecnológica se aproxima do conceito de letramento como prática social, e não como simplesmente aprendizagem de um código ou tecnologia”(Almeida, 2005, p.174).

Segundo Pierre Lèvy (1995) é uma ferramenta criada para a realização de discussões sobre uma determinada temática. Pode ser assemelhado a uma lista de discussão, com a diferença de que os usuários têm acesso a todas as mensagens postadas, separadas por temas, comparando-se a concepção de árvore do conhecimento construída por Michel Authier.

O fórum tem a função de alargar o conhecimento construído de forma coletiva, promove a interação que é uma ação de reciprocidade entre os cursistas que pode ser direta ou indireta mediatizada pelo fórum instrumento comunicação assíncrono na definição sociológica de Belloni (2001).

De acordo com Vygotsky (2000) interação é fator essencial para a organização do

pensamento acerca de um problema de forma mais elaborada, principalmente com a abordagem coletiva, lógica e analítica, possibilitando a mediação dentro de um grupo orientado pelo professor ou por membro mais experiente desse meio.

Embora seja uma ferramenta de comunicação assíncrona, permite a acessibilidade dos participantes a qualquer momento para contribuições livres, mas respeitando-se os temas da discussão e os prazos estabelecidos na disciplina postada na plataforma. A ferramenta de fórum de discussão pode ser utilizada sob diferentes perspectivas pedagógicas, a depender do seu contexto didático.

A necessidade de interação no fórum é crucial mais do que na educação presencial, a interação entre professores e alunos na educação a distância é relevante para a manutenção do interesse dos alunos. O fórum por si mesmo não promove a interação. Essa só pode ser efetivada a partir da intencionalidade dos professores e alunos associada a um objetivo maior que é o alcance do conhecimento proposto pela discussão na disciplina. A pesquisa realizada apontou a relevância das interações no fórum de discussão, o que justifica esta pesquisa.

A utilização do fórum em ambientes digitais nas diferentes situações didáticas diz respeito às regras estabelecidas no contrato didático (Brousseau, 1986, apud Silva B, 2002). É uma espécie de contrato que culmina na atribuição de qualitativo e quantitativo para o aluno participante, aspecto a ser discutido mais a frente.

Para fomentar nossa discussão faz-se necessário discorrer sobre conceitos muito importantes que serão utilizados na análise dos dados. Conceitos de letramento, tipos de letramentos e como se apresentam na esfera digital são alguns pontos importantes para o desenvolvimento desta pesquisa.

Embora o termo letramento remeta a uma dimensão complexa e plural das práticas sociais de uso da escrita, a apreensão de uma dada realidade, seja ela de um determinado grupo social ou de um campo específico de conhecimento motivou a emergência de inúmeros estudos a respeito de suas especificidades. É por isso que, nos meios educacionais e acadêmicos, vemos surgir a referência no plural “letramentos”

No embate conceitual, a evidência desse paralelismo, é possível porque podemos ter casos de pessoas letradas e não alfabetizadas (indivíduos que, mesmo incapazes de ler e escrever, compreendem os papéis sociais da escrita, distinguem gêneros ou reconhecem as diferenças entre a língua escrita e a oralidade) ou pessoas alfabetizadas e poucos letradas (aqueles que, mesmo dominando o sistema da escrita, pouco vislumbram suas possibilidades de uso).

Hoje só as habilidades de ler e escrever não satisfazem as necessidades básicas dos

indivíduos que faz uso desses dois aspectos para interagir e produzir conhecimento é necessário domínio de habilidades de leitura e de escrita necessárias para uma participação efetiva e competente nas práticas sociais e profissionais que envolvem a língua escrita.

Interpretando sobre o que seja letramento, Soares (2002) comenta que,

Este “uso da língua como discurso” é, em síntese, o que se vem denominando letramento; o que se propõe aqui é que, contemporaneamente à aprendizagem dos sistemas alfabético e ortográfico, a criança desenvolva também habilidades de uso desses sistemas em práticas sociais de escrita (p. 105)

A aquisição do código não dá mérito ao usuário da língua para sentir-se capacitado na mesma, ele deve usá-lo em práticas sociais, seja através da fala ou da escrita. Acredita-se que o uso do fórum despertará o letramento na esfera digital necessita-se que o aluno domine o uso, pois deve ser lugar de potencializar a interação entre aluno versus aluno, professor versus aluno, ocorrendo uma reciprocidade no diálogo que a ferramenta oferece.

Existem aqueles que mesmo não tendo domínio da leitura e da escrita nas práticas sociais podem ser letrados. Estes têm conhecimento de mundo vasto, mas não foram alfabetizados, não sabem ler e nem escrever, mas sabem receber um troco fazer pequenos cálculos. E ainda mais é pertinente apontar que Letrado é o “indivíduo que participa de forma significativa de eventos de letramento e não apenas aquele que faz uso formal da escrita.” (Marcuschi, 2001, p. 25).

Participar de eventos nos quais faz o uso da escrita sem uma ramificação com a realidade é demonstrar ser indivíduo alfabetizado, porém é importante diferenciar alfabetização e letramento, pois “aprender a ler e escrever significa adquirir uma tecnologia, a de codificar a língua escrita; apropriar-se da escrita é tornar a escrita ‘própria’, ou seja, é assumi-la como sua propriedade.” (Soares, 2002, p. 39).

Por isso que a participação nos fóruns de discussão exige-se que o estudante tenha passado pelo letramento, uso de leitura e escrita em práticas sociais e ainda o evoca a outro tipo de letramento que é o letramento digital “que diz respeito às práticas sociais de leitura e produção de textos em ambientes digitais, isto é, ao uso de textos em [...] em plataformas como e-mails, redes sociais na web, entre outras ” (Coscarelli; Ribeiro, 2005, p. 23).

3.2 USO DO FÓRUM NO CURSO DE LETRAS PORTUGUÊS

Hoje parece ser consenso que parte do êxito dos processos educativos em educação a distância estão diretamente ligados a participação e integração social da comunidade de

aprendizagem.

O fórum revela-se como potente ferramenta pedagógica capaz de viabilizar a troca de ideias debate e contato com outras realidades profissionais e sociais, porém para que o fórum seja efetivamente considerado como elemento do processo avaliativo, como seu uso tem uma finalidade faz-se necessário que se estabeleçam critérios de avaliação ligados a participação do aprendiz.

Segundo Barilli (2006) os fóruns para desenvolver o letramento na esfera digital precisam obedecer aos critérios de avaliação como,

- 1.Consistência dos debates: o aluno deverá ser avaliado levando-se em consideração a lógica e a coerência de seu raciocínio nas intervenções referentes aos temas tratados. Seja, levantando hipóteses/questões justificadas e aprofundadas, seja fazendo comentários que traduzam uma perspectiva crítica e relevante ao assunto e que agreguem conhecimento ao grupo, inclusive com a expressão de mais de um ponto de vista.
- 2.Clareza: O aluno deverá expressar suas ideias de forma objetiva e clara em seus comentários referentes ao assunto tratado, obedecendo às normas da língua portuguesa.
- 3.Interação: O aluno deverá participar intensamente dos debates, seja comentando as questões dos outros participantes de forma a contribuir no debate, seja inserindo novas questões, gerando sempre um aprofundamento do tema. Não será levado em conta o aluno que apenas entre no fórum, sem participar do debate.

O fórum nesse contexto aparece como atividade colaborativa de aprendizagem estimulando entre outros atributos o poder da negociação entre o coletivo de estudantes. A participação deve ser fomentada dentro de leituras realizadas dentro da disciplina na qual o fórum está ativo, argumentos coerentes com o conteúdo devem ser expostos para que a participação do aluno seja eficiente. Ao postar seu ponto de vista o aluno deve pautar-se no respeito as normas da variante padrão da língua portuguesa, coloquialidade não cabe dependendo do contexto comunicativo. Como foi explanado acima só se inscrever, ou visualizar o fórum não compete a o mesmo receber nota positiva, é essencial sua interação.

É pertinente colocar que para participar de forma eficiente no fórum o estudante deve ter alcançado o letramento no qual “a leitura e a escrita não como habilidades individuais, mas como atividades interativas, socialmente situadas e vinculadas a aspectos da cultura e das estruturas de poder nas quais se constituem.” (LOPES, 2006, p. 07)

O fórum deve estar situado dentro curso de Letras como estratégia avaliativa conforme a descrição da matriz de pontuação que este trabalho sugere abaixo:

QUADRO 1 - CRITÉRIO DE AVALIAÇÃO DAS POSTAGENS NO FÓRUM

Critérios	Pontos
Consistência das colocações (agregou valor ao debate?)	xx
Clareza e concisão	xx
Interação	xx
Total	xx

Esses critérios podem variar de uma disciplina para outra, não devem ser entendidos como rígidos, mas flexíveis. Cada disciplina pode distribuir esse quantitativo da forma que for mais adequado aos conteúdos ali, mas “tais critérios de avaliação devem ser divulgados para a comunidade de aprendizes. Para tal, devem ser publicados no próprio ambiente de aprendizagem virtual” (BERILLI, 2006, p. 165).

O curso de Letras Português tem como algumas premissas desenvolver em seus alunos competências esperadas como domínio do uso da língua portuguesa, nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos, a reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico; a consciência da diversidade linguística e cultural; a capacidade de investigação teórico-científico e pedagógica; a consciência profissional; a competência técnica para o exercício da profissão; e, finalmente, o comprometimento com a transformação da realidade socioeconômica na qual atuará. O fórum, como atividade dentro do curso, possibilita também o alcance das competências almejadas.

4 METODOLOGIA ANÁLISE DE DADOS

4.1 PERCURSOS METODOLÓGICOS

As investigações foram orientadas pela metodologia de pesquisa qualitativa e de campo. Basicamente, a pesquisa é desenvolvida por meio da observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas com informantes para captar suas explicações e interpretações do que ocorre no grupo. A opção pela entrevista baseia-se pela sua objetividade como mostra (Gil 1999, p. 109) uma “técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação”.

Foi aplicada uma entrevista com 03 indagações, investigando as habilidades

oportunizadas pelo fórum ao estudante a 03 professores tutores a distância das disciplinas e 40 alunos do curso de Letras Português do polo de apoio presencial na cidade de Piripiri, e, por conseguinte observados nos fóruns de discussão a participação dos estudantes no período de maio de 2022 e junho de 2022. O fórum estudado foi desenvolvido por dois professores do curso.

Prática Pedagógica Interdisciplinar II, 2022.1, **60h/a** e Formação Histórica da Língua Portuguesa 2022.1 **60h/a**, abreviada como **FHLP** **que serviram de elementos decisivos para essa pesquisa. Usa-se a partir daqui os nomes delas abreviados. Para a primeira PPI-II e a segunda disciplina** Formação Histórica da Língua Portuguesa 2022.1 **60h/a**, abreviada como **FHLP**.

Fórum referente a disciplina PPI-II,

Disponibilização-segunda, 11 abril 2022, 09:43

“Antes de existir computador

Existia a TV

Antes de existir TV

Existia luz elétrica

Antes de existir luz elétrica

Existia bicicleta

Antes de existir bicicleta

Existia enciclopédia

Existia alfabeto

Antes de existir alfabeto

Existia a voz

Antes de existir a voz

Existia o silêncio...

O silêncio...”

(Arnaldo Antunes, “Moto Perpétuo”)

Diante do poema de Arnaldo Antunes, “Moto Perpétuo”, observa-se a dinâmica do mundo contemporâneo em relação ao mundo antigo, primeiro existindo a voz, ou seja, a linguagem oral. No entanto, nem todos os povos do mundo escrevem, até hoje, existem ainda algumas comunidades ágrafas. Comente sobre a trajetória da escrita ao longo da história da humanidade, considerando o contexto atual das novas tecnologias. (10 pontos)
(<http://licenportugues.uespi.br/moodle/course/view.php?id=153>)

Fórum referente a disciplina FHLP,

Disponibilizado- segunda, 13 junho 2016, 09:23

O português falado da língua portuguesa brasileira tem caráter heterogêneo, tanto ao que se refere à variação linguística nas dimensões sociais e regionais, bem como a norma linguística considerada de prestígio e que se rege por preceitos da gramática normativa.

“O português do Brasil não é algo independente da vontade dos que o falamos – e, decerto, não caminha inexoravelmente para a desagregação, de acordo com as tais leis predeterminadas. Mas, a nosso ver, o ponto fundamental desta centenária querela de língua brasileira ou dialeto brasileiro, residuiu no erro palmar de encarar-se o nosso português como um bloco, uma massa uniforme” (SILVA NETO, 1986, p. 19).

Leia a citação acima, interprete-a e comente o posicionamento do autor no fórum de

discussão com seus colegas. (10 pontos)
(<http://licenportugues.uespi.br/moodle/course/view.php?id=153>)

As duas disciplinas do curso foram disponibilizadas no ambiente simultaneamente para cada período de dois meses. Cada disciplina do curso teve dois fóruns de discussão, sendo seus conteúdos disponibilizados ao mesmo tempo. A aula presencial de cada disciplina ocorreu um dia após a apresentação dos conteúdos no ambiente on-line. Os fóruns ficaram ativos por mais 35 dias após o encerramento da disciplina.

Esses dois fóruns além da participação, levará em conta uma proposta de letramento acadêmico que não pode ser entendido como uma habilidade descontextualizada, visto que,

O letramento, então, não seria algo que, uma vez adquirido, possa ser aplicado sem esforço em qualquer contexto em que se requeira o domínio da palavra escrita. Ler e escrever são atividades profundamente sociais; a familiaridade com a compreensão dessas práticas ocorre em contextos sociais específicos, revestidos de complexidade ideológica, por exemplo, com respeito aos diferentes valores encontrados cada um dos tipos de texto escrito. (LEA, 2006, p. 291)

Inferese que o letramento nos fóruns no AVA requer o domínio de habilidades essenciais como a leitura e escrita num contexto social, além de conhecer os recursos inerentes a própria Língua Portuguesa

4.2 ANÁLISES DOS RESULTADOS DAS ENTREVISTAS COM OS PROFESSORES TUTORES

Esse tópico traz as indagações formuladas e aplicadas aos professores para análise proposta pela pesquisa e as conclusões pertinentes aos dados adquiridos através das respostas. As análises são articuladas com as vozes dos especialistas no assunto.

1- Na sua opinião qual é a relevância da interação entre professor e aluno no fórum de discussão, enquanto possibilidade de letramento, nas disciplinas **PPI-II** e **FHLP** postadas?

QUADRO 2 - INTERAÇÃO DO PROFESSOR NO FÓRUM

Respostas	Alunos	Porcentagens (%)
Muito	35	95 %
Pouco	05	5%
Nada	00	00%
Total	40	100%

Pressupõe-se, pelas respostas, que os participantes têm uma visão adequada do que se seja essa interação que ocorre entre os participantes dentro do fórum de discussão e que o mesmo aparece como atividade colaborativa que desenvolve a interação entre os pares, pois “As atividades colaborativas estimulam, entre outros atributos, o poder de negociação. Estimula atividades interprofissionais e inter-regionais, podem agregar competências e humanas ao coletivo.” (Barilli, 2006, p.165)

Além disso o letramento que é oportunizado no fórum é sem dúvida aspecto que vai colaborar para formação do estudante de Letras, pois os fóruns enquanto “ambientes de ensino e aprendizagem online oferecem tipos especiais de ambientes textuais em que predomina o texto escrito a partir do debate entre pessoas conectadas por um computador” (LEA, 2006, p. 290)

2-A participação do professor tutor é importante no acompanhamento das postagens dos alunos?

QUADRO 3 - ACOMPANHAMENTO DAS POSTAGENS DOS ALUNOS

Respostas	Alunos	Porcentagens (%)
Muito	40	100%
Pouco	00	00%
Nada	00	00%
Total	40	100%

Entende-se que como se trata de uma atividade colaborativa a participação do tutor é essencial na postagem visto que,

Um dos aspectos dos Novos Estudos sobre Letramento é que eles destacam os modos como o poder da autoridade estão envolvidos no ato de escrever. Por exemplo, embora os tutores se apresentam como facilitadores, exercendo um papel menos didático do que os que tradicionalmente fariam, tanto na aprendizagem a distância quanto nas salas de aula, o tutor também é o árbitro final da avaliação do trabalho escrito do aluno. (LEA, 2006, p. 292)

O tutor é importante, pois sua interação vai dinamizar a escrita dos alunos e o feedback do professor tutor é visto como essencial na construção do trabalho colaborativo de escrita de textos. A resposta do tutor no fórum é relevante, “na verdade os alunos relatam as contribuições dos professores acima ou abaixo da dos seus pares porque eles a consideram mais autoritária” (LEA, 2006, p.293) O autoritário que se coloca aqui é na acepção de ser ele o mais preparado

para mediar as discussões dentro do debate posto no fórum.

3-Sobre os critérios de avaliação que devem ser esclarecidos no fórum, sua presença é relevante?

QUADRO 4 - CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO NO FÓRUM

Respostas	Alunos	Porcentagens (%)
Muito	40	100%
Pouco	00	00%
Nada	00	00%
Total	40	100%

Pelas respostas coletadas observa-se que os critérios são muito importantes, os alunos ao escrever vão tomar consciência de como ele será avaliado na sua participação escrita. Os critérios vão corroborar as opiniões dos estudantes possibilitando a prática de leitura e escrita no contexto online. Dessa maneira, “escrever, assim, é parte do processo de aprendizagem. Não é apenas um modo transparente de representação que traz consigo conteúdo: o próprio ato de escrever constrói substancialmente conhecimento disciplinar” (LEA, 2006, p. 293)

4.2 Análises dos resultados das entrevistas com os alunos

1-Ao ser postado o fórum das disciplinas é colocado no mesmo os objetivos de letramento que esse gênero da esfera digital podem proporcionar?

QUADRO 5 - OBJETIVOS DE LETRAMENTO DO FÓRUM

Resposta	Alunos	Porcentagem
Muito	37	95%
Pouco	03	5%
Nada	00	00%
Total	40	100%

Os dados levam a concluir-se que na apresentação do fórum realmente não ficam

esclarecidas as possibilidades de letramento na esfera digital que esse gênero pode oportunizar ao estudante, mas como indivíduo crítico e participativo ele deve inferir os objetivos que aparecem nas entrelinhas da proposta. Segundo (Alves, Barros e Okada 2009, p. 192), “os fóruns devem ser mecanismos pautados pela liberdade de expressão. Isso faz com que o aluno sinta-se à vontade em participar, entendendo que é um espaço de construção de conhecimento, onde ele pode perguntar, argumentar e até mesmo errar.”

2-Sobre o retorno dos professores tutores, ocorre um feedback sobre as postagens e participação dos alunos? Como (reiterando, acrescentando pontos a discussão, avaliando)

QUADRO 6 -FEEDBACK NAS POSTAGENS DO FÓRUM

Sim	35	95%
Não	05	5%
Reiterando	12	11%
Acrescentando e avaliando	16	14%
Total	40	100%

Segundo os dados coletados percebe-se que há uma interação prontificada do professor tutor nos fóruns ativos. A participação dele é peça chave, pois ele é parte e mediador. Dicas como “Quantidade de texto – procure inserir pequenos textos em cada mensagem. O fórum não é um livro ou uma apostila. Apesar de ser necessário a devida fundamentação das respostas postadas, o professor deve primar por mensagens objetivas.” (Alves, Barros e okada 2009, p. 194)

Ainda sobre o retorno do professor tutor no fórum ele pode orientar o aluno a “Retomar a discussão – Ao perceber que a discussão está tomando um rumo diferente do esperado, o docente deve intervir, provocando novas questões ou considerações.” (Alves, Barros e Okada 2009, p. 194) Além de orientar o aluno para que “Contenha a fuga do assunto – o docente deve evitar que a discussão seja desviada para assuntos adversos ao tema proposto.” (Alves, Barros e Okada 2009, p. 194)

3-Enquanto ferramenta de letramento digital o fórum é associado a outro recurso assíncrono ou não assíncrono? Assinale o recurso associado (diário, wiki e tarefas).

QUADRO 7- ASSOCIAÇÃO DO FÓRUM À OUTRA FERRAMENTA

Resposta	Alunos	Porcentagem
Sim	00	00%
Não	40	100%
Não lembra	00	00%
Total	40	100%

Observou-se que não existe o costume de associar o fórum a outro gênero da esfera virtual dentro do AVA para oportunizar o letramento dos estudantes de letras. Mas quais são esses outros gêneros que poderiam contribuir de maneira louvável para o letramento através do fórum?, São eles: diário, tarefas (nas quais exploram o tema do fórum) e wiki. Os três gêneros de textos da esfera virtual trazem consigo contribuições muito ricas para o desenvolvimento da leitura e escrita dos estudantes do curso de Letras Português.

Primeiramente, temos o diário que “se constitui em uma interface rica para os alunos registrarem suas angústias, medos e avanços em relação ao processo de construção de conhecimento.” (Alves, Barros e Okada 2009, p. 196) Também temos as tarefas que “se constituem em uma atividade que possibilitam ao aluno se defrontar com o não saber, mobilizando-o, assim, a buscar resolver os problemas e/ou questões propostos pelo professor.” (Alves, Barros e Okada 2009, p. 196) e por fim, a ferramenta “wiki” que “possibilita aos alunos e professores a construção de textos colaborativos, nos quais não existirá apenas um autor, mas todos os sujeitos do processo de ensinar e aprender serão atores e autores dos textos.” (Alves, Barros e Okada 2009, p. 196)

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O fórum de discussão como ferramenta de letramento na esfera virtual fica conhecido como instrumento potencializador entre os pares que dele fazem uso. O seu uso exige preparo tanto dos professores como alunos. O estudo em questão mostrou que a ferramenta é capaz oportunizar o letramento, em vista das respostas do perfil dos dois grupos analisados, tanto professores como os estudantes. Pelas respostas dos alunos do curso de Letras, pode-se confirmar com fundamental a relevância do Fórum caracterizando-o como repositório de

atividades e a havendo da maioria o reconhecimento de que esse ambiente é um importante recurso para a interação e construção coletivas do conhecimento através da aprendizagem colaborativa.

A participação do professor tutor no fórum também é muito relevante, pois ele vai dar seu parecer sobre a participação dos alunos, assim que os mesmos interagirem na plataforma, seja comentando, reiterando, corrigindo as colocações dos alunos, orientando na produção e comentário dos textos dos outros cursistas que também estão na atividade colaborativa. Além disso foi discutido a necessidade de se ter os critérios de avaliação dos textos dos alunos quando os mesmos respondem seus fóruns, na plataforma aparece ele como avaliativo, mas os critérios de forma bem esmiuçada não aparecem. Foi feita até uma sugestão anteriormente neste trabalho de como seriam esses critérios.

Em relação ao esclarecimento do fórum ser uma ferramenta de letramento na esfera digital pode-se afirmar que os alunos nem sabem dessa possibilidade, deixando claro a necessidade de se ampliar discussões mais frutíferas sobre o tema. O feedback, isto é, o retorno do professor em relação ao que o cursista posta em seus fóruns, deve ser uma constante, pois o professor entra como avaliador nesse contexto.

Os resultados sugerem a necessidade de promover reflexão, remodelamento do fórum e novos estudos que tragam alternativas para os problemas evidenciados em relação à interação entre professores e alunos em ambientes virtuais de aprendizagem e que contribuam para a transformação de suas concepções de fórum de discussão baseadas em suas experiências e práticas presenciais.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria Elizabeth B. Letramento digital e hipertexto: contribuições à educação. In: SCHLÜNZEN JUNIOR, Klaus, (Org.). **Inclusão digital: tecendo redes afetivas/cognitivas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- ALVES, Lynn; BARROS, Daniela; OKADA, Alexandra (Orgs.) **Moodle: Estratégias Pedagógicas e Estudos de Caso**. Salvador: EDUNEB, 2009, 394p.
- BARILLI, Elomar Christina Vieira Castilho. Avaliação: acima de tudo uma questão de opção, In: SILVA, Marco; SANTOS, Edméa (Org.). **Avaliação da Aprendizagem em Educação Online**. São Paulo: Loyola, 2006.
- BELLONI, M. L. **Educação a distância**. Campinas: Autores Associados, 2001.
- COSCARELLI, V. & RIBEIRO (Org.). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte-MG: CEALE/UFGM, 2005.248p.

CHAVES, Eduardo O. **Ensino a distância: conceitos básicos**. [on line]. 1999, p. 2-12. Available from Internet: [http://www.edutecnet.com.br/edconc.htm#Ensino a Distância](http://www.edutecnet.com.br/edconc.htm#Ensino%20a%20Dist%C3%A2ncia)

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário da língua portuguesa**. 5. ed. Curitiba: Positivo, 2010. 2222 p. ISBN 978-85-385-4198-1.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projeto de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991

LEA, Mary R. Explorando abordagens linguísticas à aprendizagem e avaliação *online*, In: SILVA, Marco; SANTOS, Edméa (Org.). **Avaliação da Aprendizagem em Educação Online**. São Paulo: Loyola, 2006

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1995.

LOPES, Iveuta. **Cenas de letramento sociais**. Recife: Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPE, 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais**: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MOORE, Michael G. **From Chautauqua to the Virtual University: A century of distance education in the United States**. Columbus: The Ohio State University, 2003. Disponível em: http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2/content_storage_01/0000000b/80/24/23/b0.pdf Acessado em 13 jul. 2016.

PEREIRA, Alice. **Ambientes Virtuais de Aprendizagem**: em diferentes contextos. Rio de Janeiro: Ciência Moderna Ltda, 2007.

SILVA, B. A. Contrato didático. In: MACHADO, S. D. A. **Educação matemática**: uma introdução. 1ª reimpressão. São Paulo: PUC-SP, 2002. p. 43-64.

SOARES, Magda. **Novas práticas de leitura e escrita**: letramento na cibercultura. In: Educação e Sociedade. Campinas, vol. 23, n. 81, 143-160 p., dez, 2002.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução de José Cipolla Neto. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

A OBRA INDÍGENA “MEU AVÔ APOLINÁRIO: UM MERGULHO NO RIO DA (MINHA) MEMÓRIA”, DE DANIEL MUNDURUKU NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Aldenice Auxiliadora Oliveira²⁴

Isabela Cristina Gomes Ribeiro da Silva²⁵

Janaína Pereira da Cunha²⁶

RESUMO

O presente trabalho tem como objeto de estudo a recepção da literatura de temática indígena nas escolas. O nosso principal objetivo é, na perspectiva do letramento literário, desenvolver um trabalho de educação literária a partir da leitura de obras de autoria indígena, o ensino voltado aos povos originários surge como uma nova tendência, uma forma de repensar as práticas de letramento literário em sala de aula. O nosso principal objetivo é na perspectiva do letramento literário, pensar na formação de leitores multiculturais. A obra a ser utilizada como proposta é “Meu vô Apolinário – Um mergulho no rio da (minha) memória” - do escritor Daniel Munduruku para primeiro seguimento da educação básica. As suas obras apresentam contribuições dedicadas à Literatura infantil e Juvenil, o autor foi o pioneiro nas produções voltadas a esse público, sendo considerado um dos maiores representantes do movimento literário indígena. Para fundamentar nosso trabalho, utilizaremos como acervo teórico as contribuições de Rildo Cosson (2014) no tocante ao letramento literário, Teresa Colomer (2007), Graúna(2003), Regina Zilberman (2003), quando compreendem que a escola desempenha o papel fundamental no ensino de educação literária, além das orientações da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018), que defende o ensino da literatura por meio do Campo artístico-literário desde os primeiros anos do ensino fundamental, bem como a literatura indígena de Daniel Munduruku (2012), Thiél (2012) e a lei 11.645/08 em que torna obrigatório o ensino da história e da cultura indígenas nas escolas de todo o país. O estudo constou de uma pesquisa qualitativa a partir de reflexões e levantamento bibliográficos, buscando extrair do objeto de pesquisa os significados, percepções, e as possibilidades que estão ao alcance de

²⁴ (UFPB)

²⁵ (UFPB)

²⁶ Acadêmica do Curso de Licenciatura em Psicopedagogia; E-mail: 2180570@aluno.uniasselvi.com.br
Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI – Psicopedagogia

serem investigadas e analisadas. Acredita-se que trazer a literatura produzida pelos próprios povos indígenas seja relevante, pois contribui para despertar o interesse do leitor pela literatura de autoria indígena como também pelo reconhecimento social e cultural fundamentais para formação dos estudantes.

Palavras-chave: leitor literário; ensino; literatura indígena.

1 INTRODUÇÃO

A leitura é uma ferramenta essencial na vida das pessoas. Utilizamos a linguagem em atividades que fazem parte do nosso cotidiano, sendo, portanto, indispensável ao ser humano. Nesse sentido, consideramos relevante abordar a literatura indígena nos contextos escolares, uma vez que o contato com diversos textos literários e com culturas diferentes proporciona aos leitores uma interação significativa com o texto, desenvolvendo a capacidade de ressignificar sua própria história, fortalecendo sua identidade, o senso de pertencimento e o respeito às diferentes culturas. Resgatar a memória é um gesto de resistência e reconstrução se sua identidade. Nas produções, os povos indígenas rompem com as narrativas colonizadoras e reafirmam seu lugar no mundo com protagonismo e diversidade. Ao revisitar suas raízes através de uma escrita que trazem suas tradições e vivências, os povos indígenas rompem o silêncio imposto ao longo dos séculos e reafirmam sua presença no mundo de forma ativa e plural.

Reconhecendo que a escola exerce um papel fundamental na formação dos estudantes, apresentamos uma proposta pedagógica com o livro *"Meu Avô Apolinário: Um Mergulho no Rio da (Minha) Memória"*, de Daniel Munduruku, na Educação Básica, com o intuito de ampliar o horizonte para a diversidade étnica, histórica, cultural, social e econômica do nosso país. A obra se insere como instrumento potente de reconstrução identitária, ao propor um mergulho a ancestralidade, a cultura e a resistência dos povos originários. Dessa forma, buscamos construir caminhos significativos para o ensino da diversidade cultural, aproximando os alunos das culturas indígenas e promovendo o reconhecimento da rica pluralidade presente em nossa sociedade. Além disso, visamos atender à Lei 11.645/2008, que tornou obrigatória a inserção das temáticas afro-brasileiras e indígenas no currículo escolar da Educação Básica em todo o país. A partir dessa conquista, os povos nativos buscam rememorar seus saberes e tradições que foram silenciados durante séculos.

Assim, faz-se necessário pensarmos em estratégias que venham fortalecer esse contato com os livros, despertando nos pequenos leitores o gosto e o hábito pela leitura, em que eles possam articular seus conhecimentos a partir de suas experiências de mundo. Para isso, o professor deve pensar em um trabalho contínuo durante o ano letivo que favoreça a aprendizagem do aluno, estimulando e incentivando o hábito da leitura. Nesse sentido, a proposta apresentada com a obra *Meu Avô Apolinário: Um Mergulho no Rio da (Minha) Memória*, de Daniel Munduruku, seguirá os pressupostos da prática do Círculo de Leitura, à luz de Rildo Cosson (2021). De acordo com o autor, o círculo de leitura promove o caráter social da leitura, estimulando maior grau de consciência quanto à apropriação e ao repertório leitor; além disso, possibilita o estreitamento de laços sociais e afetivos, reforçando a identidade e a solidariedade entre as pessoas.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A literatura de autoria indígena no Brasil vem ganhando destaque como um recurso valioso para a promoção de um ensino mais plural, ao proporcionar novas formas de compreender e valorizar a diversidade cultural. Essa literatura no Brasil vem ganhando destaque como um recurso valioso para a promoção de um ensino mais plural, ao proporcionar novas formas de compreender e valorizar a diversidade cultural. Antes de chegarmos, de fato, à literatura de autoria indígena, perpassamos pela literatura indianista e indigenista. De acordo com Thiél (2012), a expressão *literatura indianista* refere-se à produção brasileira do período romântico voltada para a construção de uma “identidade nacional”, composta por obras produzidas por não indígenas. Nessa perspectiva, o indígena é apresentado como o “bom selvagem”, que convive de forma harmônica com o colonizador.

Na literatura indianista, o maior representante é José de Alencar. Enquanto a literatura indigenista, de acordo com a autora faz referência à obra produzida a partir de uma perspectiva ocidental, mas apresenta o indígena, a maioria das obras é fruto de coletas dos pesquisadores que foram realizadas juntamente com os povos indígenas, porém mesmo que sua cultura esteja presente, através dos registros, os povos originários não se apresentam como agente da narrativa.

Somente com a literatura indígena segundo a autora, que inicia as produções realizadas pelos próprios indígenas, essa literatura que podemos e devemos chamar de literatura indígena brasileira, pois de fato apresenta à escrita e existência reais desses povos nativos, ou seja, os indígenas relatando a sua própria história.

A literatura de autoria indígena visa romper com o silêncio e a invisibilidade impostos durante séculos, essas obras se expressa como uma nova tendência, uma forma de repensar as práticas de ensino da literatura voltadas aos povos indígenas que são tão importantes para nossa sociedade. Desse modo, Graúna configura a literatura indígena na contemporaneidade como “um lugar utópico (de sobrevivência), uma variante do épico tecido pela oralidade; um lugar de confluência de vozes silenciadas e exiladas (escritas) ao longo dos mais de 500 anos de colonização” (Graúna, 2013, p. 15).

Ainda de acordo com Thiél, essa Literatura Indígena essas produções dos próprios indígenas, vem resgatar sua identidade e dignidade que foram por anos ocultados e desrespeitados. Porém o ensino voltado a esses povos ainda é tratado com intenso desconhecimento, são poucas escolas dedicados a levar a história e literatura voltadas aos povos originários. Esta é uma realidade mesmo após a implantação da lei 11.645/2008 em que determina o trabalho com a história e cultura afro-brasileira e indígena escolas públicas e privadas de todo país. Em 2008, a LDBEN/1996 foi modificada, pela Lei nº 11.645, alterando a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada, anteriormente, pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Passa a vigorar com a seguinte redação:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileira.

Essa lei vem contribuir para a mudança desse cenário que foi imposta sobre os povos indígenas desde o período colonial, com intuito de diminuir os preconceituosos discriminatórios em relação a esses povos. A proposta de ensino com a literatura indígena vai ao encontro proposto na lei em vigor, levando em consideração que possibilita conhecer a história desses povos e a sua própria história contada por eles próprios.

3 UMA PROPOSTA DE LETRAMENTO LITERÁRIO

Levando em consideração que a leitura literária contribui para a formação dos sujeitos, fundamentamos nossa proposta nos passos para o letramento literário na escola, com o objetivo de organizar a prática de ensino. Uma das metodológicas adotadas é o Círculo de Leitura, proposta por Rildo Cosson (2014; 2021), que compreende essa prática como promotora do caráter social da leitura, estimulando a ampliação do repertório leitor, o fortalecimento da identidade e a construção de laços sociais e afetivos. De acordo com o autor, para que se tenha uma proposta efetiva com a literatura na escola, o círculo de leitura ocupa uma posição privilegiada pelos benefícios que oferece ao estudante tanto no aprendizado da leitura quanto no desenvolvimento integral como cidadão. Como afirma Cosson (2021, p. 23):

[...] o círculo de leitura ocupa uma posição privilegiada pelos benefícios que oferece tanto no aprendizado da leitura quanto ao desenvolvimento integral do aluno como cidadão. Isso porque o funcionamento de um círculo de leitura demanda um intenso envolvimento do leitor com o texto, o que leva a uma aprendizagem ativa dos mecanismos e convenções da escrita e a uma maior consciência de ser leitor. (Cosson, 2021, p. 23)

O autor propõe as etapas do Círculo de Leitura: Modelagem, Prática e Avaliação. De acordo com Cosson (2014), após o período da Modelagem, quando a atividade é apresentada aos alunos começa a prática propriamente dita. Para isso, é necessário realizar os seguintes passos: Seleção das Obras; Formação dos grupos; Cronograma; realização de um encontro inicial; encontros mediais; e, por fim, o encontro final. Além disso, Cosson 2014, p. 142-143), apresenta as funções no círculo de leitura que contribuem para uma participação ativa dos estudantes. Vejamos a seguir:

- Conector - Liga a obra ou o trecho lido com a vida, com o momento;
- Questionador - Prepara perguntas sobre a obra para os colegas, normalmente de cunho analítico, tal como por que os personagens agem desse jeito? Qual o sentido deste ou daquele acontecimento?
- Iluminador de passagens - Escolhe uma passagem para explicitar ao grupo, seja porque é bonita, porque é difícil de ser entendida ou porque é essencial para a compreensão do texto;
- Ilustrador – Traz imagens para ilustrar o texto;
- Dicionarista - Escolhe palavras consideradas difíceis ou relevantes para a leitura do texto;
- Sintetizador - Sumariza o texto;
- Pesquisador – Busca informações contextuais que são relevantes para o texto;
- Cenógrafo - Descreve principais cenas;
- Perfilador - Traça um perfil das personagens mais interessantes.

O autor apresenta diferentes funções que compõem o círculo, é importante entendermos que “naturalmente, nem todas as funções precisam ser preenchidas por um grupo, assim como o professor pode inventar outras funções conforme as características do texto a ser lido e da turma”. (Cosson, 2014, p. 143). Neste sentido pontuamos que no desenvolvimento da prática algumas adaptações foram feitas com o objetivo de preservar as especificidades da turma em que foi realizada tal prática.

Uma vez escolhido o procedimento metodológico, é importante explicitar as razões pelas quais o livro *Meu Avô Apolinário: Um Mergulho no Rio da (Minha) Memória* foi a obra selecionada para o trabalho. A narrativa apresenta a relação do homem com a natureza e resgata as lembranças das tradições indígenas contadas pelo avô. No livro, o autor-personagem descreve:

Na verdade não sei muita coisa sobre meu avô porque o via muito pouco. No entanto, esse pouco de convivência marcou profundamente minha vida, formou minha memória, meu coração e meu corpo de índio. Acho até que falar dele me faz resgatar a história de meu povo e me dá mais entusiasmo e aceitação da condição que não pedi a Deus, mas que recebi Dele por algum motivo. (Munduruku, 2001, p. 7)

O narrador expressa a visão a relação do homem com a natureza e os animais, mostra como os ensinamentos. A obra também apresenta ilustrações com grafismos e elementos voltados à natureza. A obra apresenta o pertencimento do personagem, orgulhoso de sua forma de vida na aldeia, mantendo vivas suas raízes ancestrais.

Primeira etapa: Proferição da obra e a função conector

O livro físico deve ser apresentado pelos estudantes como forma de ativar os conhecimentos prévios. Essa apresentação deve acontecer no contexto da proposta do Círculo de Leitura, favorecendo o engajamento inicial e o envolvimento dos participantes com a obra.

Segunda etapa: questionador

A conversa com os estudantes deve ser realizada em grupos. Cada estudante deve ser orientada a elaborar uma pergunta para ser direcionada à outra equipe, promovendo a troca de ideias, o diálogo e o aprofundamento da compreensão da obra. Nesse momento, o professor deve enfatizar a diversidade de cultural presente no nosso país.

Terceira etapa: Iluminador de passagem

Nesse momento, os estudantes devem escolher uma passagem do texto para compartilhar com o grupo, destacando trechos que considerem significativos, belos, curiosos ou essenciais para a compreensão da obra.

Quarta etapa: Ilustrador e finalização do círculo

Nesta etapa, os alunos devem selecionar uma página marcante do texto e deve realizar uma ilustração que represente esse trecho da obra, concluindo o círculo de leitura com uma atividade criativa e interpretativa.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A proposta metodológica que envolve obras de autoria indígena busca ressignificar o ensino, partindo da convicção de que a literatura desempenha um papel fundamental na transformação da realidade social. Nesse sentido, procuramos adotar estratégias que posicionem o leitor como agente ativo no processo de leitura alguém consciente, participativo, reflexivo e capaz de transformar o conhecimento por meio da interação com o texto. Com base nas experiências práticas com o círculo de leitura, foi perceptível o desenvolvimento tanto da escrita como da leitura dos estudantes, de forma os resultados apontam que eles compreenderam a proposta apresentada.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos a proposta percebendo a importância de se trabalhar com a literatura de autoria indígena nas escolas, uma vez que é através dessa prática que o estudante está apto a criar um entendimento crítico diante do mundo à sua volta. Essa prática está diretamente ligada ao reconhecer-se como ser ativo, capaz de decifrar não apenas palavras, mas também seu autoconhecimento e senso crítico diante dos diversos aspectos sociais aos quais estamos expostos cotidianamente.

Portanto, entendemos que o gosto pela leitura é adquirido ao longo de um constante apoio do professor. A prática da leitura realizada pelas crianças é feita por meio do intermédio do mediador. Dessa forma, conclui-se que devemos, enquanto professores da educação, criar possibilidades e momentos que contemplem a leitura de maneira prazerosa, mostrando às crianças a importância que a leitura tem.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei n. 9.394/1996**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/>. Acesso em: 05 abr. 2024.

BRASIL. **Lei n. 10.639/2003**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/>. Acesso em: 05 abr. 2024.

BRASIL. **Lei n. 11.645/2008**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/>. Acesso em: 05 abr. 2024.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

_____. **Como criar círculos de leitura**. São Paulo: Contexto, 2021.

GIROTTTO, C. G. G. S.; SOUZA, R. J. (2010). Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. In: SOUZA, Renata Junqueira (Org.). **Ler e compreender: estratégias de leitura**. Campinas, SP: Mercado de Letras. pp. 45-60

GRAÚNA, Graça; WALTER, Roland. **Contrapontos da literatura indígena contemporânea no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2013.

THIÉL, Janice Cristine. **Pele silenciosa, pele sonora: a literatura indígena em destaque**. São Paulo: Autêntica, 2012.

KRENAK, A. “Retomar a história, atualizar a memória, continuar a luta”. In: DORRICO, J.; DANNER, L. F.; CORREIA, H. H. S.; DANNER, F. (orgs.) **Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção**. Porto Alegre: Editora Fi, 2018. p. 27-35.

NA PEGADA DO BAMBOLÊ: O JOGO DE CINTURA NOS DEBATES DE GÊNERO E SEXUALIDADE NA ESCOLA

Sheylene Tathiana Lages da Silva²⁷

Amanda Caline da Silva Omar²⁸

1 INTRODUÇÃO

Durante o encontro mensal organizado pela equipe técnica para o debate de planejamento pedagógico de uma escola pública de Ensino Fundamental, situada em área periférica da capital paraibana, um assunto pautado chamou a atenção por seu debate urgente e relevante. Tratava-se do relato de um pai de aluno do 1º ano matutino, que soube que o seu filho teria brincado na escola com um bambolê.

O pai do estudante não gostou e, por entender que um menino não estaria autorizado a brincar com tal artefato, que deveria ser destinado apenas às meninas, dirigiu-se à escola, questionando professores (as) e gestores (as) pela imprudência com o seu filho. Este fato culminou em uma reflexão da equipe escolar e deu início a um processo de buscas e estratégias para o debate voltado à construção do conhecimento e respeito às diversidades de gêneros e sexualidade. Além de explicitar a problemática: brinquedos especificam os gêneros?

Para muitos pais e professores(as), essa correlação associada ao gênero e à sexualidade dos estudantes “se reflete nos brinquedos, nas brincadeiras, nas vestimentas e escolhas que ganham caráter específico ao gênero, atenuando comportamentos específicos para um sexo ou outro” (Fialho; Sousa, 2019, p. 38). Neste entendimento, nem todos os brinquedos deveriam estar disponíveis a todos(as), como é o caso do bambolê.

Embora seja amplamente conhecido por seu papel recreativo, o bambolê também encontrou espaço na educação e na terapia. Nas escolas, é usado como ferramenta de

²⁷ Doutoranda em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (PPGE/CE/UFPB); Mestra em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (PPGE/CE/UFPB) (2021). Pós-graduada em Educação Multicultural pela Faculdade Campos Elíseos (2023). Possui Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba (2011). Graduada em Licenciatura em História pela Faculdade de Brasília - FABRAS (2023). Estudante integrante do grupo de estudos: ENSAIO - vida, pensamento e escrita em educação. Atualmente é professora efetiva da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa - PB.

²⁸ Mestra em Arte pela Universidade Federal da Paraíba (ProfArtes/UFPB)(2018); Especialista em Educação Especial pela Faculdade Frassinetti do Recife (FAFIRE)(2015); Graduada em Educação Artística com Habilitação em Artes Cênicas pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) (2013). Atualmente é professora efetiva e Coordenadora de Área - Arte na Rede Municipal de Ensino de João Pessoa.

aprendizado para desenvolver habilidades motoras e foco. Em contextos terapêuticos, o bambolê pode ser uma forma criativa de expressão, promovendo o bem-estar emocional e físico.

Este arco feito em material plástico ou em metal é um símbolo de diversão, movimento e expressão corporal, mas também pode ser visto como uma ferramenta para desafiar as normas de gênero e questionar os papéis tradicionalmente associados a meninas e meninos. O bambolê traz referência ao que queremos trazer à discussão neste estudo: o brinquedo enquanto divisor de comportamentos associados aos corpos femininos, e não aos corpos masculinos.

Neste sentido, é possível compreender:

[...] o tempo de lazer como um espaço de convivência historicamente constituído, onde emergem os valores questionadores da sociedade na totalidade, tendo potencial de afetar a estrutura social existente (Fróis; Costa, 2021, p. 55).

Nessa relação de estruturas sociais, expomos traços herdados pelo sistema colonial que são evidenciados pelo patriarcado e enraizados na cultura popularizada no Brasil. Em contrapartida, destacaremos a importância do surgimento dos movimentos feministas e a educação antisssexista para se opor criticamente a estes laços históricos de sexismo e repressão.

Assim, conduziremos esta discussão, que consiste em um levantamento bibliográfico pautado nas concepções pós-críticas, que são a base dos Estudos Culturais da Educação. Nesta perspectiva, entende-se que é preciso compreender estes sistemas, já que os mesmos: “ajudam-nos a produzir os nossos corpos e estilos, nossos modos de ser e de viver” (Louro, 2008, p. 19). E, portanto, é uma manifestação fluida e capilar e que usualmente permeia o nosso cotidiano.

2 EM BUSCA DE UMA CONSTRUÇÃO DESCOLONIAL

Associar um brinquedo a corpos femininos ou masculinos não é uma prática despretensiosa, parte de uma educação eurocêntrica que visa assegurar a heteronormatividade, “[...] interiorizada e instaurada por indivíduos, grupos e instituições sociais: primeiramente, pela família, pelos parentes e familiares [...] e, em seguida, pela escola” (Brabo, 2017, p. 132).

Neste princípio, a dança do bambolê infere o sentido da masculinidade relacionada aos corpos masculinos, já que o manuseio deste artefato exige domínio e flexibilidade corporal. Assim como Fróis e Costa (2021) apontam:

A expressão ‘rodar o bambolê’ nos remete aos corpos girantes, que buscam um equilíbrio a partir de um jeito específico de rodar o bambolê e mantê-lo apoiado: nos

quadris, nos braços, no pescoço. O equilíbrio do corpo e a busca dele em prol da saúde também nos convocam a essa reflexão entre o quê de subjetivo precisa ser posto na cena social [...] (Fróis; Costa, 2021, p. 56).

Dando voz e contornos de resistência a essas imposições históricas, importantes abordagens se aliam em contraponto, dentre elas, a abordagem descolonial, que surge como uma resposta crítica à herança do colonialismo, reconhecendo a necessidade de questionar e desconstruir estruturas de poder que moldaram historicamente o conhecimento, as instituições e as relações sociais. Isto, de acordo com Foucault, consiste em “[...] captar o poder em suas extremidades, em suas últimas ramificações [...] captar o poder nas suas formas e instituições mais regionais e locais” (Foucault, 1979, p. 182).

Essa não é uma tarefa fácil, pois: “A norma não emana de um único lugar, não é enunciada por um soberano, mas, em vez disso, está em toda parte” (Louro, 2008, p. 22). Inclusive, em atitudes consideradas normalizadas, como distinguir atividades destinadas aos meninos ou às meninas. É preciso desconstruir, organizar e reconstruir narrativas de imposição aos corpos e às suas individualidades.

Assim, descolonizar não é apenas desvincular-se de sistemas coloniais, mas também é um convite para construir saberes plurais, que reflitam a diversidade de perspectivas e experiências ao redor do mundo. O pensamento descolonial visa dismantellar a supremacia eurocentrista que, historicamente, moldou as narrativas acadêmicas, as instituições educacionais e as visões de mundo.

Isso implica questionar as narrativas que marginalizam outras epistemologias e reconhecer a riqueza do conhecimento produzido em diferentes contextos culturais. Segundo Lugones (2014), essa abordagem se alia à discussão de gênero na seguinte perspectiva:

Descolonizar o gênero é necessariamente uma práxis. É decretar uma crítica da opressão de gênero racializada, colonial e capitalista heterossexualizada visando uma transformação vivida do social (Lugones, 2014, p. 940).

Implica também nomear e reconhecer o patriarcado como um sistema social profundamente enraizado que estrutura as relações de poder com base no gênero, favorecendo historicamente os homens em detrimento das mulheres. Essa estrutura hierárquica perpetuou a ideia de que homens são superiores e detentores do poder, enquanto as mulheres são subordinadas. Neste sentido, Lugones (2014) aponta:

O homem europeu, burguês, colonial moderno tornou-se um sujeito/ agente, apto a decidir, para a vida pública e o governo, um ser de civilização, heterossexual, cristão, um ser de mente e razão (Lugones, 2014, p. 936).

Desta forma, entende-se que o patriarcado molda não apenas as estruturas sociais, mas também a identidade individual e os relacionamentos. Homens, muitas vezes, enfrentam expectativas rígidas em relação à masculinidade, enquanto mulheres lidam com estereótipos que as limitam a papéis tradicionalmente femininos.

Há processos de generificação que atravessam as relações sociais, as instituições e que ditam regras sobre as formas como devemos nos comportar, nos vestir, em que carreiras devemos com quais pessoas podemos nos relacionar sexual e afetivamente e, nessa direção, atuar, parece que o que é ou não permitido a cada indivíduo se define por atravessamentos de gênero e de sexualidade (Vasconcelos; Felix, 2016, p. 260).

Na civilização contemporânea, estes resquícios de doutrinação e organização societária continuam presentes, pois, como afirma Lugones (2014), “Diferentemente da colonização, a colonialidade de gênero ainda está conosco; é o que permanece na intersecção de gênero [...]” (Lugones, 2014, p. 939).

Essa rigidez de gênero restringe a expressão individual e pode gerar relações desiguais. Desconstruir esse sistema é uma jornada necessária para criar uma sociedade mais equitativa, onde todas as pessoas têm oportunidades iguais, independentemente do seu gênero. E é no combate destas imposições sexistas que movimentos, como o feminismo e a educação, tomam força e visibilidades mundiais.

O movimento feminista, ao longo dos séculos, emergiu como uma voz incansável na luta por igualdade, justiça e dignidade para todas as pessoas, independentemente do gênero. Originado de resistências históricas e moldado por visionárias corajosas, o movimento feminista transcende fronteiras culturais e geográficas, deixando um impacto duradouro na busca por sociedades mais justas e equitativas.

O feminismo, todavia, não pode ser entendido como oposição ao machismo, uma vez que não fomenta a arrogância ao sexo oposto. Deve ser compreendido, portanto, como um movimento social e político, que começou formalmente no final do século XVIII, que pressupõe a tomada de consciência das mulheres, sobre o papel instituído e imposto socialmente de inferioridade, como um coletivo humano oprimido, que precisa combater a dominação e exploração (Fialho; Sousa, 2019, p. 40).

Este movimento tem suas raízes em diversas manifestações de resistência ao longo da história. Desde as sufragistas que lutaram pelo direito ao voto até as mulheres que desafiaram as normas de gênero ao redor do mundo, a história feminista é marcada por atos de coragem que desafiaram estruturas patriarcais e reivindicaram espaço e voz.

Embora se perceba que já exista maior visibilidade social no que se refere à atuação da mulher em variados setores da sociedade, principalmente no mercado de trabalho, não a restringindo às atividades domésticas, como antigamente, existem diversos espaços sociais, culturais e profissionais em que não se ensejam igualdade de condições e persistem as diferenças de acesso, salário comportamentos, entre homens e mulheres (Fialho; Sousa, 2019, p. 38).

Assim, o feminismo desafia e desconstrói estereótipos de gênero que perpetuam desigualdades e limitam as escolhas e aspirações das pessoas. Busca criar um ambiente onde todos, independentemente do gênero, possam explorar livremente seus interesses e habilidades, sem restrições baseadas em normas tradicionais.

Porém, apesar dos avanços significativos, o movimento feminista ainda enfrenta desafios. A resistência cultural, a persistência de estereótipos de gênero e a necessidade contínua de reformas legislativas são áreas nas quais a batalha pela igualdade ainda está em curso. Os avanços existem, porém:

Isso não implica que meninos e meninas tenham oportunidades iguais de aprender e se desenvolver sem restrições derivadas de valores androcêntricos e sexistas e de noções de papéis sociais e identidades dicotômicas e estereotipadas baseadas nas históricas desigualdades de sexo e gênero (Carvalho; Rabay, 2015, p. 122).

Ao reconhecer e desconstruir a ideia de que certos comportamentos, interesses ou habilidades são inerentemente associados a um determinado gênero, estamos abrindo caminho para uma compreensão mais ampla e inclusiva das identidades.

3 A ESCOLA NO CONTEXTO DOS DEBATES DE GÊNERO

O currículo é espaço de relações de poder de diversos tipos, de desigualdades, isso porque suas narrativas produzem sentido, significados e sujeitos diversos, mas ao mesmo tempo é considerado “um artefato que não é somente patriarcalista e machista, mas muitas vezes heteronormativo e homofóbico”(Paraíso, 2023, p.109).

Entendemos que o currículo, aliado a educação antissexta, torna-se importante para o avanço da compreensão das relações de gênero na sociedade e “estabelece diferenças, constrói hierarquias, produz identidades” (Silva, 2001,p.12) e ao incorporar o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais, a educação antissexta visa criar indivíduos capazes de expressar emoções, empatizar e compreender as experiências dos outros. Isso é crucial para romper com padrões de comportamento tóxicos associados ao machismo.

Esta perspectiva visa corrigir desigualdades históricas, destacando realizações femininas e garantindo que as vozes das mulheres sejam ouvidas e respeitadas. De acordo com Fialho e Sousa (2019), a intervenção em ambiente escolar é de extrema relevância, pois:

[...] acredita-se que se o professor não intervier de modo a problematizar criticamente o respeito à diversidade e às diferentes sexualidades, bem como a possível condição de igualdade entre homens e mulheres ante as situações citadinas de conflito, essa neutralidade – proposital ou não – poderá contribuir para asseverar a conservação de uma cultura de machismo, de desvalorização do sexo feminino, e de invisibilização ou negação da diversidade sexual (Fialho; Sousa, 2019, p. 38).

A inclusão de discussões sobre gênero e sexualidade nas escolas é um passo crucial para criar ambientes educacionais mais abertos, respeitosos e inclusivos. Abordar esses temas não apenas reflete a diversidade da sociedade, mas também contribui para o desenvolvimento de uma compreensão mais completa e compassiva entre os estudantes.

Estas interações e discussões devem estar presentes no cotidiano da comunidade escolar, envolvendo pais/mães, familiares, estudantes e profissionais escolares, pois:

Tanto na escola quanto no ambiente familiar, formam-se situações propícias para a reprodução de discursos e de uma educação heteronormativa, pois ambos podem submeter-se, seja de forma plena ou não, à heteronormatividade (Brabo, 2017, p. 133).

A colaboração entre escolas e pais é crucial para o sucesso de iniciativas relacionadas a gênero e a sexualidade. Promover diálogos abertos e fornecer recursos educacionais aos pais ajudam a criar um apoio mais amplo para essas abordagens. Ao promover uma cultura de respeito e aceitação, as escolas desempenham um papel fundamental na prevenção do *bullying* e da discriminação com base em gênero ou orientação sexual. Isso cria um ambiente onde todos os estudantes se sentem valorizados e respeitados.

Ao tratar de questões de gênero, por ser uma construção social que ocorre nas diversas relações e é diferente em cada cultura, compreendemos que é um conceito em construção e mutável, mas que ainda carrega consigo ideias daquilo que pertence ao gênero feminino ou masculino. Esses aspectos ainda estão presentes no cotidiano das escolas.

Quando relacionamos o artefato “Bambolê” à escola e aos debates de gênero, podemos ver uma oportunidade de usar essa cultura como um ponto de partida para discussões sobre a desconstrução de estereótipos de gênero e “evidenciar a produtividade de discursos na constituição de posições de sujeito” (Maknamara; Paraíso, 2013, p. 46). A dança do bambolê é uma atividade

que não é exclusiva de nenhum gênero e, portanto, pode ser usada como um exemplo prático de como as normas de gênero podem ser desafiadas e ampliadas.

Na escola, o “jogo de cintura” necessário para abordar questões de gênero e promover a igualdade pode ser comparado à habilidade necessária para girar um bambolê com sucesso. Os educadores devem estar dispostos a adaptar suas abordagens, ou seja, ter “jogo de cintura” para atender às necessidades de todos os estudantes, independentemente de sua identidade de gênero.

Uma abordagem abrangente à educação sexual vai além dos aspectos biológicos e da prevenção de doenças. Inclui o ensino sobre consentimento, relacionamentos saudáveis, contracepção e respeito pelas diferentes orientações sexuais. Essa educação capacita os estudantes a tomarem decisões informadas e a desenvolver habilidades interpessoais cruciais.

Confere aos sujeitos a mediação necessária na construção e no entendimento das suas identidades sociais, pois, como defendido por Silva (2000), “A identidade e a diferença têm que ser ativamente produzidas. Elas não são criaturas do mundo natural ou de um mundo transcendental, mas do mundo cultural e social. Somos nós que fabricamos, no contexto das relações sociais” (Silva, 2000, p. 76).

Em última análise, “Na Pegada do Bambolê: o jogo de cintura nos debates de gênero na escola” nos lembra que a cultura, incluindo a música e a dança, desempenha um papel importante na construção e na desconstrução de normas de gênero. Ao usar manifestações culturais, como o bambolê e a música “Bambolê”, como pontos de partida, podemos enriquecer os debates de gênero na escola e incentivar uma reflexão crítica sobre como a cultura influencia nossas percepções de gênero e sexualidade. Neste sentido, Giroux (2001) defende que:

A cultura infantil é uma esfera onde o entretenimento, a defesa de idéias políticas e o prazer se encontram para construir concepções do que significa ser criança - uma combinação de posições de gênero, raciais e de classe, através das quais elas se definem em relação a uma diversidade de outros. (Giroux, 2001, p. 49).

Infelizmente, mesmo na contemporaneidade, ainda há constatações que: “A heteronormatividade e a homofobia estão fortemente presentes nas representações e práticas sociais e permeiam as relações escolares” (Carvalho, 2010, p.83). E devem ser diariamente desconstruídas e combatidas com assertividade.

As escolas desempenham um papel indispensável na desconstrução de estereótipos de gênero. Ao desafiar ideias preconcebidas sobre o que é considerado “adequado” para meninas e

meninos, permitimos que os estudantes explorem uma gama mais ampla de interesses, habilidades e futuros profissionais sem restrições baseadas em normas tradicionais.

Nesse sentido, de acordo com Paraíso o currículo torna-se fundamental por ser responsável pela construção e desconstrução de discursos e significados (2023, p.110). É um elemento discursivo, espaço onde se concebe as narrativas que permite a construção das identidades.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação sobre gênero e sexualidade não apenas fornece informações, mas também promove o desenvolvimento da empatia. Ao expor os estudantes a diversas perspectivas e experiências, estamos construindo uma base para a compreensão mútua e o respeito pelas diferenças.

Quando, neste estudo, referenciamos o artefato “bambolê” a discussões relacionadas a gênero e a sexualidade, trouxemos uma problemática real, viva e latente na nossa sociedade, a distinção de “coisas de meninos” e “brinquedos para meninas”, mesmo que isso inviabilize sensações e emoções importantes e necessárias para quaisquer gêneros. O bambolê, muitas vezes subestimado como uma simples brincadeira infantil, revela-se uma forma artística e de movimento fascinante. Seja girando em torno da cintura de uma criança no quintal ou transformando-se em uma apresentação envolvente no palco, ele é um testemunho de como formas simples podem se tornar poderosas manifestações de criatividade e expressão humana. Mais do que uma peça de plástico em movimento, o bambolê é uma celebração da alegria, da arte e da comunidade.

Ao abordar questões de gênero e sexualidade nas escolas, promovemos uma educação que se estende além dos conceitos acadêmicos tradicionais. Estamos construindo uma base que ensina os estudantes a respeitarem a diversidade, cultivar a empatia e abraçar a individualidade, independentemente de orientação sexual ou identidade de gênero.

Assim, pode-se entender que a educação descolonial é um pilar fundamental na desconstrução do conhecimento colonizado. Isso envolve a revisão de currículos, métodos de ensino e práticas educacionais para garantir que representem uma variedade de perspectivas, histórias e conhecimentos culturais.

Descolonizar é, portanto, uma jornada em direção à construção de um conhecimento que reflita a multiplicidade de vozes e experiências, permitindo-nos aprender e crescer em conjunto, em uma comunidade global diversificada.

Ao incorporar esses princípios, as escolas desempenham um papel vital na construção de sociedades mais inclusivas, onde todos os indivíduos são respeitados, independentemente de sua identidade de gênero ou orientação sexual. Essas abordagens não apenas refletem a realidade diversificada do mundo, mas também preparam os estudantes para serem cidadãos informados, tolerantes e respeitosos.

REFERÊNCIAS

- BRABO, T. S. A. M.; SILVA, M. E. F. da. A INTRODUÇÃO DOS PAPÉIS DE GÊNERO NA INFÂNCIA: BRINQUEDO DE MENINA E/OU DE MENINO? **Revista Trama Interdisciplinar**, [S. l.], v. 7, n. 3, 2017. Disponível em: <https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tint/article/view/9856>. Acesso em: 1 dez. 2023.
- CARVALHO, M. E. P. de, & RABAY, G. Usos e incompreensões do conceito de gênero no discurso educacional no Brasil. **Revista Estudos Feministas**, v. 23, n. 1, p. 119–136, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-026X2015v23n1p119>. Acesso em: 25 ago. 2023.
- FIALHO, L. M. F., SOUSA, F. G. A. de. Feminismo e machismo na escola: desafios para a educação contemporânea. **Interfaces Científicas – Educação**, v. 8, n. 1, p. 51–58, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2019v8n1p51-58>. Acesso em: 01 dez. 2023.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.
- FRÓIS, Érica Silva; DOS SANTOS COSTA, Thauany. VAMOS RODAR O BAMBOLÊ? O corpo e o lazer na contemporaneidade. **PISTA: Periódico Interdisciplinar [Sociedade Tecnologia Ambiente]**, v. 3, n. 2, p. 47-58, 2021. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/index.php/pista/article/view/27624>. Acesso em: 01 dez. 2023.
- GIROUX, Henry. A disneyzação da cultura infantil. In: SILVA, Tomaz da; MOREIRA, Antonio (Orgs.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 49-81.
- LOURO, Guacira. Uma política pós-identitária para a Educação. In: LOURO, Guacira. **Um corpo estranho – Ensaio sobre sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- LUGONES, María. Rumo a um feminismo descolonial. **Revista Estudos Feministas**, v. 22, n. 3, p. 935-952, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/36755>. Acesso em: 10 set. 2023.

MAKNAMARA, Marlécio. PARAÍSO, Marlucy. (2013). Pesquisas pós-críticas em educação: notas metodológicas para investigações com currículos de gosto duvidoso. **Revista da FAEBA** – Educação e Contemporaneidade, v. 22, n. 40, p. 41-53, 2013. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/faeaba/v22n40/v22n40a05.pdf>. Acesso em: 03 dez. 2023.

PARAÍSO, Marlucy. **Currículos: teorias e políticas**. São Paulo: Contexto, 2023

SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu (org. e trad.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

VASCONCELOS, Michele de Freitas Faria de; FELIX, Jeane (2016). Gênero, sexualidade e direitos humanos na educação escolar: entre igualdades e diversidades, a diferença. **Reflexão e Ação**, v. 24, n. 1, p. 255-272, 2016. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/6787>. Acesso em: 15 set. 2023.

AS POLÍTICAS AFIRMATIVAS NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: TECENDO REFLEXÕES A PARTIR DO CONTEXTO ESCOLAR

Vilma Helena Malaquias²⁹

Fabiana Alves da Silva

Rosilene Felix Mamedes

RESUMO

O presente artigo reflete sobre o movimento histórico, político e educacional no cenário brasileiro. Objetiva-se referendar o percurso transcorrido pelas Políticas de Ações Afirmativas na educação brasileira, considerando o espaço tempo delimitado para esse recorte. No estudo nos debruçamos em autores que constituem um referencial na história, na cultura e na educação, a exemplo de Aragão (2009), Cândido (2001), Couto (1998), Schwarcz e Stakling (2015) e Savianni (2013), entre outros teóricos. Utilizamos também os ordenamentos legais através da Legislação Brasileira, que constituem o tema em discussão. A fim de oportunizar possíveis aberturas de discussão no âmbito escolar, sobre a implementação da Educação para as Relações étnico-Raciais, e da Educação Escolar Quilombola, a partir da Resolução - ceb nº8/2012/Brasil, 2016b. É uma pesquisa bibliográfica qualitativa, do tipo descritivo inserida no campo teórico dos estudos étnicos e raciais em Paraíso (2010), Corazza e Silva (2003).

Palavras-chave: educação brasileira; políticas afirmativas; educação para as relações étnico-raciais.

1 INTRODUÇÃO

A promoção de estratégias de reconhecimento nas políticas, através das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN'S, 2012) para a educação etnicorraciais, sejam elas: nas práticas de

²⁹ Vilma Helena Malaquias é Pedagoga (Professora da Educação Básica), com especialização em letramento e psicopedagogia para o Ensino Fundamental e mestranda, em Educação pelo PPGE, na UFPB, pela linha de pesquisa em Políticas Educacionais.

valorização de resistência negra; Na oportunidade de discussões nas práticas educativas, com ênfase na política de Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ 2012); No combate ao racismo; E as discriminações sofridas pelo povo negro e seus descendentes na contemporaneidade (BRASIL, 2004). São movimentos que a Política Educacional traz para a escola, como forma de reparar a violência da desigualdade racial na educação, reforçadas pelo parecer 8/2020 do Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica que estabeleceu as Diretrizes Nacionais Operacionais para a garantia da Qualidade das Escolas Quilombolas (DNOQEQ, 2020).

Apresentamos neste artigo, reflexões sobre as Políticas de Ações Afirmativas na Educação Brasileira. Enfatizando a importância desses instrumentos legais no movimento de estratégias para as práticas curriculares dos professores (as), especialistas - pedagogos (as) e estudantes das escolas quilombolas brasileiras. Para atingirmos nosso objetivo de refletir no contexto da problemática, buscamos fundamentar este trabalho no campo das teorias dos estudos étnicos e raciais numa perspectiva Pós-Críticas com base nos estudos de Corazza e Silva (2003) e Paraíso (2010). E consequentemente no debate sobre a prática da Educação para as Relações Étnicas Raciais, com recorte, para Educação Escolar Quilombola no âmbito das escolas brasileiras e paraibanas na contemporaneidade.

Nessa direção interessa-nos também mobilizar ideias sobre a sua implementação nas práticas educativas, para interrogarmos sobre as possibilidades de debate das Ações de Políticas Afirmativas e Educação no âmbito escolar. E sua possível viabilidade? Uma interrogação difícil de ser respondida, tendo em vista o contexto em que se situa a política educacional na problemática do não reconhecimento dessas políticas da Educação para as Relações Étnico-Raciais na Educação Brasileira e no cotidiano escolar. Diante da problemática, das desigualdades raciais questionamos sobre: Qual o lugar da Lei 10.639/2003 nesses espaços? Qual o papel da escola enquanto instituição nesse recorte educacional para com a comunidade da qual ela se insere?

Por tais razões, entre outras, trazer essa perspectiva de estudo para as instituições nas comunidades remanescentes de quilombo, é uma propositura que exige traçar um panorama das representações históricas, políticas e sociais que envolvem o tema, no contexto das lutas sociais que marca a historicidade negra no Brasil, reconhecendo a importância e a centralidade que as ações afirmativas ocupam na agenda educacional.

Assim, as discussões dessa temática se assentam na representação cultural dos diferentes grupos que constituem disputas e dilemas na constituição de identidades.

Dessa forma a institucionalização das políticas afirmativas de educação básica através das Leis 10.693/2003 e 11.645/2008 – a primeira sancionada pelo Presidente da República em 9 de janeiro de 2003, teve como autora a deputada federal Esther Grossi, do Partido dos Trabalhadores do Rio de Janeiro; e a segunda fora instituída para incluir a cultura indígena, marcam a inclusão da História e Cultura afro-brasileira e indígena no currículo oficial das instituições escolares tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio, como uma política de correção das desigualdades.

Na trajetória por implementação dessas políticas, Aragão (2009) diz que o calendário escolar também incluiu o dia 20 de novembro como um dia de reparação histórica, de visibilidade e de conscientização para o povo negro. Nesse sentido Schwarcz e Starling (2015, p.15)

Ressaltam que o Brasil foi o último país a abolir a escravidão no ocidente. Daí uma contradição, e segue como campeão em desigualdade social e pratica um racismo silencioso, mas igualmente perverso [...]. Marca forte e renitente, a herança da escravidão condiciona até nossa cultura, e a nação se define a partir de uma linguagem pautada em cores sociais.

Nesse sentido, o calendário para o povo negro não é o único mecanismo de visibilidade que a educação deve propor em seus espaços escolares, considerando a contradição circunscrita na data comemorativa; da não contextualização com a história do negro e da África; da não discussão da problemática que envolve o tema – o que se tornam fatores contraditórios determinantes nas leis e no discurso das políticas e das práticas cotidianas que reproduz um conjunto de ideologias pautadas a partir de um ideário eurocêntrico. (Amorim; Neto, 2012).

2 A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO CONTEXTO HISTÓRICO, POLÍTICO E SOCIAL

Na valorização da mestiçagem na cultura nacional Gilberto Freyre, Arthur Ramos e Darcy Ribeiro visibilizaram na sociedade o retrato da resistência nas suas produções acadêmicas. Para ilustrar o parágrafo os estudos de Couto (1998) ressaltam que; a sociedade brasileira “resulta de um profundo processo de miscigenação biológica e cultural que remonta aos primórdios luso-ameríndios do Brasil”, o processo de miscigenação entre lusos e mulheres Tupi foram determinantes na configuração étnica, demográfica e cultural do país. (Couto, 1998, p. 311).

Outros trabalhos se dedicam a dar voz às lutas que tratam da problemática do não reconhecimento dos processos históricos de resistência do negro, do indígena e das exclusões

preconizadas pelas desigualdades. Podemos citar Couto (1998), com sua obra **A construção do Brasil**, que mapeia o início do povoamento até os finais de 1500; Schwarcz e Starling (2015), em **Brasil uma biografia**, dão continuidade à trajetória histórica na constituição política dos fatos; e Savianni (2013), que se dedica a trazer através de sua obra **A História das Ideias Pedagógicas**, um percurso que constitui uma linha de pensamento sobre a trajetória do fenômeno, estudadas ao longo de cinco séculos, e traz, para esse campo, uma discussão ampla sobre teoria e prática no contexto da educação. Assim afirma que “a inserção do Brasil no mundo ocidental perfaz um processo de envolvimento em três aspectos: a colonização, a educação e a catequese” (Savianni, 2013, p.26). Esses aspectos trazidos pelos autores sobre a constituição do Brasil servem como parâmetro para as nossas discussões.

Para esse recorte de estudo, são explicitadas na literatura, outras referências que promovem o enfrentamento para os desafios da educação brasileira no campo político e ideológico na história atual.

Na questão étnicoracial subordinada à questão econômico-social Donald Pierson (2001), Costa Pinto (2001) e Florestan Fernandes (2001) foram personalidades importantes, sendo, o último, cientista social e militante com ampla produção numa perspectiva política revolucionária (Cândido, 2001), estes intelectuais fortaleceram o movimento negro na luta de superação do racismo, tanto na sociedade como na educação.

Já nos estudos que valorizam o negro na cultura brasileira podemos destacar Guerreiro Ramos (1978), Abdias Nascimento (1978) e Muniz Sodré (1978). Dentre estes, o Abdias Nascimento foi um intelectual que deu a maior contribuição na interpretação do Brasil numa perspectiva afro-brasileira. Participando dos mais importantes momentos da luta negra brasileira, foi militante da Frente Negra, fundou o Teatro Experimental do Negro, no período de 1944 a 1968, e ajudou a fundar o Movimento Negro Unificado em 1978 (Silva, 2013).

Outros intelectuais merecem destaque na história, no entanto, é o Guerreiro Ramos (1996), que no campo das relações raciais inseriu no seu campo de atuação uma militância política expressiva, preconizada pela crítica da influência da psicologia social na valorização da identidade negra, ante a persistência da inferioridade social do negro (Maio, 1996). O percurso que trazemos no texto nos mostra uma trajetória discursiva capaz de mobilizar toda uma sociedade em prol da dicotomia negro/branco.

3 O CONTEXTO DA INSTITUIÇÃO PÚBLICA: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES

O processo de aculturação através da miscigenação e da missionação foi o primeiro contato dos negros e índios com a cultura europeia. A mistura de raças e a evangelização foram determinantes para que daí então a colonização do Brasil se perpetuasse pelo processo de miscigenação, que se caracteriza, segundo Couto (1998), em “quatro novas categorias étnicas: o mulato, mestiço de branco e negra; o pardo, filho de mulata e pai branco; o cafuso, filho de negra e índio e o cabra, filho de negra e mulato”. Somando a isto o autor descreve que “os descendentes de pai e mãe europeus eram apelidados de mazombos e os nascidos no Brasil de pai e mãe negros, de crioulos”. (Couto, 1998, p. 314).

Foi através do movimento de aculturação (tradições e costumes) ou inculturação (dinamismo externo) Saviani (2013, p.27), que surgiram as primeiras impressões sobre a educação doutrinária dos jesuítas aos índios e negros no período colonial que compreendeu um período de 1500 a 1822 com a proclamada independência. É nesse momento do período colonial que demarca o surgimento da imposição de uma cultura sobre a outra. A cultura europeia predomina em relação à cultura indígena.

Só a partir de 1759 a educação brasileira começou a dar passos para destituição da educação religiosa jesuítica, descrita por Saviani (2013), como uma educação voltada para a catequização dos indígenas (Saviani, 2013, p. 30 e 31). A partir de então a educação no Brasil foi passando por várias reformas ao longo de sua história. Citamos, a título de reflexão, as Reformas Pombalinas, a promulgação da primeira Constituição Brasileira em 1824, a Proclamação da República em 1889, e mais duas - uma em 1934 denominada de Constituição Nacional, onde pela primeira vez constituiu-se repúdio a discriminação racial no Brasil (Silva, 2011, p. 27) e outra em 1946, respectivamente.

Assim, as discussões e debates sobre a regulamentação de uma lei para a educação no Brasil trouxeram a primeira lei de Diretrizes e Bases da Educação, promulgada em 1961, a Lei 4024/61, que entrara em vigor em 1962, sendo nesse mesmo ano a constituição do Plano Nacional de Educação elaborado por Anísio Teixeira em 1962 (Savianni, 2013).

A segunda Lei 5692/71, e a terceira, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN -, que instituiu a inclusão dos art.26-A, 79-A e 79-B da lei 10.639/2003, com respaldo na função mediadora entre: Estado e Sistema de Ensino preconizado pelo Conselho Nacional de

Educação (CNE), que interpretou suas determinações e introduziu no currículo oficial sobre a obrigatoriedade da temática: História e Cultura Afro-brasileira no âmbito escolar e foi promulgada em 1996 a 9394/96, foi um momento em que estiveram presentes as lutas do movimento negro para pressionar inclusão dos artigos. E a lei ampliou suas concepções de educação, através do reconhecimento da diversidade cultural na escola.

Nessa trajetória, em 2011 foi proclamado, pela Organização das Nações Unidas – ONU-, o ano internacional da afrodescendência. É nesse contexto de reparação que se torna perceptível que o caráter de dominação da aculturação perpassa por toda a história da educação brasileira, e que apenas mudam os tons das proposituras.

4 A INCLUSÃO DA HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA NA EDUCAÇÃO

A política educacional vem construindo uma agenda de medidas para impulsionar o cumprimento da lei 10.639/03 no combate à discriminação racial negra na escola, como embate para a mudança de concepções pautadas na desigualdade que a escola vem reproduzindo ou reforçando sobre a problemática étnico racial (Amorim; Neto, 2012). Dessa forma, são criados mecanismos de enfrentamento que possibilitem o seu cumprimento.

A criação da Secretaria Especial de Política de Promoção da Igualdade Racial-SEPRIR, a aprovação pelo Conselho Nacional de Educação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação para as relações Étnico-Raciais, para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana em 2004, e sua regulamentação em 2009. Nos anos seguintes, foi criado um documento na Conferência Nacional de Educação - CONAE, que explicitou a importância das ações afirmativas, das políticas públicas, dos direitos humanos e, principalmente, da Educação para as relações étnico-raciais a partir das leis propostas para essa modalidade de educação.

Outros movimentos descritos por Nascimento (2012) reforçaram a inclusão da temática, a exemplo da (ONU), com a proclamação do ano da afrodescendência, em 2011, da Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis - PROPAAE, das Rodas de Saberes e Formações (RSF) que trouxeram para a legislação outras alterações.

Partindo especialmente das questões propostas para o debate do não cumprimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Étnica Raciais, nas redes municipais e estaduais, e também do desconhecimento das mesmas no âmbito escolar.

Consideramos que as leituras a qual nos debruçamos nos faz compreender a relevância de promoção de espaços de discussões no âmbito escolar, bem como, a divulgação de pesquisas sobre desigualdades raciais. Como estratégias de mobilização nesses espaços para fomentar o movimento de (des) construção que as ações afirmativas na política educacional vêm construindo ao longo de sua história.

A partir da revisão de literatura que nos propomos sobre o tema, é possível identificar no espaço escolar, evidências de que há um currículo eurocêntrico que desvaloriza a herança africana; uma intensa resistência da ideologia do branqueamento, que concorre para a não afirmação da identidade da criança e do jovem negro, nesses espaços.

Seja na luta do movimento negro, enquanto movimento social, na representação política, cultural, teórica e social, os debates sobre as ações afirmativas nas divergentes representações em disputa são fatores determinantes para o enfrentamento das desigualdades raciais no espaço escolar.

Diante do que apresentamos, evidencia-se que não estamos diante de guerras de palavras, mas de disputas simbólicas (reproduzidas no âmbito escolar), impostas pelas concepções sobre o Brasil construídas ao longo do tempo histórico. Desse modo, as reflexões pautadas aqui, nos conduzem a investigar como são constituídas as representações docentes e de especialistas sobre a Educação para as Relações Étnico-Raciais Negras. Além das reflexões em contexto; da propositura de discussões no âmbito escolar, se faz necessário também identificar o lugar da diversidade étnico racial na escola, bem como produzir conhecimento acadêmico, articulando-o com o conhecimento produzido pelos movimentos sociais. (Silva, 2011).

Nesse sentido, no âmbito escolar é preciso que se mantenha uma postura atenta para a luta pela superação do racismo na sociedade e na educação escolar (Gomes, 2011). E que entendamos também que uma educação para a diversidade requer uma prática docente que “assuma posturas críticas às desigualdades construídas e de superação a um conjunto de políticas, concepções institucionais, e práticas que reiteram a primazia de um grupo pretensamente superior sobre os outros”. (Aragão, 2009, p. 235).

A existência de discriminação racial está presente nos diversos espaços sociais, até naqueles que sustentam o caráter harmônico do termo, e a educação para as relações étnico raciais não estabelece relação com a educação escolar nos espaços quilombolas. Outro questionamento pertinente neste debate é o fato de apesar de todo o investimento das lutas sociais na propositura

das leis 10. 693/2003 e 11.645/2008, elas não se constituem referência nas políticas educacionais (locais) de nível estadual e municipal.

5 A EDUCAÇÃO BRASILEIRA NA ESCOLA QUILOMBOLA: ALGUMAS ESPECIFICIDADES

De acordo com os dados do Censo Escolar em 2014, existem 239.507 alunos nas comunidades remanescentes de quilombos e são atendidos 14.240, por professores, que atuam em 2.415 escolas no território brasileiro.

A Educação Quilombola, no debate conceitual, é compreendida com algumas especificidades em relação à educação preconizada pelas escolas brasileiras, que não se situam em comunidades remanescentes de quilombo, como processo amplo que inclui: a família, a convivência com os outros, as relações de trabalho, e com o sagrado e a vivência nos movimentos sociais e em outras organizações na comunidade. Assim, compreende-se a educação como um processo que faz a humanidade estar presente em toda e qualquer sociedade, e o processo de escolarização é visto como um recorte mais amplo na estratégia educativa. (Cartilha Quilombola, 2012).

Para compreendermos mais essa modalidade de educação e como ela se constitui na história recente da educação brasileira, se faz preciso reviver toda a sua constituição na política curricular nacional, específica para as escolas em áreas remanescentes de quilombos, para entender a necessária análise das interlocuções entre os atores sociais que contribuíram para formalizar essa política. (Gonçalves, 2013).

Essa modalidade de educação passou a integrar não só as agendas das políticas educacionais, mas, a integrar análises relativas aos quilombos, sobretudo, a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica- DCNEEQ. (Resolução CEB nº 08/2012/Brasil, 2012). É um princípio orientador institucional, que a partir do Art.205, que trata da educação como um direito de todos e dever do Estado e da Família.

Ao se colocar como expressão máxima nas políticas afirmativas na educação básica, nessa modalidade, a que nos referimos, demanda uma análise de como vem se estabelecendo sua relação entre o movimento quilombola (representação na comunidade), as políticas locais (Secretaria de

Educação) e a escola (representada pelos professores (as) e especialistas) bem como as políticas de currículo.

Os debates que permearam as configurações em torno da educação escolar quilombola se constituíram em torno de conferências e seminários que, em 2010, configuraram essa modalidade de educação, a exemplo da Conferência Nacional de Educação (CONAE) e a Coordenação Nacional das Comunidades Quilombolas (CONAQ) e outras conferências mundiais, como a Conferência Mundial de DURBAN (2001) – tornando-se parâmetros legais que o estado brasileiro assumiu para o enfrentamento das desigualdades raciais na educação e no âmbito escolar, a considerarmos também, que outros estudos apontam para a ineficácia da escola, quanto das necessidades educativas das comunidades quilombolas em suas especificidades. A desconsiderar pontos importantes para a constituição de identidades na especificação dessa modalidade.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A produção deste estudo traz algumas considerações sobre o percurso da educação e das políticas de ações afirmativas na história da educação brasileira, enquanto movimento de afirmação e de confronto no enfrentamento da superação da problemática étnica e racial.

Ao considerar o aparato da Lei 9394/96, Legislação Brasileira que em seus artigos trata da obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, espera-se que ao implementá-la nos espaços educativos estabeleça-se vínculos com a Educação para as Relações Étnico-Raciais Negra e Indígena considerando o aparato das leis 10.639/03 e a 11.645/08.

Bem como, haja a necessidade de repensar tal ensino na modalidade instituída por lei, nos espaços pedagógicos, no currículo, e no movimento quilombola, bem como se constituem sua apropriação de debates no âmbito das Políticas Educacionais locais, sobre o seu lugar na escola; seus desafios perante a implementação; a divulgação na comunidade entre outras especificidades identitárias.

Diante do exposto pretendemos dar visibilidade para a Educação das Relações Étnico-Raciais Negras, com recorte para a Educação Quilombola, como um importante tema de pesquisa para o campo da formação de professores (as) no Brasil e na Paraíba especificamente, porque, segundo Gomes (2011, p. 45), “o grupo se mantém distante e neutro em relação à diversidade”.

REFERÊNCIAS

AFROEDUCAÇÃO/ Wilson Honorato Aragão, Ana Paula Romão de Souza Ferreira, Norma Maria de Lima (Orgs). João Pessoa: Editora da UFPB, 2013. 370P. In. **Pesquisas e Práticas Educativas no combate ao Racismo**.

AMORIM e NETO, et al. A Lei nº 10.639/2003 e os Novos Caminhos para as Práticas Curriculares das Escolas Brasileiras. In: **EDUCAÇÃO: Temas e Olhares**/ Ana Claudia da Silva Rodrigues, Assis de Moura, Eduardo Jorge Lopes da Silva, (Orgs). João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2012. 220p. Cap.1 Lei 10.639/2003 e os Novos Caminhos para as Práticas Curriculares das Escolas Brasileiras.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003**. Inclui a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no Currículo oficial da rede de ensino. Diário Oficial da União, Brasília, 2003.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação escolar Quilombola na Educação Básica**. Resolução Ceb n. 08/2012/b.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 3/2021**, aprovado em 13 de março de 2021- Reexame do Parecer CNE/CEB nº 08, de 10 de dezembro de 2020, que tratou das Diretrizes Nacionais Operacionais para a garantia da Qualidade das Escolas Quilombolas.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n 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 da Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

CANDIDO, Antonio. **Florestan Fernandes**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2001.

CORAZZA, Sandra; TADEU, Tomaz. **Composições**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

COUTO, Jorge. **A construção do Brasil**. 3ed. Lisboa: Edições Cosmos, 1998.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**: o legado da "raça branca". V. 1. 5 ed. São Paulo: Globo, 2008.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial: por um projeto emancipatório. In: FONSECA, Marcus Vinícius; SILVA, Carolina Mostaro Neves da; FERNANDES, Alexsandra Borges (org). **Relações étnico-raciais e educação no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza, 2011.p.39-54.

LIMA, Adesuite de Souza; PEREIRA, Maria Zuleide da Costa (orgs). **Currículo e Políticas Educacionais em debate**. Campinas: Alínea 2012. Cap 10.

MARQUES, Eugênia Portela de Siqueira. A proposta pedagógica e a pluralidade cultural na escola - um estudo comparativo entre uma escola de periferia e uma escola remanescente de

quilombos. In: **Educação das Diferenças**: desafios para uma escola intercultural. Ed. UCDB, 2005. (Coleção Teses e Dissertações em Educação v.6).

OLIVEIRA, Frederico Menino Bindi de. USP, 2009. **Movimento Social Quilombola**. USP, 2009.

PARAISO, Marlucy. **Pesquisa pós-críticas em educação no Brasil**: esboço de um mapa. Cadernos de pesquisa, São Paulo, v.34 n. 122, p.303, 2004b.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. In: **Relações étnico-raciais e educação no Brasil**/Marcus Vinícius Fonseca, Carolina Mostaro Neves da Silva, Alexandra Borges Fernandes, Org.- Belo Horizonte: 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Aberturas para a história da educação**: do debate teórico-metodológico no campo da história ao debate sobre a construção do sistema nacional de educação no Brasil. Campinas (SP): Autores Associados, 2013.

SCHWARCZ, Lília M.; STARLING, Heloisa M. **Brasil**: uma biografia. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

A CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL: AVANÇOS E PERSPECTIVAS

Elizabeth Mendes³⁰

Janieli Barbosa Pereira³¹

1 INTRODUÇÃO

A história da educação brasileira começa em 1549, com a chegada dos padres jesuítas ao Brasil, mas sempre foi instrumento de dominação das grandes elites (Saviani, 2010, p. 26). Nesse sentido, a educação pública faz parte de um cenário de lutas, onde grandes desafios e algumas conquistas são reveladas em seu trajeto, na história da educação no Brasil.

A educação do campo é um tema que vem ganhando força ao longo das últimas duas décadas. Desde o final dos anos 1990 esse tema vem conquistando, paulatinamente, espaço na agenda da educação brasileira, em meio a muitas tensões e duros embates entre instituições e movimentos sociais do Campo e o Estado brasileiro.

Torna-se relevante, para a educação, estudar as experiências das lutas do campesinato por uma educação de qualidade para o seu povo. Suas conquistas, bem como, suas derrotas, servirão como marco orientador de novos caminhos que serão percorridos e novos passos que serão dados, de modo que haja fortalecimento dos grupos dos movimentos sociais por uma educação de qualidade no Campo. Portanto, nosso objeto de estudo se revela em: os desafios e conquistas da educação do campo no contexto da educação brasileira, no período de 1990 até 2019.

Em cada evento experimentado há conhecimentos adquiridos e novas estratégias de lutas podem ser traçadas, para a conquista de políticas públicas mais efetivas para os povos camponeses. A educação do campo depende e precisa de um povo forte e consciente de seus direitos e necessidades, de modo que sua gente tenha consciência de quem são e de como são, e sejam respeitados por seu jeito de ser e existir.

Tendo em vista a relevância da pesquisa, o presente estudo estabelece alguns questionamentos, que são: Quais os desafios enfrentados pela educação do campo em sua

³⁰ Mestra em Educação – UFCG

³¹ Graduada em Letras com habilitação em português pela Universidade Estadual da Paraíba em 2013. E-mail: barbosajanieli@gmail.com

trajetória? Quais as conquistas alcançadas em seu percurso? Para responder a essas perguntas traçamos como objeto principal: Demarcar historicamente o desenvolvimento da educação do campo no Brasil entre 1990 até 2019. Sendo assim, os objetivos específicos serão: apresentar analiticamente/criticamente os desafios enfrentados pela educação do campo no curso do seu desenvolvimento, e identificar/analisar as conquistas experimentadas pela educação do campo em sua trajetória.

Para o desenvolvimento desse estudo, realizamos uma pesquisa bibliográfica que possibilitou o aprofundamento teórico sobre a temática trabalhada. O aporte teórico foi construído por meio de um trabalho que abrange seleção de obras, leituras críticas e reflexivas, resenhas e análises, bem como a leitura e análise de documentos legais.

Para compor nosso aporte teórico, consagrados autores foram colocados no debate, dentre os quais estão: Arroyo (2002), Saviani (2010), Molina e Freitas (2011), Ghedini (2017), Hage (2005), Nascimento (2009) entre outros.

Deslandes (2009, p. 36) assinala que a pesquisa bibliográfica é marcada pela disciplina, pela criticidade e pela amplitude e tais características a efetivam como um procedimento metodológico de alto valor científico:

[...] **disciplinada** porque devemos ter uma prática sistemática - um critério claro de escolha dos textos e autores. [...] **Crítica** porque precisamos estabelecer um diálogo reflexivo entre as teorias e outros estudos com o objeto de investigação por nós escolhido. [...] **Ampla** porque deve dar conta do “estado” atual do conhecimento sobre o problema - espera-se que o pesquisador saiba dizer o que é consenso sobre o assunto em debate e o que é polêmico (Deslandes, 2009, p. 36, grifos do autor).

Assim, ao fazer uma pesquisa bibliográfica, estamos realizando também um trabalho de investigação, que se inicia no momento de selecionar obras e autores, pois é preciso trazer para o debate os teóricos e as obras que apesar de divergirem, caminhem na mesma linha de pensamento.

A realização da pesquisa bibliográfica que realizamos nesse estudo, embasou-se em um conjunto de procedimentos metodológicos para atender os objetivos propostos, dentre os quais destacamos: a escolha do tema investigado, o levantamento bibliográfico e a sistematização e análise dos dados e informações levantadas. A escolha de tais procedimentos foi necessária para que a pesquisa não acontecesse de forma aleatória, o que desqualificaria a pesquisa bibliográfica que é permeada de rigor epistemológico.

As informações aqui presentes, levantadas e analisadas a partir da sistematização e análise dos dados, foram feitas por meio das técnicas de análise do conteúdo, enfatizando que essa análise “[...] não é unicamente, uma leitura à letra, mas antes o realçar de um sentido que se encontra em segundo plano” (Bardin, 1977, p. 41).

Para efetivar o processo de sistematização e análise dos dados nos embasamos nas categorias analíticas delimitadas pelas leituras e discussões iniciais da pesquisa, tais como: Educação do Campo Arroyo (2002); Ghedini (2017); Hage (2005); Molina e Freitas (2011); Nascimento (2009); Educação Rural Arroyo (2002); Hage (2005).

Segundo Oliveira e Mota Neto (2011, p.164), as “categorias analíticas são conceitos retirados do referencial teórico [...] que levam os pesquisadores a perscrutar, explorar e problematizar analiticamente seu objeto de estudo”. Na presente pesquisa, as categorias analíticas nos auxiliaram na organização e interpretação das informações levantadas.

De forma geral, a pesquisa bibliográfica possibilitou o acúmulo teórico para a investigação que realizamos, favorecendo um melhor delineamento das discussões e um diálogo crítico com os autores e as questões abordadas ao longo da pesquisa, se efetivando como um procedimento significativo para a produção do conhecimento científico.

Considerando o que foi exposto optamos por uma visão materialista histórico-dialética da análise dos fatos, pois, entendemos que o objeto a ser estudado articula-se a um contexto social histórico mais amplo, que abarca lutas por políticas públicas específicas de atendimento aos povos camponeses.

Segundo Kosik (1976, p. 44), nenhum método é capaz de “captar e exaurir todos os aspectos, caracteres, propriedades, relações e processos da realidade”, no entanto, o materialismo histórico-dialético se constitui como sendo a teoria capaz de analisar a realidade como uma totalidade concreta, e que os fatos, por mais que sejam analisados, constituem movimentos de um todo concreto, em constantes mudanças, e passíveis de novos olhares e análises.

2 OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL

Como já mencionado, a educação do campo vive um cenário de lutas e disputas por políticas públicas específicas ao longo da história da educação brasileira.

Existe um preconceito histórico, herdado dos tempos do Brasil Colonial e Imperial, do trabalho rural exercido pelos escravos, de que o homem do campo é atrasado intelectualmente, culturalmente e, portanto, socialmente também. O que nos leva a entender por que a educação rural é uma educação definida pelas elites rurais, já que cada classe social procura impor a sua educação, a fim de manter o *status quo*, para os sujeitos do campo. Em sua essência, a educação rural é

Uma educação veiculada a uma concepção urbanocêntrica de vida e desenvolvimento, a qual dissemina um entendimento generalizado de que o espaço urbano é superior ao meio rural, [...] de que a cidade é o lugar do desenvolvimento, da tecnologia e do futuro, enquanto o meio rural é o lugar do atraso, da ignorância, da pobreza e da falta de condições mínimas de sobrevivência. [...] uma educação que não leva em consideração os conhecimentos que os educandos trazem de suas experiências e de suas famílias. [...] uma educação que fortalece o ciclo vicioso que os sujeitos do campo realizam “de estudar para sair do campo” ou de “sair do campo para estudar” fortalecendo o processo de migração campo-cidade. Uma educação que constitui enquanto um instrumento de reprodução e expansão da estrutura agrária e de uma sociedade excludente (HAGE, 2005, p. 23, grifo do original).

A educação rural se constitui em uma educação compensatória, pois, “trata os sujeitos do campo como incapazes de tomar suas próprias decisões”. Entende que estes “são sujeitos que apresentam limitações, em função das poucas oportunidades que tiveram sua vida e do pouco conhecimento que tem” (Hage, 2005, p. 14).

Nesse sentido, um dos desafios enfrentados pela educação do campo é constituir-se em uma ação emancipadora, que tem por objetivo incentivar os sujeitos do campo a pensarem e agirem por si próprios, assumindo sua condição de sujeitos da aprendizagem, do trabalho e da cultura, pois, segundo Hage (2005, p. 15) emancipar significa romper com a tutela de outrem, significa ter a possibilidade de tomar suas próprias decisões, segundo seus interesses e necessidades, entendendo que as populações do campo têm o direito de definir seus próprios caminhos, suas intencionalidades, seus horizontes.

Molina e Freitas (2011) destaca que a escola do campo pode ser uma das protagonistas na criação de condições que contribuam para a promoção do desenvolvimento das comunidades camponesas,

para isso, faz-se necessário que se promovam no seu interior importantes transformações, tal como já vem ocorrendo em muitas escolas no território rural brasileiro, que contam com o protagonismo dos movimentos sociais na elaboração de seus projetos educativos e na sua forma de organizar o trabalho pedagógico (Molina; Freitas, 2011, p. 25).

A autora destaca, ainda, duas questões principais, que a escola enfrenta para que possa atuar de acordo com os princípios da educação do campo: a) compreender que não se pode pensar em transformação da escola sem considerar as finalidades educativas e o projeto de formação do ser humano que fundamenta essas finalidades; b) distinguir os objetivos formativos e objetivos da educação escolar, para que estes últimos se vinculem à resposta político-filosófica, que se queira dar, à pergunta sobre um novo projeto de sociedade e sobre a formação das novas gerações, dentro desse projeto.

Assim, a partir das respostas para as questões trazidas por Molina e Freitas (2011), é que poderemos traçar metas que possam suplantar os desafios que se apresentam constantemente no percurso do desenvolvimento da educação do campo. Podemos citar algumas características importantes de uma escola transformadora, são elas: articulação político-pedagógica entre escola e comunidade; e, trabalho coletivo como mecanismo de formação e transformação social.

De acordo com Molina e Freitas (2011), o principal desafio da educação do campo está relacionado à transformação das relações e ideologias da lógica capitalista: ensinar aos educandos a compreender que nos produzimos a partir da natureza e podemos viver do próprio trabalho.

A escola do campo deve trabalhar a partir da vida real do educando. Os processos de ensino aprendizagem não devem se desenvolver apartados da realidade de seus educandos, pois, é a partir da realidade do estudante que podemos ressignificar o conhecimento científico que, em si mesmo, já é produto de um trabalho coletivo.

A escola campesina deve superar o ensino fragmentado e individualista do capital e articular os saberes e conhecimentos científicos e culturais para uma transformação humana completa. A educação do campo deve extrapolar os muros da escola, deve ir além da sala de aula para compreender as contradições da escola capitalista. Como salienta Molina e Freitas (2011), sobre ações exitosas nas escolas campesinas

[...] estratégias que vincula os processos de ensino-aprendizagem com a realidade social e com as condições de reprodução material dos educandos que frequentam a escola do campo, refere-se à construção de estratégias pedagógicas que extrapolem esse limite e que permitam a apreensão das contradições do lado de fora da sala. A escola do campo, exatamente por querer enfrentar, confrontar e derrotar a escolacapitalista, não se deixa enredar pelos muros da escola e, muito menos, pelas quatro paredes da sala de aula (Molina, 2011, p. 27).

Esses são alguns dos desafios que a educação do campo enfrenta ao longo da sua história, e todas as mudanças, necessárias à construção da escola do campo, requerem como uma das condições para sua materialização um educador comprometido com este processo.

A formação de educadores do campo é ponto crucial para quebrar o estigma de escolas rurais e seus educandos taxados como atrasados. É preciso que os educadores compreendam a luta dos movimentos sociais, os quais os educandos e suas famílias participam, para construir um processo de ensino que contribua para uma formação social crítica desse estudante. Segundo Molina e Freitas (2011),

O perfil do educador do campo exige uma compreensão ampliada de seu papel. É fundamental formar educadores das próprias comunidades rurais, que não só as conheçam e valorizem, mas, principalmente, que sejam capazes de compreender os processos de reprodução social dos sujeitos do campo e que se coloquem junto às comunidades rurais em seus processos de luta e resistência para permanência na terra (Molina; Freitas, 2011, p. 28).

Atualmente, um dos desafios postos à educação do campo é romper com a fragmentação do conhecimento em prol da disciplina socioeconômica do meio rural. A escola do campo é importante aliada no processo de resistência desse modelo de produção capitalista que vê o campo como espaço de produção de mercadorias.

Contudo, esses novos desafios à educação do campo e aos seus educadores não são privilégios dos brasileiros. Eles estão em muitos outros países que apresentam desigualdade social. É urgente a implementação de estratégias que enfrente a hegemonia da agricultura capitalista.

De qualquer modo, ainda que não tenhamos dados de uma pesquisa nacional que quantifique os avanços experimentados pelo Movimento da Educação do Campo, “é possível afirmar que, em quase todas as unidades da Federação, existem experiências com diferenciados graus de inserção e de protagonismos dos Movimentos” (Molina; Freitas, 2011, p. 29).

Mas, ainda temos muitos desafios a serem vencidos, por exemplo, o grave processo de fechamento de escolas; garantir a oferta e permanência nas escolas do campo, para isso, há a relevante questão da reforma agrária; ampliar a oferta do ensino fundamental e médio em locais e condições acessíveis aos estudantes, em qualquer idade.

Apesar de haver leis que regulamentam os direitos à educação de qualidade e contextualizada, a prática está muito distante da realidade, e o regime de colaboração definido em lei, não colabora para a solução dos problemas sobre o direito à educação do campo. É preciso

haver interação entre os entes federativos para que se possa garantir os direitos ao acesso e permanência nas escolas do campo.

3 AVANÇOS E PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL

O Brasil, mesmo considerado um país eminentemente agrário, por muito tempo sequer mencionava uma política pública educacional para o campo, o que evidencia sua marginalização e exclusão. De acordo com Azevedo (2001),

[...] falar em política educacional implica em considerar que a mesma articula-se ao projeto de sociedade que se pretende implantar, ou que está em curso em cada momento histórico e em cada conjuntura política, uma vez que o processo educativo forma aptidões e comportamentos que são necessários ao modelo social e econômico em vigor (Azevedo, 2001, p. 60).

Sob a égide da formação econômica e política de cada período histórico, tem-se configurado como perspectivas para a educação do campo um modelo de ensino promissor a conjuntura política de cada período, em que o capital determina as condições materiais de existência dos sujeitos. Como ressalta Ghedini (2017),

A escola rural, normalmente, apresenta conteúdo e forma com intencionalidades que desenraizam os sujeitos das sínteses sociais que os constitui em tempos e lugares determinados pela experiência e cultura. Presta-se também a produzi-los apenas como mão de obra preparada para projetos de interesse dos grupos que controlam a perspectiva dos negócios e da produção nas diferentes fases do capitalismo no campo (Ghedini, 2017, p. 112).

Nesse sentido, foi se formando no imaginário social dos próprios camponeses que a educação era um processo desnecessário, pois não tinha nenhuma utilidade e serventia. Segundo Nascimento (2009),

O trabalho, cultivo e manejo da terra já era o bastante para não se ter acesso ao saber formal, e a educação rural era reduzida à escolinha da roça, isolada, multisseriada, pronta a ensinar as primeiras letras com uma cartilha elaborada por tecnocratas educacionais a serviço da classe dominante (Nascimento, 2009, p. 142).

Com isso, a educação do campo deixa de exercer sua função social no processo formativo de emancipação dos sujeitos camponeses, favorecendo o interesse da classe hegemônica aliada à

burguesia internacional no tocante a evolução externa e interna do capitalismo, tendo a educação o papel de qualificar a força de trabalho para ampliar a riqueza dos proprietários do capital.

Examinando a política educacional do campo numa breve perspectiva histórica, é possível identificar diferentes momentos e ênfases em sua trajetória, a fim de perceber seus avanços, interesses e omissão do poder público no tocante ao contexto educacional em estudo.

Até os anos de 1930, o tema sobre a educação no campo não era pauta nas ações governamentais, mediante uma política fortemente vinculada a economia agrária baseada no latifúndio e no trabalho escravo. Do Brasil império até o início da república, os textos legislativos não mencionava nada sobre a educação do campo o que demonstra a invisibilidade do poder público frente a essa questão.

Para tanto, no momento em que a migração rural passou a ser considerada uma ameaça às grandes cidades ocasionando a baixa produtividade no campo, entendeu-se que seria necessário oferecer educação aos jovens pobres do meio urbano e rural, como forma de fixá-los no meio rural, “explodia então a ideologia do colonialismo, defendendo as virtudes da vida campesina, que na prática usa a escola para promover a fixação do homem no campo através do Movimento do Ruralismo Pedagógico³² que propunha uma escola de natureza rural” Ghedini (2017, p. 121).

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988 e a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, pela primeira vez a educação rural especificamente foi enfoque de debate. Porém, somente com a criação do setor de educação do MST é que as experiências de educação do campo notadamente se concretizaram, pois sua atuação vai além da luta pelo direito a terra e pela reforma agrária. Conforme discorre Nascimento (2009),

[...] a partir de sua atuação, o próprio conceito de escola aos poucos vai sendo ampliado, tanto em abrangência como em significados. Começamos lutando pelas escolas de 1º a 4º série. Hoje a luta e a reflexão pedagógica do MST se estende da educação infantil à universidade, passando pelo desafio fundamental de alfabetização dos jovens e adultos de acampamentos e assentamentos, combinando processos de escolarização e de formação da militância e da base social Sem Terra (Nascimento, (2009, p. 165 *apud* Caldart, 2004, p. 92).

A atuação do MST foi de suma importância para o desenvolvimento da educação do campo, foi realizado o I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária

³² “Na década de 1920, já tinha ocorrido à primeira intervenção direta e financiada pela União no ensino primário rural no sentido de nacionalizar e financiar as escolas primárias no sul do país, estabelecidas em núcleos de população imigrada, para se contrapor às escolas internacionalistas (criadas pelos anarquistas e pelos imigrantes)” (Silva, 2006, p. 69).

– I ENERA e a partir desse encontro houve a I Conferência por uma Educação Básica do Campo que teve como protagonistas em sua organização as entidades promotoras, Conselho Nacional dos Bispos do Brasil - CNBB, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST, Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF, Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura - UNESCO e a Universidade de Brasília - UnB. A principal finalidade dessa conferência foi colocar os debates acerca do meio rural em pauta na agenda política do país. Durante a I Conferência, o educador Arroyo (2004, p. 70) afirmou com toda clareza que,

A educação rural está em questão nessa Conferência, porque o campo está em questão. A educação faz parte da dinâmica social e cultural mais ampla. Os educadores estão entendendo que estamos em um tempo propício, oportuno e histórico para repensar radicalmente a educação, porque o campo no Brasil está passando por tensões, lutas, debates, organizações, movimentos extremamente dinâmicos (Arroyo, 2004, p. 70).

A realização da I Conferência trouxe algumas alternativas para políticas de educação do campo e as trocas de experiências dos movimentos sociais do campo se tornaram uma premissa do que poderia ser uma educação básica do campo. Para tanto, a educação do campo deve estar fundamentada em cinco pilares, a saber: escolas do campo, gestão da escola, pedagogia escolar, currículo e formação de educadores do campo e é a partir desses pilares que se poderá pensar em políticas públicas para a educação do campo.

Assim, houve avanços pela ampliação da educação do campo quanto às conquistas concernentes à garantia do direito à educação para os camponeses, os programas educacionais destinados a estes sujeitos sociais, a inserção do tema na agenda de pesquisa das universidades públicas brasileiras, e o aprofundamento da articulação entre diferentes movimentos sociais e instituições a partir do Fórum Nacional de Educação do Campo – FONEC (Freitas; Molina, 2011, p. 19).

Houve também algumas conquistas a partir dos movimentos sociais e sindicais do campo, aos quais se destacam: o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, o programa Saberes da Terra e o Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo – PROCAMPO (Freitas; Molina, 2011, p. 19).

Outro avanço do movimento da educação do campo diz respeito à legislação, e dentre os marcos legais conquistados, destaca-se o Decreto nº 7.352/2010 que elevou a educação do campo à política de Estado, superando os limites existentes em sua execução apenas a partir de programas de governo, sem nenhuma garantia de permanência e continuidade. A relevância desse Decreto

consta do reconhecimento jurídico tanto pela universalidade do direito à educação quanto da obrigatoriedade do Estado de promover intervenções que atendam para as especificidades necessárias ao cumprimento e garantia dessa universalidade.

Entretanto, sabe-se que os instrumentos jurídicos é um importante avanço no tocante a orientação e elaboração das políticas públicas, porém, a regulamentação jurídica formal não garante por si só o acesso ao direito em decorrência dos interesses antagônicos advindos da sociedade do capital, em que as políticas continuam sendo no sentido de modernizar o campo em função do agronegócio, fazendo os sujeitos camponeses se adequarem a sociedade urbana e técnica. Na concepção de Nascimento (2009) as conquistas nesta direção ainda estão enfraquecidas,

Os avanços foram aquém do que se esperava. Um grande número de municípios ignora as Diretrizes; os cursos de formação de professores não incluem em seus currículos a discussão da educação do campo e os educadores continuam sendo formados para trabalhar com um aluno idealizado. Para garantir a implementação efetiva das Diretrizes faz-se necessário uma atuação maior dos movimentos sociais juntamente com o Ministério Público no sentido de fazer cumprir a lei (Nascimento, 2009, p. 194 apud Costa, 2009, p. 123).

Nesse sentido, a educação do campo vive um processo de indefinição por ainda não ter uma política pública consolidada. Além disso, os programas governamentais passaram a existir em decorrência de diversas lutas dos movimentos sociais do campo. “Isso evidencia a importância dos movimentos sociais na construção de políticas ditas “públicas” que não passam de “programas” governamentais” Nascimento (2009, p. 205). Assim, são necessárias ações conjuntas das três esferas do poder público junto aos movimentos sociais do campo para que estes reconheçam e legitimem as condições necessárias, para que a universalidade do direito à educação do campo seja exercido, respeitando as especificidades de seus sujeitos.

Além disso, é importante promover uma discussão junto aos movimentos sociais acerca de uma proposta educacional voltada para o campo, especialmente o MST que além de reconhecer a realidade do campo brasileiro, possui em sua organização, intelectuais vinculados às universidades. E, consolidar a efetivação de políticas públicas que possa viabilizar a oferta da educação básica e a permanência da população do campo em seu território. Nas palavras do autor Nascimento (2009),

Não se trata, é claro, da idéia errônea de pretender fixar o homem rural no campo, uma vez que o processo educativo deve criar oportunidades de desenvolvimento e realização pessoais e sociais; trata-se, entretanto, de trabalhar sobre as demandas e necessidades de

melhoria sob vários aspectos: acesso, permanência, organização e funcionamento das escolas rurais, propostas pedagógicas inovadoras e apropriadas, transporte, reflexão e aperfeiçoamento das classes multisseriadas, enfim, construir uma Política Nacional de Educação do Campo (Nascimento, 2009, p. 198).

É importante ressaltar que a luta pela educação do campo e a efetivação de políticas públicas não se limita apenas a universalização do acesso à educação e à escola. Ela vai além dos processos de escolarização formal. Conforme explica Arroyo (2002),

Os processos educativos acontecem fundamentalmente no movimento social, nas lutas, no trabalho, na produção, na família, na vivência cotidiana. E a escola, o que tem a fazer? Interpretar esses processos educativos que acontecem fora, fazer uma síntese, organizar esses processos educativos em um projeto pedagógico, organizar o conhecimento, socializar o saber e a cultura historicamente produzidos, dar instrumentos científico-técnicos para interpretar e intervir na realidade, na produção e na sociedade (Arroyo, 2002, p. 77).

Assim, dialeticamente, os avanços pela consolidação e ampliação da educação do campo enfrentam problemas em decorrência do processo político e econômico do país, em que o campo tem sido alvo de interesses antagônicos em decorrência do capital, suplantando as garantias do direito à educação vinculada à garantia do direito a terra, ao trabalho e a justiça social quanto à efetivação das políticas públicas educacionais.

Há com isso, fortes indícios de que a negação do direito à educação do campo enquanto um projeto emancipatório se constitui com uma das formas de supressão de direitos dos povos do campo. Nesse sentido, a luta do movimento da educação do campo vislumbra a consolidação da educação do campo com um projeto emancipatório, com força contra hegemônica contra a lógica do capital.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelo exposto, percebe-se, através do estudo que, ao longo do processo histórico estudado, a educação do campo sempre esteve atrelada ao processo político e econômico do país, com um modelo de ensino promissor a lógica do capital. Nesse sentido, a educação do campo deixa de cumprir sua função social enquanto ensino emancipatório para os povos do campo.

Por muito tempo a invisibilidade sobre o tema educação do campo se fez presente frente ao poder público em decorrência dos diferentes interesses econômicos, políticos e sociais em disputa pelo meio rural brasileiro. Contudo, devido ao processo de migração rural, o poder público frente

ao latifúndio e a propriedade privada da terra, promove o Movimento do Ruralismo Pedagógico como forma de fixar o homem no campo. Para tanto, a educação do campo ganha visibilidade para o debate com a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em que foram realizadas conferências nacionais, seminários, simpósios, com o intuito de promover o debate acerca do tema.

Todavia, as experiências de educação do campo precisamente se concretizaram com movimento social do MST que devido sua rica experiência formativa foi apontando caminhos para a estruturação do que poderia vir a ser escola do campo, no sentido de promover um modelo de ensino emancipatório.

No que diz respeito à legislação, dentre os marcos legais, destaca-se o Decreto nº 7.352/2010 que elevou a educação do campo à política de Estado. No entanto, a regulamentação jurídica formal não garante por si só o acesso ao direito em decorrência dos interesses antagônicos advindos da sociedade do capital, dessa forma, as políticas ditas “públicas” são ditadas pelo estado, e fundamentadas na racionalidade econômica do capital. No entanto, o maior desafio é o poder público promover o direito a educação do campo atrelado à garantia do direito a terra, trabalho e justiça social. Pois a efetivação de políticas públicas não se limita apenas a universalização do acesso à educação e à escola.

Nesse sentido, evidencia-se a necessidade de políticas públicas de caráter emancipatório e conteúdo politizado contra hegemônico a sociedade do capital em detrimento das políticas ditas “públicas”, promissoras ao estado.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, J. M. L. **A educação como política pública**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001, v. 56 (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1977.

DESLANDES, S. F. O projeto de pesquisa como exercício científico e artesanato intelectual. In: DESLANDES, Suely Ferreira de; GOMES, Romeu; MINAYO, Marília Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

GHEDINI, M. C. **A produção da educação do campo no Brasil – das referências históricas à institucionalização**. Jundiaí, Paco Editorial: 2017.

HAGE, S. **A importância da articulação da identidade e pela educação do campo na construção pela identidade e pela luta da educação do campo.** Texto apresentado no I Encontro de Formação dos Educadores do Campo do Nordeste Paraense, realizado em Bragança. Abril/2005.

MOLINA, M.C; FREITAS, H. C. A. **Avanços e desafios na construção da educação do campo.** Em Aberto. Brasília, v. 24, n. 85, p. 17 – 31, abr. 2011.

NASCIMENTO, C.G. **Educação do Campo e Políticas Públicas para além do Capital: Hegemonias em Disputa.** 2009. 301 f. Tese (doutorado em educação) – UnB – Universidade de Brasília.

SAVIANI, D. **História da Ideias Pedagógicas no Brasil.** 3ªed.rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2010. (Coleção Memória da Educação).

VIDAS SECAS: O PRECONCEITO LINGÜÍSTICO NA OBRA DE GRACILIANO RAMOS

Janieli Barbosa Pereira³³

Elizabeth Mendes³⁴

RESUMO

Graciliano Ramos em sua obra *Vidas Secas* mostra a realidade de uma família que sofre as intempéries da seca; é obrigada a migrar e a enfrentar as agruras dessa vida errante. Por trás disso tudo existe uma realidade expressa no personagem Fabiano; a dificuldade de expressar-se de maneira clara seguindo, conforme ele pressupõe uma regra padronizada de comunicação. Por causa dessa impossibilidade, Fabiano sente-se limitado e compara-se a um animal. O preconceito linguístico torna-se um ponto significativo na obra de Graciliano e o destaque que pontua a vida de Fabiano, além do sofrimento da seca o sofrimento da falta de comunicação.

Palavras-chave: preconceito; seca; Fabiano; comunicação.

ABSTRACT

Graciliano Ramos in his work *Vidas Secas* shows the reality of a family suffering from the dry weather it required to migrate and face the hardships of this wandering life. Behind it all is a reality expresses the character Fabiano, the difficulty of expressing themselves clearly followed, as it presupposes a rule standardized communication. Because of this impossibility Fabiano feels limited and is compared to an animal. Prejudice language becomes a significant point in the work of Graciliano and highlighted that punctuates the life of Fabiano, beyond suffering drought suffering from lack of communication.

Keywords: prejudice; drought; Fabiano; communication.

³³ Graduada em Letras com habilitação em português pela Universidade Estadual da Paraíba em 2013. E-mail: barbosajanieli@gmail.com

³⁴ Mestra em Educação – UFCG

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho analisa como a seca e os efeitos causados por ela no ser humano são representados na literatura, pelo autor Graciliano Ramos em sua obra intitulada *Vidas Secas*. Com efeito, o leitor poderá compreender a importância da produção literária brasileira do século XX, precisamente nos decênios de 1930 a 1945, ou seja, o período da 2ª e 3ª Geração do Modernismo, denominadas de fase de construção e fase de reflexão na literatura. Dessa forma, o leitor perceberá que o romancista dessa época tem como principal temática o ciclo do regionalismo nordestino. De maneira que, os escritores narram o sofrimento dos retirantes nordestinos que lutam para sobreviver no meio hostil, causado pela seca. Ao passo que, são reduzidos à condição de vida sub-humana, de miséria, de fome, de ignorância e de opressão, na medida em que, migram em busca de melhores condições de vida. Assim, Graciliano denuncia os vários problemas naturais e sociais existentes na região Nordeste, destacando a dificuldade de comunicação de Fabiano e sua família.

Fala para eles é algo extremamente desejável. A comunicação já deixa de ser um meio e passa a ter sentido de finalidade, pois a falta desta causa complicações, conflitos e perdas.

Assim apresentaremos e analisaremos o preconceito linguístico representado na personagem de Fabiano, tendo em vista a deficiência na comunicação, o desejo de se expressar melhor e as barreiras encontradas pelo mesmo para expressar suas emoções, pensamentos e conceitos face às limitações de seu vocabulário e desconhecimento de regras cultas da comunicação verbal.

2 A RIQUEZA DO REGIONALISMO BRASILEIRO NA PRODUÇÃO LITERÁRIA

A produção literária brasileira do século XX, precisamente nas décadas de 1930 a 1945, está inserida na 2ª e 3ª Geração do Modernismo, as quais são denominadas de fase da construção e fase de reflexão na literatura. Neste período, os escritores buscam em suas obras recuperar as origens da realidade brasileira, com raízes no Romantismo e no Realismo/Naturalismo. A partir daí, a arte recebeu uma nova forma de expressão, emerge um grande número de romances. A literatura, tanto na prosa como na poesia, surge com maior concentração ao tema, ou seja, eclode um novo enfoque: o regionalismo.

Dessa forma, a linguagem literária se aproxima à fala brasileira, de forma que, incorpora neologismos e regionalismo brasileiro. Para Antônio Candido, na literatura brasileira, o regionalismo surgiu junto com a independência literária, pois foi o desejo de exprimir nosso nacionalismo que levou escritores a descobrirem o Brasil que estava encoberto pelo domínio colonial (Candido, 2002).

Afrânio Coutinho e Eduardo Coutinho, afirmam:

“(...) O regionalismo foi uma corrente que se derivou do romance realista do século XX e cuja diferenciação de que as criações estivessem fortemente ligadas à presença de uma unidade regional fornecedora de matéria-prima, das intrigas e das relações comuns das personagens” (Coutinho & Coutinho, 1997, p.361).

O regionalismo é a locução da literatura que dá valor a força onde surgem as especificidades locais, tanto no tocante as formas distintas do dizer quanto na exploração das características do seu ambiente geográfico. Independentemente da escolha de uma região geográfica em particular como marco inicial para a escrita de seus livros, os autores regionalistas não escreveram textos especificamente preocupados em mostrar as peculiaridades de uma ou outra região em análise, contudo nestas obras globais realizam uma relevante avaliação psicológica do homem, e expõem de forma analítica os problemas da sociedade.

Sobre essa questão Coutinho, (1996) lança um olhar mais amplo sobre o regionalismo na literatura brasileira, ao afirmar que toda obra de arte é regional quando apresenta como pano de fundo um lugar ou quando parecer brotar desse local particular. Mas, convém que nessa situação que uma obra pudesse ser localizada numa região, contudo tratar de assunto universal de modo que essa particularidade local lhe seria apenas incidental. Em segundo plano define como o sentido do regionalismo autêntico, diz ser regional uma obra que não somente é localizada numa região como também retira a sua “substancia real” das particularidades deste lugar. A literatura passou a ser um reflexo dos dilemas sociais, os “tipos” humanos até então mascarados pelo romantismo e estereotipados pelo realismo-naturalismo, são colocados em cena, com seus andrajos, maltrapilhos, as pessoas passam a serem mostradas como verdadeiramente são sem máscaras. Dessa forma a literatura trata de temas regionais, mas com uma conotação universal, pois os dramas sociais e humanos são inerentes a todos de forma universal, mesmo que particularize as injustiças sociais de um determinado lugar (Coutinho, 1996).

2.1 AS CARACTERÍSTICAS DO REGIONALISMO NORDESTINO NA LITERATURA

A prosa da 2ª Geração Modernista no decênio de 1930 tem como principal temática a região nordeste, seguida de seus vários problemas naturais e sociais como a seca, a migração, a miséria, a ignorância, a situação do homem dominado por um rude esquema de trabalho, em que grandes proprietários de terra oprimem o trabalhador do campo.

Os romances regionalistas nordestinos, também chamados de Neo-Realistas, aparecem em resposta aos conflitos sociais originados pela crise econômica brasileira, de maneira que, expressa uma linguagem crítica e seca, inclusive com vocabulário próprio de cada região. Já na prosa da 3ª Geração Modernista, verifica-se uma continuidade da prosa regionalista, diferenciando-se na expressão do regionalismo não mais restrito no Nordeste, mas também com uma preocupação no sentido de buscar o equilíbrio, a harmonia, a objetividade e o rigor formal.

O grupo regionalista ou nordestino, organizando-se a partir das ideias de Gilberto Freyre, retomou uma tendência iniciada no Romantismo: retratar a realidade brasileira. Em quase todos os romances regionalistas dos anos 30, predomina a situação do homem dominado por um rude esquema de trabalho, desapropriado de dignidade sendo submetido a condições de trabalho e de vida sub-humanos, sob o mando opressor dos grandes proprietários da terra, os grandes latifundiários que oprimem lavradores.

Foi grande a preocupação dos romancistas com a reprodução da linguagem regional típica. Assim, aproveitou-se o vocabulário próprio de cada região, dando um colorido diferente a essa literatura de caráter social. O ciclo regionalista do Nordeste implantou-se em 1928, com a publicação de *A Bagaceira*, de José Américo de Almeida, romance situado como o título indica, em local onde se juntam bagaços de cana. Prosseguiu com a publicação de *O Quinze*, de Rachel de Queiroz, em 1930. A miséria da fome e o flagelo da seca entravam em cena na literatura Neo-Realista dos anos de 1930.

3 VIDA E OBRA DE GRACILIANO RAMOS

Uma obra de construção e de desconstrução da memória, elaborada durante o período Neo-Realista do regionalismo brasileiro. É essa uma descrição sobre Graciliano Ramos e sua criação segundo o Dossiê Cult Literatura Brasileira - 2004.

Graciliano Ramos nasceu no dia 27 de outubro de 1892 em Quebrangulo (AL), cidade onde passou a infância e teve seus primeiros anos de formação escolar, até se transferir para Maceió, a capital do Estado, a fim de prosseguir os estudos secundários. Em 1914, decide partir para o Rio de Janeiro, onde trabalha como revisor na imprensa carioca. Esse seria o seu primeiro flerte com o jornalismo, pouco mais de um ano depois, retorna ao Nordeste.

Em 1927, é eleito prefeito da cidade de Palmeira dos Índios, e após dois anos no cargo, acontece um dos mais comentados casos da descoberta de um relatório para o governador do Estado sobre as suas atividades administrativas, fazem em um estilo que revela ser um autor.

Sua primeira obra publicada, *Caetés* de 1933, dá aos leitores o tom do que seria sua obra; O pessimismo que permeia tudo, tomando as relações pessoais e os estados emocionais de seus personagens, nessa época trava conhecimento com José Lins do Rego, Rachel de Queiroz e Jorge Amado.

O projeto de Graciliano Ramos daria um decisivo passo com o lançamento de *São Bernardo*, no ano seguinte. Em 1936, o autor entra em uma espécie de pesadelo; é acusado de ter participado de um levante comunista. Preso, é enviado ao Rio de Janeiro, onde permanece em detenção. Mesmo não havendo provas contra ele, passou por diversos presídios e por humilhações de toda a sorte, até ser solto.

Publica seu mais célebre trabalho de ficção em 1938, um ano após ser libertado: *Vidas Secas*, sobre a errância de uma família nordestina vitimada pela miséria, uma obra na qual Graciliano expande na forma sua exigência política.

O romance “*Vidas Secas*” consiste em uma obra denunciada e angustiada. O autor apóia-se numa realidade conhecida do Nordeste e descreve, de forma clara objetiva, a seca no sertão nordestino que causa a miséria do lavrador.

Os personagens de Graciliano Ramos têm um mundo objetivo, visto através do ponto de vista da alma humana: mundo fragmentado, distorcido, dissolvido em emoções e sensações. Suas obras fixam duas forças: a solidão interior do homem e a suas lutas pela afirmação da própria individualidade.

Desse modo, Coelho *apud* Brayner (1978), afirma:

[...] *Vidas Secas* apresenta-se com aquele caráter que marca inapelavelmente todas as personagens de Graciliano: a solidão interior, a irremovível impossibilidade de comunhão com o próximo, pois a única via de acesso: o amor, não foi tentado pelo autor. Entretanto, como já dissemos, aqui a ação corrosiva e destruidora da solidão não encontra campo

propício pra fazer medrar os impulsos egoísticos da suplantação pessoal, pois há um inimigo comum a enfrentar, passo a passo: a natureza flageladora, armada e temida como um deus generoso e violento (Brayner, 1978, p.69/70).

Dessa forma, Graciliano preocupado com as questões sociais vividas naquela região, colocou o homem e suas relações defeituosas em primeiro plano de ação. Em suas obras o autor mostra através de seus personagens a face angulosa da opressão e a dor, como impacto de uma sociedade voltada para a exploração e desprezo dos valores humanos. Os personagens estão em estado de coisificação, o solo tórrido e ressequido do sertão, não permite que nada germine. Como o amor pode nascer em solo tão infértil, onde o desespero tira todas as oportunidades de uma possível humanização por parte dos personagens?

O romancista Graciliano Ramos ao construir suas narrativas, não se prende a um fácil processo descritivo, muito frequente na geração de 1930, ele consegue fazer um corte profundo e seletivo na imaginação, eliminando duramente o que não é essencial. Sua obra *Vidas Secas* é um romance duro e seco como a terra do sertão, ali retratada.

Assim, Carpeaux *apud* Brayner, (1973) argumenta que:

[...] a mestria singular do romancista Graciliano Ramos reside no seu estilo. Para salvar esta frase da apreciação “lugar comum” é preciso definir o que é estilo: escolha de palavras, escolha de construções, escolha de ritmos dos fatos, escolha dos próprios fatos para conseguir uma composição perfeita, perfeitamente pessoal: pessoal, no caso, “a maneira de Graciliano Ramos”. Estilo é escolha entre o que deve parecer e o que deve sobreviver. Vamos ver o que Graciliano Ramos escolhe. É muito metucioso. Quer eliminar tudo o que não é essencial: as decisões pitorescas, o lugar-comum das frases feitas, a eloquência tendenciosa. Seria capaz de eliminar ainda paginas inteiras, eliminar os seus romances inteiros, eliminar o próprio mundo. Para guardar apenas o que é essencial (Brayner, 1978, p.25).

Por isso, a realidade narrada na obra “*Vidas Secas*” de Graciliano Ramos é exposta de forma filtrada, à medida que o autor narra apenas o essencial, esse estilo traz a essência desejada pela ficção universal da arte contemporânea. Neste romance, Graciliano consegue uma total adesão à realidade, através do seu estilo seco e contido. A concisão, precisão e sugestão de seus vocábulos chegam a sua forma mais pura, revelando a “magreza” de sua prosa.

Em 1945, com a queda da ditadura de Getúlio Vargas e a volta do país à normalidade democrática, Graciliano filia-se ao Partido Comunista Brasileiro, o qual integra até 1947, quando o partido é novamente considerado ilegal. Em 1952, viaja para os países socialistas do Leste Europeu. Falece no Rio de Janeiro em 20 de março de 1953 e no mesmo ano é lançado “*Memórias do Cárcere*”, sobre o tempo passado na prisão. É o fim de um mestre.

Segundo Nicola (2012), Graciliano Ramos é hoje considerado por grande parte da crítica, nosso melhor romancista moderno. Além disso, é tido como o autor que levou ao limite o clima de tensão presente nas relações homem/meio natural, homem/meio social, tensão essa geradora de um conflito intenso, capaz de moldar personalidades e de transfigurar o que os homens tem de bom.

De acordo com o exposto, José Lins do Rego *apud* Nicola (2012), comenta que:

“[...] Graciliano Ramos é um retratista sem fundo. Tudo nele se concentra no que é o homem, no que é a tragédia de ser homem. Os seus romances, por esta maneira, ganharam em profundidade, em análise sem piedade, em síntese desesperada”.

Nos romances de Graciliano, a lei maior é a da selva. Portanto, a luta pela sobrevivência parece ser o grande ponto de contato entre os personagens, que só tem uma coisa a defender, a vida.

4 ANÁLISE DA OBRA (VIDAS SECAS)

O romance “Vidas Secas”, de Graciliano Ramos é uma narrativa em 3ª pessoa, formada por treze capítulos denominados: Mudança, Fabiano, Cadeia, Sinhá Vitoria, O menino mais novo, O menino mais velho, Inverno, Festa, Baleia, Contas, O soldado amarelo, O mundo coberto de cinzas e Fuga.

A obra é iniciada com o capítulo intitulado “Mudança”, que mostra o término de uma seca e é finalizada com o capítulo denominado “Fuga”, que enfoca o começo de outro tormento. A ação desse romance situa-se entre duas secas.

A obra é o resultado da junção de vários episódios isolados, destinados a divulgação na imprensa. Graciliano utilizou-se de uma técnica totalmente diversa, por não terem uma linearidade temporal, podem ser lidos em qualquer ordem porém, o primeiro, “Mudança”, e o último, “Fuga”, devem ser lidos nessa seqüência, pois apresentam uma ligação que fecha um ciclo. Sobre tal afirmação Coelho *apud* Bayner (1978) confirma:

(...) Escrito em 1937, parceladamente em capítulos independentes destinados mesmo a publicação na imprensa, este livro retrata verdadeiro “quadros” da realidade do caboclo nordestino, em face do meio que o rodeia. O nascimento do romance (artigos destinados a imprensa) explica sua estrutura peculiar: cada capítulo vivendo como uma unidade completa independente. Técnica essa bem diferente das usadas nos romances anteriores, em que vemos a simultaneidade das ações (Brayner, 1978, p.66).

A obra narra o cenário do homem nordestino castigado pela seca, fazendo-o deslocar-se a procura de regiões menos hostis, numa incansável luta, em busca de melhores condições de vida. Pode-se dizer que o romance é marcado pela ideia de fuga constante, o caminhar sem fim, como fica evidente no seguinte trecho da narrativa: “A sina dele era correr mundo, andar para cima e para baixo, a toa como um judeu errante. Um vagabundo empurrado pela seca”. (Ramos, 1994, p. 19)

O autor revela a figura do homem nordestino, que sobrevive ao flagelo da seca, sob continua ameaça de braseiro do sol que, em ciclos eternos, estende sobre ela a devastação e a morte, mostrando a condição de vida sub-humana do retirante nordestino.

Graciliano, em *Vidas Secas*, apresenta um drama inovador, a luta do homem contra a natureza e não o homem contra o homem, descrevendo com perspicácia a terra do sertão: uma paisagem dura, agressiva, desafiadora que por todo lado só sugere destruição e morte, como se verifica na narrativa:

[...] A caatinga estendia-se de um vermelho indeciso salpicado de manchas brancas que eram assadas. O vôo negro dos urubus fazia círculos altos em redor de bichos moribundos. [...] Estavam no pátio de uma fazenda sem vida. [...] Certamente o gado se finara e os moradores tinham fugido. Fabiano procurou em vão perceber um toque de chocalho. Avizinhou-se da casa, bateu, tentou forçar a porta. Encontrando resistência, penetrou num cercadinho cheio de plantas mortas, rodeou a tapera, alcançou o terreiro do fundo, viu um barreiro vazio, um bosque de catingueiras murchas, um pé de turco e o prolongamento da cerca do curral. Trepou-se no mourão do canto, examinou a caatinga, onde avultavam as assadas e o negrume dos urubus (Ramos, 1994, p. 09/10/12/13).

A vida e o trajeto dos personagens são marcados pela morte, ou pela falta; falta de vida, falta de esperança, falta de chuva, falta de dignidade.

Afrânio Coutinho e Eduardo Coutinho (2001) afirmam:

[...] A tensão do romance é controlado pelo ritmo de expectativa na tácita ou direta referencia a volta da seca. Assim, utilizando-se de pequenas narrativas isoladas, Graciliano Ramos delinea e traz a tona os traços mais importantes de sua visão do problema rural, do complexo homem-terra-sociedade, escolhendo como campo de amostragem a unidade nuclear familiar e a situação típica: a seca (Coutinho & Coutinho, 2001, p.406).

Assim, Graciliano Ramos em “*Vidas Secas*” retrata o homem nordestino através do personagem Fabiano, que nasce condenado às imposições duras da terra agressiva e desafiadora, causadas pela seca. O autor coloca homem, mulher, criança, animal e plantas no mesmo plano de igualdade devido à condição sub-humana de sua existência, no massacre da seca que não permite a vida vegetal, mata os animais e expulsa os homens, desumanizando-os e obrigando-os a

aproximarem-se dos animais para todos juntos tentarem a sobrevivência comum. Então, entre Fabiano e a seca, trava-se uma luta de caráter especial, porque o vaqueiro “Fabiano” tem nela um inimigo que não pode combater diretamente, mas por meios indiretos: fugindo.

Então, como exposto por Ramos, (1994):

Fabiano seguiu-a com a vista e espantou-se: uma sombra passava por cima do monte. Tocou o braço da mulher, apontou o céu, ficaram os dois algum tempo aguentando a claridade do sol. Enxugaram as lágrimas, foram agachar-se perto dos filhos, suspirando, conservaram-se encolhidos, temendo que a nuvem se tivesse desfeito, vencida pelo azul terrível, aquele azul que deslumbrava e endoidecia a gente (Ramos, 1994, p. 13).

Para este combater a seca é preciso encontrar ajuda, “solidariedade” na cidade. As ilusões como um futuro melhor para os filhos, uma cama de varas, um bebedouro imaginário, isso são necessários para melhor lutar. Esta esperança no futuro não passa de uma forma de ganhar novas energias para vencer o presente, funcionando como narcóticos para encarar as dificuldades da seca. Assim, a estrutura de Vidas Secas torna-se similar a incapacidade de Fabiano de traçar seu próprio destino, pois além de fatores naturais como o sol, a fome e a sede, existe um fator muito maior e desestimulante, o social: a discriminação e o preconceito.

4.1 O PRECONCEITO LINGUÍSTICO RETRATADO NO PERSONAGEM FABIANO

O português culto é valorizado socialmente. O prestígio associado ao português padrão é um valor cultural muito arraigado, herança colonial consolidada ao longo de cinco séculos, padronizado nas gramáticas e dicionários e cultivado na literatura e nos mais diversos domínios da sociedade. (Bortoni-Ricardo, 1991).

O cidadão erudito aprecia a língua culta, que por sinal é o meio natural de comunicação, mas, da mesma forma milhões de analfabeto também o fazem, assim como Fabiano, um retirante analfabeto tem um sonho: falar bem, e via que essa condição lhe daria a possibilidade de melhorar de vida.

Lembrou-se de seu Tomás da boladeira. Dos homens do sertão o mais arrasado era seu Tomás da boladeira. Porquê? Só se era porque lia demais [...]. Em hora de maluqueira Fabiano deseja imitá-lo: dizia palavras difíceis, truncando tudo, convencendo-se de que melhorava. Tolice via-se. Perfeitamente, que um sujeito como ele não tinha nascido para falar certo(...).(Ramos, 1994, p. 21/22)
[...] Fabiano sentou-se na calçada resolvido a conversar. O vocabulário dele era pequeno, mas em hora de comunicabilidade enriquecia-se com algumas expressões de seu Tomás

da boladeira. (Ramos, 1994, p. 26/27)

[...] Sinhá Terta falava quase tão bem como as pessoas da cidade. Se ele falasse como sinhá Terta, procuraria emprego noutra fazenda, haveria de arranjar-se. (Ramos, 1994, p.97).

Fabiano era rude, bruto, admirava as palavras, o poder delas, ou seja, não sabia usá-las, e por isso admirava Seu Tomás da Boladeira por saber falar bonito, explicar e se defender por meio delas. Isso mostra que, mesmo sendo ele um homem rude por natureza e por falta de oportunidade, reconhecia a importância de conhecer as letras e empregá-las de maneira correta e oportuna, portanto não era um bruto por completo, tinha raciocínio e discernimento (o que lhe fazia ser diferente dos animais), se tivesse tido a oportunidade que tivera o amigo também teria aprendido a falar e a se defender. Há nesses trechos uma explícita demonstração de sentimento positivo em relação à boa linguagem, a língua daqueles que tem estudo, que sabe colocar seus pensamentos, suas opiniões, a propriedade associada ao poder aquisitivo perante a sociedade. Fabiano sabia que se soubesse se expressar melhor não seria vítima de todo aquele preconceito que vivia na cidade.

Fabiano mostra sua incapacidade de contestação, de inconformismo ao se deparar com a injustiça cometida contra ele pelo “soldado amarelo”, onde além de levar seu dinheiro no jogo, faz questão de humilhá-lo perante as pessoas e o aprisioná-lo sem motivo, levando o único bem que lhe restaria, a dignidade. “Era bruto, sim senhor, nunca havia aprendido, não sabia explicar-se. Estava preso por isso? Como era? Então mete-se um homem na cadeia porque ele não sabe falar direito? Que mal fazia a brutalidade dele? (...) Nunca vira uma escola. Por isso não conseguia defender-se, botar as coisas nos seus lugares (Ramos, 1996, p.36).

Mas, Fabiano volta a se encontrar, dessa vez é Ele que está no controle da situação, a revolta de Fabiano contra o soldado, mostra um pouco do espírito da população da época em especial a nordestina sempre “conformada” com os problemas trazidos pela seca e reforçado pelos grandes proprietários de terra (latifundiários), os personagens já não aceitam passivamente as injustiças sofridas, porém, não encontra força para retribuir toda a humilhação e opressão. Mesmo tendo oportunidade de revidar lembrando de toda a humilhação que passou, mas, acima de tudo está o caráter e a dignidade. Vê-se que o sertanejo não é completamente ignorante. Apenas não tem conhecimento o bastante para exigir o que lhe é de direito, por isso passa a ser explorado e engole a seco tudo que lhe enfiam goela abaixo.

Conforme Bortoni-Ricardo (1991), o comportamento linguístico é um indicador claro de estratificação social. Os grupos sociais são diferenciados pelo uso da língua, podendo-se afirmar

que a distribuição injusta de bens culturais, principalmente das formas valorizadas de falar, é paralela à distribuição iníqua de bens materiais e de oportunidades.

Portanto, podemos identificar que a sociedade interfere nesse processo, ao atribuir valores sociais diferentes aos diversos modos de falar a língua, e que esses valores, mesmo se baseando em preconceitos e falsas interpretações do certo e do errado tem consequências econômicas, políticas e sociais muito sérias para as pessoas.

[...] tem de estar bem conscientes de que existem duas ou mais maneiras de dizer a mesma coisa. E mais, que estas formas alternativas servem a propósitos comunicativos distintos e são recebidas de maneira diferenciada. Alguns conferem prestígio ao falante, aumentando-lhe a credibilidade e o poder de persuasão; outras contribuem para formar-lhe uma imagem negativa, diminuindo-lhe as oportunidades. Há que se ter em conta ainda que essas razões dependem das circunstâncias que cercam a interação. (Bortoni-Ricardo, 1991).

Dessa forma, pode ser apontado nesta passagem um problema que atinge a todas as camadas sociais: o preconceito. Nesse caso podemos apontar o preconceito linguístico, tido por muitos como sinal de ignorância ou inferioridade. Falso julgamento, nenhum homem é ignorante por completo dentro de seu meio, pode até ser em algumas situações, mas não o é em geral. Na verdade a maior ignorância parte exatamente de quem se acha superior a outro por pertencer a uma camada social considerada por ele mais elevada; o que não passa de vaidades e preconceitos, e acaba por tornar-se inferior a quem se acha superior. Pois esse falso julgamento anula a possibilidade de um bem-estar social entre as diversas camadas que compõem a sociedade, agravando ainda mais a já enfraquecida unidade social, na qual todos são considerados iguais perante a Lei, com os mesmos direitos e deveres.

Em contraponto, na cosmovisão linguística Bagno (2007):

[...] os preconceitos, como bem sabemos, impregnam-se de tal maneira na mentalidade das pessoas que as atitudes preconceituosas se tornam parte integrante do nosso próprio modo de ser e de estar no mundo. É necessário um trabalho lento, contínuo e profundo de conscientização para que se comece a desmascarar os mecanismos perversos que compõem a mitologia do preconceito. E o tipo mais trágico de preconceito não é aquele que é exercido por uma pessoa em relação a outra, mas o preconceito que uma pessoa exerce contra si mesma. Infelizmente, ainda existem muitas mulheres que se consideram “inferiores” aos homens; existem negros que acreditam que seu lugar é mesmo de subserviência em relação aos brancos; existem homossexuais convictos de que sofrem de uma “doença” que pode, inclusive, ser curada (Bagno, 2007. p. 70)

De acordo com o autor supracitado ninguém comete erros ao falar sua própria língua de origem, do mesmo modo que ninguém comete erros ao andar ou mesmo ao respirar. Só se erra no

que se é aprendido, naquilo que constitui um saber secundário, adquirido por meio de treinamento, prática e memorização: erra-se ao realizar quaisquer atividades mecânica, ou mesmo aprendendo outra língua. A língua mãe não é um saber como esses, ela é adquirida pela criança desde o útero, é absorvida junto com o leite materno. Ou seja, qualquer criança entre os 3 e 4 anos de idade ou mesmo com idade inferior poderá dominar de forma plena a gramática de sua língua.

Ainda em consonância com a fonte citada anteriormente afirma-se que qualquer falante de português possui um conhecimento implícito altamente elaborado da língua, muito embora não seja capaz de explicitar esse conhecimento. E [...] esse conhecimento não é fruto de instrução recebida na escola, mas foi adquirido de maneira tão natural e espontânea quanto a nossa habilidade de andar. Mesmo pessoas que nunca estudaram gramática chegam a um conhecimento implícito perfeitamente adequado da língua. São como pessoas que não conhecem a anatomia e a fisiologia das pernas, mas que andam, dançam, nadam e pedalam sem problemas. Assim, podemos até dizer que existem “erros de português”, só que nenhum falante nativo da língua os comete, (Bagno, 2007. p.114)

Assim, o soldado amarelo é símbolo da incomunicabilidade entre o sertanejo e o Estado. É um dos elementos que acarreta o trágico da seca. Essa incomunicabilidade se faz necessária para que o poder continue mascarando a realidade, como uma espécie de ditadura, sem dar chances para que o cidadão cobre melhorias, para que reaja e grite por seus direitos. Pois quanto maior a distância entre o sertanejo e o Estado, melhor será para os homens que governam, que controlam as terras e ditam as regras. Percebe-se que a tragédia não é apenas a abstenção das chuvas e a inclemência do sol. Ela é a síntese de todas as adversidades, de que participam o latifúndio, o soldado amarelo, o primarismo agrário e a ignorância. A adversidade que Fabiano tem pela frente não o faz desistir de lutar, no entanto, também não o faz evoluir, uma vez que sua ignorância não permite essa evolução, pelo contrário, ele se compara sempre com um bicho qualquer. Quanto mais pobre e sem escolaridade for o indivíduo, mais aumentam suas chances de sofrer represálias sem razão. Não terá vez nem voz, não terá defesa. É presa fácil e fraca.

Bagno (2007) afirma:

Que o domínio da norma culta de nada vai adiantar a uma pessoa que não tenha todos os dentes, que não tenha casa decente para morar, água encanada, luz elétrica e rede de esgoto. O domínio da norma culta de nada vai servir a uma pessoa que não tenha acesso às tecnologias modernas, aos avanços da medicina, aos empregos bem remunerados, à participação ativa e consciente nas decisões políticas que afetam sua vida e a de seus concidadãos. O domínio da norma culta de nada vai adiantar a uma pessoa que não tenha

seus direitos de cidadão reconhecidos plenamente, a uma pessoa que viva numa zona rural onde um punhado de senhores feudais controlam extensões gigantescas de terra fértil, enquanto milhões de famílias de lavradores sem-terra não têm o que comer. Achar que basta ensinar a norma culta a uma criança pobre para que ela “suba na vida” é o mesmo que achar que é preciso aumentar o número de policiais na rua e de vagas nas penitenciárias para resolver o problema da violência urbana. (Bagno, 2007. p.65)

E ainda segundo Bosi, (1994):

O realismo de Graciliano não é orgânico nem espontâneo. É crítico. O “herói” é sempre um problema: não aceita o mundo, nem os outros, nem a si mesmo. Sofrendo pelas distâncias que o separam da placenta familiar ou grupal, introjeta o conflito numa conduta de extrema dureza que a sua única máscara possível. E o romancista encontra no trato analítico dessa máscara a melhor fórmula de fixar as tensões sociais como primeiro motor de todos os comportamentos (Bosi, 1994, p. 402).

Então, percebemos que a comunicação é função da linguagem, o desempenho do falante se dá na prática viva da língua, o diálogo, onde existe a oportunidade de aprender os usos e formas da fala. Para tanto, a competência, enquanto fala, implica promover atividades que criem situações de fala, escrita e compreensão da língua. Numa cultura marcada pela oralidade, como a brasileira, é fundamental que a questão da comunicação seja realizada, porém nem todos possuem tal competência, como é o caso de Fabiano e sua família, que não conseguem desenvolver a comunicação de maneira espontânea e natural e sim através de muito esforço.

Para Bagno (2007), usar a língua, tanto na modalidade oral como na escrita, é encontrar o ponto de equilíbrio entre dois eixos: o da adequabilidade e o da aceitabilidade. Quando falamos (ou escrevemos), tendemos a nos adequar à situação de uso da língua em que nos encontramos: se é uma situação formal, tentaremos usar uma linguagem formal; se é uma situação descontraída, uma linguagem descontraída, e assim por diante. Essa nossa tentativa de adequação se baseia naquilo que consideramos ser o grau de aceitabilidade do que estamos dizendo por parte de nosso interlocutor ou interlocutores.

Existe um mito ingênuo de que a linguagem humana tem a finalidade de “comunicar”, de “transmitir ideias” — mito que as modernas correntes da linguística vêm tratando de demolir, provando que a linguagem é muitas vezes um poderoso instrumento de ocultação da verdade, de manipulação do outro, de controle, de intimidação, de opressão, de emudecimento. Ao lado dele, também existe o mito de que a escrita tem o objetivo de “difundir as ideias”. No entanto, uma simples investigação histórica mostra que, em muitos casos, a escrita funcionou, e ainda funciona,

com a finalidade oposta: ocultar o saber, reservá-lo a uns poucos para garantir o poder àqueles que a ela têm acesso. (Bagno, 2007. p.118)

Podemos perceber na obra de Ramos (1994), *Vidas Secas*, que essa comunicação não se dá de forma tão natural entre a família de Fabiano:

“Como não sabia falar direito, o menino balbuciava expressões complicadas, repetia as sílabas, imitava os berros dos animais, o barulho do vento, o som dos galhos que rangiam na catinga, roçando-se. Agora tinha tido a idéia de aprender uma palavra, com certeza importante porque figurava na conversa de sinhá Terta. Ia decorá-la e transmiti-la ao irmão e a cachorra. Baleia permanecia indiferente, mas o irmão se admiraria invejoso”. (Ramos, 1994, p.59)

Era como se ainda estivesse iniciando no mundo da linguagem; do mesmo modo fazia o menino mais velho que imitava o berro dos bezerros, o barulho dos ventos, o som dos galhos de árvores que rangiam, roçando-se.

Graciliano explora o lado psicológico dos personagens de *Vidas secas*, que tenta entrar no mundo e fazer parte dele, compreendê-lo e por ele ser compreendido; e os personagens sabem que a comunicação é um fator primordial para que eles possam ingressar num mundo de linguagens para que possam ser aceitos. Fabiano imitava Seu Tomás da Bolandeira, o menino mais velho imitava a própria natureza. O que nivela o sertanejo ao animal, ao bruto; o sertanejo é o próprio sertão. Às vezes se tem a impressão que o autor reage com sentimento de indiferença e desprezo em face de toda a humanidade, mostrando a brutalidade do homem, jogando à tona todas as suas fraquezas, que ele não é diferente de outros animais; e se for que seja para pior, talvez. Mostra a impotência do ser humano perante a vida, fazendo-nos refletir a respeito dela. Tem a vida algum sentido? Por que não temos controle sobre ela? Vale a pena viver essa vida de cão (pior do que a de Baleia), humilhando-se em troca de uma migalha de pão, de um teto para estirar o corpo por uma noite? Graciliano Ramos coloca o indivíduo em seu limite psicológico completo. A vida, em toda a sua dureza, leva o indivíduo a esse estado.

A marginalização linguística captada na imagem de Fabiano é preponderante na finalização nesse romance, constando de fato as referências realizadas diretamente por Ramos, (1994):

“Às vezes utilizava nas relações com as pessoas a mesma língua com que se dirigia aos brutos – exclamações, onomatopéias. [...] Admirava as palavras compridas e difíceis da gente da cidade, tentava reproduzir algumas, em vão, mas sabia que elas eram inúteis e talvez perigosas” (Ramos, 1994, p. 20).

O ser humano é dotado de linguagem verbal: conjunto de sinais (palavras) e leis combinatórias, que constituem a linguagem oral ou escrita de uma coletividade a qual denominamos língua. A língua é um patrimônio das pessoas que formam a sociedade, pois pertence a todo aquele que a usa como meio para enunciar seus pensamentos, interagir com o outro, analisar os fatos que o envolvem, enfim, que a utiliza como meio de comunicação.

A língua, por sua vez, se caracteriza através da fala que é um ato individual, emissão de sons combinados de tal maneira que transmitem significações à outra pessoa. A fala (enquanto manifestação da prática oral) é adquirida naturalmente em contextos informais do dia-a-dia e nas relações sociais e dialógicas que se instauram desde o momento em que a mãe dá seu primeiro sorriso ao bebê. Mais que a decorrência de uma disposição biogenética, o aprendizado e o uso de uma língua natural é uma forma de inserção cultural e de socialização.

A capacidade de falar é própria do homem. [...] O homem, porém, é guiado pela razão que cada indivíduo particular assume formas diferentes de discernimento e de juízo, e necessita de uma faculdade que lhe permita manifestar, mediante um sinal sensível, um conteúdo intelectual. Daí se percebe que na opinião de Dante a faculdade da linguagem define-se como disposição de associar significados racionais com significados percebíveis pelo sentido. (ECO, 2001)

Apesar de ser um sistema abstrato, cujos elementos foram constituídos arbitrariamente, a língua tem um caráter ideológico: ela é essencialmente transmissora de ideias, mediadora e portadora de saberes. Há sempre um sentido, uma ideia arraigada em seus signos, capaz de abrigar linguajares variados e cumprir sua função primordial que é a comunicação, e por ser fundamentalmente instrumento de comunicação, caracteriza-se como fato social. Ela é matéria concreta para atos de interação. Aprimorar a competência linguística concorre, portanto, para aumentar a possibilidade de interagir em vários contextos e situações.

Dessa forma, por considerar que a língua oral internalizada é absorvida primeiramente no ambiente familiar, depois no convívio com a comunidade e finalmente chegando a escola, o falante se apropria da variação culta da língua e forma seu próprio vocabulário. Respeitadas as normas variantes, o falante constrói, aos poucos, sua competência, tornando-se produtivo do ponto de vista linguístico.

Lembrando bem que a função primordial da língua é a comunicação e a exposição de ideias, fatos, conceitos, etc. não atendo-se a princípios rigorosamente formais, desta feita, a língua seria apenas dominada pelas elites escolarizadas e não pelo povo simples sem formação acadêmica e

muitos menos por aqueles que nem ao menos possui alfabetização. O simples, o rude, o analfabeto tem seu espaço garantido na expressão de seus conceitos, fatos e ideias sem perda de significado mesmo tendo um “idioma” próprio de sua esfera social.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É preciso desmistificar a fala como o lugar do “erro”, do caos linguístico. É o sentido, a intenção comunicativa que fundamenta o uso da língua e não a morfologia ou a gramática. É a intenção que norteia este caminho, respeitando os diversos dialetos e falares, sem preconceitos, sem discriminações.

A sociedade deve perceber como a fala é variada, que há diferentes níveis de fala e escrita, diferentes graus de formalismo, isto é, diferentes níveis de uso da língua, e que a noção de dialeto padrão uniforme é teórica, porque isso não ocorre na prática.

Assim, este trabalho é resultado das muitas leituras e das várias interpretações de mundo, supor que ele tenha atingido o ápice dos estudos é por demais pretensiosos, mas queremos crer que um primeiro passo foi dado, e que estamos no caminho da tão sonhada competência comunicativa. É preciso ajustar os sentimentos e os pensamentos e continuar, “uma longa viagem começa com um único passo” (LAO-TSE), por tudo isso não sabemos se estamos concluindo ou propondo um novo recomeço.

É certo, como afirma Marcushi (2001), que a língua é fundamentalmente um fenômeno sociocultural que se determina na relação interativa e contribui de maneira decisiva para a criação de novos mundos e para nos tornar definitivamente mais humanos. A falta dessa linguagem acarreta, por influência social, a marginalização intelectual ou fisionômica do ser humano. Isto é, o cidadão se retrai, recua sem a mínima consciência crítico pensante. Por isso que Fabiano se metera em complicadas situações de que, sem dúvidas, não logrou êxito para ele.

Portanto, a harmonia comunicativa é necessária para que se viva bem num determinado grupo social, haja vista, ser o idioma ou a língua, um instrumento vivo e sistematicamente moldável.

REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. **Preconceito lingüístico: o que é, como se faz**. 18 ed. São Paulo: edições Loyola, 2007.

BOSI, Alfredo. **História concisa da literatura brasileira**. 41 ed. São Paulo: Cultrix, 1994.

BRAYNER, Sônia. (Seleção de textos.) **Graciliano Ramos**. 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978, (Coleção Fortuna Crítica 2).

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós chegamos na escola, e agora? Humanidades**, 7 (2), 1991:194-6.

CANDIDO, Antônio. **O romantismo no Brasil**. São Paulo: Humanistas, 2002.

COUTINHO, Afrânio; COUTINHO, Eduardo F. “O regionalismo na prosa de ficção”. In: (coord.) **Introdução à literatura no Brasil**. 3 ed. Rio de Janeiro: São José, 1996.

_____. & COUTINHO, Eduarda Faria de **A literatura no Brasil**/Afrânio Coutinho; codireção Eduardo de Faria Coutinho- 4 ed. Ver e atual. São Paulo: Global, 1997.

CULT- Revista Brasileira de Literatura. **João Cabral a lição de poesia**. São Paulo: Lemos Editorial & Gráficos LTDA, 1999.

DOSSIÊ CULT – **Literatura brasileira**. Machado de Assis, Graciliano Ramos, Guimarães Rosa. São Paulo: Bregantini, 2004.

ECO, Umberto. **A busca da língua perfeita**. Bauru, SP: EDUSC, 2001.

MARCUSHI, Luiz Antonio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

NICOLA, José de. **Literatura brasileira das origens aos nossos dias**. 16 ed. São Paulo: Scipione, s.d.

RAMOS, Graciliano. **Vidas Secas**. 59 ed. São Paulo: Record, 1989.

EVASÃO ESCOLAR NA MODALIDADE EJA NO ESTADO DA PARAIBA

Janaina Paulino Carreira Calazans³⁵

RESUMO

Este trabalho está estruturado com base na pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo, onde relata a visão de teóricos sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e pretende-se fazer uma discussão sobre a problemática da evasão escolar, dessa forma a fim de intervir no problema da evasão na EJA que é um problema bastante complexo que tem relação com vários elementos de ordem pedagógica, como avaliação, currículo, aprovação, reprovação, faixa etária além dos fatores sociais que envolvem a comunidade escolar e apresenta um diagnóstico do estado e do órgão gestor e na sequência apresenta-se a justificativa, objetivos e embasamento teórico do problema, fazendo uma análise e discussão sobre as principais causas e consequências da evasão no ensino de jovens e adultos.

Palavras-chave: escola; alunos; educação de jovens e adultos.

1 INTRODUÇÃO

Este estudo enfatiza a questão da evasão escolar na modalidade EJA – Educação de Jovens e Adultos. Objetivando obter uma visão a respeito da evasão escolar no sistema do ensino para jovens e adultos, compreendendo os problemas e as causas do abandono escolar no Estado da Paraíba. O ponto fundamental desse trabalho foi investigar e verificar quais as causas da evasão escolar na educação de jovens e adultos - EJA? Como objetivo geral definiu-se analisar se a educação de jovens e adultos, oferecida nas escolas, atende às necessidades dos educandos e se a mesma oportuniza a formação da cidadania do aluno-trabalhador e verificar quais as reais causas da evasão escolar nesta modalidade de ensino. Esta pesquisa teve como objetivos específicos caracterizar a história da educação da EJA; identificar os desafios atuais que a permeiam;

³⁵ Janaina Paulino Carreira Calazans – Licenciatura em Biologia – Universidade Estadual Vale do Acaraú e Pós em Ciências Ambientais – Centro Integrado de Tecnologia e Pesquisa Faculdade Nossa Senhora de Lourdes

apresentar uma concepção de alfabetização baseada na construção dos conhecimentos necessários aos Jovens e Adultos e verificar qual a razão das causas da evasão escolar nessa modalidade de ensino. Em seu conjunto, o aparato metodológico alternativo constituído seguiu as orientações de Bernard Lahire que em sua obra “Sucesso escolar nas classes populares: as razões do improvável” (1997) explicitam a sua diferença em relação a outras teorias sociológicas que trabalham com métodos quantitativos. Tal diferença reside em sua premissa teórica, ao circunscrever sua investigação, neste sentido, no decorrer deste trabalho abordam-se também as dificuldades do aluno do campo na educação de jovens e adultos nas escolas urbanas, e principalmente a dos municípios canavieiro, onde vale ressaltar que vários seguimentos de certa forma traz ao educando do campo desta modalidade desestímulo para que abandone seus estudos antes de concluir o ano letivo, entre estes instrumentos estão, o preconceito, choque cultural, transportes, qualificação dos professores, carga horária exaustiva dos discentes, no contexto geral todas as dificuldades geradas em torno deles.

2 DESENVOLVIMENTO

Hoje no Brasil, a evasão escolar se constitui como um problema que cresce cada vez mais, afetando principalmente as escolas públicas. O maior índice de evasão escolar está relacionado às necessidades dos jovens trabalharem para ajudar na renda da família, fazendo com que aumente cada vez mais o número de adolescentes deixando as salas de aula. Na Paraíba várias discussões e debates têm sido realizados procurando encontrar o responsável e a solução para este problema. Esses debates têm como ponto principal, o papel tanto da família como da escola em relação à vida escolar dos alunos. A evasão escolar no estado da Paraíba merece assim, certa atenção, pois não se trata de um problema restrito a algumas instituições de ensino, mas sim, um problema do estado, que afeta principalmente os trabalhadores rurais, onde o maior índice de evasão escolar está relacionado às necessidades dos jovens trabalharem para ajudar na renda da família, principalmente, fazendo com que aumente cada vez mais o número de adolescentes deixando de frequentar as salas de aula, essa situação está vinculada a muitos obstáculos, considerados, na maioria das vezes, intransponíveis para milhares de jovens que se afastam da escola e não concluem a educação básica. Dentre tais índices, destaca-se a necessidade de trabalhar para ajudar a família

e, também, para seu próprio sustento, o ingresso na criminalidade e na violência são outros pontos comuns para tal evasão.

De acordo com Ferreira, (2011), são várias e as mais diversas as causas da evasão escolar ou infrequência do aluno. No entanto, levando-se em consideração os fatores determinantes da ocorrência do fenômeno, pode-se classificá-las, agrupando-as, da seguinte maneira: Escola: não atrativa, autoritária, professores despreparados, insuficiente, ausência de motivação etc.; Aluno: desinteressado, indisciplinado, com problema de saúde, gravidez, etc.; Pais/responsáveis: não cumprimento de o pátrio poder, desinteresse em relação ao destino dos filhos etc.; Social: trabalho com incompatibilidade de horário para os estudos, agressão entre os alunos, violência em relação a gangues etc. Neste contexto a Educação de Jovens e Adultos, mesmo com todas as dificuldades encontradas, em algumas escolas, pois como já foi mencionado em outras palavras, infelizmente tem educadores que são descomprometidos com a educação como um todo, esta modalidade estar sendo trabalhada nesse viés, de perdurar a insistência da formação de cidadãos conscientes se sua transformação humana.

De acordo com Freire, 2000, p. 58:

Para ser um ato de conhecimento o processo de alfabetização de adultos demanda, entre educadores e educandos, uma relação de autêntico diálogo. Aquela em que os sujeitos do ato de conhecer (educador-educando; educando-educador) se encontram mediatizados pelo objeto a ser conhecido. Nesta perspectiva, portanto, os alfabetizandos assumem, desde o começo mesmo da ação, o papel de sujeitos criadores. Aprender a ler e escrever já não é, pois memorizar sílabas, palavras ou frases, mas refletir criticamente sobre o próprio processo de ler e escrever e sobre o profundo significado da linguagem.

Esta citação de Paulo Freire um marco na Educação de Jovem e Adulto, vem reforçar mais ainda o compromisso dos educadores, não tirando do educando a sua parcela de contribuição, para si mesmo e para o próprio educador que no viés do pensamento de Freire deve ser um compromissado com a educação. Mediante o cenário da EJA apresentado, sentimos a necessidade de refletir conjuntamente para propor práticas pedagógicas que minimizem a problemática da evasão acentuada na realidade. Nessa perspectiva, sentimo-nos desafiados, ao mesmo tempo em que vimos na elaboração do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE Escola 2009) uma possibilidade de mudanças nas ações educativas para o ano letivo Assim, com a estratégia de diminuir a taxa de evasão escolar no nosso estado e também priorizamos melhorar as práticas pedagógicas da escola, posto que é necessário que o educador de jovens e adultos construa o seu saber alicerçado em relações históricas, convicções e compromissos por meio da inserção na

sociedade contemporânea, abordando todas as dimensões na sua função de educador, pois, de acordo com Gadotti, refletir sobre as funções do educador, rever estratégias de ação, trocar experiências, propor políticas e até mesmo assumir a pedagogia da indignação só é eficaz no coletivo, pois as atitudes isoladas podem gerar o enfraquecimento da ação (Ibidem, p.67). Compreendemos, então, que o professor da EJA precisa se preparar para dar conta de fazer do espaço da sala de aula, um espaço de construção coletiva, onde a pesquisa, como princípio educativo e pedagógico, contribua para construir uma aprendizagem significativa. A luta pela educação negada passa a ser a principal ação que motiva os alunos trabalhadores da Educação de Jovens e Adultos a retorna a escola, onde esta intuição é vista como a materialização da luta por um futuro melhor para esses sujeitos.

3 CAUSAS DA EVASÃO ESCOLAR NA MODALIDADE EJA

As mudanças Sociais trouxeram novas exigências de formação, ampliando o espaço de educação formal. Reflexo disso é o número elevado de pessoas jovens e adultas, que estavam fora da Educação Básica, que voltam aos bancos escolares e aos programas de EJA. Acredita-se que a não conclusão das etapas de escolarização estejam ligadas há vários fatores de diferentes naturezas: sociais, culturais, políticas, econômicas, pedagógicas, consideradas determinantes para a não democratização da educação. A visão geral que se obteve, após a leitura das referências pesquisadas, mostra que a evasão escolar está presente em qualquer lugar onde esteja estabelecida a educação escolarizada, em todas as faixas etárias, em maior ou menor grau conforme a classe econômica do aluno ou sua família. Ou seja, o fenômeno do fracasso e da evasão escolar não é exclusivo da EJA (Carmo, S/D).

A evasão escolar entende-se, quando o aluno deixa de frequentar a sala de aula, caracterizando o abandono escolar durante o ano letivo, ou seja, a evasão escolar ocorre quando o aluno deixa a escola e não mais retorna, muitas vezes esse abandono se dá pelo simples fato de que a escola já não mais oferece algo atrativo ou interessante que faça com que o aluno continue a frequentar a escola ou também a outros fatores, que inclusive atinge o social. A questão evasão escolar na educação de jovens e adultos EJA, levanta algumas contradições entre autores, pois cada um deles vê a evasão de ângulos diferentes, de modo diferente e por motivo diferente como afirma Carraher.

Deficiências nas funções psiconeurológicas, bases para a leitura e matemática, conceitos básicos, operações cognitivas e linguagem, um auto conceito pobre, sentimento de culpa e vergonha, problemas familiares desconhecimento da própria cultura, etc. (Carraher, apud, Fernandes, 2002, p 43).

Outro fator importante no que se refere a evasão escolar é o fato da família não ter uma condição social equilibrada e estável, para dar condições dos filhos e até os próprios pais a frequentarem a sala de aula.

4 IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Com a revolução industrial surge à necessidade de mão de obra qualificada, com isso o ensino supletivo veio como objetivo de suprir a necessidade imediata do mercado de trabalho. Mas se lembrarmos que o processo de industrialização no Brasil é tardio em relação ao mundo europeu, os trabalhadores na fábrica são geralmente analfabetos, sem conhecimento e intimidade com a máquina. Dessa forma, a educação de jovens e adultos surge para atender a população que agora é urbana e precisa alcançar os códigos desta modernidade. Ela é fruto da exclusão e da desigualdade social e fazem parte deste processo, adultos e jovens, que não tiveram acesso à escola na idade própria.

Gadotti (1995, p. 32) define a educação de jovens e adultos como sendo: “aquela que possibilita ao educando ler, escrever, e compreender a língua nacional, o domínio dos símbolos e operações matemáticas básicas, dos conhecimentos essenciais, das ciências sociais e naturais, e o acesso aos meios de produção cultural, entre os quais o lazer, a arte, a comunicação e esporte”. No estado da Paraíba a EJA surgiu para beneficiar as pessoas menos favorecida, aquelas que por vários motivos não pode frequentar a escola na juventude. No entanto, jovens e adultos vão, aos poucos, ocupando os espaços do cenário educacional, o método criado por Freire que consiste na utilização, na alfabetização de palavras geradoras estabelecidas na área popular, onde ia trabalhar. Para encontrá-las, realizou uma pesquisa que chamou de “pesquisa do universo mínimo vocabular”, que consistia na seleção de palavras mais usadas pelo grupo que iria trabalhar. Com esse método, Freire estabeleceu uma concepção de alfabetização baseada na construção dos conhecimentos necessários aos jovens e adultos visando à formação do cidadão profissional. Esta visão de Paulo Freire não padecia com seu exílio. Na Paraíba não foi diferente a de outros estados, esse método foi implantado nas escolas dos municípios, principalmente nas escolas rurais e os resultados

começaram a surgir depois de alguns anos, mesmo com a ausência física de Freire não foi suficiente para “silenciar” os movimentos de cultura popular e outras formas de continuar aprofundando a leitura do contexto.

5 CONSIDERAÇÕES FINAS

Ao finalizar o estudo cujo objetivo foi comparar a pesquisa bibliográfica, constatou-se que o problema da evasão e da repetência escolar no Estado da Paraíba têm sido um dos maiores desafios enfrentados pelas redes do ensino público e municipal, pois as causas e consequências estão ligadas a muitos fatores, tais como: social, cultural, político e econômico, até mesmo, a falta de metodologia adequada para a modalidade, professores despreparados para trabalhar com pessoas com diferença etária ou juvenização na EJA e ausência de um calendário flexível pelo fato da Paraíba ter varias cidades turísticas, e outras viver apenas de cultura de subsistência, ou seja, da lavoura o que causa a infrequência dos alunos nesses períodos do ano, fatos estes observados.

Sendo assim, no que diz respeito às causas da evasão escolar na EJA, alguns fatores que contribuíram para esse processo foi o fato da distância da escola, o cansaço do aluno por trabalhar o dia inteiro, a estrutura da sala de aula para jovens e adultos/ idosos, que muitas vezes falta muitos objetos e a iluminação que não é adequada, a merenda escolar a ser distribuído ao aluno que na sua maioria vem direto do trabalho para a escola, e o que mais chamou a atenção foi o despreparo do corpo docente para trabalhar com a especificidade da EJA, os alunos mais velhos se sentem um pouco retraído e inferior aos jovens presentes na sala, uma vez que há uma diferença etária. Diante disso, constata que é importante, na escola, considerar o convívio do educando e suas relações com os educadores, uma vez que a comunidade em estudo está inserida em um município carente com poucos recursos ou mal utilizada pelos administradores. Por fim, o objetivo foi evidenciar que a evasão na Educação de Jovens e Adultos (EJA) no nosso estado que deve ser evitada, uma vez que é um processo de ensino que, além de habilitar o educando na escolarização oficial, a forma para outras habilidades, outros valores e consequentemente outras atitudes.

REFERÊNCIAS

CARMO, Gerson Tavares do. **Evasão De Alunos Na EJA e Reconhecimento Social: Crítica Ao Senso Comum E As Suas Justificativas.** UENF. s/d.

DIAS, Fernanda de Souza Theodoro. **Evasão na EJA e sua influência no processo de apropriação de leitura e escrita.**

FREIRE, Paulo & BETTO, Frei. **Essa Escola Chamada Vida.** Depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho. 6 ed. São Paulo: Ática. 1998.

FREIRE, Paulo. in.: GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire.** Uma Biografia. São Paulo: Cortez, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia – Saberes necessários à prática educativa.** Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança.** Edição 23ª. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1999.

GADOTTI, Moacir e Freire, Paulo. **Pedagogia:** dialogo e conflito. 7º edição. São Paulo.

**A IMPORTÂNCIA DA LEITURA LITERÁRIA DENTRO DO AMBIENTE DE
BIBLIOTECA PARA O PROCESSO ALFABETIZAÇÃO DOS ESTUDANTES DO 2º
ANO DOS ANOS INICIAIS**

Mônica Valéria da Silva³⁶

Veridiana Xavier Dantas³⁷

RESUMO

A leitura literária desempenha um papel crucial no desenvolvimento cognitivo e na alfabetização de crianças, especialmente no contexto escolar, onde a biblioteca pode ser um espaço de transformação educacional. No entanto, com a crescente exposição precoce das crianças à tecnologia, o incentivo à leitura, especialmente em casa, tem diminuído, levando a uma maior responsabilidade das escolas nesse processo. A pesquisa explora como o ambiente da biblioteca escolar, quando bem utilizado, pode promover a alfabetização e o interesse pela leitura, destacando a correlação entre o envolvimento literário dos alunos e seu progresso no aprendizado. Com base em teorias de Vygotsky, Freire e outros estudiosos, o estudo ressalta a importância de criar um ambiente socialmente mediado que estimule o desenvolvimento crítico e a curiosidade intelectual. A exposição à leitura literária desde cedo é vista como uma ferramenta não apenas para alfabetização, mas também para o desenvolvimento da empatia e da consciência crítica. O estudo, realizado com quatro turmas de 2º ano do ensino fundamental, utilizou o "alfabetômetro" para avaliar o nível de alfabetização e o interesse pela leitura, demonstrando uma correlação significativa entre o engajamento com a biblioteca e o avanço na alfabetização. Os resultados sugerem que estudantes com maior envolvimento literário apresentam melhores índices de

³⁶ Graduada em Letras pela FAFICA, Graduada em Pedagogia pela Uninter, Especialização em Língua Portuguesa e Gestão Escolar e Supervisão (FAFICA), já atuou na Educação Infantil no Colégio Interativo, no Ensino Fundamental na Escola Profª Adélia Leal e no Ensino Médio como professora de Língua Portuguesa na atual ETE Nelson Barbalho. Coordenadora pedagógica e atualmente atua como Professora do Ensino Fundamental na ETI Álvaro Lins. Atualmente cursando Mestrado na Veni Creator Christian University. E-mail: mvsmonica@hotmail.com

³⁷ Doutorado e Mestrado em Educação pela Universidade Federal da Paraíba/PB; Pedagoga, Especialista em Psicopedagogia e Neuropsicopedagogia; Analista Comportamental; Coordenadora e Professora da Faculdade Três Marias/PB; Coordenadora da Educação Básica Municipal/PB; Professora no Mestrado em Ciências da Educação pela Veny Creator Cristian University; Palestrante, escritora e consultora de Projetos da FUNETEC e EDUCAVERSO. E-mail: veridianaxdantas17@gmail.com

alfabetização, enquanto a falta de interesse pela leitura reflete dificuldades nesse processo. A análise destaca a necessidade de intervenções pedagógicas que incentivem a leitura, bem como a importância da mediação do professor e do ambiente escolar para promover o hábito da leitura e o desenvolvimento cognitivo. O estudo conclui que o fomento da leitura literária no ambiente escolar é essencial para o sucesso da alfabetização e o desenvolvimento integral dos alunos.

Palavras-chave: leitura literária; alfabetização; biblioteca escolar; desenvolvimento cognitivo; interesse pela leitura.

1 INTRODUÇÃO

A leitura literária desempenha um papel crucial, oferecendo não apenas o desenvolvimento de habilidades técnicas de leitura, mas também uma rica experiência de aprendizado que estimula a criatividade, o pensamento crítico e a empatia. Porém, devido ao avanço da tecnologia, crianças estão cada vez mais cedo sendo inseridas no manuseio de telas, tendo ausência de estímulo aos livros e a leitura por parte das famílias, ficando assim esta prática sendo vivenciada muitas vezes apenas na escola.

Na conjuntura social em que vivemos, existe uma significativa diminuição, verdadeira carência, de situações em que as crianças entram em contato com exemplos de leitura ou tenham acesso a materiais escritos. No lar da grande maioria das crianças brasileiras, a televisão reina absoluta, muitas vezes dificultando possíveis aproximações com os livros. (Claret, 2013).

Em um contexto de biblioteca escolar, onde a leitura é promovida como uma prática enriquecedora, o impacto da literatura sobre o processo de ensino e aprendizado torna-se ainda mais evidente. Este espaço, frequentemente subutilizado em muitos sistemas educacionais, possui um potencial significativo para transformar a maneira como os alunos interagem com o conhecimento e a cultura.

Este trabalho visa explorar a importância da leitura literária dentro do ambiente de biblioteca, destacando seu papel no processo de ensino e aprendizado e analisando como o interesse pela leitura contribui para a alfabetização e o desenvolvimento cognitivo dos alunos. Santos *et al*, 2022 em seu estudo sobre a importância da leitura no processo de ensino aprendizagem, enfatiza que

Cabe ao professor a missão de aproximar a criança da leitura, pois ele é um mediador entre os textos e seus alunos, no entanto, é preciso rever a prática pedagógica e transformar a realidade em que se vive, devendo a leitura ser repensada como sendo uma mola que impulsiona a transformação da sociedade. Precisamos de professores que leiam, que gostem de livros, que sintam prazer na leitura, será muito difícil modificar o quadro atual da leitura no país.

O ambiente de biblioteca, com seus recursos diversos e seu ambiente propício ao estudo e à reflexão, oferece uma plataforma ideal para a promoção da leitura literária. Bibliotecas escolares, em particular, têm o potencial de servir como centros dinâmicos de aprendizagem, onde a leitura é incentivada e celebrada. Nesse contexto, a literatura não é apenas um meio para aprender conteúdos acadêmicos, mas também uma ferramenta para explorar o mundo, expandir horizontes e desenvolver habilidades interpessoais. A importância desse ambiente vai além da simples disponibilização de livros; envolve a criação de um espaço que encoraje o hábito da leitura e a curiosidade intelectual.

Além disso, o interesse pela leitura literária tem uma influência direta no processo de alfabetização. Desde os primeiros anos de escolarização, a exposição a livros e histórias estimula o desenvolvimento da linguagem, melhora a compreensão de textos e promove a formação de um vocabulário mais amplo. A leitura literária, com sua variedade de estilos e temas, oferece aos alunos oportunidades para experimentar diferentes formas de expressão e interpretação. Quando os alunos se envolvem com textos que capturam sua imaginação, o processo de aprender a ler e escrever se torna mais significativo e motivador. O conceito de leitura literária e sua importância para o processo educacional é abordado por diversos estudiosos da área de Educação e Literatura. De acordo com Rosenblatt (1994), a leitura literária vai além da decodificação de palavras, envolvendo uma experiência estética e emocional que permite ao leitor estabelecer conexões pessoais com o texto. Esta abordagem é essencial para o desenvolvimento da capacidade crítica e da empatia, características fundamentais para o aprendizado significativo.

A relação entre leitura e aprendizado tem sido amplamente discutida por pesquisadores como Vygotsky (1987), que destaca a importância da interação social e do ambiente cultural na aprendizagem. Vygotsky argumenta que a leitura é uma prática socialmente mediada que influencia o desenvolvimento cognitivo dos indivíduos. No contexto da biblioteca escolar, essa mediação é facilitada pela criação de um ambiente que promove o acesso a uma diversidade de textos e encoraja o diálogo sobre as leituras.

Além disso, o trabalho de Freire (1996) enfatiza a leitura como uma prática transformadora que pode influenciar a consciência crítica dos alunos. Freire vê a leitura não apenas como uma habilidade técnica, mas como uma ferramenta de empoderamento e conscientização. Esse ponto de vista é relevante para a biblioteca escolar, que pode ser vista como um espaço onde a leitura literária contribui para a formação de um pensamento crítico e reflexivo. No que diz respeito à alfabetização, estudos como os de Goodman (1986) e Chall (1983) demonstram que a exposição a textos literários desde cedo pode melhorar significativamente o processo de alfabetização. Goodman destaca a importância do contexto e da experiência na leitura, sugerindo que a leitura literária enriquece a compreensão e o prazer da leitura, facilitando a aquisição de habilidades de leitura e escrita. Chall, por sua vez, identifica a leitura literária como um fator que contribui para a expansão do vocabulário e a compreensão de estruturas linguísticas complexas.

Em suma, a literatura desempenha um papel fundamental no processo educacional, especialmente em ambientes de biblioteca escolar. O interesse pela leitura, fomentado através da exposição a textos literários, é crucial para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, bem como para o engajamento dos alunos com o processo de aprendizagem. O ambiente de biblioteca, portanto, não é apenas um local de acesso a livros, mas um espaço vital para a promoção da leitura e para o enriquecimento da experiência educacional.

O processo de alfabetização é fundamental para a formação dos alunos e, conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), deve ser concluído até o 2º ano do ensino fundamental. Ao mesmo tempo o Plano Nacional de Educação (PNE), em sua meta 5 (décênio 2015-2025), define que o estudante necessita ser alfabetizado até o término do 3º ano. Este período é crítico, pois marca o momento em que os alunos consolidam habilidades básicas de leitura e escrita, essenciais para o sucesso acadêmico e desenvolvimento cognitivo.

Realizar uma avaliação do processo de alfabetização e do interesse pela leitura no 2º ano é especialmente relevante, pois este ano escolar representa um estágio intermediário no percurso de alfabetização dos alunos e abrange o que tange, tanto a BNCC quanto ao PNE. Avaliar o progresso dos alunos neste ponto fornece informações valiosas sobre o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, bem como sobre o impacto do interesse pela leitura na aprendizagem (Chall, 1983). O 2º ano é um período em que os alunos estão em uma fase crucial de transição, avançando de habilidades básicas para competências mais complexas. A avaliação neste estágio permite identificar dificuldades precoces e implementar intervenções necessárias para garantir que todos

os alunos alcancem o nível esperado de alfabetização até o final do 3º ano. A análise do interesse pela leitura neste estágio também pode ajudar a adaptar estratégias pedagógicas para promover um engajamento mais profundo com a leitura, apoiando assim o sucesso contínuo dos alunos (Goodman, 1986).

2 METODOLOGIA

Para a condução deste estudo sobre a importância do interesse pela leitura no processo de alfabetização, adotou-se uma metodologia descritiva e correlacional, com o objetivo de analisar a influência do engajamento dos alunos pela leitura no desenvolvimento das habilidades de alfabetização. A escolha do 2º ano dos anos iniciais do ensino fundamental como objeto de estudo se justifica pela posição intermediária desses alunos no processo de alfabetização, tanto pelo que tange o Plano Nacional de Educação, que estabelece a conclusão da alfabetização até o 3º ano, quanto a Base Nacional Comum Curricular, que determina o processo de alfabetização completo até o término do 2º ano.

A amostra foi composta por quatro turmas do 2º ano do Ensino Fundamental - Anos Iniciais, de uma escola pública em tempo integral, de uma cidade do Agreste de Pernambuco. A amostra conta com uma média de 129 estudantes. Foram selecionadas as professoras responsáveis por essas turmas para participar da coleta de dados. Para esse fim, desenvolveu-se um instrumento denominado "alfabetômetro", que foi entregue a cada professora. O alfabetômetro tinha o propósito de classificar os alunos em três categorias de alfabetização: **não alfabetizado**, **alfabetizado parcialmente** e **alfabetizado**. Simultaneamente, também foi registrado o interesse dos alunos pelo acesso, mediação, leitura e sua vivência no ambiente da biblioteca, sendo categorizado em: **interesse pela vivência**, **interesse parcial** e **nenhum interesse**.

O processo de coleta de dados começou com a aplicação do alfabetômetro, e foi precedido por um treinamento com as professoras para garantir uma aplicação consistente do instrumento. O treinamento incluiu explicações detalhadas sobre como classificar os alunos e registrar suas observações de acordo com as categorias estabelecidas. Durante o primeiro semestre letivo, as professoras monitoraram o progresso dos alunos e preencheram o alfabetômetro mensalmente. Após a coleta dos dados, estes foram sistematicamente tabulados para facilitar a análise. Utilizou-se uma abordagem estatística para determinar a correlação entre o nível de alfabetização e o

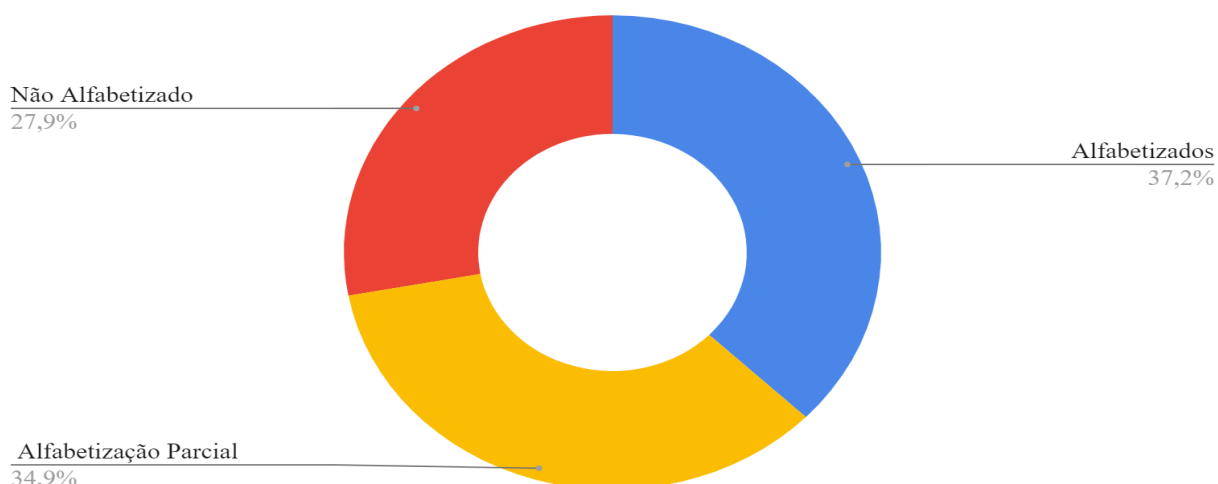
interesse pela leitura dos alunos. A análise envolveu o cálculo do coeficiente de correlação de Pearson para identificar possíveis relações significativas entre as variáveis. Além disso, foi realizada uma interpretação qualitativa dos dados para compreender o impacto do interesse pela leitura no processo de alfabetização, considerando práticas pedagógicas e o engajamento dos alunos.

Para garantir a validade e a confiabilidade dos dados, foram adotadas medidas como a capacitação das professoras e o acompanhamento contínuo durante a coleta. A confidencialidade dos dados dos alunos foi preservada, com a obtenção de consentimento prévio da escola e das professoras participantes. É importante destacar que o estudo pode apresentar limitações relacionadas ao tamanho da amostra e à subjetividade na avaliação do interesse pela leitura. Fatores externos, como o ambiente familiar e escolar, também podem ter influenciado os resultados.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para uma análise mais aprofundada dos dados desta pesquisa, é crucial destacar, de maneira mais detalhada e visual, a distribuição dos estudantes conforme seu nível de alfabetização, como ilustrado no Gráfico 1. Este gráfico apresenta a quantidade de alunos classificados como alfabetizados, em processo de alfabetização e não alfabetizados, ao todo foram analisados 129 estudantes. Essa distinção é fundamental para uma compreensão mais clara da correlação entre os níveis de alfabetização dos estudantes e seu interesse pela vivência na biblioteca, que serão discutidos neste trabalho.

GRÁFICO 1: NÍVEL DE ALFABETIZAÇÃO DOS ESTUDANTES



Ao analisar o gráfico apresentado, observa-se que, entre os 129 estudantes avaliados, aproximadamente 72,1% estão totalmente alfabetizados ou em processo parcial de alfabetização, enquanto 27,9% ainda não avançaram no processo. Para os fins desta pesquisa, a classificação dos alunos foi feita da seguinte forma:

- **Estudantes Alfabetizados:** São aqueles que demonstram autonomia e fluência tanto na leitura quanto na escrita, e conseguem transferir informações do quadro para o caderno com clareza e precisão.
- **Estudantes Parcialmente Alfabetizados:** Incluem os alunos que, embora não tenham alcançado fluência completa na leitura e na escrita, são capazes de ler e escrever, mesmo que com dificuldades, e transferir informações do quadro para o caderno.
- **Estudantes Não Alfabetizados:** Refere-se aos alunos que não possuem qualquer nível de compreensão na leitura e na escrita e que enfrentam dificuldades significativas para transferir informações do quadro para o caderno.

Essas categorias ajudam a compreender melhor a distribuição dos níveis de alfabetização entre os estudantes e a avaliar a relação entre o estágio de alfabetização e o engajamento com o ambiente da biblioteca. Para compreender a relação entre o interesse pela biblioteca e o nível de alfabetização dos alunos, foi utilizado o coeficiente de correlação de Pearson, que mede a força e a direção da relação entre duas variáveis contínuas. A Tabela 1, mostra de forma mais elaborada esta análise, onde a variável independente é o nível de interesse pela biblioteca, categorizado em três níveis: com interesse, com interesse, mas precisa de incentivo, e sem interesse. A variável dependente é o nível de alfabetização dos alunos, classificado como alfabetizado, parcialmente alfabetizado e não alfabetizado.

TABELA 1 - RELAÇÃO ENTRE O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E O INTERESSE PELA VIVÊNCIA NA BIBLIOTECA

	2º ano A	2º ano B	2º ano C	2º ano D	TOTAL
Estudante Alfabetizado COM interesse na biblioteca	05	12	08	07	32
Estudante Alfabetizado, tem interesse, mas precisa de incentivo.	09	01	04	02	16
Estudante Alfabetizado SEM interesse na Biblioteca	00	00	00	00	00
Estudante PARCIALMENTE Alfabetizado COM interesse na biblioteca	01	03	08	08	20

Estudante PARCIALMENTE Alfabetizado, tem interesse, mas precisa de incentivo.	09	10	05	01	25
Estudante PARCIALMENTE Alfabetizado SEM interesse na Biblioteca	00	00	00	00	00
Estudante NÃO Alfabetizado COM interesse na biblioteca	00	00	00	00	00
Estudante NÃO Alfabetizado, tem interesse, mas precisa de incentivo.	00	00	00	00	00
Estudante NÃO Alfabetizado SEM interesse na Biblioteca	09	07	07	13	36
TOTAL	33	33	32	31	129

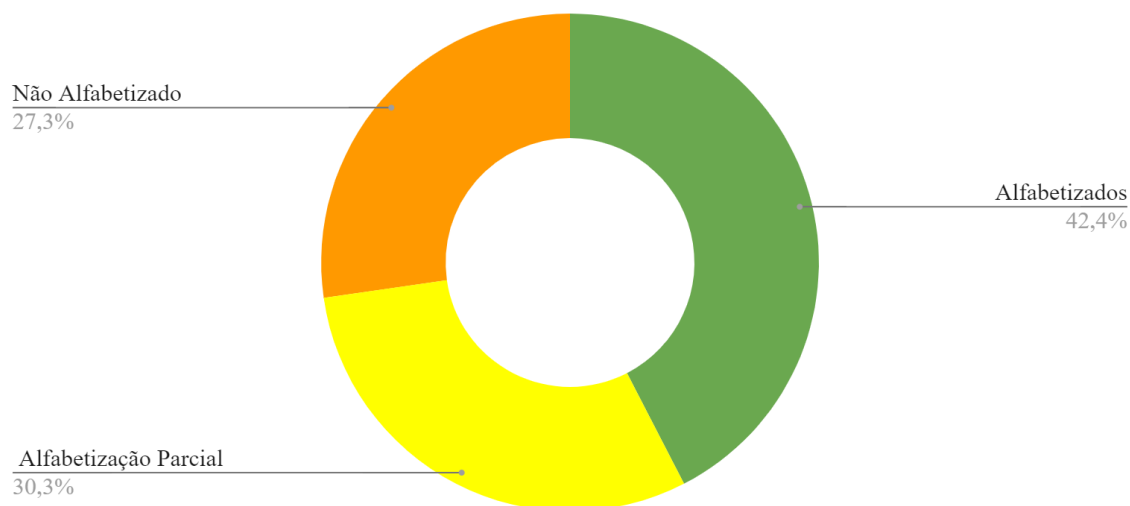
O cálculo do coeficiente de correlação de Pearson para estes dados indicaria a força da associação entre o interesse pela biblioteca e o nível de alfabetização. Embora o cálculo exato dependa da realização dos cálculos estatísticos detalhados, observamos que a variação observada nas turmas pode ser atribuída a diferentes fatores externos que influenciam o interesse dos alunos pela leitura e seu nível de alfabetização. Por exemplo, a qualidade e a quantidade de recursos na biblioteca, a abordagem pedagógica utilizada pelos professores, e o ambiente escolar geral podem afetar significativamente o engajamento dos alunos com a leitura.

A seguir discutiremos os dados referentes a cada turma individualmente, uma vez que diversos fatores externos podem contribuir para os resultados descritos. Cada turma possui um professor individual, o que por si só já é um fator importante, uma vez que a metodologia utilizada por eles interfere de fato no processo de ensino aprendizagem dos estudantes. Além disso, também se tem outros fatores em que também interferem neste processo.

- **Turma do 2º ano A**

A referida turma é composta por 33 estudantes (Gráfico 2), sendo consideradas 14 estudantes totalmente alfabetizados (42,4%), 10 estudantes que se encontram em processo de alfabetização (30,3%) e 9 estudantes que não possuem nenhuma evolução no processo de alfabetização e por isso são considerados como não alfabetizados (27,3%).

GRÁFICO 2: NÍVEL DE ALFABETIZAÇÃO DOS ESTUDANTES DO 2º ANO A



Nesta análise, observa-se que os estudantes, independentemente do seu nível de alfabetização, que demonstram algum interesse pelas atividades da biblioteca são também os mesmos que têm algum nível de interesse pela leitura e mediação literária. Em contraste, todos os estudantes não alfabetizados mostram falta de interesse pela biblioteca e atividades associadas. Isso indica uma clara relação entre o interesse pela biblioteca e o nível de alfabetização.

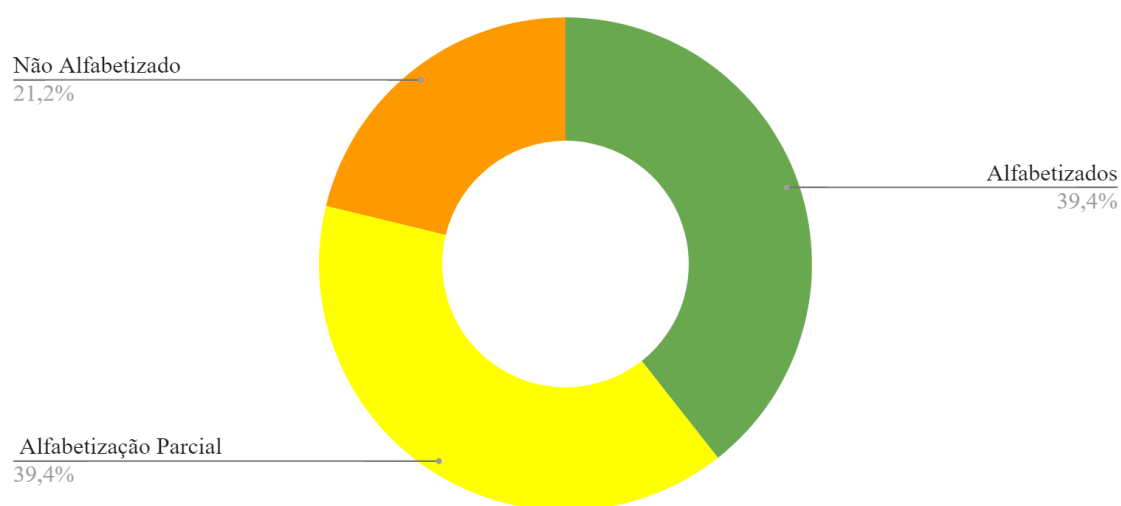
No entanto, entre os 24 estudantes com algum nível de alfabetização, apenas 6 demonstram um forte interesse pela biblioteca. Para a maioria dos estudantes alfabetizados ou parcialmente alfabetizados nesta turma, embora haja uma apreciação pelo ambiente da biblioteca e pela leitura, é necessário um incentivo externo para que eles se dediquem mais a essas atividades.

A realidade vivenciada pela turma do 2º ano A no que diz respeito a necessidade de incentivo dos estudantes para se dedicarem mais às vivências literárias é evidenciada por Vygotsky (1987), quando traz a sua teoria sociocultural, destacando a importância da mediação social e cultural no desenvolvimento cognitivo. Vygotsky introduz o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que se refere à diferença entre o que um aluno pode realizar de forma independente e o que pode alcançar com a ajuda de um adulto ou de colegas mais capacitados. Para Vygotsky, o aprendizado é profundamente influenciado pelo contexto social e cultural em que ocorre, sendo facilitado pela interação e mediação social.

- **Turma do 2º ano B**

A turma do 2º ano B é composta por 33 estudantes, como ilustrado no Gráfico 3. Dentre eles, 13 estão totalmente alfabetizados, representando 39,4% da turma. Outros 13 estão em processo de alfabetização, também correspondendo a 39,4%. Por outro lado, 7 estudantes ainda não avançaram no processo de alfabetização e, portanto, são considerados não alfabetizados, o que corresponde a 21,2% da turma.

GRÁFICO 3: NÍVEL DE ALFABETIZAÇÃO DOS ESTUDANTES DO 2º ANO B



Assim como na turma anterior, nesta turma do 2º ano B observa-se que o interesse pela biblioteca está diretamente relacionado ao nível de alfabetização dos estudantes. Aqueles com algum nível de alfabetização demonstram interesse em atividades na biblioteca, enquanto todos os estudantes não alfabetizados não mostram interesse por essas atividades. Além disso, apresenta um equilíbrio no nível de alfabetização: 26 estudantes estão em algum estágio de alfabetização, enquanto 7 são não alfabetizados. Entre os 13 estudantes totalmente alfabetizados, 12 demonstram um forte interesse pela vivência literária na biblioteca. Em contraste, dos 13 alunos que estão em processo de alfabetização parcial, 10 precisam de incentivos externos para se engajar nas atividades literárias. Os 7 estudantes não alfabetizados, por sua vez, não mostram interesse em participar de atividades de mediação ou outras atividades na biblioteca.

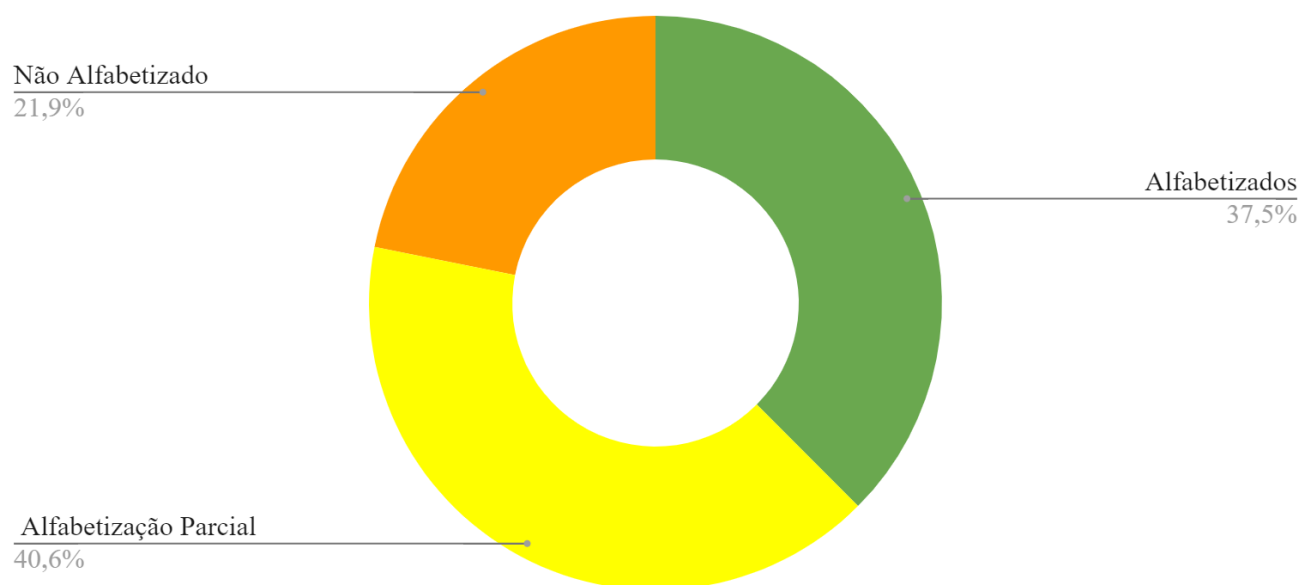
Essa relação entre nível de alfabetização e interesse pela biblioteca reforça a importância de adaptar estratégias pedagógicas e de incentivo, de acordo com o estágio de alfabetização dos alunos, para promover um maior envolvimento com a leitura e o ambiente bibliográfico.

Mais uma vez, os dados apresentados estão alinhados com o pensamento de Paulo Freire. Onde estudos confirmam que ambientes de leitura estimulantes e a motivação dos alunos são cruciais para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Segundo o trabalho de Freire (1996), a leitura é uma prática transformadora que vai além da técnica e influencia a formação de uma consciência crítica. Isso está alinhado com os dados coletados, onde alunos com maior interesse na biblioteca tendem a estar mais avançados em termos de alfabetização.

- **Turma do 2º ano C**

A turma do 2º ano C se assemelha muito aos dados alcançados na turma do 2º ano B, mantendo assim o mesmo raciocínio. Nesta turma tem-se 32 estudantes (Gráfico 4), apenas um estudante a menos que a turma anterior, no entanto, nesta turma temos uma quantidade de estudantes em que os estudantes totalmente alfabetizados não são maioria (por apenas um estudante a menos). Nesta turma são considerados 12 estudantes totalmente alfabetizados (37,5%), 13 estudantes em processo de alfabetização (40,6%) e 7 estudantes que não possuem nenhuma evolução no processo de alfabetização e são considerados como não alfabetizados (21,9%).

GRÁFICO 4: NÍVEL DE ALFABETIZAÇÃO DOS ESTUDANTES DO 2º ANO C

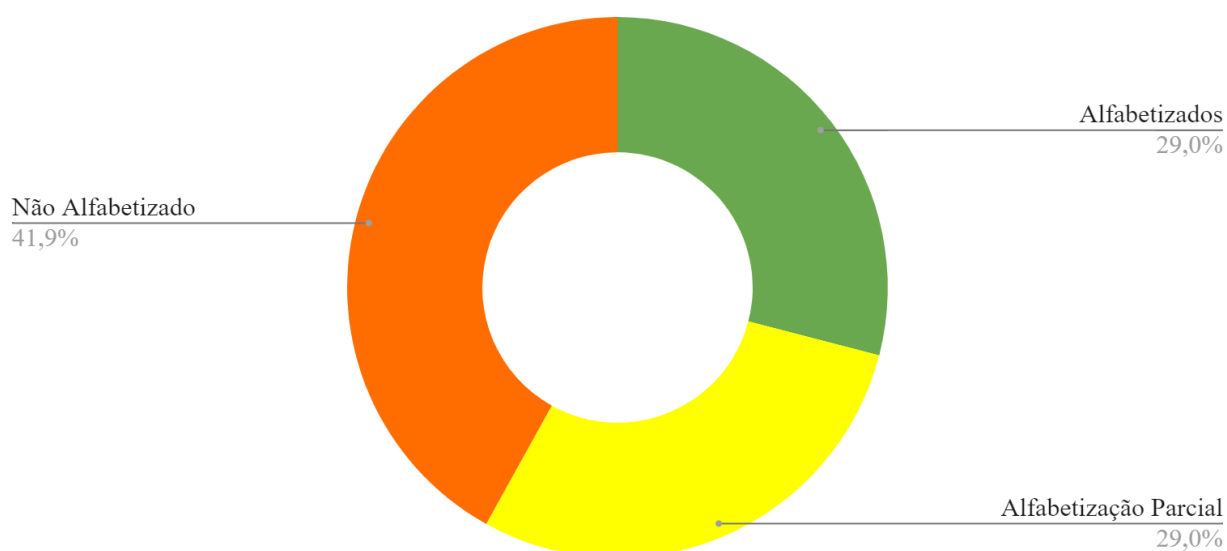


As teorias educacionais de Paulo Freire e Vygotsky oferecem uma base sólida para compreender as relações entre o interesse pela leitura e o nível de alfabetização observado nos dados. Ambos os teóricos abordam aspectos fundamentais do processo educativo que se refletem na análise da correlação entre o engajamento dos alunos com a biblioteca e seu nível de alfabetização. No contexto dos dados analisados, observamos que os alunos que têm um interesse mais forte pela biblioteca e pelos livros tendem a mostrar um nível mais alto de alfabetização. Isso corrobora a ideia de Freire de que a leitura é uma prática transformadora, que pode potencialmente elevar o nível de alfabetização ao engajar os alunos de maneira significativa com o processo de aprendizagem.

- **Turma do 2º ano D**

Os resultados obtidos na turma do 2º ano D é considerado o menos satisfatório, uma vez que é a turma com o maior número de estudantes não alfabetizados. Esta turma é composta por 32 estudantes (Gráfico 5), sendo 9 estudantes alfabetizados totalmente (29%) e 9 estudantes em processo de alfabetização (29%), somando-se 18 estudantes com algum nível de alfabetização, contra 13 estudantes (41,9%) que não possuem nenhuma evolução no processo de alfabetização, acendendo assim, um alerta para possíveis fatores externos que estejam impedindo o processo de alfabetização desta turma.

GRÁFICO 5: NÍVEL DE ALFABETIZAÇÃO DOS ESTUDANTES DO 2º ANO D



Os resultados obtidos na referida turma, traz uma reflexão através da perspectiva de Vygotsky (1987) sobre a interação social e o ambiente cultural, onde reforça a ideia de que a leitura é uma prática mediada socialmente que contribui para o desenvolvimento cognitivo. A falta de interesse observada em alunos não alfabetizados destaca a necessidade de criar um ambiente de leitura que não apenas ofereça acesso a livros, mas também promova a curiosidade intelectual e o engajamento ativo com a leitura.

É necessário trabalhar junto a turma do 2º ano D, a motivação, pois ela contribui para um desempenho melhor e promove o uso de estratégias eficazes de aprendizagem. A motivação afeta positivamente as emoções, aumentando a autoconfiança e reduzindo a ansiedade, e promove a autonomia, incentivando a iniciativa e o controle sobre o próprio processo de aprendizado.

A motivação desempenha um papel fundamental na alfabetização. Alunos que mostram algum nível de interesse, mesmo que precisem de incentivo, geralmente estão mais avançados na alfabetização do que aqueles que não demonstram interesse. Isso corrobora a ideia de que a mediação e o incentivo são essenciais para promover o engajamento dos alunos com a leitura (Santos et al., 2022).

Em resumo, as teorias de Freire e Vygotsky fornecem uma estrutura teórica para entender como o interesse pela leitura e a mediação social podem influenciar o nível de alfabetização. A correlação observada entre o engajamento dos alunos com a biblioteca e seu nível de alfabetização é um reflexo dessas teorias, evidenciando que um ambiente de leitura bem estruturado e uma abordagem mediadora eficaz são cruciais para promover a alfabetização e o desenvolvimento cognitivo dos alunos. Essa conexão entre teoria e prática destaca a importância de criar e manter ambientes de aprendizagem que não apenas ofereçam acesso a recursos, mas também promovam o engajamento ativo e a mediação social no processo de ensino-aprendizagem.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo destacou a importância da leitura literária no ambiente da biblioteca escolar, especialmente no processo de alfabetização dos alunos do 2º ano do ensino fundamental. Através da análise dos dados coletados, foi possível observar que o engajamento com a leitura, mediado por um ambiente rico e estimulante, tem impacto direto no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita.

A relação entre o interesse pela leitura e o nível de alfabetização dos alunos ficou evidente, corroborando teorias de estudiosos como Vygotsky e Freire, que enfatizam a importância do ambiente social e cultural para a aprendizagem. A criação de um espaço que não só forneça acesso a livros, mas também promova a curiosidade e o diálogo crítico, é essencial para a formação de leitores autônomos e pensadores críticos.

Além disso, o estudo aponta a necessidade de incentivos pedagógicos que despertem o interesse dos alunos pela leitura, principalmente entre aqueles que ainda não atingiram fluência na leitura e escrita. Professores e bibliotecários desempenham um papel crucial como mediadores nesse processo, ajudando a transformar a biblioteca em um verdadeiro centro de aprendizagem.

Por fim, este trabalho reforça que o sucesso da alfabetização está profundamente ligado ao fomento da leitura literária desde cedo. Investir em ambientes de leitura nas escolas, capacitar professores e garantir que as crianças tenham contato com diversos textos literários são passos fundamentais para melhorar a qualidade da educação e formar cidadãos mais críticos e engajados.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 07 ago. 2024.

_____. **Plano Nacional de Educação**. Lei nº 11.556 de 25 de junho de 2014. Brasília. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11556.htm. Acesso em: 15 set. 2024.

_____. **Base Nacional determina alfabetização ao término do segundo ano**. Ministério da Educação. Notícias. Brasília. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/47191-base-nacional-determina-que-criancas-sejam-alfabetizadas-ate-o-segundo-ano-fundamental#:~:text=A%20Base%20Nacional%20Comum%20Curricular,aprender%20a%20ler%20e%20escrever>. Acesso em: 15 set. 2024.

CHALL, Jeanne S. **Estágios do desenvolvimento da leitura**. New York: McGraw-Hill, 1983.

CLARET, F. G. R. **A Importância da leitura nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I**. Monografia de Especialização. UTFPR. Medianeira-PR. 2013.

DANTAS, I. B.; CARNEIRO, L. R. **A leitura no Ensino Fundamental: desafios e possibilidades**. *Revista Educação Pública*, Rio de Janeiro, v. 22, nº 34, 13 de setembro de 2022. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/22/34/a-leitura-no-ensino-fundamental-desafios-e-possibilidades>. Acessado em: 02 set. 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GOODMAN, S. **O que há de completo em toda linguagem?** Portsmouth: Heinemann, 1986. (Traduzido)

ROSENBLATT, M. **O leitor, o texto e o poema: A teoria da obra literária**. Carbondale: Southern Illinois University Press, 1994. (Traduzido)

SANTOS, E. S.; SILVA, D. V.; PEREIRA, J. R. N.; DANTAS, V. X.; FELIPE, T. W. S. S. **A importância da leitura no processo de ensino-aprendizagem no Ensino Fundamental I**. *Revista Sociedade em Debate Conselho de Ensino e Extensão* – Faculdade Três Marias V. 4 - Nº 2 - Ano 2022.

VYGOTSKY, Lev S. **A Formação Social da Mente: O Desenvolvimento Psicológico na Infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

ISBN: 978-6-50099-512-1



9

786500

995121