

Jader Silveira (Org)

ENTENDENDO A EDUCAÇÃO

Desafios Atuais, Docência e Tecnologias

Volume **3**
2022



Editora
MultiAtual

Jader Silveira (Org)

ENTENDENDO A EDUCAÇÃO

Desafios Atuais, Docência e Tecnologias

Volume **3**
2022



Editora
MultiAtual

© 2022 – Editora MultiAtual

www.editoramultiatual.com.br

editoramultiatual@gmail.com

Editor Chefe e Organizador: Jader Luís da Silveira

Editoração e Arte: Resiane Paula da Silveira

Capa: Freepik/MultiAtual

Revisão: Respectiveos autores dos artigos

Conselho Editorial

Ma. Heloisa Alves Braga, Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, SEE-MG

Me. Ricardo Ferreira de Sousa, Universidade Federal do Tocantins, UFT

Me. Guilherme de Andrade Ruela, Universidade Federal de Juiz de Fora, UFJF

Esp. Ricael Spirandeli Rocha, Instituto Federal Minas Gerais, IFMG

Ma. Luana Ferreira dos Santos, Universidade Estadual de Santa Cruz, UESC

Ma. Ana Paula Cota Moreira, Fundação Comunitária Educacional e Cultural de João Monlevade, FUNCEC

Me. Camilla Mariane Menezes Souza, Universidade Federal do Paraná, UFPR

Ma. Jocilene dos Santos Pereira, Universidade Estadual de Santa Cruz, UESC

Esp. Alessandro Moura Costa, Ministério da Defesa - Exército Brasileiro

Ma. Tatiany Michelle Gonçalves da Silva, Secretaria de Estado do Distrito Federal, SEE-DF

Dra. Haiany Aparecida Ferreira, Universidade Federal de Lavras, UFLA

Me. Arthur Lima de Oliveira, Fundação Centro de Ciências e Educação Superior à Distância do Estado do RJ, CECIERJ

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S587e Silveira, Jader Luís da
Entendendo a Educação: Desafios Atuais, Docência e Tecnologias -
Volume 3 / Jader Luís da Silveira (organizador). – Formiga (MG):
Editora MultiAtual, 2022. 155 p. : il.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-89976-38-7
DOI: 10.5281/zenodo.6384502

1. Educação. 2. Docência. 3. Tecnologias. 4. Inclusão. I. Silveira,
Jader Luís da. II. Título.

CDD: 370
CDU: 37

Os artigos, seus conteúdos, textos e contextos que participam da presente obra apresentam responsabilidade de seus autores.

Downloads podem ser feitos com créditos aos autores. São proibidas as modificações e os fins comerciais.

Proibido plágio e todas as formas de cópias.

Editora MultiAtual
CNPJ: 35.335.163/0001-00
Telefone: +55 (37) 99855-6001
www.editoramultiatual.com.br
editoramultiatual@gmail.com

Formiga - MG

Catálogo Geral: <https://editoras.grupomultiatual.com.br/>

Acesse a obra originalmente publicada em:
<https://www.editoramultiatual.com.br/2022/03/entendendo-educacao-desafios-atuais.html>



AUTORES

**ADRIANA PILONETO
ANNELIZE DA SILVA MONTEIRO
CAMILA PRAXEDES DE BRITO
CAROLINA BIONDO DA SILVA
CLÁUDIA MARIA DE OLIVEIRA SOUZA
CLAUDINEIA FLORENTINO BEZERRA
DIANE ALVES COSTA DE LIMA
EFIGÊNIA MARIA DIAS COSTA
ELENILSON DO CARMO VIEIRA
FABIANE DE ANDRADE SOUZA
FERNANDA DOS SANTOS SILVA
FERNANDA REGINA DE OLIVEIRA DA SILVA
GÉSSICA COSTA MUNIZ
GISLYANNE MOREIRA ALVES
GRAZIELE BATISTA DE OLIVEIRA
HELEN DAYANE RECH KUBO
ILDA MARIA RAMOS GAVA
JOSÉ BARRETO DOS SANTOS
JOSÉ INÁCIO JÚNIOR
LION GRANIER ALVES
LUCIANA AMÂNCIO CHAVES
LUCIANA BOTINI E SOUZA
MARIA MANEA DA CRUZ
PATRÍCIA COSTA MUNHOZ
ROSIMEIRE DE FREITAS SILVA
ROZELENE DE OLIVEIRA
RUBENS BATISTA DA ROCHA
SÉRGIO RODRIGUES DE SOUZA
SILVONE RODRIGUES DE OLIVEIRA
SUELI RODRIGUES DE OLIVEIRA GERVÁSIO
VIVIANA SANTOS MARQUES PERALTA
ZÉLIA RAMONA NOLASCO**

APRESENTAÇÃO

A importância da Educação vai além da transmissão de conhecimento teórico das disciplinas curriculares, ela contribui para a formação cidadã dos estudantes e promove a transformação do meio social para o bem comum.

A Escola, como principal instituição da educação formal, é um ambiente social no qual as crianças vivenciam suas primeiras relações com seus semelhantes e aprendem a conviver em sociedade.

A Educação é uma das dimensões essenciais na evolução do ser humano, pois em cada conquista rumo à civilização, faz-se presente junto a esta, a necessidade de transmissão aos semelhantes. Assim, pode-se dizer que a educação nasce como meio de garantir às outras pessoas àquilo que um determinado grupo aprendeu.

Desta forma, esta publicação tem como um dos objetivos, garantir a reunião e visibilidade destes conteúdos científicos por meio de um canal de comunicação preferível de muitos leitores.

Este e-book conta com trabalhos científicos de diferentes áreas da Educação, contabilizando contribuições de diversos autores. É possível verificar a utilização de muitas metodologias de pesquisa aplicadas, assim como uma variedade de objetos de estudo.

SUMÁRIO

Capítulo 1 CONTRIBUIÇÕES DA ANÁLISE DO DISCURSO PARA O DESENVOLVIMENTO CRÍTICO DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO: UMA ANÁLISE DE EXPERIÊNCIA DO PIBID/PORTUGUÊS <i>Camila Praxedes de Brito; Gislyanne Moreira Alves; Grazielle Batista de Oliveira; José Inácio Júnior</i>	9
Capítulo 2 EDUCAÇÃO: EVASÃO ESCOLAR <i>Patrícia Costa Munhoz; Rosimeire de Freitas Silva</i>	31
Capítulo 3 FORMAÇÃO DOCENTE: SABERES NECESSÁRIOS À PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL <i>Efigênia Maria Dias Costa; Claudineia Florentino Bezerra</i>	34
Capítulo 4 NARRATIVAS COMO PROPOSTA METODOLÓGICA PARA O ENSINO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL NOS ANOS INICIAIS <i>José Barreto dos Santos; Annelize da Silva Monteiro; Rubens Batista da Rocha</i>	55
Capítulo 5 SAÚDE MENTAL DE ALUNOS NO CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19 <i>Maria Manea da Cruz</i>	70
Capítulo 6 LOGOTERAPIA NO CONTROLE DA ANSIEDADE INFANTO-JUVENIL DURANTE A PANDEMIA <i>Maria Manea da Cruz</i>	81
Capítulo 7 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM - PROCESSO EM CONSTRUÇÃO <i>Cláudia Maria de Oliveira Souza; Ilda Maria Ramos Gava; Elenilson do Carmo Vieira; Sueli Rodrigues de Oliveira Gervásio; Silvone Rodrigues de Oliveira; Helen Dayane Rech Kubo; Géssica Costa Muniz; Rozelene de Oliveira; Viviana Santos Marques Peralta; Fernanda Regina de Oliveira da Silva</i>	90
Capítulo 8 IDENTIDADE E CONSCIÊNCIA SOCIAL: CONTRIBUIÇÕES FREIRIANAS E VYGOTSKYANAS PARA A EDUCAÇÃO <i>Lion Granier Alves; Sérgio Rodrigues de Souza</i>	98

Capítulo 9 APRENDENDO SOBRE A DEFICIÊNCIA VISUAL: UMA EXPERIÊNCIA COM CRIANÇAS VIDENTES NA PRÉ-ESCOLA <i>Carolina Biondo da Silva; Luciana Botini e Souza</i>	113
Capítulo 10 O OLHAR FEMININO NA OBRA “FIO DE SALIVA” DA ESCRITORA LUCILENE MACHADO <i>Adriana Piloneto; Zélia Ramona Nolasco</i>	122
Capítulo 11 A IMPORTÂNCIA DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM <i>Fernanda dos Santos Silva; Diane Alves Costa de Lima; Fabiane de Andrade Souza</i>	132
Capítulo 12 INTRODUÇÃO DOS PAPÉIS DE GÊNERO NA INFÂNCIA: CONSTRUÇÕES SOCIAIS DO SER HOMEM E DO SER MULHER <i>Luciana Amâncio Chaves</i>	135
CURRÍCULOS DOS AUTORES	151

Capítulo 1

**CONTRIBUIÇÕES DA ANÁLISE
DO DISCURSO PARA O
DESENVOLVIMENTO CRÍTICO
DE ALUNOS DO ENSINO
MÉDIO: UMA ANÁLISE DE
EXPERIÊNCIA DO
PIBID/PORTUGUÊS**

**Camila Praxedes de Brito
Gislyanne Moreira Alves
Grazielle Batista de Oliveira
José Inácio Júnior**

CONTRIBUIÇÕES DA ANÁLISE DO DISCURSO PARA O DESENVOLVIMENTO CRÍTICO DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO: UMA ANÁLISE DE EXPERIÊNCIA DO PIBID/PORTUGUÊS

Camila Praxedes de Brito

Professora, mestra em Ciências da Linguagem (PPCL/UERN). Doutoranda em Letras (PPGL/UERN); e-mail: milahpraxedes@hotmail.com

Gislyanne Moreira Alves

Discente do Curso de Letras – Língua Portuguesa/Faculdade de Letras e Artes (FALA), na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN); e-mail: gisly.alves@gmail.com

Graziele Batista de Oliveira

Discente do Curso de Letras – Língua Portuguesa/Faculdade de Letras e Artes (FALA), na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN); e-mail: grazielebatista685@gmail.com

José Inácio Júnior

Discente do Curso de Letras – Língua Portuguesa/Faculdade de Letras e Artes (FALA), na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN); e-mail: jinaciojunior20@gmail.com

RESUMO: Este artigo é resultado de pesquisa realizada no âmbito do ensino básico e está vinculado ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID/UERN –, subprojeto Português. Contextualizando, pode-se dizer que as relações significativas entre o homem, a natureza e a sociedade na história são, fundamentalmente falando, pontos basilares dos construtos teóricos e práticos da Análise do Discurso, um campo da linguística que reflete, por meio desses pontos elencados (além de muitos outros), questões concernentes aos discursos, às suas produções de sentidos e aos seus lugares de interpretação, visando compreender a relação entre o humano e a sua realidade. Pensando sob essa perspectiva e nas implicações que o trabalho com esse tipo de análise pode possibilitar ao desenvolvimento dos estudantes, é que este trabalho tem como objetivo geral: analisar as contribuições da Análise do Discurso para o desenvolvimento crítico de

alunos do ensino médio. Busca-se também, verificar como a prática de leitura e interpretação de discursos auxiliam no desenvolvimento crítico do aluno; e investigar se o trabalho interdisciplinar no âmbito do ensino básico é fator que influencia no crescimento da criticidade dos alunos. Para alcançar esses objetivos, utilizou-se como metodologia a pesquisa-ação, atrelada ao método arqueogenealógico de Michel Foucault para a descrição/interpretação de enunciados. Na pesquisa, analisou-se discursos produzidos por alunos do ensino médio, especificamente, das terceiras séries, colhidos a partir da proposta de leitura e interpretação do gênero meme. Para tanto, foram selecionados cinco memes que circulam pela internet, acerca das falas do Presidente da República do Brasil sobre a vacinação contra a Covid-19, e estes foram apresentados aos alunos, que os interpretaram. A pesquisa teve como principais teóricos Fernandes (2008), Orlandi (1999) e Michel Foucault (1969), dentre outros autores que com eles corroboram. Como resultado, pontua-se a extrema importância de traçar no modelo educativo vigente, um plano teórico/prático de análise/leitura/interpretação para os alunos e alunas do ensino básico, levando em consideração o papel da escola em constituir sujeitos críticos, reflexivos e atuantes no meio social. Percebe-se também que a Análise do Discurso se constitui como um excelente campo para o crescimento crítico e a capacidade reflexiva desses estudantes.

Palavras-chave: Análise do Discurso. Ensino Médio. Leitura. Interpretação.

ABSTRACT: This article is the result of research conducted in the context of basic education and is linked to the Institutional Program of Scholarships for Initiation to Teaching - PIBID/UERN -, Portuguese subproject. Contextually, it can be said that the significant relations between man, nature and society in history are, fundamentally speaking, basic points of the theoretical and practical constructs of Discourse Analysis, a field of linguistics that reflects, through these listed points (and many others), issues concerning discourses, their production of meaning and their places of interpretation, aiming to understand the relationship between humans and their reality. Thinking under this perspective and in the implications that working with this kind of analysis can make possible for the development of students, this work has as its general objective: to analyze the contributions of Discourse Analysis for the critical development of high school students. It also seeks to verify how the practice of reading and interpreting discourse helps in the critical development of the student; and to investigate if the interdisciplinary work in the scope of basic education is a factor that influences the growth of criticality in students. To reach these objectives, the methodology used was action research, linked to Michel Foucault's archaeological method for the description/interpretation of statements. In the research, we analyzed discourses produced by high school students, specifically, of the third grade, collected from the proposal of reading and interpretation of the meme genre. To do so, five memes circulating on the internet were selected, about the speeches of the President of Brazil about vaccination against Covid-19, and these were presented to the students, who interpreted them. The research had as main theorists Fernandes (2008), Orlandi (1999) and Michel Foucault (1969), among other authors who corroborate with them. As a result, it is pointed out the extreme importance of tracing in the educational model in force, a theoretical/practical plan of analysis/reading/interpretation for the students of basic education, taking into consideration the role of the school in constituting critical, reflective and active subjects in the social environment. It is also perceived that Discourse Analysis constitutes an excellent field for the critical growth and reflexive capacity of these students.

Keywords: Discourse Analysis. High School. Reading. Interpretation.

INTRODUÇÃO

Leitura e interpretação de textos têm sido temas recorrentes na escola, principalmente, nas turmas de terminalidades, as terceiras séries do ensino médio. Diante da proximidade de realização do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, muitos estudantes têm voltado suas preocupações para esses temas, buscando meios de exercitar-se na arte de entender o mundo por meio da leitura. Neste âmbito, ler é muito mais que decodificar, é mais do que juntar sílabas e formar palavras e frases. Ler se constitui em um ato muito mais complexo. Sobre o ato de ler, Freire (2011, p. 19) destaca que este é um processo que “não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na Inteligência do mundo”. Desse modo, ler e conhecer o mundo e saber posicionar-se perante seus problemas por meio do discurso. Assim sendo, este trabalho insere-se no debate de específicos campos e saberes, levando em consideração a centralidade das discussões para com a leitura, suas concepções e suas questões de interdisciplinaridade, bem como suas proposições teóricas, metodológicas e de experiências. Articulações promotoras de práticas didático-pedagógicas em excelência e maestria, principalmente quando o foco é o ensino e estabelecimento de bons planos educacionais, são também pontos de fomento para nossa investigação.

O objetivo é, de fato, materializar nestas linhas escritas os resultados de uma pesquisa teórico-prática que envolve os campos da leitura (KOCH e ELIAS, 2006), da análise do discurso (FOULCALT, 2008), (FERNANDES, 2008), (ORLANDI, 2020) e dos gêneros do discurso (BAKHTIN, 2010), mais especificamente o gênero meme. Para tanto, a pesquisa, viabilizada pela união de participantes do PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência -, subprojeto Português, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Campus Central, embasa-se em uma atividade prática com alunos da terceira série do ensino médio da Escola Estadual Maria Stella na cidade de Mossoró/RN, que visou verificar, em certa medida, o grau de relevância que a leitura e a análise do discurso têm para com a formação de educandos críticos e reflexivos em meio a sociedade que vivemos.

Tendo em vista que os pontos basilares para a constituição de um ser humano dotado de competências sóciointerativas passa pelo exercício pleno da leitura e suas

contribuições, como o estímulo a criatividade, o trabalho memorial, o crescimento do vocabulário, o melhoramento da escrita e a provocação para com o pensar, busca-se verificar como a prática destes campos de estudos ligam-se direta e indiretamente a tais resultados, traçando um entendimento para com as relações significativas entre nós, humanos, a natureza e a sociedade que nos circunda, nos molda e nos forma, além de ao mesmo tempo ser ela também moldada e formada por nós. Como ponto preponderante à relação entre o homem e a realidade, o ato de ler/interpretar/analisar, é também a questão fundamental para a compreensão e o desenvolvimento instintivo dos cidadãos. Pensando dessa forma, Antunes (2009, p.193) afirma que “a leitura expressa, dessa forma, o respeito ao princípio democrático de que todos têm direito à informação, ao acesso aos bens culturais já produzidos, aos bens culturais em vias de produção ou simplesmente previstos, nas sociedades, sejam elas letradas ou não”. Assim, o ato de ler está relacionado ao poder na sociedade, isto porque, o fato de não saber ler, de fato, pode excluir um sujeito das relações sociais.

Este artigo tem como objetivo geral: analisar as contribuições da Análise do Discurso para o desenvolvimento crítico de alunos do ensino médio; e como objetivos específicos: verificar como a prática de leitura e interpretação de discursos auxiliam no desenvolvimento crítico do aluno; e investigar se o trabalho interdisciplinar no âmbito do ensino básico é fator que influencia no crescimento da criticidade dos alunos. Para alcançar esses objetivos, utilizou-se como metodologia a pesquisa-ação, atrelada ao método arqueogenealógico de Michel Foucault para a descrição/interpretação de enunciados. A pesquisa foi iniciada em sala de aula (remota), por meio do Google Meet com aproximadamente 150 alunos de 4 turmas de terceiras séries da escola já mencionada, distribuídas nos turnos matutino e vespertino. Primeiramente, houve uma aula de contextualização sobre a Análise do Discurso foucaultiana, assim como foi apresentado o gênero discursivo Meme aos alunos. Durante a exposição da aula, os alunos tiveram a oportunidade, junto à professora, de analisar alguns exemplares do gênero, levando em consideração os conceitos aprendidos durante a aula. Posteriormente, eles analisaram 5 memes de forma escrita, no Google Sala de Aula. Depois do exercício feito, constituímos o *corpus* de análise desta pesquisa que consiste nos discursos produzidos pelos alunos.

É relevante pontuarmos que, no modelo educacional vigente, se faz necessário um plano de leitura/interpretação/análise realmente eficaz e comprovadamente testado. Nessa perspectiva, propomos está pesquisa-ação, a partir da aproximação

das seguintes noções: da leitura e suas novas concepções, da análise do discurso e sua interdisciplinaridade, dos gêneros discursivos e suas novas modalidades, como as dos memes, por exemplo (levando em consideração, inclusive, o progresso tecnológico e suas inserções em mídias digitais) e, por fim, o próprio resultado de nossa atividade prática, compilada através da análise de análises, isto é, da verificação das reais contribuições que a análise do discurso, a leitura e a interpretação têm para com o estudante do ensino médio. Passemos agora a discussão de alguns tópicos que nos fundamentaram, teoricamente, nesta pesquisa.

Da prática de leitura

A leitura é uma prática social de suma relevância no ensino de Língua Portuguesa, partindo da perspectiva que o hábito da leitura fomenta o aumento do repertório vocabular do discente, assim como auxilia no desenvolvimento da criticidade e ampliação das capacidades cognitivas do aluno. Contudo, para que a leitura seja realizada de forma eficaz, ela não pode ser vista apenas como uma tarefa de decodificação de letras e signos linguísticos, portanto, fica evidente a necessidade de um trabalho mais efetivo com o ensino de leitura, no qual o aluno possa desenvolver diversas competências e/ou habilidades. É importante salientar que o processo de leitura não deve ser visto como sendo apenas de responsabilidade da disciplina Língua Portuguesa, isto porque, de acordo com Antunes (2009, p. 187), “todo professor, de qualquer disciplina, é um leitor e, para a sua atividade de ensino, depende, necessariamente, do convívio com textos os mais diversos”, por esta razão, a autora defende que a leitura é um dever de toda a escola.

Antes de tudo, é válido discutir e descrever sobre as três concepções de leitura que Koch e Elias (2006) apresentam. Na primeira concepção, o foco é no autor: **língua como representação do pensamento**, a leitura é entendida como uma representação de ideias do autor, sem se levar em conta as experiências e os conhecimentos do leitor, ou seja, o foco de atenção é o autor e suas intenções. Na segunda concepção, o foco é no texto: **língua como estrutura**, a leitura é compreendida como uma atividade em que exige do leitor o foco no texto, em sua linearidade, pois, “tudo está dito no dito”, ou seja, cabe ao leitor o reconhecimento das palavras e estruturas do texto. “Em ambas, o leitor é caracterizado por realizar um reconhecimento, de reprodução” (KOCH e ELIAS, 2006, p. 10). Na terceira concepção, o foco é na interação autor-texto-leitor, ou seja, apresenta uma visão

interacional (dialógica) da língua, diferencia-se das concepções anteriores, uma vez que, “os sujeitos são vistos como autores/ construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto” (KOCH e ELIAS, 2006, p. 10).

Sendo assim, o sentido do texto vai ser construído a partir da interação textos-sujeitos, desse modo, a leitura é vista como uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, pois, além dos elementos linguísticos presentes na superfície do texto e na sua organização, exige também do aluno um conjunto de saberes no interior do evento linguístico, isto é, na atividade de leitura é preciso ser levado em consideração as experiências e os conhecimentos prévios do leitor, visto que, o domínio do conhecimento novo sempre requer a interação do conhecimento prévio.

Desse modo, é notável que a prática de leitura só pode ser construída, efetivamente, a partir do uso de práticas sociais no ensino de leitura e produção de textos escritos, pois, o que se propõem é contribuir para a formação de leitores proficientes, que saibam compreender propósitos comunicativos em diferentes contextos. E, esse trabalho pode ser alcançado por meio do estudo dos gêneros discursivos, que são elementos fundamentais na produção de sentido, tanto na sala de aula, quanto fora dela. Por essa razão, propõem-se uma seleção adequada desses gêneros, os quais sejam reflexivos, contextualizados e, sobretudo, que possam ser compreendidos a partir do conhecimento de mundo do educando, isto porque, “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 2011), como bem pontua o teórico da educação Paulo Freire, em seu livro *A importância do Ato de Ler*. Para o autor, há uma ligação estreita entre a linguagem e a realidade, sendo esta lida, vivida e sentida por meio daquela.

Levando em consideração a importância da inserção dos gêneros discursivos no processo de formação de leitores, cabe ao professor, também, criar estratégias de leitura para que os alunos se sintam motivados e, desse modo, consigam desenvolver a habilidade de leitura e interpretação de textos. Como destaca os PCN:

A leitura é o 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 informação decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência

e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilitam controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimento, validar no texto suposições feitas. (PCN, 1998. p. 69-70)

Este pensamento reitera o de Freire (2011), quando este defende que para que haja a leitura de um texto, se faz necessária a leitura do “mundo” atrelado a este texto, ou seja, todas as relações contextuais envolvidas no processo de sua produção. É oportuno discutir acerca das estratégias de leitura, visto que, segundo Isabel Solé (1988), elas são ferramentas necessárias para o desenvolvimento proficiente de leitura. Além do mais, o trabalho com a utilização de estratégias permite que o professor desenvolva um trabalho eficiente na formação de um leitor independente, reflexivo e crítico.

Ainda de acordo com Solé (1988), poder ler, melhor dizendo, compreender e interpretar textos escritos de diversos tipos com diferentes intenções e objetivos contribui de forma significativa para autonomia das pessoas, pois, a leitura é um instrumento necessário para podermos ter certas garantias em uma sociedade letrada. Pensando nessa perspectiva, as atividades de leitura devem permitir aos alunos a construção de sua própria leitura, para que assim eles possam desenvolver suas capacidades de análises. Partindo desse ponto, no próximo tópico veremos uma área do campo da linguística que reflete sobre questões voltadas aos discursos e suas produções de sentido: A Análise do Discurso de tradição francesa.

Das considerações sobre a Análise do Discurso de tradição francesa

Falar sobre as concepções de leitura dentro do campo de estudo das práticas de novos mecanismos para a atuação eficiente de uma didática pedagógica é, de fato, de extrema relevância para uma boa constituição do ser professor/pesquisador e, conseqüentemente, do ser aluno/pesquisador.

No que tange a leitura e a interpretação da realidade ao nosso redor, a Análise do Discurso, doravante AD, se coloca, então como um domínio linguístico especialista em analisar no nível da língua, da historicidade e da subjetividade, os diversos fatores e seres sociais que nos circundam e ao mesmo tempo nos constitui enquanto sujeitos na sociedade, dispondo do uso teórico-metodológico de dispositivos analítico-interpretativos para guiar e estabelecer uma prática de leitura do mundo. Levando em consideração a importância de tal área de estudo, se faz necessário, neste percurso

investigativo, traçar antes o embasamento teórico e prático, bem como as categorias de análise da AD escolhidas para este estudo, para assim, debruçar-nos sobre a praticabilidade desta forma de leitura no ensino médio, o foco da nossa pesquisa.

A AD surgiu na França, na década de 1960, propondo-se a investigar, de modo interdisciplinar, como nos relacionamos com a linguagem em nosso cotidiano (ORLANDI, 2020), tornando-se o campo de investigação mais adequado para o trabalho com a linguagem enquanto prática social. Um importante teórico que ajudou a disseminar esse campo das ciências da linguagem foi o filósofo Michel Foucault, trazendo como principal objeto de estudo o sujeito e como este sujeito é um construto do meio social no qual está inserido, além de analisar como esses sujeitos são produzidos por meio do discurso. Daí a necessidade de se dissertar acerca da concepção que o autor apresenta de Discurso.

Deste modo, tratando especialmente do discurso, Foucault (2008) nos situa: “chamaremos de discurso um conjunto de enunciados, na medida em que se apoiem na mesma formação discursiva; [...] para os quais podemos definir um conjunto de condições de existência” (FOUCAULT, 2008, p. 132). O autor trabalha com a perspectiva de que o discurso é materializado por meio de enunciados.

Ainda sobre o discurso, Orlandi propõe que a palavra discurso traz em sua construção de sentido a ideia de correr ou percorrer. Discurso é, então, a palavra em movimento, em condições específicas para seu surgimento e manifestação. É a própria mediação entre o homem e a realidade natural e social (ORLANDI, 2020). Isto posto, a AD trabalha tal noção não sob uma ótica abstrata, mas sim considerando a língua como sistema de mundo, isto é, na concretude das várias maneiras de significar, com homens falando e produzindo sentido enquanto sujeitos pertencentes a uma específica forma de sociedade.

O campo da AD interroga e dissecos os discursos através dos dispositivos de interpretação e dos dispositivos analíticos, levando em conta a sua própria definição de ler/interpretar. Recorremos mais uma vez a Foucault, que diz: “interpretar é uma maneira de reagir à pobreza enunciativa e de compensá-la pela multiplicação do sentido; uma maneira de falar a partir dela e apesar dela” (FOUCAULT, 2008, p. 135). Para a conjuntura intelectual da Análise do Discurso, há nos enunciados gestos de interpretação e que cabe ao analista, através de seu dispositivo, compreendê-los. Segundo Cleudemar Fernandes (2008, p;15),

analisar o discurso implica interpretar os sujeitos falando, tendo a produção de sentidos como parte integrante de suas atividades sociais. A ideologia materializa-se no discurso que, por sua vez, é materializado pela linguagem em forma de texto; e/ou pela linguagem não-verbal, em forma de imagens.

Desta maneira, analisar um discurso implica em considerar que este é uma prática social que está inserida em uma situação de produção que considera os aspectos históricos, culturais e ideológicos. No âmbito das significações lexicais temos, que “analisar”, conforme a citação acima, significa essencialmente investigar, examinar minuciosamente, esquadrihar e/ou dissecar o discurso. Projeta-se para o analista do discurso a difícil missão de investigar, na materialidade da língua, a produção dos efeitos de sentidos, isto é, como a ideologia perpassa o sujeito, levando também em consideração que esse sujeito deve ser percebido não como o próprio produtor do enunciado ou a consciência que fala, mas sim como “uma posição que pode ser ocupada, sob certas condições, por indivíduos indiferentes” (FOUCAULT, 2008, p. 130). É por isso que a análise do *corpus* que nos propomos neste estudo.

Todos os principais pontos aqui explanados dependem uns dos outros para uma consolidação teórico-prática, sendo assim de interesse do analista perceber que “os sentidos são produzidos face aos lugares ocupados pelos sujeitos em interlocução. Assim, uma mesma palavra pode ter diferentes sentidos em conformidade com o lugar socioideológico daqueles que a empregam” (FERNANDES, 2008, p. 15). Tais compreensões possibilitam ao sujeito a chance de analisar eficazmente o(s) discurso(s) em questão. Conforme ratifica Orlandi (2020, p. 26)

Feito a análise, e tendo compreendido o processo discursivo, os resultados vão estar disponíveis para que o analista os interprete de acordo com os diferentes instrumentais teóricos dos campos disciplinares nos quais se inscreve e de que partiu.

Foi exatamente o que propomos como atividade prática para os alunos da terceira série do ensino médio da Escola Estadual Maria Stella (Mossoró/RN), em consonância com a proposição de específicas práticas didático-pedagógicas para os participantes do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) de Língua Portuguesa da UERN - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (Campus Central), acerca das ricas contribuições que o campo da Análise do Discurso, advindo da linguística, projeta para com a constituição do(a) aluno(a) como

um ser crítico/reflexivo diante dos vários acontecimentos discursivos que se irrompem ao nosso redor.

Levando em consideração o contexto sócio-político no qual a atividade foi realizada, selecionamos como série enunciativa memes relacionados à pandemia, mais especificamente aos discursos do governo federal acerca da vacina e seus impactos nas mídias digitais, interpretados através de textos verbais e não-verbais, adentrando também nas relações das teorias bakhtinianas de gênero (BAKHTIN, 2010) e de suas novas concepções, além das formas de análises que a eles são recorríveis. Para continuarmos as discussões teóricas necessárias a esta pesquisa, trataremos no próximo ponto sobre os gêneros do discurso e, especificamente, sobre o gênero emergente digital Meme.

Do gênero Meme

Antes de falarmos sobre o fenômeno dos memes, é necessário que entendamos, primeiramente, a concepção de gêneros do discurso. Quando falamos nessa vertente de estudo, Bakhtin se apresenta como um dos principais teóricos que tentam explicar esse conceito e os elementos que fazem dos textos, gêneros do discurso. Assim, Bakhtin (2003) conceitua os gêneros como “determinados tipos de enunciados estilísticos, temáticos e composicionais relativamente estáveis” (p.266), o que nos dá a ideia de que em um ato comunicacional, os enunciados, em determinado contexto, adquirem formas características e típicas que resultam na formação de gêneros, sendo esses uma das principais ferramentas que moldam o discurso.

Os gêneros são, portanto, instrumentos para atender aos propósitos sociais de comunicação. Bakhtin (2003) afirma que tais gêneros são apreendidos por nós “quase que da mesma forma com que nos é dada a língua materna, a qual dominamos livremente até começarmos o estudo da gramática” (p.282). Desse modo, trata-se de um dos elementos comuns ao nosso repertório linguístico que, a partir de novas situações de comunicação nas quais somos inseridos, se moldam e/ou multiplicam, o que acarreta a criação de novas categorias e justifica a infinidade de gêneros já existentes, tendo em vista os inúmeros contextos de comunicação que a língua nos permite. Para Bakhtin (2003) a criação de novos gêneros está atrelada, assim, ao surgimento de novos âmbitos de interação humana, à novas funções, finalidades e necessidades discursivas:

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo (p. 262).

Sobre o uso, a diversidade e o constante processo de criação e inovação dos gêneros, sendo eles elementos primordiais e também naturais ao processo de comunicação, Passos (2012) complementa:

Nos dias de hoje, percebe-se uma infinidade de gêneros participando da ação social dos indivíduos e ainda o que se torna mais interessante é a produtividade em si mesmo. Um gênero bastante usual, que posteriormente ainda se reconstrói, ativando novas características, novos aplicativos, atualizando-se, aprimorando-se e ainda sendo suporte para diversos outros gêneros também relevantes (p.7).

Diante desse entendimento, podemos dizer que os avanços tecnológicos contribuem diretamente para a criação de novos meios que possibilitam a comunicação humana, sobretudo, podemos mencionar a Internet. Segundo Vale (2017, p. 6) “a internet mudou radicalmente as nossas vidas nas últimas décadas e que o conteúdo que antes era monopolizado, atualmente é produzido coletivamente por e para pessoas de diversos cantos do mundo”. Assim, com o surgimento desses novos âmbitos de interação, os espaços digitais deram espaço para a circulação de gêneros textuais, bem como possibilitou a criação de outros, como afirma Cani (2019, p.245):

Nesse sentido, necessitamos reconhecer que, com o advento das novas tecnologias digitais, a materialização dos textos se ampliou significativamente, com destaque para as transformações geradas pela internet, não só nos modos de veiculação e circulação dos gêneros, mas também em sua estrutura.

Além de ser um campo de interação, adequação e criação de gêneros, os meios e plataformas digitais ampliaram “uma estruturação cada vez mais multimodal dos textos contemporâneos”. Assim, a dinamicidade proposta nesses ambientes no que diz respeito ao uso e propagação de imagens e vídeos, por exemplo, “intensificaram as propostas textuais”, ou seja, esses elementos exemplificados produzem efeitos quanto aos sentidos e discursos atribuídos através dos textos (CANI, 2019, p.245). Nesse sentido, Cani (2019, p. 247) afirma: “As tecnologias digitais têm permitido o surgimento de gêneros e a remodelagem de outros, com integração [...] de recursos para processar o sentido dos textos, disponibilizando [...] modos, muitas vezes em novas relações intersemióticas”.

Quanto ao uso dos gêneros e a multimodalidade presente nos contextos tecnológicos, Cani (2019, p. 251) explica:

Os seres humanos constroem mensagens ou discursos considerando seu propósito comunicativo, a situação envolvida, os receptores do texto, o ambiente, entre outros fatores, utilizando-se, para tanto, de diferentes gêneros. Com o advento das tecnologias digitais, as estratégias de comunicação encontraram um ambiente fértil para os gêneros textuais que se apropriam de variados recursos semióticos para veicular ideias, valores, sentimentos e pontos de vista de maneira diferenciada.

Diante desses ambientes de interação e de construções multimodais por meio da Internet, é que surge a necessidade de criação de gêneros que se moldem a esse espaço de interação virtual. Sobretudo, com a chegada das redes sociais, o surgimento do gênero meme pode ser visto como um fenômeno de grande força e de características que, através de uma linguagem verbal e também não verbal, se torna uma ferramenta de grande proporção quanto a produção de humor e também crítica aos acontecimentos da sociedade como um todo. Mas afinal, do que se trata esse gênero emergente dos meios digitais?

Ainda segundo Cani (2019) o termo “meme” surgiu no campo da genética em 1976 com a publicação da obra “O Gene Egoísta” de autoria de Richard Dawkins, na qual o autor “relaciona a palavra à capacidade de multiplicação dos genes” (p. 251). Assim, Richard Dawkins “amparado na teoria darwiniana da evolução natural, criou um pressuposto teórico da memética [...] enquanto um gene é uma representação biológica, natural, [...] um meme seria o seu correspondente puramente cultural, em voga, social” (PASSOS, 2012, p.8). Portanto, nós temos que, assim como os genes são unidades que transmitem e reproduzem informações quanto a genética do homem, os memes são unidades que transmitem e reproduzem informações quanto aos “aspectos comunicacionais”, uma espécie de representação dos fatos do cotidiano da sociedade (CANI, 2019, p. 251). Sobre a disseminação e a construção desse novo gênero, Cani (2019, p. 251) complementa:

As affordances do mundo digital disponibilizaram ao usuário as ferramentas necessárias para produzir, propagar, recategorizar, replicar e armazenar, com diferentes estruturas e conteúdos, esse gênero. Os memes são construídos por uma imagem já existente, retirada de fatos do cotidiano, e um texto que também parte de outro contexto para se configurar em uma significação final.

O gênero meme, assim como a charge e o cartum, por exemplo, utiliza do humor para passar uma determinada mensagem. Através da imagem e/ou de outros textos, verbais ou não, tem o objetivo de passar uma “mensagem rápida”, podendo ela servir unicamente para o humor, ou para, com humor, criticar ou apenas informar sobre determinado fato da sociedade (VALE, 2017, p.2). Diante de qualquer notícia, a internet pode simplesmente borbulhar de memes. É necessário, portanto, ter a habilidade de ler as imagens, visto que, como afirma Passos (2012, p.5) “a imagem [...] reflete sentidos e emite sensações à mensagem produzida no construto textual, [...] é a própria informação”, e também todos os outros textos e elementos que constroem o discurso, considerando a intenção e a intertextualidade presente no texto formulado.

A internet possibilita aos memes um grande poder de auto propagação e transmissão de conteúdos. Tendo em vista a velocidade e o alcance que essa ferramenta possibilita, os memes podem, inclusive, “moldar mentalidades e comportamentos sociais”, como afirma Cani (2019, p.252). Segundo essa mesma autora “embora o meme se espalhe em uma base micro, seu impacto está no macro; ou seja, pela velocidade e alcance de disseminação, ele se torna uma rica ferramenta de divulgação cultural” (CANI, 2019, p. 252).

Assim, tendo em vista a necessidade de se trabalhar os gêneros textuais dentro da sala de aula, alguns autores defendem que é possível e aconselhável que o professor de língua portuguesa trabalhe o gênero meme junto aos seus alunos. Vale (2017, p. 9 e 10) afirma o seguinte:

Os memes fazem intertextualidade com aquilo que faz parte do cotidiano do aluno e que não necessariamente fazem parte da formação relacionado aos componentes curriculares da escola, mas sim a sua formação cidadã [...]. A utilização de memes na sala de aula, como possível gênero textual, ou como forma de descontração para facilitar a assimilação de conhecimento não só pode como deve ser estimulada por parte de educandos e educadores.

Os memes podem, dessa forma, ser um dos aliados para que seja despertado nos alunos um olhar crítico mediante os conteúdos que circulam dentro e fora do ambiente escolar.

Das contribuições da análise

Os construtos teóricos e metodológicos aqui traçados, tais quais demonstrados e exemplificados, como por exemplo: do que concerne à leitura e suas novas concepções (KOCH e ELIAS, 2006), da análise do discurso e sua transdisciplinaridade (FOUCAULT, 2008), (FERNANDES, 2008), (ORLANDI, 2020), dos conceitos que circundam os gêneros textuais e suas singularidades (BAKHTIN, 2010), do específico gênero meme e suas particularidades, de nada valeriam sem a proposição didática-pedagógica de suas praticabilidades e tramitações para com o que nesta investigação foi inicialmente colocado como grande questão central, no caso, quais são as reais contribuições da análise do discurso no ensino médio para a construção de sujeitos críticos e reflexivos. Nesse sentido, como já convencionalizado nas demarcações anteriores, promovemos uma atividade prática de análise discursiva com a terceira série do ensino médio da Escola Estadual Maria Stella, na cidade de Mossoró/RN.

A atividade, que engloba a apreensão em certa medida de múltiplas noções nos campos da leitura, da análise e do gênero meme, visou aferir em qual grau de relevância a análise discursiva têm, se levado em consideração tais proposições. A série enunciativa escolhida foi a de cinco memes ligados à pandemia, especialmente aos discursos do governo federal para com a vacina e seus impactos nas mídias digitais, partindo é claro, da perspectiva de que o sujeito que enuncia no meme não é o mesmo que prolifera suas palavras no âmbito governamental, isto é, levando em consideração que a análise se tratava, essencialmente, não da fala do presidente em questão, mas de uma interpretação de tal, materializada em um específico agrupamento de enunciados relativamente estáveis e consolidados mediante audiência plural e significativa.

O material produzido por essas análises serviu de base para a proposição de específicos recursos teóricos e práticos (aqui cabe salientar, não se espera criar modelos, mas apenas ratificar a relevância de tal atividade mediante exemplificação) de boas metodologias para o professor de língua portuguesa em formação (principalmente os "pibidianos"), para os que já estão formados e para os estudantes do ensino básico, objetivando de acordo com o princípio básico do objeto de análise do linguista, que consistiu por via teórica de uma já interpretação cultural, humorística, social e etc. Os memes escolhidos foram em ordem:

Primeiro Meme:



Fonte: Redação DCI Digital.

Segundo Meme:



Fonte: Estado de Minas.

Terceiro Meme:



Fonte: Poder 360.

Quarto Meme:



**E-mail da
Pfizer**



**E-mail da
CONMEBOL**

Fonte: Pinterest.

Quinto Meme:



Fonte: Pinterest.

Apresentados os memes analisados pelos alunos, passemos as considerações sobre as análises produzidas pelos alunos. No que tange a análise de tal série enunciativa, bem como as acepções de conceitos e noções, temos que nossos alunos, munidos desses empreendimentos, se dispuseram a analisar/interpretar os textos, partindo do seguinte ponto de referência: o estudo dos gêneros discursivos, mediante uma análise de discurso mais abrangente e, por isso, menos profunda, levando em conta que a particularização da experiência nos impõe entender a não possibilidade de dar conta de todos os detalhes da estruturação e funcionamento dos gêneros, bem como dos que ocupam o espaço de sujeito (FOUCAULT, 2008), da própria ideologia

que perpassa tais posicionamentos (ORLANDI, 2020), bem como suas relações para com os efeitos de sentidos resguardados (FERNANDES, 2008). E foi levando a questão para além do estrutural e do materializado que os alunos propuseram como dispositivos analíticos as próprias condições sócio-históricas, culturais e econômicas nas quais estamos situados.

Por que tal meme, tratado como enunciado, portanto, como materialização do discurso, apareceu em tal momento? Por que não outro em um outro momento? Por que a piada com o mais alto cargo público do país é feita? Em qual circunstância ela foi criada? Qual a crítica nela presente? O efeito cômico traz em sua essência um sentido também oposto, isto é, trágico? Qual à proporção que este texto tomou, ou seja, qual o alcance de seu “sucesso”?

Objetos definidos, cortes estabelecidos, dispositivos analíticos convencionados, partiu-se, então, para a análise em questão, comumente, é claro, tal prática ligada à ação de linguagem aqui trabalhada. Nesse sentido, foi necessário para eles pensarem: qual o contexto de produção? Abarca nesse ponto os contextos físicos (espaço de produção, tempo de produção, emissor ou agente-criador, receptor e eventualmente, interlocutor) e os contextos sócio-subjetivos (lugar social ou âmbito/esfera, papel social do emissor ou do enunciador, papel social do receptor ou destinatário e a(s) finalidade(s) de tais, bem como também os conteúdos temáticos e os conhecimentos de mundo que em todos inferem.

Podemos dizer que o primeiro meme foi, de longe o mais trabalhado (o que não necessariamente significa uma boa condução da praticabilidade da análise mediante a atividade), levando em consideração o apelo popular do mesmo em relação às mídias digitais/interacionais. Uma das estudantes, atribuindo juízo de valor ao que foi exposto, pronunciou: “A cena retrata claramente a fala do presidente menosprezando a vacina brasileira: “Se você virar um jacaré, é problema seu”. Outro ressaltou a facilidade com que as pessoas caem nas chamadas Fake News, colocando como principal vetor de disseminação de notícias falsas o próprio presidente, dizendo: “como povo fala sobre a vacinação com ignorância, trazendo mitos sobre a temática”. Uma outra aluna, trouxe sob sua ótica analítica, a interpretação de que “o autor desenhou para que ficasse claro que é melhor virar um jacaré do que viver sendo burro”. Diante do exposto, levanta então as questões: o conhecimento de mundo situou os alunos para com o primeiro meme? Sim. A interpretação foi feita? Foi. A

interpretação condiz seguramente com os efeitos de sentido do enunciado? Há dúvidas quanto ao material recolhido.

Passemos para o segundo meme. Uma aluna fez questão de mencionar o fato: “uma enfermeira mulher que foi a primeira vacinada do país”, a mesma estudante ratificou com seu conhecimento até então das falas do presidente: “indireta para o atual presidente. Já que o mesmo não é a favor das vacinas”. Uma outra aluna, sobre o mesmo meme, disse que o enunciado estava: “caçoando do presidente, que parecia ter um plano de morte para a população”. Notemos a diferença das escolhas lexicais nas interpretações: “mandando indireta” e “caçoando”. Observávamos ainda mais uma vez um juízo de valor se manifestando em sua análise: “parecia ter um plano de morte para a população”. Está o analista livre de sua ideologia? Obviamente que não. Está a estudante tentando tragá-la em opacidade? Tampouco.

Passemos para o terceiro meme selecionado. Começamos mais uma vez com a análise de uma das estudantes da escola: “o meme faz referência a quando o Bolsonaro ignorou vários e-mails sobre a vacina da Pfizer”. Outra disse: “o mesmo rejeitou todos os e-mails”. Ratificando inclusive a consequência: “mais de 500.000 mil mortos no Brasil”. Outro aluno ainda trouxe em debate a presença do vereador e filho do presidente nos tratos governamentais. Mais uma vez, cabe ressaltarmos: o gênero meme é tão novo quanto os que aqui trabalharam como analistas. São contemporâneos do mesmo tempo de nascimento: a era digital, propiciado pela internet. São paralelos da mesma geração. Conhecimento do mundo não falta. Imediatismo também. Adiante.

Passemos para o quarto meme, no qual foi possível notar que a maioria dos discentes compreenderam a crítica presente no gênero, mesmo sem fundamentar suas análises, algo parecido com os outros enunciados. Uma das alunas descreveu sobre o meme: “retrata o descaso do presidente por ignorar os e-mails de uma das vacinas mais importantes”, outra apontou: “o presidente demorou para responder os e-mails da Pfizer oferecendo vacinas, mas respondeu rapidinho o e-mail da CONMEBOL”, outro ainda comenta: “o presidente se importa mais com o futebol do que com as vidas”, e outro discente analisou: “a imagem fala sobre o erro das decisões que o presidente teve em priorizar um campeonato de futebol em vez da vacinação”.

Seguimos para o quinto e último meme, a aluna em sua análise descreve: “o meme traz uma crítica sobre os posicionamentos tomados pelo presidente frente à uma pandemia, ressaltando que com ele calado conseguiríamos salvar mais vidas”

corroborando com a intencionalidade do meme em colocar o presidente como um dos principais vetores de propagação de mentiras e desinformação. Outra ainda diz: “crítica a forma como o presidente atua, e a melhor forma de salvar vidas é calando sua voz”.

Interpretações, geralmente, parecidas, quase sempre carregadas de juízo de valor, advindos de suas formações discursivas, perpassadas por um inconsciente instinto de preservação da vida e, conseqüentemente, de oposição ao presidente, convergindo inclusive para o atual cenário de sua popularidade/avaliação governamental são particularidades gerais das análises dos alunos.

Pensadas a partir de uma racionalidade foucaultiana, isto é, “o que programa e orienta o conjunto da conduta humana” (FOUCAULT, 2006, p. 319), são notáveis os esforços dos estudantes para lerem/interpretarem/analisarem o que está posto ou o que está nas camadas menos superficiais. As diferenciações, os objetivos perseguidos, as modalidades de escrita, as formas de percepção e de operacionalização são pontos de diferenciação minimamente irrelevantes do ponto de vista geral, mas que colidem em força surreal quando vistas mais de perto. São essas pequenas diferenças que fazem valer a pena o esforço do professor de língua portuguesa, sociologia, filosofia, história ou de todo o campo das ciências humanas continuar investindo no trabalho com a leitura e a análise. Pensar e refletir, meditar e praticar. Liberta, rompe com os grilhões do obscurantismo e do conservadorismo melindroso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do objetivo geral dessa pesquisa, foi possível analisar e refletir sobre pontos fundamentais para a formação dos alunos, enquanto cidadãos atuantes, críticos e reflexivos ainda em formação, na sociedade. Considerando o papel fundamental da escola no desenvolvimento dessas habilidades, verificou-se que o ato de ler, analisar e interpretar, constituem os pontos basilares para essa construção. Sobretudo, diante da interdisciplinaridade da Análise do Discurso, verificou-se as reais contribuições dessa disciplina essencial, reflexiva e de métodos eficientes para a análise, formação e compreensão discursiva, essencialmente, no que diz respeito à formação dos alunos e na compreensão da relação entre o homem e a sua realidade.

Assim, mediante a explanação do gênero Meme (enquanto gênero discursivo, comum ao contexto extraescolar dos alunos da série apontada), a proposta de análise trabalhada e os resultados obtidos, é que constatamos as positivas implicações que trabalhos como esse podem possibilitar ao ambiente escolar, no que concerne à formação crítica dos alunos. Desse modo, São perceptíveis os impactos que uma atividade baseada nos preceitos da AD produz. Neste estudo, vimos que os alunos são conduzidos a uma visão capaz de ir além do superficial, o que nos leva a pontuar, portanto, a importância de traçar um plano teórico/prático de análise, leitura e interpretação no plano educacional vigente, tendo como base a Análise do Discurso e os seus preceitos que contribuem positivamente para essa formação analítica e social.

Desse modo, trabalhar o censo crítico e a capacidade reflexiva dos alunos, por meio da AD, provou ser relevante recurso para o desenvolvimento de cidadãos críticos e capazes de promover reflexões acerca da sociedade e dos problemas encontrados nelas. Podemos dizer ainda, que analisar discursos “reais”, de fatos do cotidiano dos alunos contribui para o aumento do interesse deles pelas interpretações/análises dos enunciados, pois, estes conseguem ligar o ensino na escola da realidade de suas vidas, fator decisivo para a identificação desses alunos com os discursos analisados.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola, 2009.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. São Paulo: Martins Fontes, 2003. _____. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261 – 306.

BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais – **Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**: Língua Portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CANI, Josiane Brunetti. Multimodalidade e efeitos de sentido no Gênero Meme. **Periferia** (Duque De Caxias), v. 11, p. 242-267, 2019.

DIGITAL COLABORATIVO & INDEPENDENTE. **Os 10 melhores memes de jacaré após declaração de Bolsonaro**. Redação DCI Digital. Disponível em: <https://www.google.com/amp/s/www.dci.com.br/politica/os-10-melhores-memes-de-jacare-apos-declaracao-de-bolsonaro/64462/>. Acesso em: 27 de maio de 2021.

ESTADO DE MINAS. **COVID-19: Memes repercutem autorização da Anvisa para vacinas no Brasil.** Disponível em: https://www.google.com/amp/s/www.em.com.br/app/noticia/nacional/2021/01/17/inter_na_nacional,1229989/amp.html. Acesso em: 27 de maio de 2021.

ORLANDI, Eni P. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos** – 1999 / Eni P. Orlandi. 13ª edição, Pontes Editores, Campinas, SP. 2020.

FERNANDES, Cleudemar Alves. **Análise do discurso: reflexões introdutórias.** Cidade: Editora, 2008.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, M. **Ditos & Escritos** – Estratégias poder-saber. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam.** São Paulo: Cortez Editora, 2011.

KOCH, I.V; ELIAS, V.M. Leitura, texto e sentido. In: _____. **Ler e compreender. Os sentidos do texto.** São Paulo. Contexto, 2006. p. 9-37.

PASSOS, M. V. F. O gênero 'meme' em produções de textos: implicações discursivas e multimodais. In: SIELP? Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa, 2012, Uberlândia. **Anais do SIELP**, 2012. v. 2. p. <http://www.ilee-http://www.ilee>.

PODER 360. **Carlos Bolsonaro participa de reunião sobre compra de vacina e vira meme.** Disponível em: <https://www.poder360.com.br/midia/carlos-bolsonaro-participa-de-reuniao-sobre-compra-de-vacina-e-vira-meme/>. Acesso em: 27 de maio de 2021.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura.** Porto alegre: Artes médicas, 1998.

VALE, L. F.; MASSARUTO, F. A; ALAIMO, M. M. Educomunicação: o meme enquanto gênero textual a ser utilizado na sala de aula. In. **Revista Pandora Brasil**, v. 01, p. 1-11, 2017.

Capítulo 2

EDUCAÇÃO: EVASÃO ESCOLAR

**Patrícia Costa Munhoz
Rosimeire de Freitas Silva**

EDUCAÇÃO: EVASÃO ESCOLAR

Patrícia Costa Munhoz

Universidade Paranaense Unipar Letras – patriciac.munhoz@hotmail.com

Rosimeire de Freitas Silva

Faculdades Integradas de Naviraí – FINAV- Letras – saraivabatista@hotmail.com

Resumo simples

Este estudo se voltou para a análise das causas e consequências da Evasão Escolar. Para Silva (2016), o abandono escolar não é causado apenas por um motivo, e por isso não podemos culpar somente o ambiente escolar pela evasão, as inúmeras causas são determinadas pelos mais diversos fatores, por exemplo: sociais, políticos, econômicos e até mesmo culturais. O número de crianças e adolescentes fora das salas de aula é grande no Brasil. São muitos os motivos que levam à evasão escolar elas variam conforme o nível de ensino. Ao observarmos o fundamental II e Ensino Médio, notasse que o desinteresse que os alunos demonstram pela escola e a necessidade de ajudar no sustento das famílias de baixa renda é tida como uma das mais fortes causas, porém, existem outras causas externas a serem avaliadas. Os estudantes que abandonam a escola costumam ter baixa autoestima e empregos mal remunerados contribuindo, assim, para o aumento da desigualdade social. Apresentadas as causas e consequências da evasão escolar, compreendesse que algumas medidas poderiam ser tomadas para amenizar os problemas do abandono da escola e assim, conter a evasão. Deve-se cuidar do aluno, motivando-o, assistindo-o e dando-lhe as condições básicas para que nele se desperte o interesse e a conscientização de que o estudo é importante para seu crescimento pessoal e profissional.

Palavras chave: Causas. Consequências. Evasão escolar

SILVA, M. J. D. **As causas da Evasão Escolar: estudo de caso de uma escola pública de Ensino Fundamental no município de Acará/PA.** INTERESPAÇO: Revista de Geografia e Interdisciplinaridade, v. 2, n. 6, p. 367 – 378 maio/ ago. 2016. (ISSN 2446 – 6549). DISPONÍVEL EM: Acesso em: 15 de março. 2022.

Capítulo 3

**FORMAÇÃO DOCENTE:
SABERES NECESSÁRIOS À
PRÁTICA PEDAGÓGICA NA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

**Efigênia Maria Dias Costa
Claudineia Florentino Bezerra**

FORMAÇÃO DOCENTE: SABERES NECESSÁRIOS À PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Efigênia Maria Dias Costa

*Doutora em Ciências da Educação, professora do DE/CCHSA/UFPB,
efigeniamdc@yahoo.com.br*

Claudineia Florentino Bezerra

Graduada do curso de Pedagogia - UFPB, claudineiafbezerra@gmail.com

RESUMO

Este estudo analisou os saberes necessários à formação docente e à prática pedagógica na educação infantil. Trata-se de pesquisa descritiva com abordagem de investigação qualitativa pelo fato de descrever o fenômeno de forma mais aproximada da realidade, além de proporcionar uma compreensão em profundidade do contexto pesquisado, cujo *locus* de estudo foi uma instituição filantrópica de educação infantil no município de Solânea/PB. A observação e o questionário com questões fechadas foram utilizados como instrumentos para a coleta de dados, e os resultados obtidos indicam que o discurso legal e político no âmbito da formação docente para a educação infantil se mostra de grande avanço no Brasil. No entanto, na sua concretude, o que ainda se observa nas instituições filantrópicas de educação infantil é o trabalho voluntário de professoras em creches, pois, em sua maioria, são as mulheres que assumem esse papel. Essa é, grosso modo, a imagem da professora de educação infantil que tem se perpetuado no decorrer dos tempos, uma atividade destinada a mulheres, com forte componente vocacional, portanto, sem necessidade de formação e salários compatíveis com a complexidade da tarefa.

Palavras chaves: Formação docente. Práticas pedagógicas. Educação infantil

INTRODUÇÃO

A formação docente é um processo inicial e permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários para o bom desenvolvimento da prática pedagógica, realizado ao longo da vida profissional, com o objetivo de assegurar uma ação docente efetiva que promova o surgimento de novos conhecimentos.

Dessa forma, a formação docente tem a finalidade de inserir os profissionais em processos de aperfeiçoamento, colocando-os num movimento de reflexão sobre sua prática, possibilitando uma atualização constante a respeito das demandas

educacionais e ajudando-os a tornarem-se mediadores de conhecimentos e não meros transmissores de conteúdo.

No entanto, muitos estudos apontam que a maioria dos cursos, programas e projetos de formação para professores dos primeiros anos de ensino da educação básica não contemplam e não pensam nos profissionais da educação infantil, principalmente os que atuam em creches (KRAMER, 1994).

Essa realidade é confirmada também na maioria dos cursos de Pedagogia deste país, quando ofertam, no máximo, apenas dois componentes curriculares destinados à educação infantil. Infelizmente pouco ou quase nada se faz e se pensa em termo de formação inicial, continuada e permanente de professores/as da educação infantil (GATTI & BARRETO, 2009).

Diante desse cenário, pergunta-se: quais são os saberes necessários à formação docente e à prática pedagógica na educação infantil? Para tanto, definiu-se como objetivo geral: analisar os saberes necessários à formação docente e à prática pedagógica na educação infantil; e, como objetivos específicos: identificar os saberes necessários à formação docente na educação infantil; e identificar as práticas pedagógicas necessárias em creches.

Trabalhar esse tema não diz só da sua relevância em si, mas da necessidade de iniciativas que ajudem a minimizar uma realidade de descaso com a educação infantil e com os/as profissionais que nela atuam, principalmente pensar os saberes necessários à formação docente e à prática pedagógica na educação infantil que sejam promotores e potencializadores da aprendizagem e do desenvolvimento infantil.

ALGUMAS REFLEXÕES TEÓRICAS

Neste trabalho tomamos como base o estudo de alguns teóricos que abordam o tema, preocupando-nos com a formação docente na educação infantil, bem como com as contribuições que ela oferece enquanto processo contínuo e sistemático para que a teoria instrumentalize a prática educativa em creches e pré-escolas (Brasil, 1998, 2010, 2019; Cadermatori, 2017; Campos, 2008; Freire, 1996; Kaecher, 2009; Kramer, 1994; Martins, 2007; Oliveira, 2002; Zabala, 1998).

Para o momento, buscamos organizar essa breve reflexão teórica em dois pontos. Inicialmente falamos sobre os saberes necessários à formação docente na

educação infantil, para, em seguida, apresentarmos algumas ideias acerca das práticas pedagógicas necessárias em creches e pré-escolas.

Saberes necessários à formação docente na educação infantil

O crescente número de instituições responsáveis pelo atendimento de crianças com idade entre 0 e 5 anos e a difusão da importância de experiências educacionais na primeira infância representam também o aumento de profissionais atuantes nessa área.

Nesse contexto, então, considera-se que não apenas a formação inicial desempenha importante papel na carreira desse/a profissional, mas sua continuidade é também de grande relevância, pois a atualização dos saberes necessários para o bom desenvolvimento da prática pedagógica revela a qualidade das experiências educacionais oferecidas em creches e pré-escolas.

No entanto, a realidade formativa dos/as profissionais que trabalham na educação infantil no Brasil, em sua maioria, difere não só do que está posto em leis e documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC) e da própria literatura em si, como revela, principalmente, a dificuldade na realização de uma prática pedagógica de qualidade social em creches e pré-escolas deste país.

A ausência de uma formação inicial, continuada e permanente, infelizmente leva ao empobrecimento da educação infantil no seu sentido mais perverso: pouca ou nenhuma atenção à educação da criança pequena e aos profissionais que dela se ocupam nesse processo.

Dessa forma, desconsidera-se a infância como uma das fases mais importantes do desenvolvimento humano, quando é necessário que sejam oferecidas experiências pedagógicas e educativas que possibilitem o crescimento, a aprendizagem, a cidadania e a garantia do direito de ser criança e ter acesso a uma excelente educação.

Logo, a formação inicial de todo/a profissional que desempenha a função docente, especialmente na educação infantil, deve ser em curso de graduação. Além disso, é importante destacar a importância de uma formação continuada e permanente, sólida, consciente e crítica do/a professor/a, direcionada ao desenvolvimento de um trabalho educativo potencialmente humanizador, revertendo em possibilidades de aprendizagem e de desenvolvimento para professores/as e crianças.

Nesse sentido, Martins (2007, p. 15) preconiza que o/a professor/a deve realizar uma prática pedagógica que seja embasada no conhecimento das características e especificidades da criança. Para tanto, essa educação requer planejamento e organização direcionados à humanização das crianças e da “[...] mediação da própria humanidade dos professores.”

É importante destacar que, nesse processo formativo, os saberes necessários à formação docente na educação infantil devem perpassar as singularidades próprias desse segmento da educação. Esses saberes, portanto, exigem um conhecimento acerca do universo infantil e suas aprendizagens.

Então, falar de movimento, artes, brincadeira e literatura infantil talvez aponte caminhos que assegurem um saber fazer no exercício docente em creches e pré-escolas. Assim sendo, discorre-se a seguir sobre esses saberes específicos da educação infantil necessários à formação docente nesse âmbito.

Movimento

O movimento é de extrema importância para o pleno desenvolvimento da criança. Desde o seu nascimento, ela passa a utilizar o corpo como ferramenta de interação com o ambiente e com as pessoas e, a partir daí, aperfeiçoa gradativamente os seus movimentos para entender o mundo ao seu redor, passando a manusear objetos, engatinhar, caminhar, correr, saltar, brincar, ou seja, utilizar o movimento como meio de expressar suas emoções e seus pensamentos. De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI,

O movimento humano, portanto, é mais do que simples deslocamento do corpo no espaço: constitui-se em uma linguagem que permite às crianças agirem sobre o meio físico e atuarem sobre o ambiente humano, mobilizando as pessoas por meio de seu teor expressivo (BRASIL, 1998, p. 15).

Nesse sentido, o trabalho com o movimento abrange as múltiplas funções e manifestações do corpo, são essas expressões que propiciam um amplo desenvolvimento de complexas alterações responsáveis pela maturação e ampliação da cultura corporal de cada criança.

Considerando que o movimento é, para a criança, uma das possibilidades de se comunicar e, portanto, utilizado como linguagem, é de extrema importância que a creche ou pré-escola crie ambientes que favoreçam o desenvolvimento de situações

em que ocorra a ampliação dos conhecimentos não só sobre si mesma, mas também sobre o ambiente social.

Dada a relevância das questões que envolvem o movimento na atividade da criança, é imprescindível que aconteçam situações planejadas intencionalmente para o trabalho do movimento nas suas mais variadas dimensões. Para tanto, é necessário que a instituição reflita sobre o espaço dado a esse assunto na sua jornada diária, tornando-a espaço de atribuição de significado e de relação com outras experiências vivenciadas pela criança.

Artes

Outro saber fundamental na formação docente para atuar na educação infantil é a arte. Ela é utilizada nos mais variados lugares como forma de expressão e, dado o seu avanço ao longo dos anos, chega às salas de aula como importante ferramenta pedagógica nos processos que envolvem o ensino e a aprendizagem. No cotidiano da criança, a arte aparece em inúmeras vivências. O RCNEI (Brasil, 1998) atenta para a importância das artes visuais no currículo das instituições de educação infantil, quando as relaciona com atividades simples na jornada diária das crianças.

Ao rabiscar e desenhar no chão, na areia e nos muros, ao utilizar materiais encontrados ao acaso (gravetos, pedras, carvão), ao pintar os objetos e até mesmo seu próprio corpo, a criança pode utilizar-se das Artes Visuais para expressar experiências sensíveis (BRASIL, 1998, p. 85).

Cabe aqui ressaltar que a arte, enquanto forma de expressão, comunicação e atribuição de sentido a sensações e sentimentos, não pode ser trabalhada pelas instituições de ensino de maneira descompassada, dissociando a produção teórica com a prática pedagógica, tornando-a um simples passatempo e destituída de significado.

A arte deve ser desenvolvida nas instituições de educação infantil de forma organizada, permitindo que a criança utilize aquilo que já faz parte do seu cotidiano, mas que, por outro lado, possa estabelecer novas relações, ampliando seus saberes e tornando-os mais significativos.

Brincadeira

A brincadeira é fundamental para o desenvolvimento da criança, pois através dela é possível estabelecer condições de criar, recriar, descobrir e conviver com o real e o imaginário de forma lúdica.

Dessa forma, o brincar é entendido e considerado como um dos eixos fundantes da educação infantil, porém, para que o ato de brincar ocorra de maneira intencional, é necessário que as instituições de educação infantil se preocupem com as experiências que estão sendo ofertadas. “Para que as crianças possam exercer sua capacidade de criar é imprescindível que haja riqueza e diversidade nas experiências que lhes são oferecidas nas instituições” (BRASIL, 1998, p. 27).

Através da brincadeira, são estabelecidas relações capazes de garantir o desenvolvimento e a descoberta do eu, do outro e do mundo. Assim, tais experiências tornam-se essenciais na educação infantil e devem ser construídas com base em intencionalidades pedagógicas. Portanto,

É preciso que o professor tenha consciência que na brincadeira as crianças recriam e estabilizam aquilo que sabem sobre as mais diversas esferas do conhecimento, em uma atividade espontânea e imaginativa. É preciso, porém, que o professor tenha consciência que as crianças não estarão brincando livremente nestas situações, pois há objetivos didáticos em questão (BRASIL, 1998, p. 29).

Nesse sentido, o ato de brincar deve ser entendido e implementado na proposta curricular das instituições de educação infantil com extrema seriedade, pois, enquanto eixo norteador desse segmento educacional, a brincadeira se constitui como responsável pela garantia de experiências que potencializam o conhecimento, internalizando na criança vivências que possibilitam sua formação como um ser capaz de pensar, criar, construir e reconstruir novos saberes.

Literatura infantil

A literatura infantil é um gênero literário que ocupa lugar de destaque na educação de crianças, e isso se dá graças à sua função na formação de leitores críticos, que deve ser papel da escola. No entanto, não podemos considerar que a leitura seja tratada apenas como uma atividade da educação formal, pelo contrário, as crianças devem enxergar no livro uma opção de lazer, de prazer, de descoberta.

Mesmo sendo inegável o vínculo estabelecido entre literatura infantil e educação, é importante ter clareza de que não cabe ao gênero o papel de subsidiário da educação formal. A natureza literária já o coloca além dos objetivos pedagógicos, assim como dos ideais, costumes e crenças que os adultos queiram transmitir às crianças. É como entretenimento, aventura estética e subjetiva, reordenação dos próprios conceitos e vivências, que a literatura oferece (CADERMATORI 2017, p. 4-5).

A leitura é uma das formas que usamos para interagir com o ambiente em que estamos inseridos, ajudando-nos na compreensão do mundo, e por isso justifica-se a necessidade que as crianças têm de se familiarizar com os livros desde o seu nascimento. Portanto, é fundamental desenvolver esse hábito na criança desde muito cedo, e, nesse processo, o estímulo dos pais e da creche ou pré-escola é de extrema relevância, pois é nessas instituições formadoras que geralmente acontecem as primeiras experiências leitoras.

Kaecher (2009), então, alerta para a necessidade de construir futuros leitores e para a responsabilidade que a escola tem sobre essa construção, que deve ser diária, quando afirma:

[...] quanto mais acentuarmos no dia a dia da Escola Infantil estes momentos, mais estaremos contribuindo para formar crianças que gostem de ler e vejam no livro, na leitura e na literatura uma fonte de prazer e divertimento (2009, p. 81).

Sendo assim, na educação infantil, o/a professor/a é o responsável pela prática da leitura, estabelecendo na criança, através dos contos literários, o incentivo ao ato de ler, fazendo com que ela participe e interaja com o mundo literário. Não é apenas mostrando os livros de longe ou falando sobre os livros que o/a professor/a vai aguçar o interesse da criança pela leitura, além de contar as histórias ele/a precisa mostrar o que contém nos livros.

Práticas pedagógicas necessárias à educação infantil

Freire (1996, p. 39) aponta alguns saberes necessários à prática educativa e oportuniza nossa reflexão sobre tantos outros saberes igualmente importantes que não foram citados em sua obra, mas que corrobora com a ação pedagógica de professores/as da educação infantil que acreditam que “só há saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros”.

A prática docente exige que esse/a profissional tenha uma formação ampla e que se torne também, nesse processo, um/a aprendiz que reflete constantemente sobre sua prática, buscando estudar sempre, como recurso necessário para o desenvolvimento de seu trabalho de construtor/a e mediador/a do conhecimento.

Para Zabala (1998. p. 13), “um dos objetivos de qualquer profissional consiste em ser cada vez mais competente em seu ofício”. Na prática docente em creches e pré-escolas, essa competência pode e precisa ser construída na formação continuada e permanente.

Assim, ao discutir acerca da formação continuada e permanente, Campos (2008) evidencia a importância de debates e de reflexões sobre conteúdos curriculares e práticas de formação profissional como estratégias para garantir as adequadas condições que resultam no desenvolvimento infantil.

Reiterando as concepções de Campos (2008) acerca da formação docente, e com o amparo legal de documentos que tratam da educação infantil no Brasil, Oliveira (2005) concebe a formação docente como um processo contínuo e sistemático, no qual a teoria instrumentaliza a prática educativa e esta, por sua vez, oferece condições de aprofundamento teórico, mediante revisões e problematizações. Ademais, acrescenta que a formação continuada do/a professor/a de criança pequena é fundamental para a qualificação de ações que acontecem no âmbito de creches e pré-escolas.

Segundo Zabala (1998), a prática docente na educação infantil exige cuidados especiais na formação do/a professor/a, no sentido de que este, ao desenvolver seu trabalho, tenha competência para transformar a teoria em uma prática significativa a serviço do ensino e, conseqüentemente, da aprendizagem das crianças.

O trabalho voltado para a educação infantil precisa incluir uma pedagogia que respeite a criança e a sua diversidade, considerando ainda que ela é um ser pensante, reflexivo, capaz de construir seus próprios conhecimentos. Deve ser pautado na organização de temas a ela submetidos, através de uma prática que possibilite uma educação condizente com suas necessidades de desenvolvimento e crescimento pessoal e social.

Nesse sentido, Ostetto (2000) ressalta que as práticas pedagógicas na educação infantil devem incorporar e trazer para o cotidiano das creches e pré-escolas o mundo lúdico, mágico e fantasioso da criança no sentido de possibilitar o seu pleno desenvolvimento.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI) determinam que as práticas pedagógicas devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira. Conforme o RCNEI,

A instituição de Educação Infantil deve tornar acessível a todas as crianças que a frequentam, indiscriminadamente, elementos da cultura que enriquecem o seu desenvolvimento e a inserção social. Cumpre um papel socializador, propiciando o desenvolvimento da identidade das crianças, por meio de aprendizagens diversificadas, realizadas em situações de interação. Na instituição de educação infantil, pode-se oferecer às crianças condições para as aprendizagens que ocorrem nas brincadeiras e aquelas advindas de situações pedagógicas intencionais ou aprendizagens orientadas pelos adultos. É importante ressaltar, porém, que essas aprendizagens, de natureza diversa, ocorrem de maneira integrada no processo de desenvolvimento infantil (BRASIL, 1998, p. 23).

Compete, portanto, ao/a professor/a, como o/a mediador/a entre as crianças e o objeto do conhecimento, organizar e propiciar espaços/tempos e situações de aprendizagem e desenvolvimento com o propósito de garantir para as crianças da educação infantil um ambiente acolhedor rico, prazeroso e saudável, com experiências educativas diversificadas. Sob esse ângulo, Oliveira afirma que:

[...] Considerando a criança como um agente de desenvolvimento, o professor infantil faz a mediação entre ela e o seu meio, utilizando os diversos recursos básicos disponíveis [...] estimula a criança a construir novas significações e a relacionar o que estão aprendendo na creche ou pré-escola com outras experiências fora dela. Isso inclui interagir com elas, mesmo com as muito pequenas, assumindo papéis estratégicos para acalmá-las, motivá-las, ajudá-las a discriminar, conceituar, argumentar (2002, p. 204-205)

Nessa perspectiva, o/a professor/a deve saber que o que interessa não é somente fornecer elementos para que a criança se torne mais inteligente, mas também para que ela aprenda através das brincadeiras, das interações, das narrações de histórias e consiga resolver e lidar com situações do dia a dia, ajudando-a, então, a viver em sociedade de forma crítica, tendo consciência, na mais tenra idade, de sua capacidade de transformação.

MARCO METODOLÓGICO

De acordo com Lüdke & André (2013, p. 1), “para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações

coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele”. Aqui, então, será apresentado o tipo de pesquisa, os instrumentos para coleta de dados, o *locus* de estudo, os participantes e os procedimentos éticos.

Tipo de pesquisa

De acordo com Minayo (2009, p. 14), pode-se entender por metodologia “[...] o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. A metodologia ocupa lugar central no interior das teorias e está referida a elas”. Para Gil (2010, p. 8), “pode-se definir método como caminho para se chegar a determinado fim. [...] o conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos adotados para se atingir o conhecimento”.

Levando em consideração os objetivos aqui propostos, a pesquisa descritiva, com abordagem qualitativa é assumida como opção metodológica deste trabalho.

Abordagem qualitativa de investigação

Os estudos que fazem uso de uma abordagem qualitativa podem descrever um fenômeno de forma mais aproximada da realidade, além de proporcionar uma compreensão em profundidade do contexto de um problema. Segundo Minayo (2009, p. 21), “[...] responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não deveria ser quantificado”. A pesquisa qualitativa preocupa-se com um nível de realidade que não pode ser quantificado.

Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2009, p. 21).

Na pesquisa qualitativa, o ambiente natural constitui-se como fonte direta de dados e o pesquisador, como seu principal instrumento. Além disso, os dados coletados são predominantemente descritivos e, diferentemente dos outros tipos de pesquisas, na qualitativa a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto (LUDKE & ANDRÉ, 2013).

Pesquisa descritiva

As pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descoberta e análise de fenômenos, procurando descrevê-los, classificá-los e interpretá-los, buscando analisar fatos e/ou fenômenos, fazendo uma descrição detalhada da forma como tais fatos e fenômenos se apresentam, permitindo abranger, com exatidão, as características de um indivíduo, uma situação ou um grupo (Gil, 2010). Além disso, ela trabalha sobre dados ou fatos colhidos da própria realidade e procura descobrir, com a maior precisão possível, a frequência com que um fenômeno ocorre, sua relação e conexão com outros, sua natureza e suas características.

Uma pesquisa descritiva é aquela que dá uma ideia bastante precisa da natureza do tema, contendo procedimentos formais de coleta de dados, e possui objetivos bem definidos. Uma de suas características mais significativas é a utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como o questionário e a observação sistematizada (CHIZZOTTI, 2006).

Instrumentos de coleta de dados

A observação participante e o questionário foram utilizados como instrumentos para coleta de dados.

A opção pela observação justifica-se pelo fato de possibilitar o contato direto com os participantes e captar em tempo real os acontecimentos, comportamentos e atitudes que expressam ou não os saberes necessários à formação docente e às práticas pedagógicas na educação infantil. Dito por Ludke e André, “[...] o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que o cerca e as suas próprias ações” (2013, p. 46).

A observação ocorreu semanalmente, no período de junho a dezembro de 2019. É importante destacar a relevância desse momento que permitiu não só uma aproximação ou contato com as pessoas e o ambiente, mas um maior conhecimento da realidade investigada.

O questionário foi aplicado de forma individual aos/as professores/a de uma creche no município de Solânea-PB. Todos os participantes da pesquisa devolveram o questionário assim que o responderam, ou seja, no mesmo dia e local de aplicação.

Tendo em vista a importância da ética no processo de investigação e o uso de medidas que resguardem a identidade e o bem-estar dos sujeitos humanos nela

envolvidos, optou-se aqui por identificar as participantes da pesquisa como: **professoras** (8 professoras) e, como só há um professor, ele ficou, então, identificado como **professor**.

As professoras e o professor que participaram da pesquisa registraram sua anuência, assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, tendo sido garantido o direito ao anonimato, a ausência de ônus ou bônus e o direito à desistência em qualquer momento da pesquisa.

O horário e data foram previamente marcados com os respectivos sujeitos, de modo a não causar qualquer transtorno para eles. Vale registrar que a ética e o bom senso nortearam este trabalho, buscando atender aos preceitos éticos contidos na Resolução nº 466/2012, do Conselho Nacional de Saúde – CNS, que aborda as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos (BRASIL, 2012).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Optou-se aqui por estruturar a apresentação e discussão dos resultados obtidos na pesquisa em dois momentos. Primeiramente, os resultados da observação participante realizada semanalmente na creche; e num segundo momento, as questões referentes à formação docente.

Compartilhando os frutos da observação

Semanalmente, no período de junho a dezembro de 2019, detivemos o nosso olhar, a nossa escuta e a nossa atenção cuidadosa ao trabalho pedagógico realizado na instituição. Como recurso auxiliar foi utilizado o diário de campo para registrar possíveis fatos, situações e/ou falas observadas no cotidiano do trabalho.

Para Gil (2010), os resultados realizados a partir da observação supõem a interação pesquisador/pesquisado. De fato, foi o que aconteceu no decorrer deste trabalho. Diante da acolhida e receptividade por parte de todos/as os/as profissionais da creche, a nossa aproximação e facilidade em desenvolver a pesquisa transcorreu de forma muito tranquila. Um aprendizado verdadeiramente profícuo em todos os sentidos.

Por se tratar de uma instituição filantrópica, com trabalho voluntário e alguns profissionais que ainda não tinham experiência com o trabalho em creche, observamos que existiam muitos desafios e inúmeras demandas, mas o

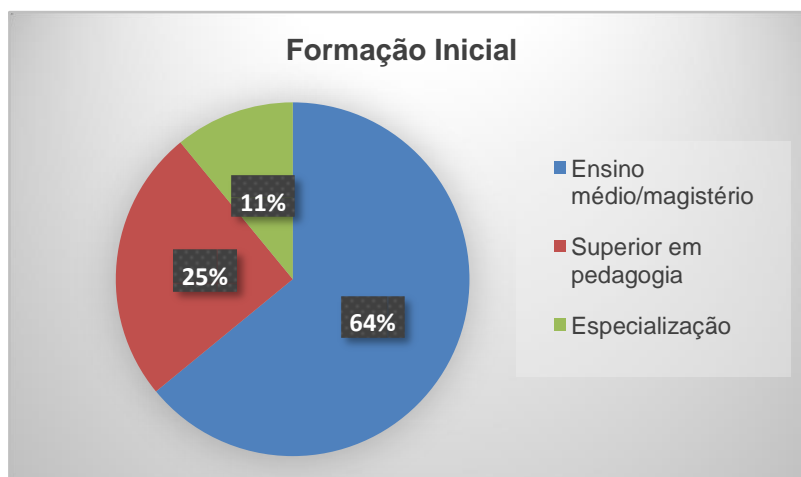
compromisso com as crianças falava mais alto. Algo digno de reconhecimento, ensinamento e muitos aplausos.

Esse desbravejamento, então, é um processo em construção, principalmente no que diz respeito à realização do trabalho pedagógico na creche. Conforme percebemos, muito ainda precisava ser aprimorado, construído... Era o caso da prática da literatura infantil, das artes, do movimento e da brincadeira como atividades cotidianas na educação e formação da criança pequena. A ausência dessas práticas chamou nossa atenção, pois entendemos que ela compromete seriamente os processos de ensino e aprendizagem.

Compartilhando os achados

A partir dos dados obtidos no questionário, organizamos este tópico em três categorias, assim denominadas: Formação inicial; Formação continuada e permanente e Experiência profissional. Os resultados a esse respeito estão apresentados nos gráficos a seguir:

Gráfico 1: Formação inicial



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Dos professores pesquisados, 64% possuem formação no ensino médio/magistério, 25% têm formação em nível superior em Pedagogia e 11% em nível de pós-graduação *latu sensu*. É possível perceber que a maioria não tem curso superior. Isso indica o grande número de profissionais da educação infantil deste país que ainda não conseguiu ingressar na universidade.

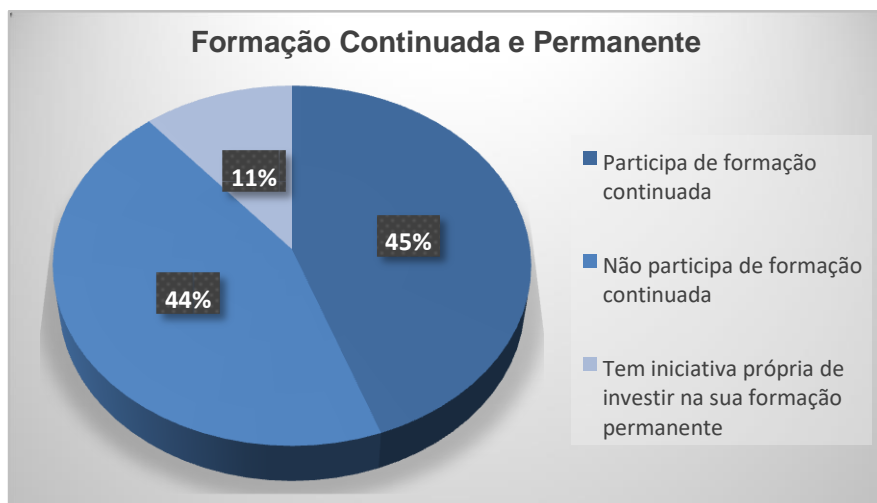
O indicador do Observatório do PNE/2014-2024 mostra que a porcentagem de professores da educação básica com ensino superior completo, em 2014, era de apenas 76,2%, significando que um quarto do quadro docente leciona sem graduação. Atualmente, não há, ainda, dados específicos sobre a educação infantil em nível nacional (BRASIL, 2014).

Conforme Nicolau e Pinazza (2007, p. 943), as políticas governamentais e a polarização em funções de assistência-instrução/compensação são fatos históricos que marcaram a trajetória da educação infantil brasileira e que “definiram o processo de constituição do campo e o tratamento dado à questão da formação de professores para essa modalidade educacional”.

A questão da formação dos professores representa para a educação infantil, dentre outros aspectos, questão fundamental para o reconhecimento desse segmento como instância educativa e também para a sua qualidade. Sendo assim, percebemos que a ausência de políticas voltadas para o profissional de educação infantil favorece e acelera o descompromisso do poder público com a criança de 0 a 6 anos no país, bem como despolitiza a ação dos profissionais de educação infantil (LANTER, 1999, p. 137).

É sabido que a formação dos/as profissionais que trabalham na educação infantil se encontra longe do considerado ideal para esse segmento da educação, e nas creches o número de profissionais que se encontram sem a formação mínima é alarmante. Estudos apontam que as incontáveis dificuldades encontradas no chão da creche estão, em maior parte, ancoradas na ausência de uma formação docente inicial de qualidade (BRASIL, 1998).

Gráfico 2: Formação continuada e permanente



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

O Gráfico 2 mostra que 45% dos sujeitos da pesquisa participam de formação continuada. Tal constatação representa um número expressivo de pessoas conscientes de seu inacabamento e inseridas em um permanente movimento de busca. A esse respeito, Freire (1996) destaca que é essa consciência que nos torna educáveis na medida em que nos reconhecemos inacabados e que:

É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornam educáveis na medida em que se reconhecem inacabados. Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade. É também na inconclusão de que nos tornamos conscientes e que nos insere no movimento permanente de procura que se alicerça a esperança (FREIRE, 1996, p. 18).

Outro aspecto relevante que deve ser assinalado é que, mesmo tendo 45% dos profissionais participando de formação continuada, verifica-se que 44% dos professores não participam de nenhum processo formativo. Aqui evidencia-se a ligação entre formação inicial e sua continuidade. Os profissionais que afirmaram não participar de formação continuada são, em maior parte, os mesmos que não têm uma formação inicial em curso superior. E apenas 15% dos profissionais disseram ter iniciativa própria de investir na sua formação permanente, o que nos leva a refletir também a respeito da remuneração salarial desses/as professores/as, considerando que muitos/as trabalham voluntariamente na creche, logo, torna-se inviável o investimento de dinheiro nos processos de formação.

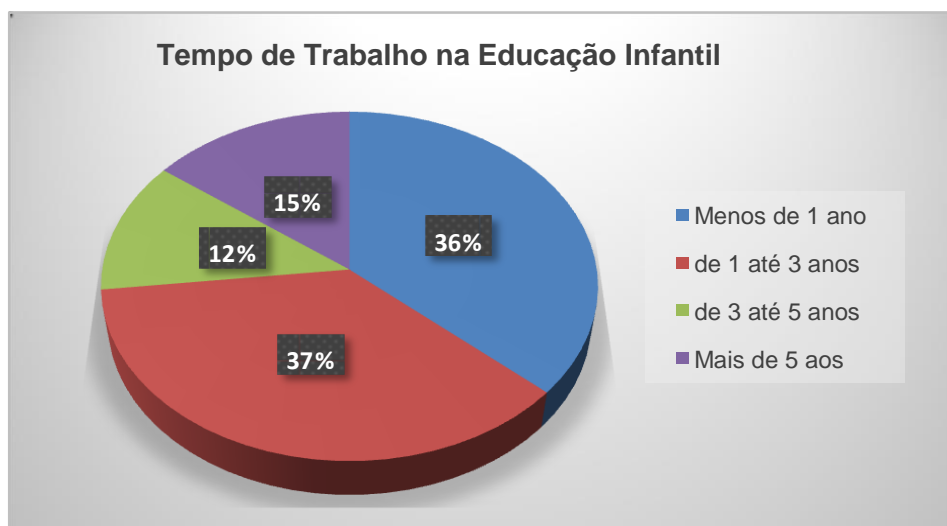
Sabemos, contudo, que, em uma organização educacional, se deve pensar sempre na qualidade do trabalho e nas contribuições para o processo de ensino e aprendizagem da criança. Ao pensar no/a professor/a de educação infantil percebemos que há uma desvalorização do magistério, principalmente para o trabalho com crianças bem pequenas, ou seja, na creche.

Esse processo de desvalorização reflete no saber fazer do/a professor/a, já que muitos se encontram desanimados e até acomodados com a situação que os envolve: baixos salários, condições materiais de trabalho, desvalorização por parte da sociedade, entre tantas outras questões.

Mas vale destacar aqui justamente a importância da formação continuada de professores/as nesse processo, pois amplia o conhecimento, leva à reflexão e à

solução de problemas, mantém o/a professor/a atualizado e comprometido a aprender e ensinar, e leva à autoavaliação, fazendo com que se sinta parte de um contexto que lhe permite crescimento e emancipação.

Gráfico 3: Experiência profissional



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Um aspecto muito importante da experiência docente é o tempo de atuação na educação infantil de cada profissional. Tardif (2008) associa o desenvolvimento do saber profissional tanto às suas fontes e lugares de aquisição quanto aos seus momentos e fases de sua construção. O autor ainda delega o tempo como um dos responsáveis pelos saberes dos professores, quando afirma que:

Os saberes dos professores são temporais, pois são utilizados e se desenvolvem no âmbito de uma carreira, isto é, ao longo de um processo temporal de vida profissional de longa duração na qual estão presentes dimensões identitárias e dimensões de socialização profissional, além de fases e mudanças (TARDIF, 2008, p. 70).

A experiência docente é um fator relevante na trajetória profissional, o Gráfico 3 mostra o tempo de atuação do/as professor/as da creche. Dos sujeitos da pesquisa, 37% afirmaram que trabalham na educação infantil de um a três anos; 36% afirmaram que atuam na educação infantil há menos de um ano - na realidade, o trabalho na creche diz da sua primeira experiência docente na educação infantil; 15% atuam na educação infantil há mais de cinco anos; e 12% lecionam nesse segmento da educação de três a cinco anos.

Esse tempo de exercício funcional indica que, de alguma forma, grande parte dos professores entrevistados detém experiência na educação infantil, sendo já, nessa trajetória, detentora de um saber experiencial. Segundo Tardif (2008), os saberes da experiência ganham importância pelo que há de praticidade e de dinâmico no trabalho pedagógico do/a professor/a. Nessa perspectiva, os saberes da experiência não são acúmulo de tempo de serviço, muito menos o tempo de sala de aula.

Nessa direção, Monteiro (2001) deixa claro que os saberes da experiência são constituídos a partir do exercício da prática diária da profissão e se fundam no trabalho e no conhecimento do meio. No caso do/as professor/as sujeitos da pesquisa, um conhecimento da educação infantil, haja vista que, nesse segmento da educação, a docência demanda uma especificidade própria. Segundo Garanhaní:

Ser docente na educação infantil [...] é ter sempre uma atitude investigativa da própria prática e, conseqüentemente, fazer a sua elaboração por meio de um processo contínuo de formação. É ter o compromisso com a profissão escolhida e consciência de que suas intenções e ações contribuem na formação humana de nossas crianças ainda pequenas. Formação humana que se faz pelo acesso aos saberes, conceitos e práticas de nossa sociedade e que se apresentam como ferramentas de trabalho, pelo respeito às condições de aprendizagem que se faz pela oferta de possibilidades educacionais e, por fim, a clareza de que a professora da pequena infância é uma das profissionais responsáveis por proporcionar a conquista da autonomia e da construção de identidades das crianças pequenas do nosso país (2010, p. 196).

Portanto, vale ressaltar que os saberes da experiência se vinculam a outros saberes e não podem ser vistos como um fenômeno isolado que ocorre com o passar dos anos. Estão relacionados, principalmente, aos saberes profissionais, disciplinares e aos curriculares, e não ao fato de ser experiente na profissão docente. Eles revelam-se na prática de saberes profissionais, curriculares, disciplinares e cotidianos construídos durante o exercício da docência em determinado segmento da educação escolar (TARDIF, 2008).

O saber da experiência de um/a professor/a tem início a partir do seu ingresso na escola e do seu trabalho realizado em sala de aula. Para Tardif (2008), os saberes da experiência têm uma relação intrínseca com o que fazer do/a professor/a, com a ação pedagógica, principalmente no que implicam as relações entre o/a professor/a e os outros atores envolvidos no trabalho escolar.

CONCLUSÃO

O país dá um salto nas políticas educacionais, valorizando, destacando e impulsionando diretrizes fundamentais no segmento da educação infantil. No entanto, para concretizar as propostas legais, um longo percurso ainda deverá ser realizado, devendo contemplar tanto uma sólida formação docente quanto a garantia de condições materiais de trabalho no interior das creches e pré-escolas brasileiras.

Foi analisando se a formação dos professores da educação infantil da creche pesquisada sinalizava uma aproximação com os saberes necessários à prática educativa nessa etapa da educação básica que identificamos alguns aspectos importantes que precisam ser repensados nas políticas e nas práticas educativas da área, como, por exemplo: a) ampliar a formação inicial e continuada do/as professor/as pesquisado/as, evitando-se os baixos índices de docentes com nível de graduação em pedagogia e com baixa participação em formação continuada. Como vimos em nosso estudo, isso pode representar uma fragilidade na aplicação dos saberes necessários à prática educativa na educação infantil e, por sua vez, especificamente, os saberes da prática, o que prejudica a construção de uma educação de qualidade para as crianças pequenas; b) garantir aos professores da educação infantil a construção de sua carreira profissional, com contratações feitas por concurso público, evitando-se as limitações impostas pelas contratações temporárias, as quais permitem um tempo mínimo de experiência na área (como vimos ocorrer com uma boa parte do/as nosso/as entrevistado/as), inviabilizando a construção do que Tardif (2008) chama de saberes da experiência.

Em síntese, é importante ressaltar que reconhecemos os avanços no campo do discurso político e legal, no sentido de serem hoje mais visíveis algumas ações direcionadas ao incentivo à formação docente, no entanto, na prática, o que ainda se observa é uma educação infantil muitas vezes vinculada a instituições filantrópicas e ao trabalho voluntário de mulheres com pouca formação na área e nenhuma remuneração.

Os dados da pesquisa ora apresentada são ilustrativos a esse respeito e sugerem que enquanto não se investe, efetivamente, na formação de professores/as da educação infantil, não alcançaremos uma educação rica em experiências, que enxergue na criança um sujeito de direitos capaz de ser protagonista do seu processo de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. **Base nacional comum curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2019.

CADEMARTORI, Ligia. **O que é literatura infantil**. Brasiliense, 2017.

CAMPOS, M. M. **Educar crianças pequenas**: em busca de um novo perfil de professor. *Retratos da Escola*, v. 2, n. 2/3, p. 121-131, jan./dez. 2008.

CARVALHO, M. P. Gênero e análise sociológica no trabalho docente: um palco de imagens. *In*: PEIXOTO, A. M. C. e PASSOS, M. (Orgs.). **A escola e seus atores**: educação e profissão docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2006.

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

GARANHANI, M. C. A docência na educação infantil. *In*: SOUZA, G. de. (Org.). **Educar na infância**: perspectivas histórico-sociais. São Paulo: Contexto, 2010.

GATTI, B. A. & BARRETO, E. S. S. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

KAECHER, G. E por falar em literatura. *In*: **Educação infantil**: pra que te quero. Porto Alegre: Artmed, 2009.

KRAMER, S. Currículo de educação infantil e a formação dos profissionais de creche e pré-escola: questões teóricas e polêmicas. **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**. Brasília: MEC/SEF/Coedi, 1994.

LANTER, A. P. A política de formação do profissional de educação infantil: os anos 90 e as diretrizes do MEC diante da questão. *In*: KRAMER, S. et al. **Infância e educação infantil**. Campinas: Papirus, 1999.

LUDKE, M. & ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2 ed. São Paulo: EPU, 2013.

MARTINS, L. M. **A formação social da personalidade do professor**: um enfoque vigotskiano. Campinas: Autores Associados, 2007.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MONTEIRO, A. M. F. C. **Professores entre saberes e prática**. São Paulo: Educação & Sociedade, ano XXII, n. 74, p. 121-142, abril, 2001.

NICOLAU, M. L. M. & PINAZZA, M. A. Teacher preparation in Brazil. *In*; NEW, R. S. & COCHRAN, M. (Orgs.). **Early childhood education: an international encyclopedia**. Westport: Greenwood, 2007.

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento**. São Paulo: Scipione, 2002.

OLIVEIRA, S. M. L. A legislação e as políticas nacionais para a educação infantil: avanços, vazios e desvios. *In*: MACHADO, M. L. de A. (Org.) **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2005.

OSTETTO, L. E. Planejamento na educação infantil mais que a atividade, a criança em foco. *In*: OSTETTO, L. E. (Org.). **Encontros e encantamentos na educação infantil: partilhando experiências de estágios**. Campinas: Papyrus, 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Capítulo 4

**NARRATIVAS COMO
PROPOSTA METODOLÓGICA
PARA O ENSINO DE
EDUCAÇÃO AMBIENTAL NOS
ANOS INICIAIS**

**José Barreto dos Santos
Annelize da Silva Monteiro
Rubens Batista da Rocha**

NARRATIVAS COMO PROPOSTA METODOLÓGICA PARA O ENSINO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL NOS ANOS INICIAIS

José Barreto dos Santos

(UEMS-Campo Grande)

Doutor em Educação (UNICAMP, 2009). Docente Colaborador vinculado ao

Programa Educação Científica e Matemática (PROFECM). E-mail:

zecajbs@uol.com.br.

Annelize da Silva Monteiro

(UEMS-Dourados)

Docente da rede municipal de Ensino de Campo Grande - MS, anos iniciais.

Especializada em Psicopedagogia (UNIGRAN, 2016) Licenciada em Geografia

(UCDB, 2009) e Pedagogia (UEMS, 2017), Mestra em Educação Científica e

Matemática (UEMS-DOURADOS-MS). E-mail: anelizedasilvamonteiro@gmail.com

Rubens Batista da Rocha

(SEMED-Dourados e SED/MS)

Mestre em Educação (UFMS, 2017). Professor Coordenador na Secretaria

Municipal de Educação de Dourados docente de Geografia na Educação Básica na

Secretaria Estadual de Mato Grosso do Sul, formado em Geografia (UEMS, 2014),

formado em Pedagogia (FAEL, 2020). E-mail: rubensgeo75@gmail.com

RESUMO

Este trabalho sobre Educação Ambiental com a temática água no cotidiano social, envolve crianças de 8 e 9 anos de idade, de uma turma do 3º ano de uma escola pública no município de Campo Grande-MS, traz como objetivo, refletir sobre as contribuições da pesquisa Narrativa em Educação, como opção metodológica, com o intuito de proporcionar aos sujeitos a problematização e o entendimento, sobretudo a reflexão sobre a prática docente através de diferentes instrumentos. O pressuposto teórico busca fundamento na história da Escola Pública, para entender a *Organização do Trabalho Didático* e sua relação à formação dos educadores. Com base nos fundamentos anunciados que engendramos em Paulo Freire (1921-1997), os *Temas Geradores* forjados da problematização advinda dos educandos, refletindo a importância da água com relação à vida. A narrativa permitiu a reflexão dos alunos

com relação à educação ambiental, mas, sobretudo a reflexão sobre a prática docente com relação à “organização do trabalho didático” de sua prática pedagógica com relação à proposta propiciou aos professores a possibilidade de se aplicar um ensino aos estudantes que não se limite aos recursos didáticos dominantes nas escolas, tais como livros didáticos, lousa, giz ou canetão, mas ofereceu por meio da narrativa, associada às tecnologias da informação o conhecimento aos educandos sobre o uso consciente da água, importante recurso natural para manutenção da vida no planeta Terra.

Palavras-chave: Educação; Educação Ambiental; Narrativas; Sociedade.

Abstract

This work on Environmental Education with the theme water in social daily life, involves children of 8 and 9 years of age, from a class of the 3rd year of a public school in the municipality of Campo Grande-MS, aims to reflect on the contributions of Narrative research in Education, as a methodological option, with the aim of providing subjects with problematization and understanding, especially reflection on teaching practice through different instruments. The theoretical assumption seeks foundation in the history of the Public School, to understand the Organization of Didactic Work and its relation to the formation of educators. Based on the announced foundations that we engendered in Paulo Freire (1921-1997), the Generating Themes forged from the problematization arising from the students, reflecting the importance of water in relation to life. The narrative allowed the students to reflect on environmental education, but, above all, the reflection on the teaching practice in relation to the “organization of the didactic work” of their pedagogical practice in relation to the proposal, provided the teachers with the possibility of applying a teaching to the students. students who are not limited to the dominant teaching resources in schools, such as textbooks, blackboards, chalk or markers, but offer through narrative, associated with information technologies, knowledge to students about the conscious use of water, an important natural resource for maintenance of life on planet Earth.

Keywords: Education; Environmental education; Narratives; Society.

Introdução

O processo de produção desta investigação nasceu no movimento das discussões entre nós docentes, do como poderíamos refletir e volver a matriz teórica a **Organização do trabalho didático** e os **Temas Geradores** como estratégias metodológicas para educação ambiental, e uma forma de compreendermos categoricamente a gênese da relação educativa, das situações vividas, da crítica da própria realidade, considerando a história da escola pública contemporânea fundada no século XVII, “sob a aspiração do modelo manufatureiro”.

Portanto, uma forma histórica de organização do trabalho didático é o próprio pressuposto consciente da relação educativa correspondente ao seu tempo. Esclarecendo melhor, cada época, concretamente, produz a relação educativa que lhe é peculiar. Isto é, produz uma forma histórica de educador e uma

forma histórica de estudante, produz, igualmente, os recursos didáticos e o espaço físico que lhe particularizam, vistos como condições necessárias à sua realização. (ALVES, 2005, p. 11)

Nessa perspectiva, o interesse do tema se deu pelo estudo sobre a *organização do trabalho didático* trabalhado e discutido, que tornou possível o conhecimento do processo educativo em relação ao manual didático e sobre a organização do trabalho em seus contextos sobre a escola moderna e o ensino de ciências da escola básica.

Assim, Alves (2005, p.10) afirmou que “no plano mais genérico e abstrato, qualquer forma histórica de organização do trabalho didático envolvendo, sistematicamente três aspectos”. E ainda nos diz que:

- a) ela é sempre, uma relação educativa que coloca, frente a frente, forma histórica de educador de um lado e de educando(s), de outro; b) realiza-se com a *mediação* de recursos didáticos, envolvendo os procedimentos técnico-pedagógicos do educador, as tecnologias educacionais pertinentes e os conteúdos programados para servir ao processo de transmissão do conhecimento. c) e implica um *espaço físico* com características peculiares, onde ocorre. (ALVES, 2005, p. 10-11).

Enfatiza-se que a relação educativa é pertinente ao momento histórico em que se realiza organização do trabalho didático, para cada tempo vivido pela educação sempre existiu uma forma de relação educativa similar ao modo de produção vigente ao período.

Portanto, a escola em sua relação educativa nos remete a didática com a formação dos alunos, na perspectiva histórica, com o intuito de conceituar a escola do nosso tempo tornando-se necessário comprometer-se com a construção social dos alunos de uma nova forma de *organização do trabalho didático*, comprometida com a necessidade de universalizar a cultura, para efeito de criarmos novas demandas sociais, para que possam ser fundamentais.

Partindo da organização do trabalho didático o docente desenvolve a partir de um processo educativo as representações das relações existentes entre sociedade, cultura e natureza, e o homem (ser humano) o qual é um ser natural capaz de pensar sobre a temática, que utiliza da natureza para sobreviver, e está diretamente integrado a esse conjunto, isso parafraseando o pensamento de Karl Marx e Friedrich Engels na cativante obra, “*A Ideologia Alemã*”¹.

¹ A ideologia alemã é considerada por muitos estudiosos a obra de filosofia mais importante de Marx e Engels. Escrita entre os anos 1845-1846 representa a primeira exposição estruturada da concepção materialista da história e é o texto central dos autores acerca da religião. [...] A Ideologia alemã sua

Um elemento importante para destacarmos nos fundamentos em Karl Marx, é o método para volvermos a Educação Ambiental, no melhor fazer, metodologicamente o trabalho para ser desenvolvido com os estudantes da escola de ensino básico.

Importante fundamento Marxista, para melhor pensarmos sobre a temática Educação Ambiental, é a relação do ser humano com a questão ambiental, a partir do processo histórico; refletirmos sobre o processo de produção da existência humana e suas reais necessidades a sobrevivência.

Se imposta pela sociedade de forma planejada e sistematizada a Educação Ambiental torna-se um eficiente instrumento de promoção social, que deve ser praticada, sobretudo de maneira contextualizada, implicando em mudanças de comportamentos que possibilitarão a construção do sujeito crítico, devidamente preparados e vinculados com a sociedade, nesse sentido, a escola pública tem um papel importante em desempenhar esse processo de conscientizar o educando para a educação ambiental.

Entender a sociedade capitalista e como se compõem a sua base econômica, de forma planejada e sistematizada a Educação Ambiental torna-se um eficiente instrumento de promoção social, que deve ser praticada, sobretudo de maneira contextualizada, implicando em mudanças de comportamentos que possibilitarão a construção do sujeito crítico, devidamente preparados e vinculados com a sociedade, nesse sentido, a escola pública tem um papel importante em desempenhar esse processo de conscientizar o educando para a educação ambiental.

A Educação Ambiental no contexto escolar vem sendo recomendada há algum tempo por especialistas e através de documentos formulados nas grandes organizações que discutem a temática em nível global, tendo seu foco na escola, que oficialmente assume o compromisso com a formação, que devemos despertar um caráter crítico, participativo e autônomo dos sujeitos, que participam da sociedade e levantam questões socioambientais.

primeira formulação articulada como método próprio de análise. A crítica - quase toda em tom sarcástico - dos dois filósofos ridiculariza o idealismo alemão e articula as categorias essenciais da dialética marxista (como trabalho, modo de produção, forças produtivas, alienação, consciência), constituindo assim um novo corpo teórico.

Fundamentos da abordagem temática freiriana para Educação Ambiental

“Tudo o que acontece no mundo, seja no meu país, na minha cidade ou no meu bairro, acontece comigo. Então, eu preciso participar das decisões que interferem na minha vida.”

Herbert de Souza, o Betinho

Como referência metodológica a educação crítica e transformadora, voltada à formação do sujeito, orientados pela perspectiva freiriana que consiste em uma forma de pensar e fazer currículo de modo reflexivo e crítico, integrando teoria e prática, pesquisa e intervenção pedagógica.

Paulo Freire nos proporciona uma valiosa reflexão sobre o processo ensino-aprendizagem ao apresentar a essência humana como ponto essencial, a Educação é uma condição para a formação da sociedade. Sendo ela regida pelo modo de produção capitalista, marcada pela divisão dos homens em classes sociais: a classe dominante e a classe dominada.

Nesta direção constituímos a pesquisa na proposta dos temas geradores, concebida no esforço de realizar a metodologia da investigação temática que advoga na educação problematizadora que defende (FREIRE, 2019).

No contexto mais amplo (DELIZOICOV, ANGOTTI e PERNAMBUCO, 2011) na Temática Freiriana consiste na estruturação de programas escolares em que a seleção do conteúdo, a escolha do tema necessita estar vinculada a realidade das crianças a critérios de seleção de caráter significativo e o tema gerador que assume o papel de objeto de estudo.

O ponto de partida do processo educativo é assim o conhecimento dos fatos que se relacionam na vida das crianças, oportunamente a Educação Ambiental conciliada na escola, comunidade, rede municipal sabendo do fazer pedagógico visando sempre partir do que o aluno sabe e vive, para aos poucos potencializar seu conhecimento e evidenciando ser um ser ativo no processo.

As rupturas são necessárias para a aquisição do saber, a problematizadora e a dialogicidade referenciado no tema gerador.

Dialogicidade é a essência da educação como prática da liberdade, o diálogo é tratado como um fenômeno social, assim conforme Freire (2019, p.115). “[...] não quando o educador-educando se encontram com os educandos-educadores em uma situação pedagógica, mas antes, quando aquele se pergunta em torno do que vai

dialogar”. A troca de conhecimentos entre os sujeitos da educação é essencial no processo de ensino/aprendizagem.

A problematizadora momento de descobrir o sentido, o significado daquele conhecimento para nós, para a nossa vida, momento da conscientização. Rompe com os esquemas da educação bancária, constituída pela negação a dialogicidade, a educação problematizadora – situação gnosiológica – afirma a dialogicidade e se faz dialógica (FREIRE, 2019).

O processo de aprendizagem dá-se da seguinte maneira: somos seres inacabados, estamos aprendendo sempre; aprender não é acumular conhecimento; importante é aprender a pensar, pensar a realidade e não reproduzi-la; é sempre possível aprender, é o sujeito que aprende, aprendemos em contato com o outro.

Por isso a grande preocupação de Paulo Freire com a identidade, em respeitar a identidade. O diálogo com base no respeito é o centro da teoria freiriana. Só aprendemos aquilo que é significativo para a nossa vida. Quando o que aprendemos na escola, prolonga o nosso projeto de vida, deve haver uma identificação com a escola para que esta seja prazerosa.

Não podemos esquecer que vivemos em um mundo consumista, capitalista, na contemporaneidade, é marcado pela produção desenfreada de mercadorias, e nesse aspecto o meio ambiente também é tratado como mercadoria, ou seja, vincular Educação Escolar com Educação Ambiental é um desafio constante na vida de um educador que assume o papel de transformador, dialógico e formativo.

Narrativas como proposta metodológica para o processo formativo

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 2013).

Para nós educadores o que realmente importa é levar o conhecimento ao educando e para isso utilizamos técnicas, metodologias e práticas educativas. Aqui destacamos para o ensino de Educação Ambiental o instrumento narrativo.

A narrativa como instrumento de aprendizagem surge do fato de os seres humanos serem organismos contadores de histórias, (CONNELY; CLANDININ, 1995 *apud* PAZOS; IGLESIA, 2014) e do interesse de, a partir de relatos da prática educativa diária dos alunos, entender melhor os indivíduos, os sentidos e situações no contexto escolar, narrar histórias de vida é fazer auto interpretações de si mesmo.

Nesse contexto a reflexão a partir das narrativas dos alunos nos remete a importância que a educação ambiental tem em relação à prática educativa, partindo do tema gerador Água para abrir-nos o horizonte do ensino, ao escrever uma narrativa a criança organiza o seu pensamento, a história até ali vivida, o discurso facilita a aprendizagem e contextualiza o conteúdo.

Vale ressaltar que o conhecimento prévio será levado em consideração já que o aluno não é uma tábua rasa, tendo como a importância a prática de liberdade, Freire comenta;

É o que pretendemos insinuar em três relances. Primeiro: o movimento interno que unifica os elementos do método e os excede em amplitude de humanismo pedagógico. Segundo: esse movimento reproduz e manifesta o processo histórico em que o homem se reconhece. Terceiro: os rumos possíveis desse processo são possíveis projetos e, por conseguinte, a conscientização não é apenas conhecimento ou reconhecimento, mas opção, decisão, compromisso (FREIRE, 2019, p. 13).

De acordo com Larrosa (2010, p. 221), afirma que “a experiência envolve a narrativa e narrativamente cada um expõe sua experiência”. Clandinin e Connelly (2005) também defendem que a narrativa serve para compreender a experiência e, ao contar para o outro, verifica-se a apropriação de saberes:

As narrativas representam um modo bastante fecundo e apropriado de os professores produzirem e comunicarem significados e saberes ligados à experiência. As narrativas fazem menção a um determinado tempo (trama) e lugar (cenário), onde o professor é o autor, narrador e protagonista principal. São histórias humanas que atribuem sentido, importância e propósito às práticas e resultam da interpretação de quem está falando ou escrevendo. Essas interpretações e significações estão estreitamente ligadas às suas experiências passadas, atuais e futuras. (CLANDININ e CONNELLY *apud* FIORENTINI, 2006, p.29)

Nesta perspectiva a escola é um espaço formal onde a organização didática, abrangendo o aprendizado dos conteúdos a partir da utilização das narrativas propiciando a organização das aulas contribuindo na aplicabilidade e conduzindo os alunos para a compreensão dos conhecimentos. Do ponto de vista textual, a narrativa é concebida como uma sequência singular de eventos, estados mentais, ocorrências, envolvendo seres humanos como personagens da ação. Cada elemento constitutivo da narrativa adquire sentido a partir do lugar que os personagens ocupam no enredo

e essa sucessão depende da intencionalidade do narrador em suas relações com quem o escuta ou o lê.

Nota-se a importância das narrativas, em especial para as crianças, pois:

Narrativas biográficas e autobiográficas, as quais demarcam um espaço onde o sujeito, ao selecionar lembranças da sua existência e ao tratá-las na perspectiva oral e/ou escrita, organiza suas ideias, potencializa a reconstrução de sua vivência pessoal e profissional de forma auto reflexiva e gera suporte para compreensão de suas experiências formativas (SOUZA, 2014, p. 213).

Relacionando-os ao processo de aprendizagem, pensando nas formas do trabalho, capazes de criar observações e reflexões a partir das quais o conhecimento possa ganhar significado e promova a motivação dos alunos, como um elemento facilitador e norteador da aprendizagem, fazendo com que o ensino não tenha um caráter meramente repetitivo.

Devemos considerar, portanto a realidade dos alunos, contextualizando os conteúdos, para que eles possam refletir sobre cada etapa aplicada.

Assim, o referencial curricular de Campo Grande, para a disciplina de Ciências do Ensino Fundamental, afirma que os alunos possuem vivências, saberes, interesses e curiosidades sobre o mundo natural e tecnológico que devem ser valorizados e mobilizados. Esse deve ser o ponto de partida de atividades que assegurem a eles construir conhecimentos sistematizados de Ciências, oferecendo-lhes elementos para que compreendam desde fenômenos de seu ambiente imediato até temáticas mais amplas. As competências específicas para o ensino de Ciências da Natureza:

Busca-se, também, propiciar aos educandos um ensino indissociável das suas especificidades, conforme o progresso desses alunos, por meio de ações que possam proporcionar aos aprendizes condições de desenvolverem “adequadamente” habilidades mais complexas dos conteúdos do ano escolar. Esses conhecimentos elementares possuem um papel preponderante na formação de cidadãos para o convívio social e para a atuação no campo laboral. Valorizando, assim, suas capacidades para uma agência de participação efetiva na sociedade contemporânea (CAMPO GRANDE-MS, 2017, p. 27).

O ensino de Ciências deve favorecer, portanto, o desenvolvimento das competências importantes para a formação cidadã, propiciando a construção do conhecimento contemplando o meio social, o seu entorno até contemplar as questões mais gerais tendo como tema transversal o estudo da educação ambiental.

Nosso objetivo é proporcionar momentos de conhecimento e a conscientização dos alunos acerca dos temas que envolvam educação ambiental e água, desenvolvendo a construção de atitudes para a preservação com desenvolvimento sustentável e fazer com que os alunos.

As leituras sobre a temática nos remeteram aos Três Momentos Pedagógicos, Problematização Inicial, Organização do Conhecimento e Aplicação do Conhecimento – (DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2017) originada da transposição da concepção de Freire (2019), Pedagogia do Oprimido, sabendo que nas ações educativas a mediação deve ser planejada e codificada pelas escritas ocasionadas.

Cenário da pesquisa

A recolha dos dados da pesquisa foi realizada no ano de 2020 de forma remota, ou como chamam de aulas on-line, já que estamos vivendo em um momento de pandemia conhecido por Covid 19 e as escolas públicas do município de Campo Grande-MS, encontram-se fechadas na forma presenciais. Como critério de escolha, decidimos pelas crianças do 3º ano do ensino fundamental com faixa etária entre 8 e 9 anos de idade, totalizando 15 crianças.

Coleta dos dados

O método de recolha dos dados foram inicialmente a contextualização sobre a água na plataforma do Telegram, meio didático escolhido pela escola, que são mensagens instantâneas que para ter acesso às famílias precisam ter internet, as aulas serão através de imagens e vídeos que abordarão o tema gerador escolhido, a cada aula um vídeo didático, como explicitado posteriormente.

Por sua natureza, os temas geradores têm como princípios básicos, a saber:

- Uma visão de totalidade e abrangência da realidade;
- A ruptura com o conhecimento no nível do senso comum;
- Adotar o diálogo como sua essência;
- Exigir do educador uma postura de crítica, de problematização constante, de distanciamento, de estar na ação e de se observar e se criticar nessa ação;
- Apontar para a participação, discutindo no coletivo e exigindo disponibilidade dos educadores. (DELIZOICOV, 2011, p 166).

O tema gerador idealizado como objeto de estudo para a compreensão do fazer e o pensar, o agir e o refletir, a teoria e a prática, aprofundamos na narrativa e assim concretizar o conhecimento.

Os temas, em verdade, existem nos homens, em suas relações com o mundo, referidos a fatos concretos. Um mesmo fato objetivo pode provocar numa subunidade epocal, um conjunto de temas geradores, e, noutra, não os mesmos, necessariamente. Há, pois, uma relação entre o fato objetivo, a percepção que dele tenham os homens e os temas geradores (FREIRE, 2019, p. 137).

A construção do conhecimento e a transmissão da experiência através das narrativas nesta perspectiva utilizada como instrumentos de ensino-aprendizagem se agrega como elemento transformador na formação de educadores ambientais, pois a pesquisa narrativa parte do pressuposto que a vida é narrativa, e a pesquisa é o estudo da experiência como ela é vivida.

Portanto, fica claro que a investigação ganha corpus quando o processo de ensino aprendizagem interage com a proposta narrativa a partir da problematização inicial, já que as crianças têm o senso comum enraizado.

Problematização inicial será a busca e materiais contextualizados, separados da seguinte maneira: 1- Introdução com o texto O dia em que faltou água; 2- As características da água; 3- Mudança de estado físico da água; 4- Poluição e o desperdício da água; 5- O ciclo da água, conteúdo abordado durante as 8 aulas que servirão para que os alunos se familiarizem com a temática.

Organização do conhecimento científico trata o assunto nessa etapa que deve ocorrer à ruptura dos conhecimentos fundamentados no senso comum, superando as visões ingênuas de mundo manifestadas pelos alunos, construindo olhares mais críticos para enxergar e interpretar a Ciência, envolvidos no fenômeno estudado.

Aplicação do conhecimento terceiro momento da sequência, junção da fala a partir da problematização inicial, reforçando o instrumento aprendido, 1- Quais ações e ideias você pensaria para que ela, sua família e seus vizinhos economizassem mais água? 2- Quais são os hábitos de consumo de água na sua família? Descreva. 3- Sem se convencer de que não sobrevivemos um único dia sem água, você acredita que a água é preciosa? Justifique. 4- No seu bairro você observa muitos desperdícios de água? Como? 5- No seu cotidiano escolar como você economiza água? 6 – Se você economizar água em sua casa e na escola, acredita que ajudará o meio ambiente? Justifique. 7 – Deixe um comentário para seus colegas sobre a importância da água para a preservação e conservação do nosso meio ambiente.

É importante salientar que o questionário foi aplicado aos alunos com textos de fácil compreensão e vídeos para idade cronológica dos estudantes, que

responderam por meio do *google forms*, dados os limites deste trabalho optamos por suprimir, porém enfatiza-se que os educandos responderam a todos os questionamentos com suas palavras, assim atingimos os objetivos da sequência didática trabalhada no período de aplicação.

É nesse ponto que as narrativas ampliam o repertório das crianças, o conhecimento concreto ganha visibilidade nas práticas da investigação, “é um momento que uma fala não predomina a outra, mas juntas exploram as perspectivas criadas” (DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2011).

À difusão de conhecimentos culturalmente significativos devem ser perseguidos por meio de recursos como livros, obras clássicas, vídeos, filmes, internet, deve-se, para tanto, buscar, sistematicamente, uma nova forma de realizar o trabalho didático, ela própria é fruto da encarnação do conteúdo assumido pelos novos recursos tecnológicos produzidos pelo homem (ALVES, 2006).

Considerações finais

Este trabalho levou em consideração a reflexão crítica da realidade dos alunos, as atividades oferecidas foram correspondidas ao cotidiano e aos problemas relacionados ao tema “O uso consciente da água”, devido à importância da Educação Ambiental na escola, consideramos que as narrativas propiciarão para a melhoria do ensino de Ciências na aquisição do conhecimento científico, com o auxílio dos três momentos pedagógicos.

Em Paulo Freire buscou-se a proposta teórica nos “Temas Geradores”, como parâmetro para se desenvolver o trabalho de pesquisa cujo tema foi “o uso consciente da água”, por meio da dialogicidade e problematização do citado tema, e assim construiu-se o trabalho com os alunos do Ensino Fundamental, em uma turma de terceiro ano, no componente curricular de Ciências.

Nossa pretensão enquanto pesquisadores é construir um produto educacional didático capaz de ensinar e conscientizar os alunos e os professores.

Nos fundamentamos na matriz teórica “Organização do trabalho didático”, para compreensão da escola pública contemporânea, em sua divisão técnica do trabalho didático que nos permite entender como que a escola contemporânea está pautada na similaridade como o trabalho realizado na manufatura emergente do século XVII.

A divisão técnica do trabalho didático é o pressuposto da materialização do trabalho pedagógico em sala de aula, a luz de documentos, normas, orientações

educacionais, assim como o manual didático devidamente fundamentado nos parâmetros curriculares nacionais e neste momento histórico na nova Base Nacional Comum Curricular.

Portanto, construir a crítica no campo da nossa realidade, é procurar através da nossa prática docente, buscar entender de fato, o processo de construção e, em construção relativa à nossa formação. Refletir a história da escola moderna e a formação educativa nos faz repensar a fábula chinesa, transmitida por Dschuang Dsi, citado por Alves (2006):

Era uma vez um homem que aprendeu como matar dragões e que se esforçou ao máximo para dominar essa arte... Depois de três anos ela estava totalmente preparado, mas ai dele, não teve oportunidade para praticar a sua especialidade. ...como resultado, começou a ensinar como matar dragões... (ALVES, 2006 p. 190)

Nessa trilha que finalizamos, entendendo que como ser social, podemos transformar e consubstanciar os conhecimentos científicos e, que a escola pública é um importante *lócus* dos debates e discussões sobre o papel da educação, que orbitam as questões ambientais, e, sobretudo, do cuidado com a *água*, alimento vital a sobrevivência da espécie humana.

Referências

ABREU, J. B., FERREIRA, D. T., FREITAS, N. M. da S. **Os Três Momentos Pedagógicos como possibilidade para inovação didática**. XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – XI ENPEC Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC – 3 a 6 de julho de 2017. Acesso em 24 de agosto de 2020.

ALVES, Gilberto Luiz. **O trabalho didático na escola moderna: formas históricas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

_____. **A Produção da Escola Pública Contemporânea**. 4 ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Brasília: MEC; SEB; **DICEI**, 2013. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_s ite.pdf>. Acesso em: 03 mar 2021.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO CONSELHO NACIONAL. – MEC; **CNE/CEB nº 11/2012** de 31 de agosto de 2012.

CAMPO GRANDE. **Referencial Curricular: REME CIÊNCIAS DA NATUREZA.** Versão Campo Grande – MS. 2017. 91p.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Investigação narrativa: experiência e história na pesquisa qualitativa.** São Francisco: Jossey-Bass, 2005.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

_____. **Pesquisa Narrativa: Experiência e História em Pesquisa Qualitativa.** Trad: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. – Uberlândia: EDUFU, 2000.

CLANDININ, D.J. **Relatos de Experiência e Investigación Narrativa.** In: LARROSA, J. (org.). (1995). Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Editorial Laertes, 1995

DELIZOICOV, D; ANGOTTI, J, A; PERNANBUCO; M, M. **Ensino de Ciências: Fundamentos e Métodos.** 4ed. São Paulo: Cortez, 2017.

FIORENTINI, D. **Uma história de reflexão e escrita sobre a prática escolar em matemática.** In: FIORENTINI, D.; CRISTOVÃO, E. M. (Org.). Histórias e investigações de/em aulas de matemática. Campinas: Alínea, 2006. p. 13-36.

FREIRE, P. **A Importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** São Paulo, Cortez, 2017.

_____. **Pedagogia do oprimido.** [recurso eletrônico] Paulo Freire. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

_____. **Educação Como Prática da Liberdade.** 46ª ed. São Paulo- SP – Paz e Terra, 2020

GROSSI, F. de. M.C. **Educação ambiental e o livro didático no ensino fundamental.** Viçosa, Minas Gerais, 2004.

LARROSA, J. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LOUREIRO, C. F. B.; TORRES, J. R. **Educação Ambiental: dialogando com Paulo Freire.** 1-ed. – São Paulo: Cortez, 2014.

MARQUESIN, D. F. B; PASSOS, L. F. **Narrativa como objeto de estudo: aportes teóricos.** Revista Múltiplas Leituras, v.2, n.2, p. 219-237, jul. /dez. 2009.

SANTOS, J.; SILVA, M; RECALDE, L. **A História Como Pressuposto Filosófico Para a Formação (Política) Docente.** REUNINA – A Revista de Educação da Faculdade Unina 2021, vol.1, nº02.

SANTOS, J.B. dos; COSTA, L.R. **Educação Ambiental: uma reflexão necessária.** Artigo. Campo Grande, MS. p. A2, 2018.

SAVIANI, D. **Trabalho e Educação: fundamentos Ontológicos e Históricos.** Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Revista Brasileira de Educação. V.12 n. 34 jan./abr. 2007

SAVIANI, D.; DUARTE, N. **Pedagogia Histórico-crítica e luta de classes na educação escolar.** Campinas, SP. Autores Associados, 2012. –(Coleção polêmicas do nosso tempo)

SOLIGO, R. A; NOGUEIRA, E. G.D; **Narrativas Docentes, memórias e formação. In. A experiência de Escrita como espaço tempo de formação.** Org. Filomena de Almeida Monteiro; Adair Mendes Nacarota; Helena Amaral de Fontoura. Curitiba: CVR, 2016. 231 p. (Pesquisa (auto) biográfica: Conhecimentos, experiências e sentidos, 3).

SOUZA, E.C. **Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto) biográfica: análise compreensiva interpretativa e política de sentido.** Revista Educação UFSM, Santa Maria, v.39, n. 1, p. 85-104, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/11344/0>. Acesso em: 10/nov.2020.

TOZONI-REIS, M. F. de C; **Temas ambientais como “temas geradores”:** **contribuições para uma metodologia educativa ambiental crítica, transformadora e emancipatória.** *Educar, Curitiba, n. 27, p. 93-110, 2006. Editora UFPR*

ZABALA, A. **A prática educativa:** como ensinar. [recurso eletrônico] Porto Alegre: Penso, 2014.

Capítulo 5

**SAÚDE MENTAL DE ALUNOS
NO CONTEXTO DA PANDEMIA
DA COVID-19**

Maria Manea da Cruz

SAÚDE MENTAL DE ALUNOS NO CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19

Maria Manea da Cruz

E-mail: mariamanea@hotmail.com

Possui graduação em Pedagogia Plena pela Universidade do Oeste Paulista com habilitação em Administração Escolar na Educação Básica em 1999. Pós-graduação em Metodologias das Series Iniciais do Ensino Fundamental pela Faculdade Integrada da Fátima do Sul – FIFASUL. Também possui Bacharel em Administração pela Universidade Estadual do Tocantins. Atualmente é mestranda pelo Programa de Pesquisadores da IPE em parceria com a Amazônia University, Educação Cultura e Sustentabilidade-Estado da Flórida-EUA. <http://lattes.cnpq.br/2426280280870939>

RESUMO

Um dos problemas ocasionados pela pandemia Covid-19 foi o aumento de problemas psicológicos em alunos em idade escolar. Este trabalho teve como objetivo conhecer e identificar problemas psicológicos em alunos antes e pós-pandemia. O isolamento social durante a pandemia de Covid-19 foi um dos fatores que mais contribuíram para as causas de doenças com transtornos de ansiedade e depressão em crianças e adolescentes nos últimos dois anos. Com o isolamento, tiveram mudanças relacionadas desde a redução no número de espaços públicos disponíveis para o envolvimento em atividades físicas devido a preocupações de segurança, até questões econômicas que permitiram às famílias, especialmente as da classe média baixa, maior acesso a televisores, computadores e lazer na internet. Mas essas medidas, levaram ao aumento da depressão e ansiedade em crianças e adolescentes, quando se viram medo da doença e de perderem alguns dos entes queridos e a recessão econômica podem tornar vulneráveis crianças, adolescentes e suas famílias, e conseqüentemente os transtornos de ansiedade e depressão passaram a ser uma grande preocupação, porque aumentando o risco do comportamento suicida.

Palavras-chave: Ansiedade, coronavírus, covid-19, ensino on-line, estresse

ABSTRACT

One of the problems caused by the Covid-19 pandemic was the increase in psychological problems among school-age students. This work aimed to understand and identify psychological problems in students before and after the pandemic. social isolation during the Covid-19 pandemic was one of the factors that most contributed to the causes of illnesses such as anxiety and depression disorders in children and adolescents in the last two years. With isolation, there were related changes from the reduction in the number of public spaces available for engaging in physical activities due to safety concerns, to economic issues that allowed families, especially those from

the lower middle class, greater access to televisions, computers and leisure on the internet. But these measures have led to an increase in depression and anxiety in children and adolescents, when fear of the disease and of losing some of their loved ones are seen, and the economic recession can make children, adolescents and their families vulnerable, and consequently anxiety disorders and depression have become a major concern because it increases the risk of suicidal behavior.

Keywords: Anxiety, coronavirus, covid-19, online education, stress.

INTRODUÇÃO

Com a suspensão das aulas presenciais e adaptação para a forma on-line na pandemia Covid-19, causaram alguns problemas na saúde dos alunos. Os problemas psicológicos foram uns dos mais frequentes, frente a um contexto de insegurança e medo da doença, causando em muitos ansiedade, depressão e estresse. O Ministério da Saúde do Brasil (2020), alertam que um evento como a pandemia ocasiona perturbações psicológicas e sociais que afetam a capacidade de enfrentamento de toda a sociedade, em variados níveis de intensidade e propagação.

Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS-2021), a saúde mental é o estado de bem-estar individual, na qual pode-se: lidar com situações estressantes normais; trabalhar produtividade; contribuir com a sua comunidade; construir o seu próprio potencial. Uma das disfunções na saúde mental mais frequentes são: depressão e transtornos de ansiedade.

A depressão é um transtorno de humor que pode acontecer uma vez, várias vezes ou permanecer conosco por toda a vida. Não podemos confundir com tristeza. Pode ter um grande impacto na maneira como processamos nossas vidas e atividades. Casos graves podem levar ao suicídio e os sintomas mais comuns incluem: tristeza que não vai embora; perda de interesse ou prazer em coisas que você gostava; sentimento de culpa ou inutilidade; baixa autoestima; alterações no sono e apetite (mais ou menos); Fadiga que vai longe; falta de concentração e vontade de morrer. (PORTO ET AL., 1999; MILIAUSKAS;FAUS, 2020).

Os transtornos de ansiedade são bastante comuns, e está associada a pensamentos rápidos e que não param, que podem estar ligados ao medo, à insegurança e a situações de ameaça. Entre os principais sintomas da ansiedade podemos ver: tensão, nervosismo ou medo constantes; sensação de que algo ruim vai acontecer; problemas de concentração; preocupação exagerada em comparação com a realidade (se preocupa muito, mesmo sem precisar); alteração de sono e

apetite (para mais ou para menos); agitação dos braços e pernas (fica balançando sem parar); dor ou aperto no peito e aumento das batidas do coração (às vezes parece até que o coração vai ter um troço); dificuldade de respirar; aumento do suor; tremores; sensação de fraqueza ou cansaço; boca seca e dor de barriga ou diarreia sem motivo para isso.

Diante do atual quadro de pandemia, muitas crianças e adolescentes desenvolveram transtornos de ansiedade, devido a perda da rotina, o fechamento das escolas e o cancelamento das provas são alguns dos fatores envolvidos. Sendo assim, o objetivo deste trabalho foi conhecer e identificar problemas psicológicos em alunos antes e pós-pandemia.

1.0 METODOLOGIA

A metodologia utilizada para a produção deste estudo foi de pesquisa bibliográfica, realizada em meio virtual, com artigos disponível e e-books em sites confiáveis, de conteúdo científico.

A coleta de dados foi realizada em março de 2021, utilizando-se como bases de dados as bibliotecas digitais Scientific Eletronic Library Online (SCIELO) e Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS); Web of Science e ResearchGate. Como Descritores em Ciências da Saúde (DeCS), foram utilizados na busca: coronavírus; isolamento social; ensino on-line; pandemia; saúde mental de crianças e adolescentes e transtornos mentais. Os critérios de inclusão adotados para a realização da pesquisa foram: artigos originais de dados primários, publicados nos idiomas português, inglês e espanhol.

2.0 ANSIEDADE E DEPRESSÃO NA INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA DURANTE A PANDEMIA

A saúde mental das crianças e jovens durante a pandemia da Covid-19 foi afetada devido ao distanciamento social com a suspensão das aulas presenciais, causando alguma perda relacionada à educação. Para os adolescentes, a ruptura com as rotinas, a educação, a recreação e a preocupação com a renda familiar e com a saúde estão deixando muitos jovens com medo, irritados e preocupados com seu futuro (UNICEF, 2021).

A Covid-19 é uma crise de saúde que afeta muitas áreas, incluindo nossa saúde mental. É comum que gere novos sentimentos, preocupações, tensão ou ansiedade. É impossível ter o mesmo comportamento de antes e precisamos reaprender várias coisas, incluindo como cuidar de nós mesmos e dos outros, lidar com contratemplos e viver uma vida estressante com nossa família. Embora não seja fácil, momentos como esses nos ensinam a olhar a vida, as coisas e as pessoas de maneira diferente. (SCAVACINI ET AL., 2021).

Crianças que apresentam comportamentos ansiosos podem demonstrar alguns sinais, tais como preocupar-se exageradamente com o desempenho escolar, ficar apreensivas com situações que sequer aconteceram na vida delas, apresentar um padrão de comportamento perfeccionista e sentir medo do distanciamento/afastamento dos pais. Os transtornos de ansiedade estão entre os transtornos psiquiátricos mais prevalentes na infância e adolescência (ASBAHR, 2007).

Com o distanciamento social durante a pandemia Covid-19, as crianças e adolescentes se viram com medo da doença e de perderem alguns dos entes queridos e a recessão econômica podem tornar vulneráveis crianças, adolescentes e suas famílias (GOLBERSTEIN ET AL., 2019), e conseqüentemente os transtornos de ansiedade e depressão passaram a ser uma grande preocupação, porque aumentando o risco do comportamento suicida. LOADES ET AL. (2020) explicam que o tempo de isolamento parece ser importante preditor de futuros problemas em saúde mental, mais, inclusive, que a intensidade do distanciamento social.

Para Marques et al. (2020) com o distanciamento físico atual, também é acompanhado de impactos econômicos para algumas famílias, o que pode aumentar o conflito dentro das casas e a insegurança emocional dos adolescentes.

De acordo com Lima (2020), o isolamento social derivado da Covid-19 desencadeou o agravamento dos quadros de pessoas que já se encontravam afetadas por doenças mentais. Já as que não eram, grande parte desenvolveu problemas psicológicos e uma série de transtornos de grande importância clínica, como ansiedade generalizada e depressão. E devido o estresse e a ansiedade dos pais, o consumo abusivo de álcool, a violência, o medo da infecção, as perdas financeiras, o desemprego, a insegurança de moradia ou alimentar também são fatores estressores para crianças e adolescentes, que podem desencadear para os transtornos mentais (UNICEF, 2021).

Conforme relatos de Jiao et al. (2020), na pandemia da Covid-19, podem piorar as taxas dos transtornos mentais na infância, pois as crianças enfrentam também os medos e as inseguranças do isolamento físico e social, além disso pesquisas apontam que crianças nesse período estão apresentando estresses psicológicos, tais como: ansiedade, depressão, letargia, interação social prejudicada e apetite reduzido.

Em estudo realizado por Racine et al. (2021), as estimativas agrupadas obtidas no primeiro ano da pandemia de Covid-19, sugere que 1 em cada 4 jovens em todo o mundo apresentam elevados sintomas clínicos de depressão, enquanto 1 em cada 5 jovens apresenta sintomas de ansiedade clinicamente elevados. Essas estimativas combinadas, que aumentaram com o tempo, são o dobro das estimativas pré-pandêmicas. Sendo assim, é necessária uma atenção com a saúde mental da criança e do adolescente diante da atual situação de pandemia. Nessa pesquisa de Racine e colaboradores (2021), foi a maior prevalência de sintomas ansiosos em estudos mais recentes, sinalizando a possibilidade do impacto da duração da pandemia na saúde mental infantojuvenil.

Em estudos de Orgilés et al (2020) e Xie et al (2020), esses pesquisadores argumentam que o aumento da prevalência dos transtornos mentais está associado às privações sociais e pela redução de atividades ao ar livre, sugerindo que a pandemia influencia diretamente a saúde mental de crianças e adolescentes, como uma experiência traumática.

3.0 A PANDEMIA COVID- 19 E SEUS IMPACTOS NO DESEMPENHO ESCOLAR DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES

Atualmente com a suspensão das aulas presenciais devido a situação da pandemia Covid-19, e a com adaptação das aulas on-line, acabaram por haver um retrocesso no desempenho na aprendizagem de algumas crianças e adolescentes (PALÚ ET AL., 2020). Alguns alunos contam com apostilas preparadas por professores, isso ocorre por não terem condições de ter um celular ou por não terem acesso à internet.

Quando as aulas são presenciais, os professores conseguem perceber no dia a dia se o aprendizado está ou não acontecendo, bastando só olhar para os alunos. No ensino à distância, não há essa interação entre aluno e professor, por isso a

necessidade de adaptar, pensar em alternativas, utilizar as tecnologias e repensar as práticas (PALÚ ET AL., 2020).

Conforme estudo realizado por Felix et al. (2020), aponta que o uso excessivo de mídia de tela, especialmente aquelas com exposição a longo prazo, aumentou o risco de as crianças apresentarem habilidades motoras pobres, acentuou a inatividade física e diminuiu as horas de sono. Estes autores observaram, que é provável que os tipos de comportamentos sedentários observados em crianças de classes socioeconômicas altas estejam relacionados ao uso de computadores e videogames, enquanto crianças pertencentes a classes mais baixas podem ter maior acesso a televisões.

É importante destacar, que o aumento do uso de dispositivos com telas pode ser o resultado de mudanças que ocorreram na sociedade nas últimas décadas. Tais mudanças estão relacionadas desde a redução no número de espaços públicos disponíveis para o envolvimento em atividades físicas devido a preocupações de segurança, até questões econômicas que permitiram às famílias, especialmente as da classe média baixa, maior acesso a televisores, computadores e lazer na internet (FELIX ET AL., 2020).

Os padrões de adoecimento físico e mental de crianças e adolescentes têm mudado consideravelmente diante da situação de pandemia, constituindo uma carga de doença expressiva, com prejuízo na vida escolar e nas relações familiares e sociais dessas crianças e adolescentes. Além disso, problemas de saúde mental são altamente persistentes, fazendo com que uma parcela importante desses indivíduos tenha algum prejuízo na vida adulta (PATEL ET AL., 2007).

4.0 EFEITOS DO NOVO CORONAVÍRUS NO CONVÍVIO SOCIAL DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES

O isolamento social apontado como a medida mais efetiva implica em mudanças abruptas e inesperadas à realidade das famílias brasileiras, uma vez que apresenta repercussões abrangentes como suspensão das atividades de creches, escolas; restrição do comércio; alteração da jornada de trabalho; utilização da modalidade de *home office* (PALÚ, 2020). No caso do fechamento das creches e escolas, foi prejudicial para as crianças, porque o brincar e socializar-se com outras é fundamental.

Mas para o desenvolvimento infantil, é importante destacar que depende de vários fatores: meio ambiente; a natureza psicossocial e emocional da ambiência da criança agregado a uma maturação do sistema nervoso central hígido. Contudo é importante lembrar que o desenvolvimento infantil, é a dinâmica que vai da concepção que cinge inúmeros aspectos, desde o “crescimento físico, maturação neural, comportamental, cognitivo, social e afetivo da criança” como cita a Organização Mundial da Saúde (OMS).

No caso dos adolescentes, que passam uma parte significativa dos seus dias nas escolas e viviam nesses espaços diferentes aspectos da socialização, proteção e alimentação, tiveram essa dinâmica alterada por um período extenso, que ainda é incerto e indefinido em termos de duração. Diante das medidas de isolamento social, os adolescentes foram levados a viver incompatibilidades importantes nos processos que deveriam estar presentes na experiência de amadurecimento saudável. É importante destacar algumas das vivências que marcaram a adolescência nesse tempo de pandemia: necessidade de separação dos pais ou cuidadores e confinamento; necessidade de convivência grupal e isolamento social; necessidade de cuidado continuado da sociedade e fechamento ou mudanças em prioridades de atendimentos em serviços; e reflexões sobre a morte e o morrer (COSTA ET AL., 2021).

Conforme Balhara et al. (2020) dentre as medidas de distanciamento social, para os adolescentes, o fechamento de escolas, clubes, academias, shoppings, praias e parques, este grupo, passam a ficar restritos ao ambiente doméstico, sem a possibilidade de se relacionar fisicamente com seus pares e, possivelmente, aumentando a procura por jogos virtuais, acesso a vídeos e uso de redes sociais. Adicionado a isso, impôs-se o excesso de contato dentro do núcleo familiar e, porventura, ausência de privacidade. Enquanto há relato das famílias com crianças de que estas têm demonstrado felicidade frente ao aumento do tempo com os pais, essa não é a realidade mais comum para os adolescentes, que vivenciam uma interrupção no processo de busca por identidade fora de casa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No momento, o distanciamento social segue sendo a principal forma de redução da velocidade de transmissão da Covid-19. Mas através desta pesquisa

bibliográfica, percebe-se que a partir das evidências acumuladas até agora, não se devem ignorar as consequências deletérias do isolamento social à população, dentre estas o adoecimento mental de adolescentes. Familiares, educadores, profissionais de saúde, artistas e governantes podem contribuir de forma ativa no enfrentamento do adoecimento mental de adolescentes, enfatizando que distanciamento social deve ser físico, e não emocional. E ficou claro que o isolamento social durante a pandemia, foi um dos fatores que mais contribuíram para as causas de doenças com transtornos de ansiedade e depressão em crianças e adolescentes nos últimos dois anos (2020-2021).

Ficou evidenciado o quanto as crianças estão expostas diretas ou indiretamente pelas repercussões da pandemia. Elas estão sujeitas às modificações estruturais na vida, tais como: isolamento social, restrição do convívio social com familiares e amigos; mudanças na rotina escolar com redução da socialização, o que pode gerar, conforme destacado pelos autores, modificações de humor, sintomas de estresse pós-traumático, depressão ou ansiedade, destacando-se ainda as crianças em luto pelos familiares.

Podemos perceber através desta revisão literária, a incidência de prejuízos à saúde mental assim como desordens no comportamento infantil. Dessa forma, ressalta-se os possíveis impactos ao desenvolvimento infantil e a importância do cuidado das demandas infantis emergidas pela pandemia.

REFERÊNCIAS

ASBAHR, F. R.; TIWARI, S.; KENDALL, P. C. **Transtornos da ansiedade na infância e adolescência**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2007.

BALHARA, Y. P. S. ET AL. **Impact of Lockdown Following COVID-19 on the Gaming Behavior of College Students**. Indian Journal of Public Health, v. 64, p. S172-176, 2020.

COSTA, L.C.R., GONÇALVES, M., SABINO, F.H.O., OLIVEIRA, W.A., CARLOS, D.M. **Adolescer em meio à pandemia de Covid-19: um olhar da teoria do amadurecimento de Winnicott**. Interface (Botucatu). 2021.

FELIX, E., FELIX, E., SILVA, V., CAETANO, M., RIBEIRO, MVV, FIDALGO, TM, ROSA NETO, F., SANCHEZ, ZM, SURKAN, PJ, MARTINS, SS, E CAETANO, SC. **Excessive Screen Media Use in Preschoolers Is Associated with Poor Motor Skills**. Cyberpsychology Behavior and Social Networking, 23(6). 2020.

GOLBERSTEIN, E., WEN, H., MILLER, B.F. **Coronavírus disease 2019 (COVID-19) and mental health for children and adolescents.** JAMA pediatrics, p.174. 2020

JIAO WY, WANG LN, LIU J, FANG SF, JIAO FY, PETTOELLO-MANTOVANI M, et al. **Behavioral and emotional disorders in children during the COVID-19 epidemic.** J Pediatr . 2020

LIMA, M. G., BARROS, M.B.A., SZWARCOWALD,C.L., MALTA, D.C., ROMERO, D.E., WERNECK,A.O., SOUZA JÚNIOR, P.R.B. **Associação das condições sociais e econômicas com a incidência dos problemas com o sono durante a pandemia de COVID-19.** Cadernos de Saúde Pública, v. 37.2021.

LOADES, M. E. ET AL. **Rapid Systematic Review:** The Impact of Social Isolation and Loneliness on the Mental Health of Children and Adolescents in the Context of Covid-19. Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry. 2020.

MARQUES, E. S. ET AL. **A violência contra mulheres, crianças e adolescentes em tempos de pandemia pela Covid-19:** panorama, motivações e formas de enfrentamento. Cadernos de Saúde Pública, v. 36, n. 4, 2020.

MINISTÉRIO DA SAÚDE (BRASIL). **Plano de contingência nacional para infecção humana pelo novo Coronavírus 2019-nCoV:** centro de operações de emergências em saúde pública (COE-nCoV). Brasília: 2020.

MILIAUSKAS, C.R., FAUS, D.P. **Saúde mental de adolescentes em tempos de Covid-19:** desafios e possibilidades de enfrentamento. Physis: Revista de Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, 30(4), e300402, 2020.

OMS, **Organização Mundial de Saúde.** Panorama Global do Coronavírus.2021. ORGILÉS, M.; MORALES, A.; DELVECCIO, E.; CLAUDIA MAZZESCHI, C.; ESPADA, J.P. **Immediate psychological effects of the COVID-19 quarantine in youth from Italy and Spain.** Preprints with The Lancet (4/24/2020).

PALÚ,J., SCHÜTZ, J.A., MAYER, L. **Desafios da educação em tempos de pandemia – Cruz Alta:** Ilustração p.324. 2020.

PATEL V, FLISHER AJ, HETRICK S, MCGORRY P. **Mental health of young people:** a global public-health challenge. Lancet;369(9569):1302-13. 2007.

PORTO, J.A.D. **Conceito e diagnóstico.** Rev Bras Psiquiatr. - vol. 21 - maio 1999.

RACINE,N., MCARTHUR, B.A., COOKE, J.E., EIRICH, R., ZHU, J.,MADIGAN, S. **Global Prevalence of Depressive and Anxiety Symptoms in Children and Adolescents During COVID-19.** A Meta-analysis. JAMA Pediatra.

SCAVACINI, K., CACCIACARRO, M. F., PEREIRA, M. R., PESSOA, G. C., MOTOYAMA, E. P.. **Saúde Mental de Adolescentes e Jovens** (K. Scavacini & J. Fontoura, Eds.). Instituto Vita Alere. 2021.

UNICEF- **.Impacto da COVID-19 na saúde mental de crianças, adolescentes e jovens é significativo, mas somente a 'ponta do iceberg' – UNICEF. 2021.**

XIE, X.; XUE, Q.; ZHOU, Y.; ZHU, K.; LIU, Q.; ZHANG, J.; SONG, R. **Mental Health Status Among Children in Home Confinement During the Coronavirus Disease. Outbreak in Hubei Province, China. JAMA Pediatrics, e201619. 2019.**

Capítulo 6

**LOGOTERAPIA NO CONTROLE
DA ANSIEDADE INFANTO-
JUVENIL DURANTE A
PANDEMIA**

Maria Manea da Cruz

LOGOTERAPIA NO CONTROLE DA ANSIEDADE INFANTO-JUVENIL DURANTE A PANDEMIA

Maria Manea da Cruz

E-mail: mariamanea@hotmail.com

Possui graduação em Pedagogia Plena pela Universidade do Oeste Paulista com habilitação em Administração Escolar na Educação Básica em 1999. Pós-graduação em Metodologias das Series Iniciais do Ensino Fundamental pela Faculdades Integradas da Fátima do Sul – FIFASUL. Também possui Bacharel em Administração pela Universidade Estadual do Tocantins. Atualmente é mestranda pelo Programa de Pesquisadores da IPE em parceria com a Amazônia University, Educação Cultura e Sustentabilidade-Estado da Flórida-EUA.

<http://lattes.cnpq.br/2426280280870939>.

RESUMO

O objetivo desta pesquisa foi demonstrar como a Logoterapia vem ajudando crianças e adolescentes controlarem a ansiedade. A técnica da Logoterapia ainda vem sendo estruturada e fundamentada de acordo com os novos estudos de caso que surgem na clínica infanto-juvenil. A logoterapia pode ser usada para controle do medo da morte, e conseqüentemente o controle da morte, o que pode ajudar a prevenir uma crise de ansiedade antecipatória. Diante da atual situação de pandemia, o sofrimento psicológico pode ser experienciado pela população, sendo necessário buscar intervenções psicológicas, e uma dessas intervenções, a Logoterapia pode ser aplicada. E dentro da Logoterapia, pode-se utilizar recursos Ludoterapêuticos, isso acontece porque a incidência de prejuízos à saúde mental assim como desordens no comportamento infanto-juvenil durante a pandemia Covid-19 é uma realidade. Dessa forma, ressalta-se os possíveis impactos ao desenvolvimento de crianças e adolescentes e a importância do cuidado das demandas infanto-juvenil emergidas pela pandemia.

Palavras-chave: Adolescentes; Crianças; Depressão; Psicologia; Sentido da vida.

ABSTRACT

The objective of this research was to demonstrate how Logotherapy has been helping children and adolescents to control anxiety. The Logotherapy technique is still being structured and grounded according to the new case studies that appear in the children's clinic. Logotherapy can be used to control the fear of death, and consequently the control of death, which can help to prevent an anticipatory anxiety crisis. And with the current pandemic situation, psychological suffering can be experienced by the population, and it is necessary to seek psychological interventions,

and one of these interventions, Logotherapy can be applied. And within Logotherapy, Ludotherapeutic resources can be used, this is because the incidence of damage to mental health as well as disorders in children's behavior during the Covid-19 pandemic is a reality. In this way, the possible impacts on the development of children and adolescents and the importance of caring for the children's demands emerged by the pandemic are highlighted.

Keywords: Teenagers; Kids; Depression; Psychology; Sense of life.

INTRODUÇÃO

A logoterapia foi desenvolvida por Viktor Frankl, sendo uma nova concepção de entendimento e intervenção psicológica, essa técnica é reconhecida como a “terceira escola vienense de psicoterapia”, que tem como fundamento “o sentido da vida e a sua realização” (KROEFF, 2014).

Durante a pandemia as pessoas viram expostos a diversas mudanças que despertaram seus vulnerabilidade. Caminhe a compreensão do momento com suas características é necessário para percorrer o momento com reforço especial da Saúde Mental.

O Coronavírus obrigou a humanidade a viver um momento específico dentro do próprio projeto de vida. Caracterizou-se por sua aparência imprevista; forçou a implementação de novos modos de vida de uma forma abrupta e intempestiva; quem invadiu era uma entidade invisível, que não aceita o confronto; a existência dele é credível por causa dos sintomas que causa, não por causa de sua visibilidade. A pandemia Covid-19 interrompeu alguns elementos como confiança, linguagem, tradições e simbologia humana, entre outros. Se o vírus afetar exclusivamente a pessoa, soluções devem ser pensadas a partir dele e para o bem cuide dela. Outros fatores, como a afetação da economia global deve ser compreendida, abordada e foco da condição humana específica e não produtividade, interesses políticos ou fatores derivados dos índices globais das nações.

Esta revisão bibliográfica contempla os efeitos que a pandemia teve sobre as pessoas desde o quadro antropologia da terapia voltada para o sentido da vida e tem como objetivo demonstrar como a logoterapia vem ajudando crianças e adolescentes controlarem a ansiedade.

1.0 METODOLOGIA

O presente estudo trata-se de uma revisão bibliográfica, realizada em meio virtual, com artigos disponível e e-books em sites confiáveis, de conteúdo científico.

A coleta de dados foi realizada em novembro e dezembro de 2021, e janeiro de 2022, utilizando-se como bases de dados as bibliotecas digitais Scientific Electronic Library Online (SCIELO) e Literatura Latino-Americana e do Caribe específicas da área da Saúde (LILACS); Web of Science e ResearchGate. Como Descritores e específicas da área da Saúde (DeCS), foram utilizados na busca: coronavírus; isolamento social; ensino on-line; pandemia; saúde mental de crianças e adolescentes e transtornos mentais. Os critérios de inclusão adotados para a realização da pesquisa foram: artigos originais de dados primários, publicados nos idiomas português, inglês e espanhol.

2.0 BREVE HISTÓRICO SOBRE VIKTOR FRANKL E A LOGOTERAPIA

Viktor Emil Frankl, nasceu em 1905 e sua morte foi no ano de 1997, psiquiatra austríaco, também foi Neurologista. Ele é o responsável por criar a Logoterapia (terapia focada na descoberta do sentido da vida), considerada a escola psicológica de caráter fenomenológico. Viktor Frankl, sobrevivente da Segunda Guerra Mundial, foi recrutado em centro de confinamento militar (1942 a 1945).

A Logoterapia apresenta a espiritualidade como uma dimensão especificamente humana, e tem a visão de homem sustentada por três pilares: a liberdade da vontade, a vontade de sentido e o sentido da vida (FRANKL, 2011).

E sendo assim, a Logoterapia também pode ser aplicada as crianças e seus familiares e a população infanto-juvenil. E entre várias contribuições que a Logoterapia fornece, em diferentes áreas da psiquiatria, entre elas: Visão Antropológica; Contribuições para o próprio psiquiatra; psicoterapia; psiquiatria de ligação e pesquisa.

No contexto histórico, podemos constatar que até o século XX muitos teóricos se debruçaram sobre aspectos físicos e psicológicos da criança e de seu desenvolvimento. E com o surgimento da psicologia humanista existencial, em que a Logoterapia se finca com seu viés espiritual, novos autores passam a enxergar a infância também sob o aspecto noético, sugerindo que a criança, como todo ser humano, é composta das dimensões bio-psico-espiritual (SIMÕES, 2016).

As especificidades que distinguem a logoterapia de outros aspectos terapêuticos existenciais, sobretudo, o que diferencia a psiquiatria existencial do paradigma dominante na atualidade, a chamada “biopsiquiatria” ou psiquiatria biológica. Enquanto o primeiro dá prioridade ao tratamento psicoterapêutico no caso de transtornos para os quais não há substrato biológico óbvio, o segundo entende que todas as doenças mentais possuem tal substrato, e é caracterizada por sua estreita relação com a farmacoterapia.

A Logoterapia pode auxiliar a vencer um medo realista, como o medo da morte, não pode ser amenizado nem eliminado por sua interpretação psicodinâmica; de outro lado, um medo neurótico, como a agorafobia, não pode ser curado pela compreensão filosófica. Entretanto, a logoterapia desenvolveu uma técnica especial para lidar também com esses casos. Para entender o que ocorre ao se aplicar essa técnica, tomamos como ponto de partida uma condição frequentemente encontrada em indivíduos neuróticos, qual seja, a ansiedade antecipatória. Característico desse temor é que ele produz exatamente aquilo que o paciente teme. Assim, por exemplo, um indivíduo que está com medo de enrubescer ao entrar num salão e enfrentar muitas pessoas, de fato estará mais propenso a enrubescer sob tais circunstâncias (FRANKL, 2021).

3.0 A SAÚDE MENTAL DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES DURANTE DA PANDEMIA

Em 23 de março de 2020, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF, 2020) divulgou que aproximadamente 95% das crianças e dos adolescentes matriculados nos sistemas de ensino da América Latina e do Caribe estavam temporariamente sem frequentar a escola em função da COVID-19, e diante dessa nova realidade, há maior risco de crianças e adolescentes sofrerem violência quando escolas são fechadas por conta de emergências de saúde (ROTHER, GALLINETTI, LAGAAY, & CAMPBELL, 2015). Para mães, pais e demais cuidadores, o fato de estarem trabalhando remotamente ou mesmo impossibilitados de trabalhar, sem previsão sobre o tempo de duração dessa situação, tende a gerar estresse e medo, inclusive quanto às condições para subsistência da família, reduzindo a capacidade de tolerância e aumentando o risco de violência contra crianças e adolescentes (CLUVER et al., 2020).

A suspensão das aulas e o confinamento de crianças e adolescente em suas casas durante a pandemia, também prejudicou a saúde mental e acabou por afetar o desenvolvimento psicomotor de crianças e adolescentes (AYDOGDU, 2020). Isso ocorre, devido que na fase infanto-juvenil é o momento em que os circuitos neuronais dos jovens estão sofrendo constantes influências das experiências que a criança vivencia, gerando assim impactos no seu comportamento (SANTOS & CELERI, 2018). Aydogdu (2020), explica que o confinamento interfere nas potencialidades das crianças, provocando dificuldades para a aquisição de novas habilidades e capacidades, além de prejudicar as interações e relações interpessoais dos jovens que são importantes na fase infanto-juvenil.

O ambiente escolar permite a socialização das crianças fora do núcleo familiar, assim como seu desenvolvimento psicomotor e cognitivo, sendo ainda o local onde elas passam a maior parte do tempo durante o dia, logo com a paralisação das atividades escolares e a falta de interação com outras crianças, a falta destes têm o potencial de interferir na saúde mental dos estudantes (SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA, 2020; MELO et al., 2020). Araújo (2020) relata que o cenário atual da pandemia, no qual se perpetua o medo da infecção, o tédio, o estresse, o desamparo, a falta de contato com os amigos, a falta de atividades e a frustração, são fatores capazes de provocar consequências negativas para a saúde mental e o desenvolvimento das crianças e dos adolescentes.

4.0 O USO DA LOGOTERAPIA NO CONTROLE DA ANSIEDADE E DEPRESSÃO INFANTO-JUVENIL

Como somos os pais que temos, muitas vezes os pais com o desejo de darem a melhor educação para seus filhos, acabam que ficaram ansiosos durante a pandemia com a suspensão das aulas, e conseqüentemente as crianças e os adolescentes desenvolveram transtornos de ansiedade.

Baseando-se nesse assunto, Frankl cita Paul Haberlin “*a alma da criança luta constantemente com os pais que estão dentro dela*”(Frankl, 1978, p. 131-132)

Conforme Larry Cullyford (2015) os autores como Adams, Hyde e Walley, em suas pesquisas no ano de 2008, enfatizaram que a espiritualidade é integral à vida de toda criança, como uma parte muitas vezes invisível para o adulto e muitas vezes desprezada ou não incentivada o suficiente. A espiritualidade das crianças também é importante, afirma Hyde, como base para encontrar significado, propósito e conexão

duradouros ao longo de toda a vida. Hyde sugere como os aspectos da espiritualidade das crianças podem ajudá-las a enfrentar perdas e outras formas de adversidade. E a consciência espiritual das crianças precisa ser descoberta, reconhecida e acalentada para que se tornem pessoas holísticas, desenvolvidas não apenas cognitivamente, mas também social, emocional e espiritualmente.

Para o atendimento da criança na Logoterapia, sempre será o atendimento da família, dos pais, na realidade em que a criança vive. Porque para entender as causas dos medos e dificuldades enfrentadas no aprendizado na forma online durante a pandemia, é fundamental ouvir os pais. É muito desafiador essa questão, primeiro porque a família precisa estar bem para as crianças e adolescentes estarem bem. E as famílias sofrem coletivamente e particularmente.

E pensando no vazio existencial e vazio familiar, basicamente a diferença se dá no fato de que o Vazio Existencial se dá na vivência do absurdo radical da própria existência produzida pela perda da visão de um horizonte de sentido e valores. E falando no Vazio Familiar, é quando uma família perde a perspectiva dos valores e uma família perde a perspectiva dos valores e do sentido, ou seja, a família perde as possibilidades de sentido. Conforme Mata et al. (2020) a comunicação familiar apresenta efeito amenizador dos medos e das inseguranças que as crianças podem estar sofrendo, ou seja, é necessário que os pais e os cuidadores também se conscientizem e saibam entender que esse é um processo delicado e novo para esse século, tornando-se importante a abertura de fala para que as crianças possam externar seus sentimentos.

E através do Lúdico, é possível fazer com que as famílias se unam e facilita na aplicação da técnica da Logoterapia com as crianças, onde é utilizado os jogos, brincadeiras com massinhas, e outras atividades relacionadas com o processo Ludoterapêutico. De acordo com Moraes & Coelho (2021), o lúdico é de suma importância para nosso desenvolvimento na infância de uma forma saudável, agradável e com harmonia no meio em que convivemos.

A Ludoterapia, uma terapia que envolve jogos e brincadeiras como forma de autoexpressão, dando a oportunidade as crianças que as vivenciam de se libertarem de seus sentimentos e problemas através do brincar, ou dos brinquedos. De acordo com Klein (1981), as crianças frequentemente expressam em seus brinquedos a mesma coisa que acabaram de nos contar em um sonho; ou fazem associações a um sonho no brinquedo que se lhe segue, pois brincar é o meio de expressão mais

importante da criança. Ao utilizarmos essa técnica lúdica, logo descobrimos que a criança faz tantas associações aos elementos isolados de seu brinquedo quanto o adulto aos elementos isolados de seus sonhos.

Para Lemos (2010), se no decorrer do tratamento o brincar for criativo e espontâneo trará como benefício para a criança com fobia em análise a possibilidade de expor os seus medos e fantasmas, pois desta forma, ela reviverá o momento traumático e terá a chance de reelaborá-lo e assim obter uma melhora no sintoma, pois apenas o brincar por si só já é terapêutico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com essa revisão de literatura, foi constatada que as crianças estão expostas diretas ou indiretamente pelas repercussões da pandemia. Elas estão sujeitas às modificações estruturais na vida, tais como: isolamento social, restrição do convívio social com familiares e amigos; mudanças na rotina escolar com redução da socialização, o que pode gerar, conforme destacado pelos autores, modificações de humor, sintomas de estresse pós-traumático, depressão ou ansiedade, destacando-se ainda as crianças em luto pelos familiares. A incidência de prejuízos à saúde mental assim como desordens no comportamento infanto-juvenil. Dessa forma, ressalta-se os possíveis impactos ao desenvolvimento de crianças e adolescentes e a importância do cuidado das demandas infanto-juvenil emergidas pela pandemia.

REFERÊNCIAS

AYDOGDU, A.L.F. 2020. **Children's mental health during the pandemic caused by the new coronavirus: integrative review**. Journal Health NPEPS, 5(2), 1-17.

ARAÚJO, J.N.G. 2020. **Infância E Pandemia**. Caderno De Administração, 28, 114-121.

CLUVER, L., LACHMAN, J. M., SHERR, L., WESSELS, I., KRUG, E., RAKOTOMALALA, S., ... & MCDONALD, K. **Parenting in a time of COVID-19**. The Lancet. 2020.

CULLYFORD, L. **A psicologia da espiritualidade: O estudo do equilíbrio entre mente e espírito**: Larry Cullyford [versão brasileira da editora]. Primeira edição. São Paulo, SP: Ed. Fundamento Educacional Ltda, 2015.

FRANKL, V. E. (1978). **Fundamentos antropológicos da psicoterapia** (R. Bittencourt, trad.). Rio de Janeiro: Zahar.

- FRANKL, V.E. 2021. **Em busca se sentido: um psicólogo no campo de concentração/** Viktor E. Frankl. Traduzido por Walter O. Schluppe Carlos C. Aveline. 52. Ed.- São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 2021.
- FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA. **COVID-19: More than 95 per cent of children are out of school in Latim America and the Caribbean.** 2020.
- KLEIN, M. **Psicanálise da criança.** 3. ed. São Paulo.1981.
- KROEFF, P. 2014. **Logoterapia e Existência: A Importância do Sentido da Vida.** Editora: Evangraf. 206 páginas.
- LEMOS, S. L. MUSSOI. M. B.2010. **Os fatores relacionados à fobia em criança e as contribuições do brincar para o seu tratamento. Mudanças – Psicologia da Saúde,** v. 18, n.1-2, Jan-Dez 2010, p. 20-29.
- MATA, I.R.S., DIAS, L.S.C., SALDANHA, C.T., PICANÇO, M. R.A.2020. **As implicações da pandemia da COVID-19 na saúde mental e no comportamento das crianças.** Residência Pediátrica; 2020.
- MELO, B., PEREIRA, D., SERPENOLI, F., KABAD, J., KADRI, M., SOUZA, M., & Rabelo, I. 2020. **Saúde mental e atenção psicossocial na pandemia COVID-19: crianças na pandemia Covid-19.** FIOCRUZ, 20.
- MORAES, G.S.C., Coelho, H.G. 2021. **A importância do lúdico na educação infantil.** ISSN: 2675-4681 – REEDUC, UEG, v. 7, n. 2, mai/ago. 2021.
- ROTHER, D., GALLINETTI, J., LAGAAY, M., & CAMPBELL, L. **Ebola: Beyond the health emergency.** 2015.
- SANTOS, R.; & CELERI, E. 2018. **Rastreamento de problemas de saúde mental em crianças pré-escolares no contexto da atenção básica a saúde.** Revista Paulista de Pediatria, 36(1), 82-90.
- Simões, R.F.M. 2016. **Promoção do sentido na infância: Um relato de experiência com crianças em situação de vulnerabilidade.** Trabalho de conclusão de curso [Graduação em Psicologia]. Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Ciências Biológicas e da Saúde.47 p.
- Sociedade Brasileira de Pediatria (2020). Departamento Científico de Pneumologia. Nota de Alerta - **COVID-19 em crianças: envolvimento respiratório.** Sociedade Brasileira de Pediatria: São Paulo.

Capítulo 7

AValiação DA APRENDIZAGEM - PROCESSO EM CONSTRUÇÃO

Cláudia Maria de Oliveira Souza

Ilda Maria Ramos Gava

Elenilson do Carmo Vieira

Sueli Rodrigues de Oliveira Gervásio

Silvone Rodrigues de Oliveira

Helen Dayane Rech Kubo

Géssica Costa Muniz

Rozelene de Oliveira

Viviana Santos Marques Peralta

Fernanda Regina de Oliveira da Silva

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM - PROCESSO EM CONSTRUÇÃO

Cláudia Maria de Oliveira Souza

*Universidade nove de julho UNINOVE – Pedagogia-
mariadeoliveiraclaudia1@gmail.com*

Ilda Maria Ramos Gava

Faculdades Integradas de Naviraí – FINAV- Pedagogia- ilda_nav@hotmail.com

Elenilson do Carmo Vieira

*Faculdade Estadual de Educação, Ciências e Letras de Paranavaí-FAFIPA-
Ciências/Habilitação matemática - elenilsoncarmovieira@gmail.com*

Sueli Rodrigues de Oliveira Gervásio

Faculdades Integradas de Naviraí – FINAV- Pedagogia - sueligervasio@hotmail.com

Silvone Rodrigues de Oliveira

*Faculdades Integradas de Naviraí – FINAV- Pedagogia/Normal Superior -
Silvonerogues@hotmail.com*

Helen Dayane Rech Kubo

Faculdade UNINA- Pedagogia - day_anerech@hotmail.com

Géssica Costa Muniz

*Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD – Letras/ Centro Universitário da
Grande Dourados- UNIGRAN- Pedagogia - Costamunizgessica@gmail.com*

Rozelene de Oliveira

Centro Universitário de Jales- Pedagogia - Rozeleneoliveira@hotmail.com

Viviana Santos Marques Peralta

Centro Educacional Anhanguera UNIDERP – Pedagogia-

v_silvamarques@hotmail.com

Fernanda Regina de Oliveira da Silva

Faculdades Integradas de Naviraí – FINAV- Letras/ universidade Nove de Julho –

UNINOVE – Pedagogia - fernanda210818@gmail.com

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo averiguar alguns tipos de avaliação da aprendizagem que são que são ferramentas tradicionais para identificar como o desenvolvimento do aluno está sendo construído. A avaliação oferecem à escola uma visão ampla do processo de ensino como um todo, fornecendo dados que podem ajudar a orientar o aprendizado. O que faz da Avaliação um tema muito importante, devido à artificialidade da mesma e aos objetivos claros e coerentes que não se fazem presentes na mesma. Devido à necessidade de uma compreensão clara e objetiva sobre a avaliação é que este artigo traz intencionalmente certas considerações.

Este trabalho é justamente o relato de todo um trabalho, oferecendo uma maior segurança ao educador que trabalha diretamente com o processo de avaliação dando-lhe embasamento teórico e incentivando-o a ter critérios justos e coerentes no processo avaliativo.

Palavras-chaves: Aprendizagem, Avaliação, Tipos de avaliação

ABSTRACT

This article aims to investigate some types of learning assessment that are traditional tools to identify how student development is being built. Assessment provides the school with a broad view of the teaching process as a whole, providing data that can help guide learning. What makes the Evaluation a very important topic, due to its artificiality and the clear and coherent objectives that are not present in it. Due to the need for a clear and objective understanding of evaluation, this article intentionally brings certain considerations. This work is precisely the report of an entire work, offering greater security to the educator who works directly with the evaluation process, giving him theoretical basis and encouraging him to have fair and coherent criteria in the evaluation process.

KEYWORDS: Learning, Assessment, Types of Assessment

INTRODUÇÃO

Avaliação da aprendizagem é um instrumento utilizado para avaliar a evolução dos alunos ao longo do processo de ensino-aprendizagem. Esse procedimento vai além de aplicar testes e conceder notas aleatórias, mas exige um acompanhamento

do estudante em diferentes momentos do processo educativo. Luckesi (2005) destaca que o papel da avaliação é diagnosticar a situação da aprendizagem, tendo em vista subsidiar a tomada de decisão para a melhoria da qualidade do desempenho do educando. Podemos dizer que o processo avaliativo tem relação direta com a significação que o professor construiu sobre avaliação da aprendizagem e que, em decorrência disso, a formação de uma concepção de avaliação como instrumento de comunicação que facilita a construção do conhecimento, depende de uma coerente formação inicial e continuada dos mediadores do processo educativo.

Diante do exposto, entende-se que nas escolas atuais o ato que avaliar implica na coleta, análise e síntese dos dados que configuram o objeto da avaliação, acrescido de uma atribuição de valor ou de qualidade, que se processa a partir da comparação da configuração do objeto avaliado com um determinado padrão de qualidade previamente estabelecido para aquele tipo de objeto. No entanto não basta avaliar a aprendizagem priorizando a questão do aspecto quantitativo sobre o qualitativo Luckesi (1999) fala a respeito disso quando diz: “a característica que de imediato se evidencia na nossa prática educativa é a de que a avaliação da aprendizagem ganha um espaço tão amplo nos processos de ensino que nossa prática educativa escolar passou a ser direcionada por uma Pedagogia do Exame”. Nesse contexto, a avaliação, segundo o autor, é processual e dinâmica. Na medida em que busca meios pelos quais todos possam aprender o que é necessário para o próprio desenvolvimento, é inclusiva. Sendo inclusiva é, antes de tudo, um ato democrático.

TIPOS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

De forma geral, a avaliação da aprendizagem pode ser definida como um meio de que o professor dispõe de obter informações a respeito dos avanços e das dificuldades dos alunos, constituindo-se como um procedimento permanente, capaz de dar suporte ao processo de ensino e aprendizagem, no sentido de contribuir para o planejamento de ações que possibilitem ajudar o aluno a prosseguir, com êxito, no seu processo educacional.

Os principais tipos de avaliação que existem são: diagnóstica, formativa e somativa, que diferem entre si principalmente pela finalidade com que os resultados são utilizados. Compreender os tipos de avaliações e os usos de seus resultados é

essencial para uma análise do aprendizado dos alunos, suas dificuldades e evolução. No artigo 24 da LDB encontramos referência explícita a avaliação. Veja o que diz o inciso V, alínea a desse artigo.

A verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:
a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;
(BRASIL, LDB 1996, art 24 inciso V alínea a).

Conforme citado, entende a partir da leitura que a avaliação tem que ser realizada de forma contínua, cumulativa e sistemática na escola, com o objetivo de diagnosticar a situação de aprendizagem de cada aluno, em relação à programação curricular.

Avaliação diagnóstica

A avaliação diagnóstica não é uma novidade na escola todos os anos é feito essa avaliação no início do ano letivo ou de cada ciclo de ensino, seja escola particular ou pública os professores realizam essa avaliação com o intuito de conhecer o seu aluno para saber assim qual nível de aprendizagem que ele está o que que ele aprendeu no ano anterior. Com essas questões, Luckesi (2005, p.81) reconhece possibilidades na avaliação diagnóstica como “um instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, tendo em vista tomar decisões suficientes e satisfatórias para que possa avançar no seu processo de aprendizagem”. Nessa linha de pensamento, a função de “diagnosticar” viria a ser uma ferramenta dialética, ou seja, um processo sucessivo que provoca ação, reflexão e interpretação dos acontecimentos ocorridos ao longo do processo da aprendizagem, sendo, portanto, para o docente uma oportunidade de traçar sua postura à frente do processo de aprendizagem, revendo o seu fazer pedagógico.

Para reforçar o exposto, Rabelo (2009, p.72) justifica que a avaliação diagnóstica identifica a realidade dos alunos fazendo um prognóstico sobre os conhecimentos individuais destes, assim, pode auxiliar o professor a conceber estratégias de ação para o desenvolver do processo de ensino e de aprendizagem com o intuito de buscar estratégias e procedimentos para a melhoria deste.

Avaliação Formativa

A avaliação formativa se relaciona de certa forma com a avaliação diagnóstica, já que ambas visam à promoção da aprendizagem. Este tipo de avaliação pode ser feito de maneira informal, durante as aulas, por meio de debates e questionamentos aos alunos durante as explicações, a fim de entender se a forma que o conteúdo está sendo aplicado está sendo absorvido pelos alunos. É importante que os educadores desenvolvam maneiras de registrar os resultados dessa avaliação.

Entender a importância dessa avaliação, constituem a essência para obtermos sucesso em nossos propósitos educacionais não classificatórios, em busca de um ensino de qualidade.

A ideia de avaliação formativa sistematiza o funcionamento, levando o professor observar mais metodologicamente os alunos, a compreender melhor seus funcionamentos, de modo a ajustar de maneira mais sistemática e individualizada suas intervenções pedagógicas e suas situações didáticas que propõem, tudo isso na expectativa de otimizar as aprendizagens (PERRENOUD, 1999, p. 4).

Por tanto, a avaliação formativa promove abertura para que os alunos deem opiniões sobre as aulas e atribui a eles um maior protagonismo sobre seu processo de aprendizagem. E deve ocorrer durante todo o processo educacional buscando diagnosticar as potencialidades do aluno detectar problemas de aprendizagem de ensino. O professor deve ser mediador acompanhar a evolução o progresso de aprendizado tendo como ferramenta esse tipo de avaliação.

Quando um aluno é avaliado de forma formativa, o professor passa a trabalhar em cima das aprendizagens afetivas, isso acontece quando os défices são identificados e superados através da ação direta do professor durante as atividades diárias. “A avaliação formativa é sobretudo interativa, desenvolvendo-se a par e passo com as atividades com as atividades de aprendizagem e a reflexão sobre essas, isto é, no cotidiano da sala de aula” (SANTOS, 2016, p.641). Portanto, mais do que verificar se o aluno aprendeu ou não uma matéria, a avaliação formativa tem o objetivo de permitir que o professor detecte pontos fracos e pontos fortes dele.

Avaliação somativa:

A avaliação somativa faz parte da realidade de grande parte das escolas brasileiras ocorre ao fim de um processo educacional anos, semestre, bimestre, ciclo e curso, tem foco na determinação do nível de domínio de alguns conteúdos

estabelecidos para ser apreendidos em um dado período de tempo. Ela é aplicada com o intuito de realizar um balanço somatório de uma ou várias sequências de ensino, nesse sentido ela está centrada na mensuração da aprendizagem, tendo por critérios seus resultados que servem para verificar classificar situar e informar. De acordo com Santos:

Nos dias de hoje, não negando a existência de uma avaliação somativa, com funções classificadora e certificadora, essencial respectivamente para a sobrevivência de múltiplos sistemas educativos e para a defesa dos cidadãos, emerge ainda com mais pertinência, se assim se pode dizer, a importância de uma avaliação ao serviço da aprendizagem (SANTOS, 2011, p. 155).

O objetivo dessa avaliação é informar e verificar o aprendizado dos alunos, da turma e da escola como um todo ao final de um processo de aprendizagem. Ela visa oferecer um parecer sobre as habilidades e aprendizados desenvolvidos. Ela costuma ser apresentada em números, conceitos ou pontuação, verificando o que foi aprendido até o momento da prova, hierarquizando o aprendizado entre alunos. Visto que, são classificados de acordo com os níveis de aproveitamento previamente estabelecidos. A avaliação somativa já se tornou um o pré-requisito para aprovações e certificações.

Logo, este tipo de avaliação não deve servir apenas para classificar os alunos, mas sim para proporcionar reflexões e oferecer dados para um direcionamento às ações pedagógicas e administrativas, a fim de obter uma maior e melhor qualidade na educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A melhor maneira de garantir uma boa avaliação começa com mudanças nas visões dos próprios educadores. O que muitos professores confundem é o uso das ferramentas avaliativas com a gestão da aprendizagem dos alunos. Os exames são formalidades que, sozinhos, não fornecem diagnósticos concretos.

Um processo de ensino tem início, meio e fim. Sendo assim, o educador não deve simplesmente usar provas para avaliar sem fazer o acompanhamento de cada aluno, verificando se o aprendizado está ou não acontecendo.

Enfim, a avaliação deve priorizar a identificação dos problemas, dos avanços e verificar as possibilidades de redimensionamentos e de continuidades do processo

educativo constituindo um processo investigador e formativo contínuo, do qual professores, alunos e pais participariam ativamente.

REFERÊNCIAS

_____. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: Acesso em: 16 de dezembro de 2021.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e criando a prática**. 2 ed. Salvador: Malabares Comunicações e eventos, 2005.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 1995.

PERRENOUD, Philippe. MAGNE, B. C. **Construir: as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

RABELO, Edmar Henrique. **Avaliação: novos tempos, novas práticas**. 8 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

SANTOS, L. **A articulação entre a avaliação somativa e a formativa, na prática pedagógica: uma impossibilidade ou um desafio?** Ensaio, Rio de Janeiro. v.24, n.92, p 637-669, jul, 2016.

SANTOS, L. **Que critérios de qualidade para a avaliação formativa?** In D. Fernandes (Org.), **Avaliação em educação: Dez olhares sobre uma prática social incontornável** (pp. 155-165). Curitiba: Editora Melo, 2011.

Capítulo 8

**IDENTIDADE E CONSCIÊNCIA
SOCIAL: CONTRIBUIÇÕES
FREIRIANAS E
VYGOTSKYANAS PARA A
EDUCAÇÃO**

**Lion Granier Alves
Sérgio Rodrigues de Souza**

IDENTIDADE E CONSCIÊNCIA SOCIAL: CONTRIBUIÇÕES FREIRIANAS E VYGOTSKYANAS PARA A EDUCAÇÃO

Lion Granier Alves

Licenciado em História e Filosofia. Professor da Rede Estadual de Educação do Espírito Santo. E-mail: Liongranier@yahoo.com.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7824151993648630>.

Sérgio Rodrigues de Souza

Licenciado em Pedagogia, Filosofia e Sociologia. Doutor em Ciências Pedagógicas e Pós-doutor em Psicologia Social. E-mail: sergiorodrigues52@hotmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7823721472450316>.

RESUMO

Este trabalho aborda a temática que envolve identidade e consciência social: contribuições freirianas e vygotskyanas para a educação. Sua relevância científica encontra-se no fato de que traz para a discussão acadêmica uma condição que vem se mostrando necessária, devido à dimensão que a globalização e a exclusão social tem imposto a todos, indistintamente. Sua relevância social encontra-se no aspecto de permitir a expressão do pensamento e do lugar do sujeito social na contemporaneidade. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, fundamentada no método do materialismo dialético, por ser este o que melhor permite a aproximação à compreensão das causas internas e externas do objeto. Para Vygotsky (1991), o desenvolvimento da autonomia ocorre segundo o desenvolvimento das funções psíquicas e que a linguagem tem uma importância fundamental. Para Freire (1987, 2002) a Educação libertária deve opor-se a reprodução dos instrumentos de alienação e modelos sociais que tornaram cativos os educandos. Sendo assim, a cultura dominante deve ser identificada pela instituição e pelo docente visando produzir, de maneira dialética com o educando, um saber crítico e problematizador, que possa intervir nos conflitos sociais. Propor análises sobre a temática é algo complexo, pois necessita buscar um viés interdisciplinar, reconhecendo a importância das múltiplas ciências na investigação da construção identitária.

Palavras-Chave: Consciência social. Espaço Educativo. Identidade.

ABSTRACT

This work approaches the theme that involves identity and social conscience: Freirian and Vygotskian contributions to education. Its scientific relevance lies in the fact that it brings to the academic discussion a condition that has been shown to be necessary, due to the dimension that globalization and social exclusion have imposed on everyone, without distinction. Its social relevance lies in the aspect of allowing the

expression of thought and the place of the social subject in contemporaneity. This is a bibliographical research, based on the method of dialectical materialism, as this is the one that best allows for an approximation to the understanding of the internal and external causes of the object. For Vygotsky (1991), the development of autonomy occurs according to the development of psychic functions and that language has a fundamental importance. For Freire (1987, 2002) libertarian education must oppose the reproduction of instruments of alienation and social models that held the students captive. Thus, the dominant culture must be identified by the institution and by the teacher, aiming to produce, in a dialectical way with the student, a critical and problematizing knowledge, which can intervene in social conflicts. Proposing analyzes on the subject is complex, as it needs to seek an interdisciplinary approach, recognizing the importance of multiple sciences in the investigation of identity construction.

Keywords: Social awareness; educational space; Identity.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho apresenta considerações sobre o desenvolvimento da Consciência Social do estudante, à luz dos conceitos de autonomia, espaço educativo, identidade e consciência, tomando como fundamento a teoria libertadora, de Paulo Freire (1987, 2002, 2014), e a proposta sociointeracionista, de Lev Vygotsky (1982, 1991). Neste ínterim, procurou-se analisar a relevância e o impacto da cultura na construção da identidade do discente.

Os autores citados versam sobre a influência sociocultural na formação psicossocial do discente e, nesse sentido, a apropriação acrítica da cultura e a ausência de reflexões críticas sobre os conflitos sociais podem distorcer a realidade, prejudicar a formação pedagógica e a autonomia. A fim de ampliar o entendimento sobre o objeto de estudo, foi realizado um diálogo com o pensamento expresso por Karl Marx (1986, 2004, 2008), citando o conceito de *Omnilateralidade*, com vistas a compreender a completude da formação do ser humano.

Aborda-se, ainda, a influência do espaço geográfico e sócio-cosmológico na formação do educando e o lugar da cultura na sua construção identitária e na sua capacidade de leitura social. Nesse sentido, compreende-se que o ensino crítico e problematizador foi o eixo da análise, propondo uma tentativa de esclarecer a importância fundamental da produção de um saber libertador nos espaços educativos.

Em conjunto com Hannah Arendt (1995, 2005), identifica-se a participação do adulto no processo de inserção do educando na realidade social. Sendo assim, isto

auxilia na compreensão do processo de inserção do indivíduo, em formação, na sociedade e seu desenvolvimento psicossocial ao ingressar no mundo do adulto.

Diante das problematizações supracitadas, percebe-se que o docente tem um papel fundamental na formação cidadã do estudante, mediando um saber que apóia-se na reflexão e na mediação crítica. Com isso, as múltiplas problematizações construídas nos espaços educativos colabora com a formação de uma consciência humanizadora.

A partir dos problemas expostos, este trabalho assume como situação-problema a seguinte questão: De que maneira o espaço geográfico, cultural e sócio-cosmológico interfere na formação epistemológica e gnosiológica do educando?

1 ESPAÇO EDUCATIVO E PATRIMÔNIO CULTURAL COMO CAMINHO PARA O DESENVOLVIMENTO POLÍTICO E SOCIAL DO EDUCANDO

A utilização do termo *espaço não-formal de educação* tem ganhado força nas inúmeras pesquisas em Educação nos últimos anos no Brasil. Professores e pesquisadores de diversos campos têm refletido sobre o conceito e as formas de fazer pesquisa a partir desses espaços, descrevendo-os como lugares, diferentes da escola, onde é possível desenvolver diversas formas de atividades educativas. Contudo, a definição do que seria o espaço não-formal de ensino é um tanto fluida e complexa, produzindo inúmeras discussões, evidenciando a problemática da utilização do termo em Educação.

Com o objetivo de esclarecer a definição, mostra-se essencial apresentar um conhecimento propedêutico do que seria espaço formal de ensino. Jacobucci (2008) propõe que ao se lidar com espaço formal, está-se discorrendo sobre uma educação escolar institucionalizada. Para ele, “os espaços formais de Educação referem-se a instituições educacionais, enquanto que os espaços não-formais relacionam-se com instituições cuja função básica não é a Educação formal e com lugares não-institucionalizados” (JACOBUCCI, 2008, p. 57).

Há que esclarecer que toda educação possui um único e mesmo fim, que é formar o indivíduo de acordo com as perspectivas e a ideologia da sociedade onde esteja inserido. O que se deve condenar é a institucionalização do currículo, que foi transformado em objeto de manipulação obsessiva e não mais de construção de uma personalidade interligada ao tempo em que se vive, visando criar perspectivas de

futuro, sólidas e consistentes com a realidade social e com as mudanças na estrutura de pensamento.

A pedagogia proposta por Freire (1921-1997) contribuiu para uma releitura dos espaços educativos, apresentando uma educação mais abrangente sem negar a relevância do ensino em espaços informais. Dessa forma, propôs reflexões a respeito de práticas educativas; estas,

Que emanam dos diversos Movimentos Sociais, das diversas formas de sociabilidade e convivência dos grupos populares, na ação dos partidos políticos, nas práticas dos governos, nas distintas manifestações da cultura popular têm dado inegável consistência à necessidade de pensar o educativo num âmbito mais abrangente que o da escola (PONTUAL, 2011, p. 4).

Muito se perdeu a partir do momento em que toda a educação se viu concentrada nas mãos do Estado e condicionada a um currículo elaborado de forma distante da realidade social daqueles que dele irão usufruir e por ele será formado, uma vez que este se torna o instrumento de trabalho formal do professor, ao longo de sua práxis. Nesse ínterim é que se propõe uma reflexão sobre a experiência do educando com o patrimônio cultural, a partir das suas múltiplas experimentações, seja ela com o patrimônio material ou imaterial, visando, com isto, contribuir para sua construção social e política.

2 A CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA E O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA CRÍTICA E POLÍTICA

O desenvolvimento da consciência social ultrapassa o estado de inércia que restringe o educando do seu desenvolvimento pleno. Ir além do viver, é mais do que estar inserido no mundo. De acordo com Freire (2015), o educando, deve ultrapassar tal estado, interagindo com o mundo, para o mundo. O ser individual, todavia, depende do reconhecimento do coletivo, condição esta que é construída com base nas múltiplas subjetividades manifestadas na sociedade, entendendo que,

Transcender, discernir, dialogar (comunicar e participar) são exclusividades do existir. Herdando a experiência adquirida, criando e recriando, integrando-se às condições de seu contexto, respondendo a seus desafios, objetivando-se a si próprio, discernindo, transcendendo, lança-se o homem num domínio que lhe é exclusivo – o da História e o da Cultura (SILVA, 2000, p. 181).

Segundo, Freire (2015), ao interagir com a sua realidade social, o educando ajusta-se a sua realidade, podendo então transformá-la, fazendo uso da capacidade analítico-social para se interpretar as situações sociais que envolvem a existência e, desta forma, poder-se intervir no mundo. Ressalta que interação não é acomodação e, dessa forma, o indivíduo se constrói transformando-se sujeito ativo, desvinculando-se da ausência de participação social.

O processo da construção da identidade e da personalidade discente tem ganhado espaço nas produções acadêmicas brasileiras devido às novas tendências pedagógicas que surgiram nos séculos XX e XXI. Muitas publicações procuram efetuar uma leitura da autonomia, com base no docente e na instituição escolar de acordo com perspectivas singulares.

A autonomia visa contribuir na qualidade da educação e em seus contextos escolares, refletindo sobre a função da instituição escolar e do docente na formação do discente, de “abolir o abuso da autoridade, que virou autoritarismo e afeta as relações dentro da escola, de reduzir a burocracia e a política como influência direta e, muitas vezes, negativa do trabalho” (PETRONIA; SOUZA, 2009, p. 353).

Para Freire (1996, 1999, 2005), a definição de autonomia é compreendida com base na eficácia do educando em agir segundo sua própria consciência, escolhendo e propondo meios de atuar com responsabilidade na sociedade. Sendo assim, “à medida que cria, recria e decide, vão se transformando as épocas históricas. É também criando, recriando, decidindo, que o homem deve participar dessas épocas” (SILVA, 2000, p. 182).

De acordo com o posicionamento de Freire (2015), o ser humano é conduzido pela sua inércia a não ser atuante nas lutas contra os instrumentos de dominação e opressão; ele é pisado, apequenado e acomodado, persuadido pela ideologia opressora a ser espectador em meio aos diversos conflitos políticos, sociais e ideológicos que estão ocorrendo constantemente na sociedade. Isto não quer dizer que esteja ou que seja alheio a eles; apenas acomodou-se de tal forma que se tornou indiferente aos mesmos, não se inserindo na luta, por qualquer razão que seja.

Por esta razão que o ensino crítico nos espaços educativos é fundamental para o desvelamento social, propondo práticas pedagógicas que situem o educando no seu tempo e nos conflitos existentes. Nesse sentido, Freire (1987), propôs em algumas de suas obras, uma pedagogia que supere os modelos tradicionais, apresentando uma

crença na pessoa humana e na sua capacidade de [re]-educar-se como um sujeito histórico.

Para Silva (2000, p. 183), Paulo Freire entendia que “a contribuição a ser trazida pelo educador brasileiro à sua sociedade haveria de ser uma educação crítica e criticizadora; uma educação que tentasse a passagem da transitividade ingênua à transitividade crítica.”

Intrínseco ao ensino crítico, a um âmbito diversificado de reflexões e discussões, cujo objetivo primordial está à ocupação com os processos da leitura omnilateral da realidade social, sendo ela fundamentada essencialmente pelo pensamento crítico-reflexivo do ser humano. De acordo com essas premissas, propor tal objetividade exprime ir além das possibilidades de uma reflexão simplista, sem qualquer intervenção político-social, psicológica e moral na vida cotidiana do educando.

O ensino crítico pressupõe a relação do discente com o mundo (esfera ecológica, política e social) com base na relação dialética. A partir dessa relação ele terá oportunidades de compreender que a omnilateralidade acontece com uma interpretação saudável dos desdobramentos históricos e da apropriação de forma crítica da cultura.

Marx e Engels (1986) argumentam que,

Todas as relações humanas com o mundo – ver, ouvir, cheirar, saborear, sentir, pensar, contemplar, querer, agir, amar, em resumo, todos os órgãos da sua individualidade assim como aqueles que, na sua forma imediata, são comuns a todos – encontram-se na sua atitude objetiva ou na atitude para o objeto como uma adoção deste último. A adoção da realidade humana e sua atitude para com o objeto constituem a manifestação da realidade humana: a atividade e sofrimento humanos, para sofrer, encarados humanamente, representam a auto-satisfação do homem (MARX; ENGELS, 1986, p. 77).

Na concepção de Marx, “o homem se apropria da sua essência omnilateral [*em todas as dimensões*] de uma maneira omnilateral [*de uma maneira compreensiva*], portanto, como um homem total” (MARX, 2004, p. 108). [*Os grifos encontram-se no original*]

Sobre esta perspectiva Smolka e Goés (1993 citados por REGO, 1995, p. 62) afirmam:

O que parece fundamental nessa interpretação da formação do sujeito é que o movimento de individualização se dá a partir das experiências propiciadas pela cultura. O desenvolvimento envolve processos que se constituem mutuamente, de imersão na cultura e emergência da individualidade. Num processo de desenvolvimento que tem caráter mais de revolução que de evolução, o sujeito se faz como ser diferenciado do outro, mas formado na relação com o outro: singular, mas constituído socialmente, e, por isso mesmo, numa composição individual, mas não homogênea.

De acordo com Vygotsky (1982), o educando é compreendido como um agente transformador, que ao se relacionar com determinada cultura, a transforma e é transformado por ela. No ato de ensinar, o educador deve situar o educando nos conflitos sociais que emanam dessa sociedade em constante transformação. Para Vygotsky (1991), as relações sociais são historicamente produzidas com base nas práticas sociais contemporâneas ao educando.

A época e a cultura que o discente está inserido, revela a forma com que as pessoas de determinada sociedade, se situam uns em relação aos outros: o que refletem e comunicam; a maneira que se comportam e os desencadeamentos da apropriação dos sistemas de símbolos que lhe permitem dar significado aos objetos, às ações e ao mundo.

Segundo Arendt (1995), a humanidade confeccionou o mundo, no qual é formado por um conjunto de símbolos, elementos, instrumentos e instituições penduráveis, destinadas a dar acesso a aqueles que estejam continuamente relacionados entre si, sem que deixem de estar simultaneamente separados. O saber histórico propõe e fundamenta-se na ação dialética do pensar do homem, apresentando-o como sujeito histórico que se reconhece como sendo produtor e interventor social, que tem consciência dos instrumentos de alienação e dominação (FREIRE, 1987). Desta maneira, “o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa” (FREIRE, 1987, p. 97).

Na leitura de Gramsci (2001), a ação reflexiva é concepção de mundo e, a partir dessa concepção, o homem produz as relações sociais e, portanto, a sua própria educação. Para a Arendt (2005), a educação tem o ofício de conservar o mundo, pois ela apresenta aos educandos as estruturas racionais, científicas, políticas, históricas, linguísticas, sociais e econômicas que formam o universo no qual eles estão inseridos. Ensinar é propor um saber que intervém diretamente na realidade e prática social, nas relações e nos conflitos, na prática educativa e formação histórico-cultural do discente.

De acordo com Freire (2002), o desafio do educador é desenvolver métodos de ensino e produzir um saber histórico que introduza o educando em novos paradigmas libertários que promoverão transformações, emancipações e ressignificações da realidade sócio-histórica. De acordo com Arendt (1995), o nascimento humano constitui-se como um novo início, diferenciando-se dessa forma, da manifestação de um ser que já está preparado para viver em sociedade, sendo assim, cabe ao docente, juntamente com os pais, preparar o educando para lidar com os conflitos sociais.

Nesse sentido, o docente necessita esclarecer para o educando que, apesar do caráter crítico do conhecimento histórico, sua capacidade de análise do ser e do espaço de evidência deste devem constituir objetos orgânicos. O educando, ao fazer uma nova hermenêutica da sociedade, necessita tomar consciência de sua importância para a sociedade.

Na concepção de Arendt (2005),

A responsabilidade pelo desenvolvimento da criança volta-se em certo sentido contra o mundo: a criança requer cuidado e proteção especiais para que nada de destrutivo lhe aconteça da parte do mundo. Porém também o mundo necessita de proteção, para que não seja derrubado e destruído pelo assédio do novo que irrompe sobre ele a cada nova geração (ARENDR, 2005, p. 235).

Sabendo que sua ação transforma a realidade social, o discente ao compreender a relação de ensino e realidade, será movido a promover transformações a partir das exigências econômicas, políticas e sociais. Saviani (1995) declara que o trabalho educativo é o ato de produzir, direta, indireta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida, histórica e coletivamente, pelo conjunto dos homens.

Petronia e Souza (2009) ressaltam que,

[...] o diálogo, do ponto de vista de Freire (1996, 1999), é a fonte de comunicação entre os sujeitos, permite que se aproximem e expressem suas opiniões, estabelecendo, assim, uma relação bidirecional, em que ambos os sujeitos possam aprender e ensinar, promovendo o desenvolvimento da consciência crítica (PETRONIA e SOUZA, 2009, p. 356).

Sendo assim, na perspectiva destes autores, a educação tem dois objetivos: de um lado, identificar os elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos para que eles se tornem humanos, e, por outro lado, descobrir formas mais relevantes para atingir esse objetivo, porque a identidade do *eu*, se constrói na

sucessão de apropriações e experimentações do agente social com os bens culturais, que se inicia de acordo com Jerônimo (2014, p. 120) “no nascimento e se estende até a morte, apresentando-se em todos os estágios da vida humana com o sentido de reconhecimento, estruturação, afetividade e sentimento da própria pessoa para consigo mesma.”

O Estado brasileiro, ao longo dos anos, propôs meios legais de proteção dos bens culturais, fundamentando-se na ideia de nacionalidade e conservação de memórias, valorizando a história nacional, que converge para a preservação do patrimônio material e imaterial. Como foi citado, o processo natural de conscientização da importância da cultura humana na construção identitária do educando, é um fator decisivo no desenvolvimento de uma consciência cidadã, que constrói um agente social que reflete criticamente sobre seus direitos e deveres. Segundo os esclarecimentos de Petronia e Souza (2009), inspirados no pensamento freiriano (1987, 2002, 2014):

[...] o homem se encontra inserido em uma realidade social que deve ser utilizada como ponto de partida para a sua compreensão. O homem deve ser compreendido como uma totalidade e não como um sujeito isolado, em que pensar e agir criticamente a realidade na busca de transformá-la, faz parte da sua natureza, no caminho de sua humanização (Id., 2009, p. 357).

Segundo os esclarecimentos de Gonçalves (2002, p. 24), a apropriação da cultura deve ser entendida como um sinônimo de “preservação e definição de uma identidade, o que significa dizer, no plano das narrativas nacionais, que uma nação torna-se o que ela é na medida em que se apropria do seu patrimônio.”

Segundo Ciampa (2001), a construção da identidade deve ser compreendida como um agrupado de peculiaridades e subjetividades de um agente social, que o possibilita de perceber seus traços como únicos, tomando posse de uma realidade social a partir das suas subjetividades, portanto, tendo consciência de si.

Para Freire (1996, 1999, 2005), o saber deve ser “construído partindo-se da necessidade reconhecida no cotidiano do sujeito. A teoria deve ser construída tomando por base um problema localizado na prática, para então ser utilizada como luz para solucionar esse problema” (PETRONIA; SOUZA, 2009, p. 355).

Construindo-se através da sua relação íntima com a cultura, o educando, segundo Claval (1999), produz traduções culturais que o permite ler o mundo com um olhar pessoal, impregnado da sua subjetividade. Sendo assim, o ver, o tocar, o sentir

e o fazer são resultados dessa interação com a cultura material e imaterial, no qual contribui para formação social do educando, que está atrelada ao seu contínuo contato com a cultura e com o seu semelhante, que a partir desse contato ocorre o seu desenvolvimento humano.

Para Petronia e Souza (2009),

[...] entendia que por meio da união dos homens é que se constrói a possibilidade de mudança. A tomada de consciência se dá em um processo de interação entre os homens, na busca utópica de transformação da realidade que oprime, tornando-se assim viável e se apresentando como uma nova condição. Ou seja, é a partir do outro, da internalização da cultura mediada por esse outro, que o sujeito se constitui como singular (p. 356).

Esse desenvolvimento nem sempre é linear. A produção cultural e as relações sociais estabelecidas nem sempre são saudáveis, e neste caso, prejudica a formação omnilateral do educando. A construção identitária como já foi citado, ocorre com a apropriação da cultura, em que a linguagem é um fator decisivo na elaboração e construção dessa realidade, servindo como instrumento para criação de significados, como também para percepção do mundo exterior.

Para Vygotsky (1998), o homem desenvolve-se numa perspectiva sócio-cultural. Contudo, referindo-se aos estudos experimentais da formação dos conceitos, o autor afirmou que “[...] a tarefa cultural, por si só, não explica o mecanismo de desenvolvimento em si” (VYGOTSKY, 1998, p. 73), pelo fato de que,

[...] a linguagem humana, sistema simbólico fundamental na medição entre sujeito e objeto de conhecimento, tem, para Vygotsky, duas funções básicas: a de intercâmbio social e a de pensamento generalizante. Isto é, além de servir ao propósito de comunicação entre indivíduos, a linguagem simplifica e generaliza a experiência, ordenando as instâncias do mundo real em categorias conceituais cujo significado é compartilhado pelos usuários dessa linguagem. Ao utilizar a linguagem para nomear determinado objeto estamos, na verdade, classificando esse objeto numa categoria, numa classe de objetos que têm em comum certos atributos. A utilização da linguagem favorece, assim, processos de abstração e generalização (OLIVEIRA, 1992, p. 27).

Sobre isso, Vygotsky (1988) explica que, enquanto instrumento de percepção da realidade, a linguagem permite a interpretação da cultura. Afirma-se, interpretar a realidade, porque o ser humano, lê o real com base nos limites da sua percepção cultural, intelectual e cognitiva e, através do uso da linguagem e seus mecanismos de

ação, cria a sua própria realidade, a realidade social, que são compostas por convenções sociais, que atribuem sentidos às coisas naturais.

Nessa diversidade de significações, a tradução cultural e a valorização do ser humano é fundamental para a formação de uma sociedade que propõe fazer uso dos valores fundamentais à vida. Nesse ínterim, desvincular-se da lógica que reproduz a desumanização é essencial para a desalienação, sendo essa firmada em premissa que subjuga a cultura do outro a predominante, que tem por especificidades segundo Karl Marx (2008), a produção de uma cultura de coisificação e banalização do ser humano.

Tais conflitos que emanam da sociedade, se compreendidos erroneamente impendem o desenvolvimento sócio-cultural dos sujeitos envolvidos, prejudicando a formação e inserção no mundo do adulto. As múltiplas representações que o educando pode vir a ter com os bens culturais servem para a construção do seu mundo interior, identificando-se aqui a função social dos bens culturais. De fato, essa emancipação modifica o ensino, permitindo ao discente ter uma formação acadêmica fundamentada em uma metodologia que permita a ele aplicar essa medida de ensino em sua vida cotidiana, rompendo com um ensino enciclopedista que não se preocupa em conduzir o educando à emancipação.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa aqui apresentada, sobre o desenvolvimento da consciência discente e sua participação interventora nos conflitos sociais não se limita as reflexões supracitadas. Propor análises sobre a temática é algo complexo, pois necessita buscar um viés interdisciplinar, reconhecendo a importância das múltiplas ciências na investigação da construção identitária. Dialogando com Freire, Vygotsky e Arendt foi reconhecido que de fato o ser humano sofre influência do meio no qual esta inserido e que essas múltiplas influências fazem com que o educando se constituía como sujeito. Os três pesquisadores aqui citados dão importância para a constituição do sujeito, no qual o mesmo faz uso da cultura, do conhecimento e das relações sociais para sua construção. Foi identificado que mesmo os autores citados residindo em locais distintos, há premissas em comum na compreensão do processo de aquisição e internalização dos signos existentes na cultura.

Diante do exposto, a internalização das sanções legais, dos valores sociais e da cultura local permite o educando desde a infância a constituir-se. A problemática que envolve o processo natural da internalização da cultura seria qual cultura, quais sanções e valores o discente está internalizando. Sendo assim, o educando lê o real nas fronteiras das significações, interpretando a cultural e por meio da linguagem cria a sua própria realidade social, que são concebidas por conjuntos de procedimentos sociais, que concedem significados as coisas naturais.

Com base na teoria de Vygotsky (1991), o desenvolvimento da autonomia ocorre segundo o desenvolvimento das funções psíquicas e que a linguagem tem uma importância fundamental. O mesmo autor afirma que a linguagem é um instrumento de percepção da realidade do sujeito, permitindo uma leitura da cultura a partir da experiência do sujeito com o mundo social, o que permite chegar a compreensões de que as variações na tradução da cultura influenciam o educando nos espaços educativos, através dos currículos adotados.

Assim, limitando-se a pesquisa as influências da cultura alienadora e desumanizadora, na construção identitária do educando, identificou-se que para Freire (2002, 1987), o educador deve ser encorajado a propor nos espaços educativos, métodos e um saber histórico que desvele uma cultura dominante. Propondo ao educando intervenções sociais, que busque transformações, emancipações e ressignificações da realidade sócio-histórica. Consequentemente, o saber produzido nos espaços, deve ser elucidado na ação dialética, conduzindo o discente a conscientização da sua importância e responsabilidade com o mundo social.

Logo, para Freire (1987, 2002) a Educação libertária deve opor-se a reprodução dos instrumentos de alienação e modelos sociais que tornaram cativos os educandos. Sendo assim, a cultura dominante deve ser identificada pela instituição e pelo docente visando produzir, de maneira dialética com o educando, um saber crítico e problematizador, que possa intervir nos conflitos sociais. Prontamente a partir das informações citadas, nota-se a importância do docente na mediação e produção do saber nos espaços educativos formais e não-formais.

4 REFERÊNCIAS

ARENDT, H. *Entre o passado e o futuro*. 5. Ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

ARENDDT, H. *A condição humana*. 7. Ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

CIAMPA, Antônio da C. Identidade. In: LANE, S.M.T & CODO, W. (Orgs). *Psicologia social: o homem em movimento*. 13 ed. São Paulo: Brasiliense, 2001.

CLAVAL, Paul. *A geografia cultural*. Florianópolis: UFSC, 1999.

DE CARVALHO PONTUAL, Pedro. Contribuições de Paulo Freire e da Educação Popular à Construção do Sistema educacional Brasileiro. *Revista e-Curriculum*, v. 7, n. 3, 2011, pp. 37-56.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17. Ed. Rio de Janeiro: Editora. Paz e Terra. 1987.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2002

JACOBUCCI, Daniela Franco Carvalho. Contribuições dos espaços não-formais de educação para a formação da cultura científica. *Em Extensão*, Uberlândia, v. 17, p. 55-66, 2008.

JERÔNIMO, Rosa Nadir; GONÇALVES, Teresinha Maria. Identidade e personificação do lugar na apropriação do espaço pelos nativos de Ibiraguera, SC. *Revista de Ciências Humanas*, v. 47, n. 1, p. 117-132, 2014.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do Cárcere: Os Intelectuais. O Princípio Educativo. Jornalismo. Vol 1*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2001.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do Cárcere: Os Intelectuais. O Princípio Educativo. Jornalismo. Vol 2*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2001.

GONÇALVES, José Reginaldo Santos. *A retórica da perda: os discursos do patrimônio cultural no Brasil*. Rio de Janeiro: UFRJ; Iphan, 2002.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Sobre literatura e arte*. São Paulo: Global editora, 1986.

MARX, Karl. *Contribuição à crítica da economia política*. 2. Ed. São Paulo: Nova Cultural, 2008.

MARX, Karl. *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Boitempo, 2004.

PETRONIA, Ana Paula; TREVISAN DE SOUZA, Vera Lúcia. *Vigotski e Paulo Freire: contribuições para a autonomia do professor*. *Revista Diálogo Educacional*, v. 9, n. 27, 2009.

SAVIANI, Dermeval Educação: do senso comum à consciência filosófica. 17. Ed. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 2007.

SAVIANI, Dermeval. A pedagogia Histórico-crítico: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2005a.

SILVA, Edvaneide Barbosa da. Educação como prática da liberdade. *Revista Brasileira de Educação*, n. 14, p. 180-186, 2000.

VYGOTSKY, L. S. *Obras Escogidas*: problemas de psicología general. Madrid: Gráficas Rogar. Fuenlabrada, 1982.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. 4. Ed. São Paulo: Fontes, 1991.

Capítulo 9

**APRENDENDO SOBRE A
DEFICIÊNCIA VISUAL: UMA
EXPERIÊNCIA COM CRIANÇAS
VIDENTES NA PRÉ-ESCOLA**

**Carolina Biondo da Silva
Luciana Botini e Souza**

APRENDENDO SOBRE A DEFICIÊNCIA VISUAL: UMA EXPERIÊNCIA COM CRIANÇAS VIDENTES NA PRÉ-ESCOLA

Carolina Biondo da Silva

Professora de Educação Infantil da Prefeitura Municipal de Bauru

Professora de Educação Básica I do Ensino Fundamental da Rede Estadual de São

Paulo

Luciana Botini e Souza

Especialista em Gestão Escolar – Diretora de Escola de Educação Infantil da

Prefeitura Municipal de Bauru

Resumo

Considera-se extremamente importante legitimar o direito à Educação Inclusiva desde a Educação Infantil, assegurando uma educação de qualidade e promovendo o desenvolvimento integral de todas as crianças, independentemente de suas especificidades. Neste ambiente, o contato com os pares se intensifica, as interações sociais entre as crianças podem propiciar atitudes de respeito e cooperação, além de conhecimento de novos conceitos e das necessidades do outro, e nesta situação, torna-se importante esclarecer as crianças da pré-escola sobre as características da deficiência visual. Portanto, esta experiência, teve como objetivo propiciar informações e orientações sobre a deficiência visual para as crianças videntes na pré-escola. Para isso, explorou-se a temática com uma turma do Infantil IV (faixa etária de 4 anos), por meio de rodas de conversa, imagens, leitura de livro e uma vivência com uma pré-adolescente cega, nesta fase com participação do Infantil V (faixa etária de 5 anos). As crianças envolveram-se ativamente em todas as etapas. Como resultados, obtivemos inicialmente que as crianças apresentaram pouco entendimento do que era a deficiência visual. Observamos que as intervenções da docente com a turma do Infantil IV e a vivência com a menina cega, pelas duas turmas, propiciaram acesso às informações e conceitos, até então desconhecidos pelas crianças. Notamos também nos alunos, o desenvolvimento de atitudes de solidariedade, respeito e cooperação.

Palavras-chave: Deficiência visual. Crianças. Pré-escola. Educação Inclusiva.

Abstract

It is considered extremely important to legitimize the right to Inclusive Education from Early Childhood Education, ensuring quality education and promoting the integral development of all children, regardless of their specificities. In this environment, contact with peers intensifies, social interactions between children can provide attitudes of respect and cooperation, in addition to knowledge of new concepts and the needs of the other, and in this situation, it is important to clarify preschool children

about the characteristics of visual impairment. Therefore, this experience aimed to provide information and guidance on visual impairment for sighted children in preschool. For this, the theme was explored with the group IV (4 years old), through conversation circles, images, book reading and living with a blind, preteen, at this stage with the participation of group V (5 years age group). The children were actively involved at all stages. In the results, we initially obtained that children had little understanding of what was visual impairment. We observed that the teacher's interventions with the group IV class and the experience with the blind girl, by the two classes, provided access to information and concepts, hitherto unknown by children. It was also noticed in the students the development of attitudes of solidarity, respect and cooperation.

Keywords: Visual impairment. Children. Preschool. Inclusive Education.

1 Introdução

A educação foi estabelecida como um direito fundamental na Constituição de 1988, prevendo em seu artigo 205º a educação como direito de todos, sendo dever do Estado e da família, visando o desenvolvimento da pessoa e seu preparo para a cidadania e qualificação para o trabalho. Já em seu artigo 206º, assegura que o ensino deverá ser lecionado com princípios de igualdade, oferecendo condições de acesso e permanência ao aluno na escola (BRASIL, 1988). À vista disso, compreende-se a importância da educação e a essencialidade em ofertar as mesmas oportunidades educacionais aos estudantes.

Neste contexto educacional, a legislação do Brasil e Internacional das últimas décadas, nos revela os avanços em relação aos novos paradigmas da educação, o então movimento “Educação para Todos”. Neste mesmo período, a perspectiva da Educação Inclusiva ganha força, com a elaboração de políticas públicas educacionais, fundamentadas nos direitos de alunos público-alvo da educação especial (PAEE) (BRASIL, 2008).

É importante ressaltar que a garantia de acesso, permanência, escolarização e sucesso no ambiente escolar, se faz necessária para todo o alunado, assim, contextualiza-se o paradigma inclusivo. Perante este cenário, a educação inclusiva torna-se direito incondicional, devendo oferecer aos estudantes condições de ensino e aprendizagem, condizentes às suas necessidades.

Diante de tais afirmações, destaca-se que é a partir da Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, que crianças PAEE, também devem ter garantia à educação de qualidade, que atendam suas especificidades (BRASIL, 2013).

Sendo assim, é a partir do ingresso na Educação Infantil que as crianças iniciarão o processo de estudar, brincar, interagir e conviver com crianças PAEE. O contato e a interação social com esse público podem propiciar aos alunos atitudes de cooperação e respeito às diversidades. Dessa forma, é interessante esclarecer as crianças sobre as necessidades e características de seus pares. Especificamente neste momento, enfatizaremos a importância das crianças em conhecer e compreender, sobre as peculiaridades da deficiência visual.

2 Algumas considerações sobre a deficiência visual

A deficiência visual é caracterizada como uma deficiência sensorial e pode ser dividida em dois subgrupos: a baixa visão e a cegueira. As pessoas com baixa visão são aquelas que apresentam resquícios visuais e podem ser utilizados para seu desenvolvimento e aprendizagem. Já aquelas com cegueira, se caracterizam quando há o comprometimento total de seu sistema visual para a coleta de informações ao seu redor. A deficiência visual também pode ser considerada congênita ou adquirida (OCHAÍTA; ESPINOSA, 2004; SMITH, 2008).

Os sentidos remanescentes da pessoa com deficiência visual auxiliam no processo de desenvolvimento e aprendizagem. O tato é um dos principais sistemas sensoriais utilizado para conhecer o mundo à sua volta. A audição também tem papel fundamental, e em menor medida, mas também com relevâncias como vias alternativas, o olfato e paladar. É importante destacar que as pessoas com déficit visual, aprendem a utilizar os demais patamares sensoriais, de forma mais intensa ou para finalidades distintas do que fazem as videntes (OCHAÍTA; ESPINOSA, 2004).

Sobre a aprendizagem e desenvolvimento da criança não vidente, Cobo, Rodríguez e Bueno (2003) destacam que por não dispor do sentido da visão, a criança priva-se de experiências de assimilação de conceitos apenas pelo olhar, como verificar e repetir o que está em sua volta, identificar o mundo que a rodeia, prevendo fatos posteriores. Devido a essa restrição severa no acesso às informações do meio, a compensação de seu déficit visual pelos demais canais sensoriais é uma

necessidade, pois grande parte da interação com o mundo exterior e com os pares se dá pela visão.

Algumas limitações causadas pela deficiência visual poderão influenciar no convívio com os pares videntes no ambiente educacional. Porém, as interações e brincadeiras, eixos dominantes da Educação Infantil, são considerados elementos facilitadores neste processo, pois segundo Cobo, Rodríguez e Bueno (2003) as brincadeiras auxiliam na socialização e interação com os demais, pois é a partir do brincar que a criança com deficiência visual terá a companhia de seus pares, desde a mais tenra idade. Dessa forma, supõe-se que este contato, possibilite as crianças assimilar informações e conhecimentos das necessidades do outro.

No entanto, entende-se que quando ainda não há essa convivência no ambiente escolar, é essencial materializar o conceito da deficiência visual, especialmente para crianças pequenas, para que possam ter referências em seu meio social. Considera-se significativo, que o professor proporcione situações e experiências sociais, para possibilitar a aprendizagem de fatos e aspectos relacionados à deficiência, oportunizando também a compreensão de atitudes de solidariedade. Pasqualini (2016) ressalta que o desenvolvimento é fruto de uma experiência cultural, que deverá ser mediada socialmente. Dessa maneira, compreende-se a importância do processo educativo mediado pelo docente, para o acesso a essas informações e ao conhecimento no ambiente escolar. Para isso, definimos como objetivo para esta experiência: propiciar informações e orientações sobre a deficiência visual para as crianças videntes na pré-escola.

3 Metodologia

Este estudo se baseia em uma experiência, seguindo uma metodologia exploratória, de natureza qualitativa. Segundo Gil (2008), a pesquisa exploratória tem como objetivo desenvolver, explorar e modificar conceitos e opiniões.

O estudo foi desenvolvido com os alunos da pré-escola, respectivamente com a faixa etária de 4 e 5 anos, em uma turma do Infantil IV² e uma do Infantil V, de uma Unidade de Ensino de Educação Infantil do Sistema Municipal da Educação, situada em uma cidade de médio porte do interior paulista.

² Nomenclatura das turmas da Educação Infantil utilizada no Sistema Municipal de Educação.

3.1 Etapas

Inicialmente, durante a Semana de Prevenção às Deficiências, que teve seu início, em meados de setembro de 2019, conteúdos abordando os temas referentes ao público-alvo da educação especial, foram enfatizados com os alunos. Dessa forma, priorizou-se um trabalho educativo, pautado no respeito às diversidades encontradas em âmbito escolar.

Neste mesmo período, antes de iniciar o trabalho com os temas referentes à diversidade, foi realizada uma análise pela professora, na turma do Infantil IV, sobre as percepções dos alunos em relação aos aspectos e características da deficiência visual, investigando se essas crianças tinham conhecimento do que era essa deficiência. Para isso, foram realizadas rodas de conversa e apresentação de alguns elementos, sendo papéis impresso em Braille, algumas imagens que poderiam ser relacionadas à deficiência visual, como: pessoas andando e fazendo o uso da bengala e pessoas com deficiência visual.

Na turma do Infantil IV, também foi realizada a contação da história “O treinamento de Patrícia”, que abordava o conceito da Surdocegueira. Assim, foi explorado o tema e as peculiaridades com os alunos sobre o referido livro.

Por fim, a etapa mais significativa e instigante aconteceu na semana seguinte, a vivência na escola junto a uma pré-adolescente cega, com as turmas do Infantil IV e V.

A vivência foi realizada no período da tarde, das 13h30 às 17h00, em que a pré-adolescente permaneceu na escola dialogando com as crianças, explicando o que é a deficiência visual, como ela fazia para perceber o mundo, estudar, ler, escrever, reconhecer as pessoas, brincar, entre outros assuntos e curiosidades que surgiram neste período.

4 Resultados e discussões: O que é a deficiência visual?

Ao analisar os conhecimentos prévios, das crianças do Infantil IV, pode-se dizer que não há esclarecimentos e informações sobre o que é deficiência visual, principalmente quando utilizada esta expressão. As crianças que se manifestaram

quando questionadas, compreenderam somente a palavra “visual”, associando-a ao sentido da visão e a ação de enxergar. Nestas situações, foram realizadas as mediações pela professora, com informações, orientações e exemplificações sobre a deficiência visual.

Durante a leitura do livro “O treinamento de Patrícia”, as crianças já estavam mais familiarizadas com o tema, e assim, conseguiram junto a mediação da docente, questionar e compreender alguns tópicos principais da história.

Como continuidade do trabalho e para possibilitar experiências novas às crianças, foi proporcionada a vivência com as duas turmas, Infantil IV e V. Esta etapa, foi a mais marcante, pois os alunos puderam experienciar, dialogar, questionar e refletir sobre a deficiência visual, além de adquirirem conhecimentos relacionados à diversidade, respeito e cooperação.

Inicialmente a pré-adolescente se apresentou para as crianças, explicando que “enxergava com as mãos”, que para isso ela precisava sentir (tato). Informando também que tinha uma “ajudante”, no caso sua irmã mais nova, que-lhe passava orientações quando necessário, assim como uma tutora. Apresentou para todas as crianças a bengala, informando que este objeto a orienta no momento da locomoção, evitando que colida com obstáculos.

Relacionado à aprendizagem da leitura e escrita, a menina esclareceu para os discentes, que as pessoas com deficiência visual, para aprender a ler e escrever fazem uso do sistema Braille. Neste momento, foi apresentado o alfabeto Braille construído com bolas de isopor, exemplificando que cada uma das cartas e seus pontos na cela Braille, representavam cada letra que as crianças conheciam do alfabeto convencional.

Outro fator interessante, foi quando a pré-adolescente explicou como fazia para desenhar, pois para as crianças pequenas, o desenho está associado a imagem no papel e a sua visualização. Sendo assim, foi apresentado aos pequenos, a prancheta para desenho encapada com a tela de nylon, e como riscadores, o lápis ou giz de cera, relatando que o desenho feito nessa prancha, possibilita que ela possa sentir.

Foi realizada a leitura do livro em Braille “Lesma no metrô”, neste momento, as crianças puderam notar que a leitura pela a pessoa cega, se dá pelo tato, ao identificar os códigos do Braille.

Entre alguns questionamentos das crianças, foram perguntas relacionadas ao modo que a menina fazia suas refeições e tomava água, como também fazia para se deslocar. Neste momento os alunos experimentaram a bengala utilizada nessa situação.

Para finalizar, foi realizada a dinâmica em que todas as crianças foram vendadas, para que pudessem sentir e reconhecer seus pares com a ausência da visão, somente pelo tato, dessa forma, experienciando uma das principais características da pessoa com deficiência visual.

Após, percorrida estas fases da palestra e vivência da pré-adolescente cega, os alunos tiveram a oportunidade de participar das situações rotineiras da escola junto à menina. Pois, durante toda a tarde, ela participou das dinâmicas das turmas do Infantil IV e V, como: hora do lanche, parque e atividades em sala. É importante destacar, que no decorrer da rotina, principalmente no parque, as crianças de maneira espontânea auxiliavam a menina durante o brincar, com orientações de como a mesma deveria fazer para subir, descer de brinquedos ou comunicando-a de obstáculos. Durante essas atividades, as crianças agiram de maneira afetuosa e interessadas em brincar, auxiliar e ficar junto da pré-adolescente, atuaram semelhante a guia/tutor, além de manifestarem sentimentos de carinho e amizade, andando de mãos dadas e pedindo para retornar à escola outras vezes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O referido trabalho, relatando o processo educativo que proporcionou às crianças videntes da pré-escola sobre informações referentes à deficiência visual, foi uma experiência instigante, propiciando o acesso aos conceitos que poucos tinham conhecimento, de forma que puderam materializar as temáticas da deficiência visual de forma prática.

As intervenções realizadas, puderam contribuir para que os alunos conhecessem as características da deficiência visual. Dessa forma, aqueles que estiveram envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, foram estimulados no que tange também os princípios de uma Educação Inclusiva.

As atitudes e questionamentos sintetizadas pelas crianças durante a realização do trabalho, refletem o interesse pelo tema, como também as ações e comportamentos de reciprocidade com a pré-adolescente cega.

Diante disso, ressaltamos que os paradigmas da Educação Inclusiva, quando vivenciados por todos, podem contribuir para o conhecimento, aprendizagem e o desenvolvimento, de atitudes de solidariedade, cooperação e respeito mútuo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição Federal (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado, 1988.

BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação de profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, 2013.

COBO, A. D.; RODRÍGUEZ, M. G.; BUENO, S. T. Desenvolvimento Cognitivo e deficiência visual. In: MARTÍN, M. B.; BUENO, S. T. **Deficiência visual: aspectos psicoevolutivos e educativos**. São Paulo: Santos, 2003. p. 97-115.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008. 200p.

OCHAITA, E.; ESPINOSA, M. A. Desenvolvimento e intervenção educativa nas crianças cegas ou deficientes visuais. In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. **Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. São Paulo: Artemed, 2004. p. 151-170.

PASQUALINI, J. C. Educação infantil: nossos desafios e nossos horizontes. In: PASQUALINI, J. C; TSUHAKO, Y. N. **Proposta pedagógica para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru/SP** [recurso eletrônico] Bauru: Secretaria Municipal de Educação, 2016. p. 31-38.

SMITH, D. D. **Introdução à educação especial: ensinar em tempos de inclusão**. Porto Alegre: Artmed, 2008. 478p.

Capítulo 10

**O OLHAR FEMININO NA OBRA
“FIO DE SALIVA” DA
ESCRITORA LUCILENE
MACHADO**

**Adriana Piloneto
Zélia Ramona Nolasco**

O OLHAR FEMININO NA OBRA “FIO DE SALIVA” DA ESCRITORA LUCILENE MACHADO

Adriana Piloneto

Mestranda – Programa de Pós Graduação Letras/FACALE/UFMG - Dourados MS. E-mail: drikaiber@gmail.com

Zélia Ramona Nolasco

Doutora em Letras pela Unesp/Assis/SP, Professora orientadora de Pibic, Ministra aulas na Graduação e Pós-Graduação em Letras, Mestrado Acadêmico e Profissional em Letras (ProfLetras) da (UEMS-Dourados/MS). E-mail: zelianolasco@uems.br

RESUMO: É evidente que, as mulheres são vistas, no âmbito social, histórico, político e cultural como inferiores ao sexo masculino. Essa visão parte de uma construção social patriarcal, em que a mulher é desvalorizada e posta submissa ao homem. Obras de autoria feminina vem desconstruindo a visão de que a estética da literatura do homem é melhor. Com base no livro “Fio de Saliva” de Lucilene Machado, torna-se possível refletir sobre o lugar da literatura de autoria feminina no Estado de Mato Grosso do Sul, a influência que essa literatura possui no público feminino, além da evolução na construção do feminino na literatura. Durante o período de desenvolvimento dessa pesquisa, foram consultadas algumas biografias para melhor compreender o processo da escrita feminina não apenas no Estado do Mato Grosso do Sul, mas no país. Essa pesquisa foi apresentada para o público em dois eventos importantes para a Literatura Sul Mato-grossense: V Seminário de Formação Docente: Intersecção entre Universidades e Escola “Paulo Freire contribuições para a educação pública” que se realizou no período de 14 a 16 de julho de 2021, organizado pelo Grupo de Estudos e Pesquisa Políticas Educacionais e Formação de Professores – GEPPEF; VII ENEPEX -UEMS 2021 – realizado entre os dias 16 a 23 de novembro de 2021. Esses dois eventos se deram no modo online com transmissão via *Google Meet* e *YouTube*, o que permitiu um alcance maior e com a participação de pessoas de várias partes do país.

Palavras-chave: Mulheres 1. Literatura 2. Feminino 3.

ABSTRACT: It is clear that women are seen, in the social, historical, political and cultural spheres, as inferior to the male sex. This vision is part of a patriarchal social construction, in which women are devalued and placed submissively to man. Works of feminine authorship has deconstructed the view that the aesthetics of man's literature is better. Based on the book "Fio de Saliva" by Lucilene Machado, it is possible to reflect on the place of female literature in the State of Mato Grosso do Sul,

the influence that this literature has on the female public, in addition to the evolution in the construction of the feminine in literature. During the period of development of this research, some biographies were consulted to better understand the process of female writing not only in the State of Mato Grosso do Sul, but in the country. This research was presented to the public in two important events for Literatura Sul Mato Grosso: V Teacher Training Seminar: Intersection between Universities and School "Paulo Freire contributions to public education" that took place from July 14 to 16, 2021, organized by the Group of Studies and Research Educational Policies and Teacher Training – GEPPEF; VII ENEPEX -UEMS 2021 - held from 16 to 23 November 2021. These two events took place in online mode with transmission via Google Meet and YouTube, which allowed a wider reach and with the participation of people from various parts of the country.

Keywords: Women 1. Literature 2. Female 3.

INTRODUÇÃO

Iniciaremos a apresentação dessa pesquisa, contextualizando a autora Lucilene Machado e historicizando o lugar de sua produção na literatura de Mato Grosso do Sul. A definição de quem é esta autora, foi feita pela própria Lucilene Machado em seu *blog* pessoal:

“Escrevo como uma mulher que não se esqueceu que é mulher. Uma mulher que não está só, antes tem várias outras dentro de si. Uma boneca russa que vai se repetindo em tamanhos cada vez menores até chegar à gênese das fêmeas. Vez por outra desconheço aquela que me há formado dentro. Fêmea delatora e clandestina que vai revelando as cores do meu desejo oculto, os segredos que costurei nas noites líquidas, as promessas profanas que fiz dentro das madrugadas, os suicídios voluntários, as vezes que morri com os olhos abertos enquanto a vida pontuava minha história”.
(lucilenemachado.blogspot.com, 10 nov. 2019)

Lucilene Machado é professora universitária, doutora em Teoria da Literatura e membro da Academia Sul Mato-grossense de Letras e da Federação de Academias De Mato Grosso do Sul. Suas obras publicadas são:

- Plântula (Poesia, 1998);
- O gato pernóstico (literatura infantil, 1999);
- Fio de saliva (contos, 2004);
- Claricianas (minibiografias ficcionais, em parceria com Edgar César Nolasco, 2006);
- Biografia de amores (2012).

O desenvolvimento dessa pesquisa, tornou possível refletir sobre o lugar da literatura de autoria feminina no Estado de Mato Grosso do Sul, um Estado com altos índices de feminicídio, o que demonstra marcas de uma sociedade patriarcal. É possível destacar que a literatura escrita por mulheres influencia o público feminino, além de contribuir para a evolução na construção do feminino na literatura. Nesta obra a escritora traz uma nova visão da literatura sul-mato-grossense, retratando a mulher sem pudores, vista tal qual ela é, deixando de lado os estereótipos impostos pela sociedade.

As Mulheres e a Escrita

As pressões socioculturais, as crenças limitantes e a cultura patriarcal, levou as mulheres a dedicarem-se por muito tempo apenas à família, fazendo com que a produção literária feminina fosse numericamente muito inferior à masculina. A imagem feminina retratada nas obras literárias era reflexo da visão de autores masculinos que descreviam quase que unanimemente as mulheres como frágeis e submissas.

E na luta contra essa tendência, muitas escritoras despontaram para conquistar o reconhecimento de suas narrativas. A presença das mulheres, tanto na literatura, quanto em outras áreas vem crescendo com a expansão da luta das mulheres pela igualdade de direitos e à liberdade. E as obras de autoria feminina vem desconstruindo a visão de que a estética da literatura do homem é melhor.

Lucilene Machado, por meio da palavra escrita desconstrói as ideologias patriarcal reproduzida na literatura e a substitui pelo preenchimento dos espaços existenciais femininos sem o rastro da imposição cultural estigmatizada de mulheres submissas ao olhar masculino literário. Devido a tais lutas, o gênero surge como categoria de análise histórica, e;

“sem dúvida, a categoria gênero reivindica para si um território específico, em face da insuficiência dos corpos teóricos existentes para explicar a persistência da desigualdade entre mulheres e homens [...] as relações de gênero são um elemento constitutivo das relações sociais baseadas nas diferenças hierárquicas que distinguem os sexos, e são, portanto, uma forma primária de relações significantes de poder.” (DE MATOS, 2000, p.16).

Apesar dessa evolução, as mulheres não alcançaram a plena igualdade em todas as áreas, tendo como exemplo a área literária. Ainda hoje, a literatura de autoria

feminina é menos valorizada que a masculina. Tal desvalorização dá-se devido ao fato de que a escrita feminina causa certo incômodo:

“O que é curioso é que o feminino, de uma forma ou de outra, acaba por incomodar, por se fazer questão, por produzir polêmica. Ou por calar, por se fazer silêncio, por insistir como num diálogo de surdo, a nada dizer que faça sentido. Ou, simplesmente: a nada dizer. E, ainda aí (ou especialmente aí), ele incomoda” (CASTELLO BRANCO, 1991, p. 17).

Na obra de Lucilene Machado, vemos a mulher sem estereótipos, sem véu que esconde sua fragilidade, quando ela coloca em seus contos expressões como: “Nunca tive a doçura aliciadora das mulheres modernas que sabem o que querem e porque querem.” (MACHADO, 2004, p.16), Lucilene traz a mulher em seu verdadeiro eu; constrói o feminino verdadeiro, ainda que, para isso, ela utilize de muitas metáforas.

Ao ler a sua obra, entende-se que sua escrita se trata de uma escrita em grande parte memorialística.

“Como explicação para esse fato, as teorias de base histórico-sociológica são eficazes: as mulheres costumam preferir as escritas autobiográficas porque, historicamente confinadas ao universo do lar, ao interior da casa, elas teriam encontrado nesse tipo de escrita o veículo ideal para a expressão de sua vida íntima, seus desejos, suas fantasias.” (CASTELLO BRANCO, 1991, p.30).

A escritora usa de linguagem própria para transportar o feminino para a imagem cotidiana, mas também traz como bagagem escritores como Cecília Meirelles, Rubem Braga, Guimarães Rosa. Em seu livro ela aborda temas como o amor, a decepção, separação, paixão e até o medo feminino: “Determinada, sabia para onde estava indo. Talvez parecesse um pouco distante e esnobe. Mecanismo comumente usado como proteção a determinados assédios.” (MACHADO, 2004, p.45). Dessa forma, inovando a literatura sul-mato-grossense, que raramente trata do feminino.

“Qualquer texto de memória, do mais comportado ao mais revolucionário, termina por descortinar seus próprios limites, mostrando o quanto de vazio (de esquecimento) há nesse passado que se procura resgatar, o quanto de invenção (de ficção) há nessa rememoração do vivido, o quanto de construção (de futuro) há nesse projeto de retorno ao antes.” (CASTELLO BRANCO, 1991, p. 34).

Lucilene consegue através da sua escrita e das histórias relatadas em seus contos, expor a realidade de muitas mulheres. Característica essa da escrita feminina. Essa literatura de mulher, ao ser trazida diante do público, permite a ressignificação

do tempo, do espaço e da própria vida de muitas mulheres que se evidenciam no contexto literário da autora.

A Obra “Fio de Saliva”

A escritora Lucilene Machado, com a obra “Fio de Saliva” nos faz refletir sobre o lugar e a influência que a literatura possui no público feminino e também a evolução na construção do feminino na literatura. Ela faz uma releitura do feminino, retratando a mulher pelo seu olhar e não através dos estigmas impostos pela sociedade.

A descrição feminina nos dezoito contos que compõem a obra “Fio de Saliva” é desnudada aos olhos do leitor pela narradora onisciente. Ao invés de aparecerem enredadas nas relações de gênero, desempenhando papéis sociais que as identificam como mulheres-objeto, as personagens femininas protagonistas dessas narrativas são construídas como mulheres-sujeito, donas de si, de suas vontades e de seus desejos mais íntimos.

Sua obra “Fio de Saliva”, é um elemento de emancipação dos sentimentos do feminino literário, na medida em que propõe uma desconstrução do preconceito quanto à construção do personagem feminino. Esta obra traz um novo olhar, uma nova perspectiva da construção do feminino literário e da visão da mulher sobre si mesma.

O primeiro conto “Fio de Saliva” que dá nome ao livro, traz uma linguagem intertextual muito marcante. A autora traz na bagagem escritores como Cecília Meirelles, Rubem Braga, Guimarães Rosa, Machado de Assis. É uma história contada por uma mulher com mais de 30 anos que conhece um homem também mais velho na saída do cinema. E vivem momentos arrebatadores de paixão com um final surpreendente.

Tanto nesse conto quanto em todos os outros que compõe a sua obra, Lucilene Machado tem uma visão da mulher sem pudores, a expõe em seu íntimo revelando todos os seus medos e as suas inseguranças. Ela compõe a mulher sem meias palavras e sem preconceito. É uma leitura de autodescoberta do papel feminino na literatura sul mato-grossense e o objetivo é angariar espaços de representatividade para as mulheres na sociedade e em espaços de poder.

“Fio de Saliva” é uma obra em que os contos não necessitam de continuidade para que haja uma ligação entre um e outro. A autora se transforma em narradora-

personagem, retratando a odisséia feminina diária transformada em realidade, configurando desejos e sonhos que povoam todo o ser sensível, fazendo uma leitura da auto descoberta do corpus feminino. Coexistem na narrativa dos contos, elementos metalinguísticos, escritas metafóricas e uma diversidade de textos evocando a palavra dentro da palavra. Lucilene Machado, conversa com outros textos, com autores, personagens e grandes obras para compor as histórias de suas “várias mulheres” representadas numa única mulher personagem.

Imerso neste universo feminino construído com histórias que poderiam ser ou são vividas por várias mulheres reais em seu cotidiano, vamos agora a uma análise de alguns contos que confirmam a construção do feminino presentes na escrita da autora.

Análise dos contos: a confirmação da construção do feminino na obra

A autora Lucilene Machado, traz a mulher em seu verdadeiro eu, constrói o feminino verdadeiro, mas para isso ela utiliza de muitas metáforas. Como podemos avaliar no conto número seis (Metáfora), que compara o relacionamento a uma árvore e suas raízes: “Ele era uma de suas raízes. Amores de árvores. Não chegam a dar flores, mas dão sombras “(MACHADO, 2004, p.35). A escritora usa de linguagem própria para transportar o feminino para a imagem cotidiana, trazendo em sua bagagem escritores como Cecília Meirelles, Rubem Braga, Guimarães Rosa. Em seu livro ela aborda temas como o amor, a decepção, separação, paixão e até o medo feminino.

Lucilene traz inovação para literatura sul-mato-grossense, que raramente trata do feminino. O primeiro conto Fio de Saliva que inclusive dá nome ao livro, traz uma linguagem intertextual muito marcante. A autora faz uso diversas vezes desse recurso para enriquecer seu texto: “olhos oblíquos fascinantes, olhos de ressaca.” (MACHADO, 2004, p.11). “lá estava eu dançando na chuva. *Singing in the rain.*” (MACHADO, 2004, p.12). “Queria ser como Cecília Meirelles “Aprendi com a primavera a me deixar cantar e a voltar sempre inteira” (MACHADO, 2004, p.13). “Se ele descobre meu potencial dramático vamos superar. E o vento levou. Devo fazer cara de Noviça Rebelde? Julia Roberts em *Pretty Woman* deve soar mais moderno”. (MACHADO, 2004, p.14).

Uma História Qualquer, conto de número cinco, é um conto que acolhe e representa muitas mulheres. É um relato da realidade de muitas mulheres, porém nos faz perguntar o quanto dessa desmemória é verdade ou invenção, o quanto há de vazio, de esquecimento. E é nesse vazio que a memória opera com habilidade no lugar do que já não é (não há) um enredo, uma história, um texto. Este conto trata de uma esposa que dedicou sua vida ao seu marido e foi deixada de lado por ele, por conta dos estudos, dos amigos, dos filhos, dos compromissos:

“É João, talvez eu tenha parado no tempo. Deixei de acompanhar a moda, de experimentar o último corte de cabelo, de usar saltos... Talvez eu tenha cuidado demasiadamente de você e descuidado um pouco de mim. Talvez eu tenha passado muito tempo cuidando da casa, dos filhos, das contas a pagar, do supermercado... principalmente nos últimos tempos, quando você precisou de tranquilidade absoluta para concluir seu mestrado” (MACHADO, 2004, p. 32).

O conto de número sete, Caça e Caçador, discute de forma sutil e marcante o papel da mulher na sociedade, o seu comportamento, a forma com que patriarcalmente foi educada para se portar e saber o seu lugar. Lucilene quebra este conceito ao escrever:

“Ela se sente poderosa. Dona da sabedoria. Orgulha-se de ser mulher. Traz nos poros uma história secular. Anos e anos de exclusão, obscurantismo, anulação, ameaças...anos que esteve condicionada ao estreito das opções representadas pela vida doméstica e maternidade. Sua avó jamais pensaria em sentar-se sozinha na mesa de um bar e tomar uma cerveja. No entanto ela está ali percorrendo os próprios caminhos.” (MACHADO, 2004, p. 40).

Inventando Um Homem, é o conto de número nove que traz uma linguagem recorrente usada em todos os dezoito contos que compõem o livro: desejo, amor, decepção. Neste conto a personagem representa muitas mulheres ao idealizar o homem, o seu amado, não o homem perfeito, mas o ideal pra ela. “Nós as mulheres, sempre inventamos um homem”. (MACHADO, 2004, p. 43). “ela ama um homem que idealizou. E, depois de pronto esse protótipo, pouco importa que ele tenha mil defeitos” (...) (MACHADO, 2004, p. 44).

Em Um Rosto Perdido, conto de número quinze, a autora fala dos medos e da decepção da mulher em relação ao amor. Muitas mulheres se sentem representadas

neste conto. Ela fala do medo que algumas mulheres tem em se entregar, se apaixonar. E por isso fogem antes que o parceiro venha com a frase clichê: “preciso de um tempo”, ou “não vai dar mais”. Este medo de se entregar e viver o amor deixa feridas, deixa no corpo uma dor. Essa fragilidade feminina está explícita quando cita que:

“Mulheres tentando pôr as coisas onde não alcançam. Mulheres tentando assimilar a felicidade passageira de uma noite, guardando o amargo de um beijo, a acidez de uma bebida que a fará dormir, durante o dia, o sono do esquecimento, fingindo nada ter acontecido e que o resultado não fora assim tão doloroso”. (MACHADO, 2004, p. 56).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento dessa pesquisa trouxe contribuições relevantes, proporcionando uma reflexão acerca da literatura de autoria feminina. Além do favorecimento acerca da compreensão dos estudos de literatura brasileira, por meio de pesquisa no campo da escrita feminina e análise da obra “Fio de saliva” de Lucilene Machado. De modo que fique claro a importância da mulher na literatura. Trazer o devido reconhecimento às autoras femininas, deixando de lado as desigualdades.

A análise e desenvolvimento da pesquisa nos proporcionou identificar que nesta obra a autora, por meio da palavra escrita desconstrói as ideologias patriarcal reproduzida na literatura da degradação das mulheres e a substitui pelo preenchimento dos espaços existenciais femininos sem o rastro da imposição cultural estigmatizada de mulheres submissas ao olhar masculino literário. A produção literária de Lucilene, faz uma leitura da vida das mulheres que acontece fora dos livros. É uma realidade feminina que transcende a esfera literária, levando em consideração que o sentido não está no texto propriamente escrito, mas a partir dele.

REFERÊNCIAS

DUBY, Georges e PERROT, Michelle. História das Mulheres no Ocidente. A Antiguidade, Vol 1, Porto: Edições Afrontamento, 1990.

CASTELLO BRANCO, Lúcia. O que é escrita feminina. 1. ed. São Paulo: Brasiliense, 1991. 83 p.

MACHADO, Lucilene. Fio de saliva. 1. ed. Cáceres: UNEMAT Editora, 2004. 62 p.

MATOS, Maria Izilda S. Por uma história da mulher. 1. ed. Bauru: EDUSC, 2000. 58 p.

XAVIER, Elódia. Reflexões sobre a narrativa de autoria feminina. In: XAVIER, Elódia (Org.) Tudo no feminino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1991.

Capítulo 11

A IMPORTÂNCIA DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

**Fernanda dos Santos Silva
Diane Alves Costa de Lima
Fabiane de Andrade Souza**

A IMPORTÂNCIA DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Fernanda dos Santos Silva

*Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – Pedagogia -
fernandanavi@hotmail.com*

Diane Alves Costa de Lima

*Faculdades Integradas de Naviraí – FINAV - Pedagogia -
diane.manu@hotmail.com*

Fabiane de Andrade Souza

*Universidade Anhanguera – UNIDERP - Pedagogia -
fabiandradesouza@hotmail.com*

Atualmente a avaliação vem sendo um tema muito discutido entre educadores em reuniões pedagógicas e elaboração de PPP, e muitas vezes o seu real significado não é entendido. O termo avaliação da aprendizagem não é novidade entre os docentes e faculdades, sobretudo, nos dias atuais. A discussão sobre tal tema se tornou algo muito visado, pois surgem dúvidas de como determinar o valor para uma aprovação, estimar o merecimento, calcular, computar, apreciar, dentre outros, de forma remota, está sendo amplamente discutido. Hoje não a mais como associamos a avaliação com a realização de provas, atribuição de notas um aluno, mas o conceito de avaliação de aprendizagem é bem mais amplo. Autores como Luckesi, (1978) define a avaliação de Aprendizagem como “a avaliação é determinada como um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão”. A avaliação educativa é um processo complexo, que começa com a formulação de objetivos e requer a elaboração de meios para obter evidência de resultados, interpretação dos resultados, para saber em que medida foram os objetivos alcançados e formulação de um juízo de valor. Mediante estes significados construídos deve-se explorar com maior atenção, seu emprego nas instituições de ensino. É essencial perceber o aluno como ser social e político que possui a

capacidade de pensar criticamente sobre seus atos e dotado de experiências, sujeito de seu próprio desenvolvimento.

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem. Ensino. Prática Pedagógica.

Referência

LUCKESI, C. C. . **Avaliação educacional: pressupostos conceituais**, Revista Tecnologia Educacional, ABT, Rio de Janeiro, RJ, nº 24, 1978.

Capítulo 12

**INTRODUÇÃO DOS PAPEIS DE
GÊNERO NA INFÂNCIA:
CONSTRUÇÕES SOCIAIS DO
SER HOMEM E DO SER
MULHER**

Luciana Amâncio Chaves

INTRODUÇÃO DOS PAPÉIS DE GÊNERO NA INFÂNCIA: CONSTRUÇÕES SOCIAIS DO SER HOMEM E DO SER MULHER

Luciana Amâncio Chaves

Graduada em pedagogia pelo Centro Universitário da Grande Dourados - UNIGRAN (2018), pós-graduada em metodologia do ensino superior e docência em educação à distância pelo Centro universitário da grande Dourados UNIGRAN (2020). Pós-graduanda em tecnologias educacionais pela faculdade play (2021).

luciana_amanciochaves@hotmail.com

RESUMO: A construção do ser homem e do ser mulher está vinculada ao processo de socialização e a sua identidade de gênero é construída no interior de instituições como a família e a escola. Desse modo, esse artigo evidencia processos específicos de socialização no âmbito escolar, os quais contribuem para a definição da identidade e dos papéis de gênero. Ao mesmo tempo, discute a influência do educador, a partir de suas ações e discursos velados ou desvelados sobre comportamentos definidores dos gêneros, assim demarcando e intensificando objetivamente as distinções de sexo. A abordagem dessa pesquisa é de cunho qualitativo tendo como suporte metodológico, estudos bibliográficos e os dados foram coletados a partir de observações em uma instituição de educação infantil em Maracaju MS e anos iniciais do ensino fundamental em Dourados MS. Soube-se que há naturalização de estereótipos de gênero manifestados em ações demarcadas a meninos e meninas. Consideramos que a dicotomia sexo/gênero existe na instituição de ensino escolar, os educadores legitimam ações que naturalizam as distinções. No entanto o papel da escola é preconizar a equidade de oportunidades.

Palavras-chave: Relações de gênero. Socialização. Infância.

1 Introdução

Este trabalho parte da perspectiva da socialização de gênero na esfera escolar, apregoando a importância factual da escola no processo de socialização e na construção da identidade dos sujeitos. Assim como, a reprodução dos papéis de gênero por ela fornecida, pois enquanto o fator biológico determina o sexo, a relação social e cultural determina o gênero ou a manifestação dos papéis masculinos e femininos. Nesse sentido, esta proposta objetivou analisar em que medida, o ambiente escolar e professores da educação infantil e ensino fundamental I influenciam na

constituição de comportamentos definidores de gênero na infância, que são determinantes nas diferenciações de sexo.

A cor rosa para as meninas, kits de casinha, limpeza, cozinha. Para os meninos, a cor azul, carrinhos, jogos, super heróis e bola. São predileções feitas há tantas gerações que parecem inocentes. Mas, de onde vêm essas regras, estipular o que é ser menina ou ser menino, seria algo natural ou algo construído socialmente? Dessa forma, a partir das expectativas de comportamentos para meninas e meninos, surgiu à problemática que norteou a pesquisa: Qual a participação das instituições de ensino e dos educadores na construção de identidade de gênero³?

É importante compreender a influência do educador com suas ações e discursos velados ou desvelados sobre comportamentos esperados para meninas e meninos, e também, averiguar como as relações entre aluno e professor no ambiente escolar intensifica estereótipos demarcando distinções de sexo.

Para atingir os objetivos desta proposta foi necessário realizar um estudo sobre os conceitos de patriarcado⁴, identidade de gênero, cuja fundamentação teórica remeteu a estudos bibliográficos de autoras como: Simone de Beauvoir (1970), Carie Paechter (2009), Heleieth Saffioti (2015) Pierre Bourdieu (2018) entre outros.

Para obtenção de dados empíricos, realizou se observações em uma instituição de educação infantil em Maracaju MS e ensino fundamental I em Dourados MS. Além entrevistas com professoras da referida instituição. Optou se por realizar entrevistas semi estruturadas, com questionário no qual através de imagens, foram feitas seleções de ações, comportamentos, acessórios e brinquedos que são por elas, considerados de meninos, meninas ou ambos os sexos, e questionamentos sobre a temática. Elucidando assim, quais as prováveis colaborações para a composição do sujeito e sua identidade.

Para apresentar esta pesquisa, o artigo está organizado em seções. Primeiramente trago discussões teóricas das temáticas a partir dos estudos bibliográficos realizados. Posteriormente apresento os dados coletados e organizados, ressaltando considerações à luz dos referenciais teóricos.

³ Identidade de gênero concerne, como a pessoa se identifica independentemente do sexo biológico que possui

⁴ Para o movimento feminista, uma sociedade patriarcal é um sistema social dominado pelos homens, no qual eles são as figuras de autoridade suprema e detêm o poder máximo.

Este artigo é necessário ao olhar, à construção do ser, pela socialização vinculada ao gênero na infância, no contexto escolar. Além disso, por ser um assunto que evoca muita polêmica, é essencial, trazer à tona, a discussão do tema, pois inferir sobre gênero na escola, não se trata de disseminação de ideologia de gênero. A função social da escola é a propagação da tolerância e equidade de oportunidades.

2 DEFINIÇÃO DE TERMOS: GÊNERO E PATRIARCADO

O uso do termo gênero relaciona-se a escritora francesa Simone de Beauvoir, que foi uma das primeiras pessoas a usar o conceito em 1949. Em sua obra *O Segundo Sexo* declarou que "a mulher não nasce mulher, torna-se mulher" inferindo que a identidade feminina é uma elaboração sociocultural.

A concepção de gênero surgiu em 1960 em meio às lutas feministas por igualdade de oportunidades. O conceito de gênero surge dentro desses movimentos para responder vários impasses e permitir analisar as relações existentes entre o uso do corpo e a construção da identidade nas pessoas. (Braga 2017, p.252).

Gênero é um aprendizado que acontece imperceptivelmente nas várias esferas da vida, e tem a ver com uma forma classificatória e relações de poder. Há classificação além dos corpos, masculino e feminino, também das tarefas, atividades, profissões, espaços sociais. O lar é pensado como espaço feminino, a rua é tida como espaço masculino. Então, gênero tem a ver com as experiências de homens e mulheres. Aprendemos ser masculino ou feminino desde pequeno, na família, na mídia, na rua, na escola, mesmo sem perceber, é tacitamente normatizado.

Para Simone de Beauvoir, gênero tem correlação com poder e subjugação, de forma que a separação dos corpos determina espaço e status. Colocando o homem e mulher em oposição e conferindo aos homens privilégios e assim naturalizando e perpetuando diferenças entre os sexos.

Praticamente, assim como para os Antigos havia uma vertical absoluta em relação à qual se definia a oblíqua, há um tipo humano absoluto que é o masculino. A mulher tem ovários, um útero; eis as condições singulares que a encerram na sua subjetividade; diz-se de bom grado que ela pensa com suas glândulas. O homem esquece soberbamente que sua anatomia também comporta hormônios e testículos. Encara o corpo como uma relação direta e normal com o mundo que acredita apreender na sua objetividade, ao passo que considera o corpo da mulher sobrecarregado por tudo o que o especifica: um obstáculo, uma prisão. "A fêmea é fêmea em virtude de certa carência de qualidades", diz Aristóteles. "Devemos considerar o caráter das

mulheres como sofrendo de certa deficiência natural". E Sto. Tomás, depois dele, decreta que a mulher é um homem incompleto, um ser "ocasional". É o que simboliza a história do Gênesis em que Eva aparece como extraída, segundo Bossuet, de um "osso supranumerário" de Adão. A humanidade é masculina e o homem define a mulher não em si mas relativamente a ele; ela não é considerada um ser autônomo (1970, p.9-10).

Conforme a citação acima percebe-se que a dominação masculina sobre a mulher, as relações de divisão de poder imbricadas ao gênero é uma construção social histórica. Esta supremacia está vinculada a processos como o patriarcado. O conceito de patriarcado, que, como o próprio nome indica, é o regime da dominação-exploração das mulheres pelos homens (Heleieth I. B. Saffioti, 2004, p.44).

3 RELAÇÕES DE GÊNERO E A ESCOLA

As relações sociais são inerentes a vida do ser humano, a aquisição de conhecimentos será perpassado pelo processo de socialização. Inicialmente serão inculcados cuidados, orientações pelo grupo social primário, a família, no qual constroem-se vínculos, afetividade, aprendendo assim, coisas fundamentais para a vivência em sociedade.

Entre as modalidades de socialização na infância, podemos mencionar como primordial as interações nas relações familiares e no interior das instituições escolares: (interações entre crianças, entre professoras/es e crianças e entre crianças e demais funcionários/as).

Nesse sentido o grupo social secundário ao qual às crianças serão submetidos, será a escola. E assim, nas instituições de educação infantil além do desenvolvimento cognitivo haverá a construção social do ser, no decurso da constituição da identidade e na incursão dos papéis de gênero. Carie Paetcher afirma que:

A escola também lida com formas de conhecimento que, mesmo nos primeiros anos de formação, são rotuladas diferentemente de masculino e feminino, determinando um impacto diferenciado nas comunidades locais de prática de masculinidade e feminidade. Por fim, a escola é uma instituição que, por sua própria natureza, seleciona e classifica as crianças. A formação de grupos pela escola e a continuidade da classificação estimulam maneiras de pensar o eu (self) e os outros que envolvem percepções sobre quem pode ou não se inserir nessa ou naquela configuração. Essas percepções enfatizam o mesmo e o diferente e colocam em destaque questões de legitimidade (PAETCHER, 2009, p.89).

A Educação Infantil constitui-se em dos primeiros ambientes em que a criança se relacionará com outro meio social além da família. Nos primeiros cinco anos de vida a criança amplia seus repertórios, desenvolve seus primeiros valores e suas primeiras noções de comportamento. Neste período, as crianças iniciam a construção das suas próprias identidades e tais construções não acontecem independentes, elas acontecem por meio das sociabilidades. O referencial Curricular para educação infantil vol.II enfatiza que:

O desenvolvimento da identidade e da autonomia estão intimamente relacionados com os processos de socialização. Nas interações sociais se dá a ampliação dos laços afetivos que as crianças podem estabelecer com as outras crianças e com os adultos, contribuindo para que o reconhecimento do outro e a constatação das diferenças entre as pessoas sejam valorizadas e aproveitadas para o enriquecimento de si próprias. Isso pode ocorrer nas instituições de educação infantil que se constituem, por excelência, em espaços de socialização, pois propiciam o contato e o confronto com adultos e crianças de várias origens socioculturais, de diferentes religiões, etnias, costumes, hábitos e valores, fazendo dessa diversidade um campo privilegiado da experiência educativa. (BRASIL 1998, p.11).

O processo cognitivo das crianças se dá por interações com adultos em ações em que são construídos princípios de comportamento ou ações esperadas a cada sexo. Os traços culturais são repassados e posteriormente reproduzidos pelas crianças. Dessa forma a participação da escola no processo de criação de identidade é considerável, uma vez que as crianças passam uma grande parte de suas vidas no ambiente escolar. E nas primeiras interações na educação infantil as crianças estarão em contato com identidades plurais. Vianna e Finco (2009, p. 271) afirmam que:

As relações das crianças na Educação Infantil apresentam-se como uma das formas de introdução de meninos e meninas na vida social, principalmente porque oferecem a oportunidade de estar em contato com crianças oriundas de diversas classes sociais, religiões e etnias com valores e comportamentos também diferenciados. A Educação Infantil não só cuida do corpo da criança, como o educa: ele é o primeiro lugar marcado pelo adulto, em que impõem à conduta dos pequenos os limites sociais e psicológicos.

A escola é uma instituição parte da sociedade, assim sendo não se isenta das prerrogativas e adversidades produzidas por essa mesma sociedade, sendo, portanto sugestionada pelos modos de pensar do conjunto social. As práticas realizadas no âmbito escolar normatizam padrões comportamentais para meninos e meninas. Nesse sentido o processo de socialização tem relação intrínseca com a construção de identidade de gênero. Braga (2017) salienta que:

Na escola a visão sexista de mundo se materializa em quase todos os lugares que nossos olhos possam alcançar, na fila das meninas, nas salas, carteiras ou cadeiras para elas, nos materiais didáticos, nos brinquedos, nas brincadeiras, nos livros, na postura dos profissionais da educação, no menino que a mãe ensina não chorar (porque homem não chora), na menina que ouve dos pais que ela deve ser recatada, sensível e delicada. Uma vez que a pressão familiar sobre os estereótipos masculino e feminino influenciam de maneira significativa nas construções infantis sobre os papéis sociais, a escola é um dos principais agentes na construção e imposição do gênero já definido aos indivíduos, ela impõe e dita regras a serem seguidas (p.259).

A escola é um dos campos sociais por onde circulam múltiplas crenças, valores, relações. Na tenra idade os seres reproduzem e interpretam o aspecto social através dos jogos simbólicos, reproduzindo as ações e orientações dos adultos.









Na educação infantil os estereótipos de gênero serão legitimados através de discursos norteadores de espaços de meninas e meninos, bem como na seleção de brinquedos e brincadeiras destinadas a cada sexo. Sendo assim, intentando saber como educadoras da educação infantil organizam suas práticas pedagógicas correlacionando às relações de gênero, a próxima sessão abordará resultados e discussões da pesquisa empírica realizada nesse estudo.

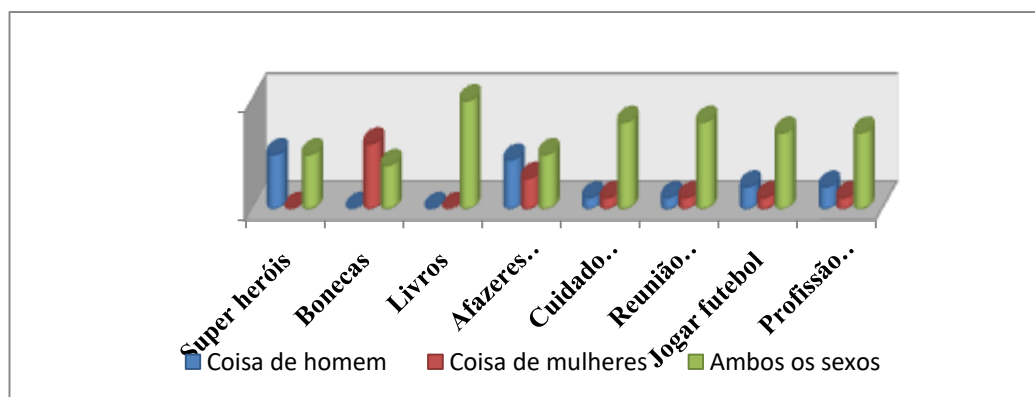
4 ANÁLISE E DISCUSSÕES

O ambiente escolar tem sido um dos principais espaços de formação dos sujeitos, e é nesse espaço que acontece também o reforço dos papéis de gênero na infância. Calcados, na construção social de papéis de gênero, educadores imperceptivelmente, perpetuam as diferenças e estereótipos. Embora sentados na mesma sala, ouvindo os mesmos professores, meninos e meninas recebem orientações diferentes, de forma sutil há manifestações de ações e comportamentos esperados, distinguindo sexos.

Com intuito de saber, o nível de inferências e contribuições de educadoras de uma instituição de educação infantil em Maracaju MS e ensino fundamental I em Dourados MS no processo de introdução de papéis e formação de identidade de gênero das crianças. Realizou se entrevistas semi estruturadas. Segue abaixo as entrevistas, respectivas respostas e análises a luz dos referencias teóricos.

O primeiro questionamento foi: Observe as imagens abaixo e classifique as figura em: Coisas de meninas (F), coisas de meninos (M) ou ambos os sexos (AM):

<p>Super herói</p>		<p>Boneca</p> 
<p>Livros</p>		<p>Afazeres domésticos</p> 
<p>Cuidado com os</p>		<p>Reunião com amigos/as</p> 
<p>Jogar futebol</p>		<p>Profissão Policial</p> 

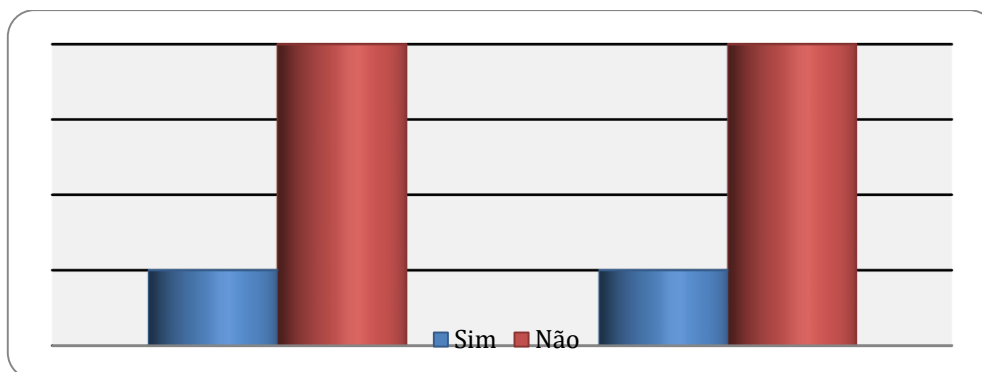


Percebemos nos discursos das educadoras que elas consideram na grande maioria que as ações, profissões, atividades e brinquedos são destinados a ambos os sexos. A minoria legitima brinquedos e brincadeiras como sendo apenas de um ou outro sexo. Para Daniela Auad:

Questionar, e não imediatamente negar, o que percebemos como tipicamente feminino ou tipicamente masculino pode ajudar a notar como muitas diferenças entre homens e mulheres não são naturais. Há de se duvidar do que é visto como "coisa de mulher" ou como "papo de homem". Termos como esses podem revelar concepções desiguais dos sujeitos. E as desigualdades acabam por ditar do que meninas

boazinhas devem brincar o que homens fortes devem fazer, do que toda mulher honesta deve fugir e como um menino corajoso deve se comportar (AUAD, 2018, p.23).

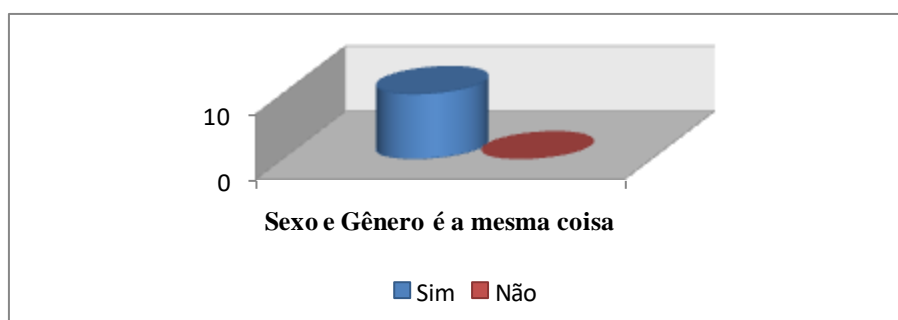
A segunda indagação foi: Você concorda com a concepção que menino usa azul e menina rosa? () sim () não



Segundo a maioria das educadoras entrevistadas a seleção de cores, não deve ser feitas de acordo com o critério que menina usa rosa e menino usa azul. Embora a minoria afirmar categoricamente, achar estranho ver um menino usando a cor rosa, porque desde que o mundo é mundo há a divisão das cores. Para Pierre Bourdieu:

O trabalho pedagógico de construção de sujeitos (e corpos) masculinos e femininos é um trabalho psicossomático: a somatização das relações sociais de dominação é obtida "à custa, e ao final, de um extraordinário trabalho coletivo de socialização difusa e contínua [em] que as identidades distintivas que a arbitrariedade cultural institui se encarnam em habitus claramente diferenciados segundo o princípio de divisão dominante e capaz de perceber o mundo segundo este princípio" (BOURDIEU, 2018, p. 33-34).

O terceiro questionamento feito às educadoras foi: Sexo e gênero é a mesma coisa? Sim ou Não. Para esta indagação as respostas foram:



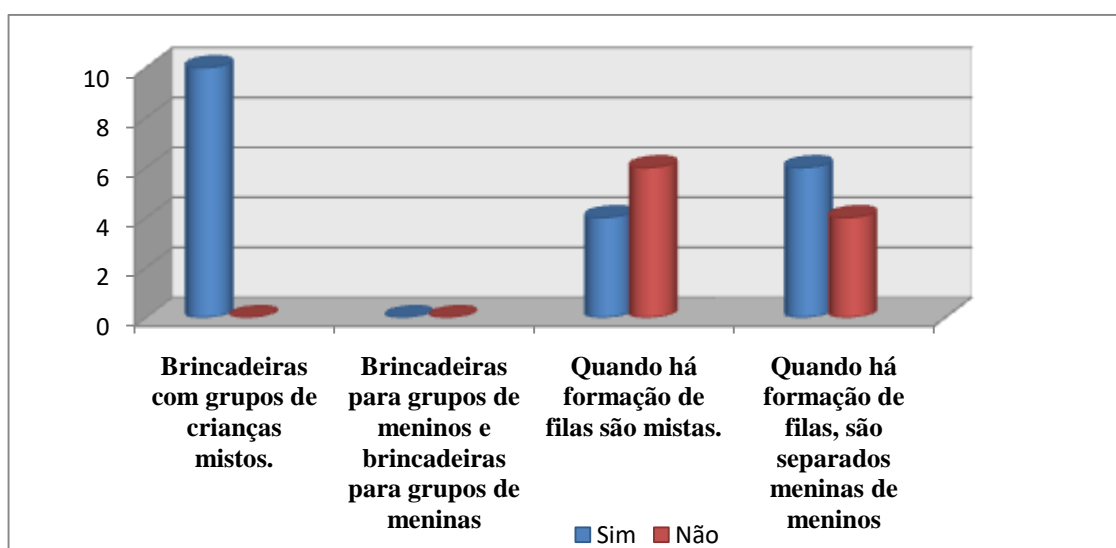
As entrevistadas por unanimidade afirmam que gênero e sexo não é a mesma coisa. Para elas gênero está relacionado com as maneiras de ser masculino ou

feminino e sexo é a determinação biológica dos corpos. Sobre a conceituação de gênero e sexo Daniela Auad afirma que:

Sexo e gênero não são a mesma "coisa", embora estejam relacionados. Se as relações de gênero não existissem no mundo como a conhecemos, o que percebemos como sexo não seria valorizado como importante. Ou seja, ter um pênis ou ter uma vagina poderia ser apenas uma diferença física entre outras. As diferenças anatômicas entre homens e mulheres (ter um pênis ou uma vagina, por exemplo) não teriam nenhuma significação valorativa em si mesmo não fossem os arranjos de gênero vigentes na nossa sociedade. O gênero como um conjunto de ideias e representações sobre o masculino e sobre o feminino cria uma determinada percepção sobre o sexo anatômico. E, então, ter pênis ou ter vagina, ser menina, homem, mulher ou menino determina quais serão as informações utilizadas para organizar os sujeitos em uma desigual (e irreal!) escala de valores (AUAD, 2018, p.20-21).

Com intuito de saber sobre as práticas docentes correlacionando às relações de gênero no âmbito escolar indaguei sobre a seguinte questão: A proposta pedagógica na Educação Infantil pressupõe um espaço do lúdico, da imaginação, da criação, do acolhimento, da curiosidade, da brincadeira, como isso se realiza na prática cotidiana com sua turma?

- () brincadeiras com grupos de crianças mistos.
- () brincadeiras para grupos de meninos e brincadeiras para grupos de meninas
- () quando há formação de filas são mistas.
- () quando há formação de filas, são separados meninas de meninos.



Observando o gráfico acima nota-se que as respostas em relação a brincadeiras com grupos mistos foram unânimes, segundo as educadoras não há

separação de grupos de meninos e meninas nos momentos de brincadeiras. Somente as tradicionais filas de meninas e meninos ainda são mantidas por algumas das educadoras, pois elas consideram os meninos mais agressivos e as meninas mais frágeis e assim consideram melhor separá-los. Pierre Bourdieu ressalta que:

O efeito da dominação simbólica (seja ela de etnia, de gênero, de cultura, de língua etc.) se exerce não na lógica pura das consciências cognoscentes, mas através dos esquemas de percepção, de avaliação e de ação que são constitutivos dos habitus e que fundamentam, aquém das decisões da consciência e dos controles da vontade, uma relação de conhecimento profundamente obscura a ela mesma (BOURDIEU, 2018, p.60).

Sobre o planejamento das práticas docentes, questionei: Como seleciona ou cria seus materiais para o trabalho lúdico pedagógico?

I- Jogos e brinquedos para grupos mistos:

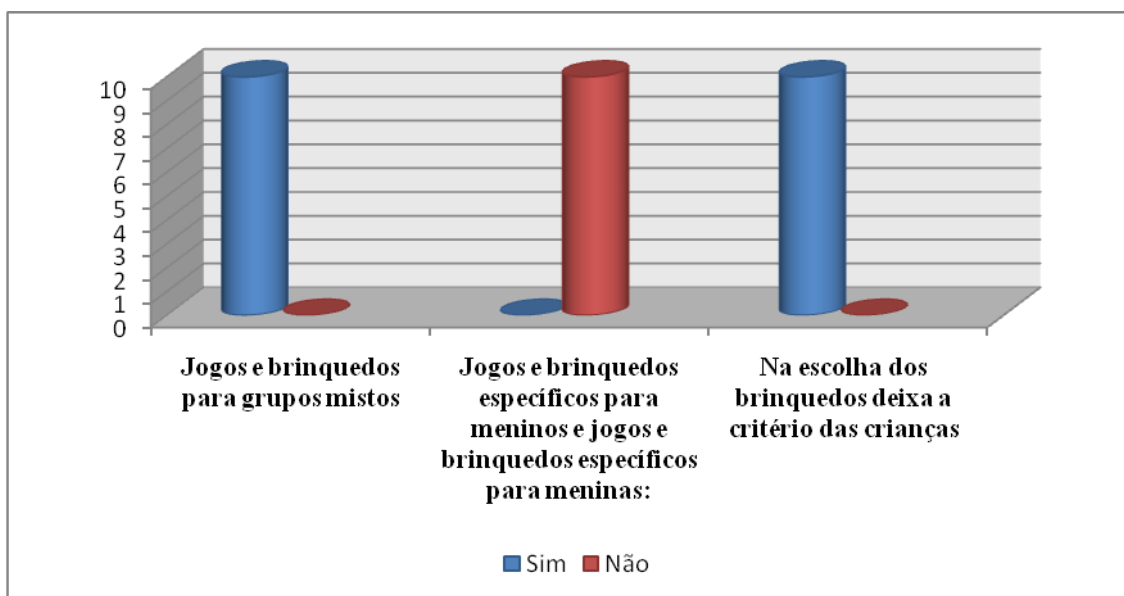
() sim () não

II- Jogos e brinquedos específicos para meninos e jogos e brinquedos específicos para meninas:

() sim () não

III- Na escolha dos brinquedos deixa a critério das crianças

() sim () não



Nas palavras de Tizuko Kishimoto:

A criança é cidadã- poder escolher e ter acesso aos brinquedos e às brincadeiras é um dos seus direitos como cidadã. Mesmo sendo pequena e vulnerável, ela sabe muitas coisas, toma decisões, escolhe o que quer fazer, olha e pega coisas que lhe interessam, interage com pessoas, expressa o que sabe fazer e mostra em seus gestos, em um

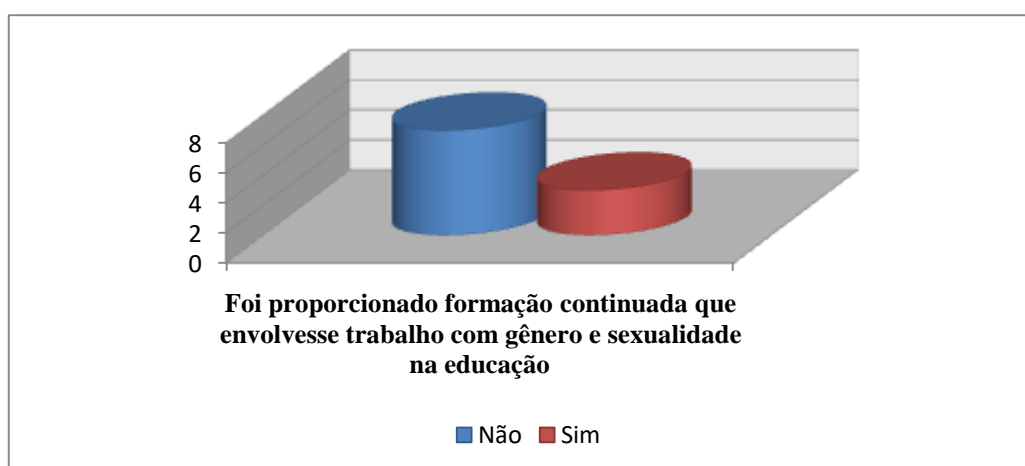
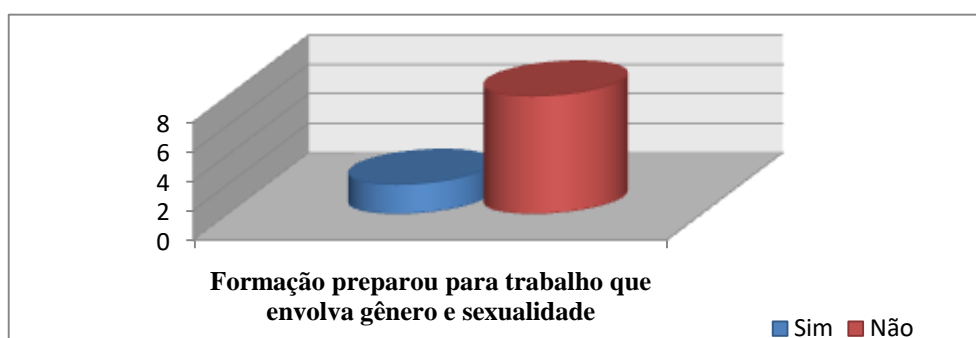
olhar, em uma palavra, como compreendeu o mundo (BRASIL 2012, p.11).

Os próximos questionamentos feitos às entrevistadas intentavam saber sobre a formação e preparo para trabalho com a temática, relações de gênero e sexualidade: Você considera que sua formação te preparou para situações de trabalho que envolva aspectos de gênero e sexualidade na Educação?

() Sim () Não

Alguma vez lhe foi proporcionado algum tipo de formação continuada que envolvesse questões sobre relações de gênero e sexualidade. E você considera que essa formação é ou seria importante?

() Sim () Não



As respostas das entrevistadas demonstraram que durante a formação não houve preparação para o trabalho com a temática em questão e também não há participação significativa de educadoras em cursos de formação continuada cuja abordagem remeta o preparo pra lidar com a temática. Para Jane Felipe 2008 (p.6):

O corpo docente, por sua vez, se sente, em algumas ocasiões, despreparado para tal empreitada, na medida em que não teve uma formação específica para isso. Em se tratando da Educação Infantil, por exemplo, isso se torna ainda mais difícil, pois as professoras têm muitas dúvidas em como lidar com algumas situações que surgem no cotidiano da escola e de como abordá-las, temendo ainda que as famílias desaprovem que o tema da sexualidade seja discutido com as crianças. Um dos pontos fundamentais na educação das crianças é problematizar e desconstruir o sexismo, a heteronormatividade e outros tipos de preconceito, pois eles começam dentro de casa e podem ser reforçados, muitas vezes, dentro da própria escola, que deveria ser um lugar de acolhimento, além de sua função de ampliar os conhecimentos dos alunos e alunas (e também dos professores). Dessa forma, os brinquedos e brincadeiras que proporcionamos, as atividades que empreendemos no nosso fazer pedagógico, os espaços disponibilizados a meninos e meninas, as falas de ambos, os gestos, os comentários que fazemos, os olhares de repreensão ou não que lançamos a cada um deles/cada uma delas diante de seus comportamentos estão repletos de representações a respeito daquilo que entendemos ser o mais adequado para meninos e meninas, homens e mulheres. Portanto, discutir de que forma se constroem as relações de gênero e como vão se constituindo ao longo da vida as identidades sexuais torna-se crucial nessa formação.

Considerações Finais

A invenção do ser advém do processo de socialização pelo qual os indivíduos perpassam na trajetória de vida, então, cabe dizer, que o ser não tem ao nascer tudo definido, delineado e projetado. A interferência da sociedade, da cultura a qual estiver imerso ditará grandes traços da sua construção, de forma que não há indivíduo sem sociedade e nem sociedade sem indivíduo.

A construção do ser ocorre no ambiente, sociedade e cultura na qual ele vive. Na sua constituição enquanto pessoa haverá perspectivas que o distinguirá em relação ao sexo, havendo o determinismo biológico que prega as diferenças baseadas na composição dos cromossomos e caracteres físicos, tais como as genitálias a qual grupo pertence, homem ou mulher. Além disso, há outro fator do construcionismo social na formação do ser, a qual grupo ele se identificará, independentemente do sexo que possua.

No decorrer do processo de introjeção de valores comportamentais, o indivíduo é submetido às instâncias sociais, tais como a escola, que é responsável além do processo de escolarização, por questões relacionadas às vivências. Nesse processo de socialização secundária, os sujeitos são convencidos a seguir normas de

condutas, nesse momento há introdução de papéis sociais de gênero, os estereótipos são reforçados.

No ambiente escolar os corpos são separados em masculino e feminino, as características, as ações, são definidas como de um ou outro grupo. As tradicionais filhas, só de meninas ou meninos são feitas. O discurso que homem não chora, não tem medo de mulher, vezes ou outras são ditos. Ou até mesmo que as meninas têm comportamento exemplar, que os meninos tumultuam. Professoras chegam a dizer que sonha em ter uma sala só de meninas, que seria o céu.

Os discursos velados ou desvelados contribuem na separação, distinção dos sexos, os colocando em condição de disputa. A escola mista invés de praticar a coeducação, reproduzem quase que majoritariamente os padrões tradicionais de separação de coisas de meninas e coisas de meninos.

A sociedade delimita as possibilidades, tornando as alternativas mais escassas, e assim diante das pessoas parece haver um único caminho em linha reta desde a infância e dessa forma acredita-se piamente em um espaço para homem e outro para mulher. E a instituição escolar reforça e reproduz essa distinção de espaços, atitudes e ações entre os sexos, legitimando e tornando-as naturais.

Diante disso, consideramos que educar a criança não é simples em nenhuma esfera e não seria diferente no que diz respeito à construção dos papéis de gênero, discussão que evoca grandes polêmicas atualmente. Mas, sendo a formação humana decorrente das relações entre o indivíduo e o seu ambiente, sua comunidade e sua cultura, cabe também à escola e aos educadores, criarem novas perspectivas de educação para meninos e meninas, visando à equidade de gênero e igualdade de oportunidades.

Uma percepção profunda das relações deve desnaturalizar os múltiplos aspectos da vida social que são jogados nos corpos. Todavia, isso não é simples. Hoje com o aparecimento das identidades LGBT, homem do século XXI, mulheres independentes, ser homem ou ser mulher é totalmente variável. As determinações biológicas não correspondem o que o indivíduo irá ser. Não determina a qual grupo irá pertencer, na construção vida/ sociedade, que serão construídas as identidades. Embora as polêmicas girem em torno da demarcação biológica como fator fundamental para legitimidade de sexo e haja confusão entre sexo, gênero e sexualidade, o fator biológico é uma característica da anatomia humana. E é no processo de socialização que haverá identificação.

Nesse sentido, a escola como espaço onde poderes são instituídos e discursos de verdades são consolidados, além de ensinar o saber historicamente acumulado, o conhecimento científico, deve abordar os conhecimentos de forma crítica e historicizada, um currículo contextualizado com a totalidade dos fatos. Isto implica em abarcar a construção de espaços iguais para homens e mulheres, concepções de tolerância aos múltiplos discursos e pessoas, e assim contribuir na sensibilização da diminuição de crimes de ódio como homofobia e feminicídio.

REFERÊNCIAS

AUAD, Daniela. **Educar meninos e meninas: relações de gênero na escola**. 2ªed. São Paulo: Contexto, 2018.

BEAUVOIR, Simone De. **O Segundo Sexo Fatos e Mitos**. Disponível em: <file:///C:/Users/Luciana/Downloads/BEAUVOIR,%20Simone%20de.%20O%20Segundo%20Sexo,%20VOL%201%20-%20Fatos%20e%20Mitos.pdf>. Acesso: 26 de OUT 2019.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. 6ªed. Rio de Janeiro: Kuhner, 2018.

BRAGA, Sirléia de Oliveira. **Relações de gênero e educação infantil: alternância de papéis e ludicidade**. Disponível em: <http://unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/50/26042017193430.pdf>. Acesso: 30 de OUT 2109.

BRASIL, MEC. SEF. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: Mec/SEF, 1998. (Vol.1,2,3).

BRASIL. Conselho Nacional dos Direitos Humanos. Parecer nº1- Conselho Nacional de Combate à Discriminação e Promoção dos Direitos de Lésbicas, Gays, Travestis e Transexuais- CNCD/LGBT. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Brinquedos e brincadeiras de creches: manual de orientação pedagógica**. Brasília: MEC/SEB, 2012.

FELIPE, Jane. **Educação para Igualdade de Gênero**. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cadernos_tematicos/salto_futuro_educacao_igualdade_genero.pdf. Acesso: 29 de OUT 2019.

FINCO, Daniela. **Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na Educação Infantil**. Pro-Posições: Dossiê: Educação Infantil e Gênero, vol. 14, nº 42, 2003, p.89-102.

PAECHTER, Carie. **Meninos e meninas: aprendendo sobre masculinidades e feminidades**. Trad. Rita Terezinha Schmidt. Porto Alegre: Artmed, 2009.

SAFFIOTI, Heleith I.B. **Ontogênese e Filogênese do Gênero**. Disponível em:
<http://www.contag.org.br/imagens/f759ontogenesedogeneroHELEIETHSAFFIOTI.pdf>
. Acesso: 29 de OUT 2019.

SAFFIOTI, Heleith I. B. **Gênero, patriarcado, violência**. 1ªed. São Paulo:
Fundação Perseu.

VIANA, Cláudia; FINCO, Daniela. **Meninas e meninos na Educação Infantil:
uma questão de gênero e poder**. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332009000200010.
Acesso: 30 de OUT 2019.

CURRÍCULOS DOS AUTORES

Adriana Piloneto

Mestranda em Linguística Aplicada pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD -Dourados MS).

Annelize da Silva Monteiro

Mestra em Educação Científica e Matemática (UEMS-DOURADOS-MS), Docente da rede municipal de Ensino de Campo Grande - MS, anos iniciais. Especializada em Psicopedagogia (UNIGRAN, 2016) Licenciada em Geografia (UCDB, 2009) e Pedagogia (UEMS, 2017). E-mail: anelizedasilvamonteiro@gmail.com

Camila Praxedes de Brito

Professora, mestra em Ciências da Linguagem (PPCL/UERN). Doutoranda em Letras (PPGL/UERN); e-mail: milahpraxedes@hotmail.com

Carolina Biondo da Silva

Professora de Educação Infantil da Prefeitura Municipal de Bauru. Professora de Educação Básica I do Ensino Fundamental da Rede Estadual de São Paulo.

Cláudia Maria de Oliveira Souza

Professora Alfabetizadora.

Claudineia Florentino Bezerra

Graduada do Curso de Pedagogia - UFPB.

Diane Alves Costa de Lima

Faculdades Integradas de Naviraí – FINAV - Pedagogia - diane.manu@hotmail.com

Efigênia Maria Dias Costa

Doutora em Ciências da Educação, Professora do DE/CCHSA/UFPB.

Elenilson do Carmo Vieira

Professor Ciências/Habilitação matemática.

Fabiane de Andrade Souza

Universidade Anhanguera – UNIDERP - Pedagogia - fabiandradesouza@hotmail.com

Fernanda dos Santos Silva

Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – Pedagogia - fernandanavi@hotmail.com

Fernanda Regina de Oliveira da Silva

Faculdades Integradas de Naviraí – FINAV- Letras/ universidade Nove de Julho – UNINOVE – Pedagogia - fernanda210818@gmail.com

Géssica Costa Muniz

Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD – Letras/ Centro Universitário da Grande Dourados- UNIGRAN- Pedagogia - Costamunizgessica@gmail.com

Gislyanne Moreira Alves

Discente do Curso de Letras – Língua Portuguesa/Faculdade de Letras e Artes (FALA), na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN); e-mail: gisly.alves@gmail.com

Graziele Batista de Oliveira

Discente do Curso de Letras – Língua Portuguesa/Faculdade de Letras e Artes (FALA), na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN); e-mail: grazielebatista685@gmail.com

Helen Dayane Rech Kubo

Professora Alfabetizadora.

Ilda Maria Ramos Gava

Professora Alfabetizadora.

José Barreto dos Santos

Doutor em Educação (UNICAMP, 2009). Docente Colaborador vinculado ao Programa Educação Científica e Matemática (PROFECM). E-mail: zecajbs@uol.com.br.

José Inácio Júnior

Discente do Curso de Letras – Língua Portuguesa/Faculdade de Letras e Artes (FALA), na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN); e-mail: jinaciojunior20@gmail.com

Lion Granier Alves

Licenciado em História e Filosofia. Professor da Rede Estadual de Educação do Espírito Santo. E-mail: Liongranier@yahoo.com.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7824151993648630>.

Luciana Amâncio Chaves

Graduada em pedagogia pelo centro universitário da Grande Dourados (2018) pós graduada em metodologia do ensino superior e docência em educação a distância (2019) pós graduanda em tecnologias educacionais (2021).

Luciana Botini e Souza

Professora da rede municipal de ensino na educação infantil, posteriormente diretora de escola.

Maria Manea da Cruz

Possui graduação em Pedagogia Plena pela Universidade do Oeste Paulista com habilitação em Administração Escolar na Educação Básica em 1999. Pós-graduação em Metodologias das Series Iniciais do Ensino Fundamental pela Faculdade Integrada da Fátima do Sul – FIFASUL. Também possui Bacharel em Administração pela Universidade Estadual do Tocantins. Atualmente é mestranda pelo Programa de Pesquisadores da IPE em parceria com a Amazônia University, Educação Cultura e Sustentabilidade-Estado da Flórida-EUA. <http://lattes.cnpq.br/2426280280870939>. E-mail: mariamanea@hotmail.com

Patrícia Costa Munhoz

Universidade Paranaense Unipar Letras – patriciac.munhoz@hotmail.com

Rosimeire de Freitas Silva

Faculdades Integradas de Naviraí – FINAV- Letras – saraivabatista@hotmail.com

Rozelene de Oliveira

Centro Universitário de Jales- Pedagogia - Rozeleneoliveira@hotmail.com

Rubens Batista da Rocha

Mestre em Educação (UFMS, 2017). Professor Coordenador na Secretaria Municipal de Educação de Dourados docente de Geografia na Educação Básica na Secretaria Estadual de Mato Grosso do Sul, formado em Geografia (UEMS, 2014), formado em Pedagogia (FAEL, 2020). E-mail: rubensgeo75@gmail.com

Sérgio Rodrigues de Souza

Licenciado em Pedagogia, Filosofia e Sociologia. Doutor em Ciências Pedagógicas e Pós-doutor em Psicologia Social. E-mail: sergiorodrigues52@hotmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7823721472450316>.

Silvone Rodrigues de Oliveira

Professora Alfabetizadora.

Sueli Rodrigues de Oliveira Gervásio

Professora Alfabetizadora.

Viviana Santos Marques Peralta

Centro Educacional Anhanguera UNIDERP – Pedagogia -
v_silvamarques@hotmail.com

Zélia Ramona Nolasco

Doutora em Letras pela Unesp/Assis/SP, Professora orientadora de Pibic, Ministra aulas na Graduação e Pós-Graduação em Letras, Mestrado Acadêmico e Profissional em Letras (ProfLetras) da (UEMS-Dourados/MS).

ISBN 978-658997638-7



9 786589 976387